



FRANSIZCA ÖĞRENİMİNDE BİRİNCİ YABANCI DİL İNGİLİZCE, ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE MOTİVASYONUN ROLÜ

THE ROLE OF ENGLISH, LEARNING STRATEGIES AND MOTIVATION AS THE SECOND LANGUAGE IN LEARNING FRENCH

Gülhanım ÜNSAL*

ÖZET

İkinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen Kırıkkale Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı öğrencilerinin birinci yabancı dil İngilizceyle (D-2) bağlantı kurup kuramadıkları, ikinci yabancı dilde (D-3) öğrenme stratejileri geliştirip geliştirmedikleri ve D-3'ü öğrenirken öğrenme motivasyonlarının öğrenmelerini destekleyip desteklemediği araştırılmıştır. Anket çalışması, Anabilim Dalı'na en az bir yabancı dil bilerek gelen 71 kız ve 29 erkek olmak üzere toplam 100 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin Yabancı Dil Sınavında (YDS) yaptıkları netlerin aritmetik ortalaması bölüme girdikleri yıllara göre alınmış ve öğrencilerin doğru sayısına bağlı olarak oluşturulan aritmetik ortalamada yıldan yıla bir düşüş gözlemlenmiştir. Buna göre 1.ve 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında İngilizce hazırbulunuşluk düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Birinci yabancı dil İngilizcede hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerinin, ikinci yabancı dil Fransızca'yı öğrenirken birinci dilleri İngilizceden daha çok yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, öğrenme stratejileri geliştirmede ve motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Anahtar sözcükler: dil, yabancı dil öğretimi, öğrenme stratejileri, motivasyon

ABSTRACT

The object of this paper is to find out answers to such questions as whether students who learn French as their third language (L-3) ever refer to English, which they learned earlier as the second language (L-2); whether they develop learning strategies for French and whether their learning motivation supports their motivation while learning their third language, French. In this context, a questionnaire was administrated to 100 students of Translation & Interpretation in French in Kırıkkale University, 71 females and 29 males, who all started this program with at least one foreign language. In the study, the students have been grouped according to the average of the correct answers they gave in the English test in YDS exam (Central Foreign Language Exam for Language Programmes in Turkey). The study shows that there is a constant decrease in the average of the correct answers year by year, as a significant difference between the performances of the 1st – 2nd year-students and 3rd-4th year-students in this English test has been found. The study demonstrates that the 3rd and 4th year students, who performed better in YDS, have benefited more from their English, which they learned as a second language while learning French as the third language. However, the study shows that there has'nt been found a significant difference at the developing of learning strategies and at the motivation levels.

Keywords: language, foreign language learning, learning strategies, motivation

1.GİRİŞ

Bu çalışmada, ikinci yabancı dil olarak Fransızca (D-3) öğrenen öğrencilerin birinci yabancı dil İngilizceyle (D-2) bağlantı kurup kuramadıkları, D-3'te öğrenme stratejileri geliştirip geliştirmedikleri ve D-3'ü öğrenirken öğrenme motivasyonlarının öğrenmelerini destekleyip desteklemediği araştırılmıştır. Bu bağlamda dil, anadil, birinci ve ikinci yabancı dil, öğrenme stratejileri ve motivasyon kavramları incelenmiştir.

Aksan (1995: 55)'a göre dil, düşünce duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğelerden ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü çok gelişmiş bir dizgedir. Dil, kendi düzeni dışında düzen tanımayan bir "dizge"dir (Kıran, 1996: 141-142; Normand, 2000: 44).

* Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, e-posta: gulhanimunsal@gmail.com

Dil, insanın kendi bilgi ve deneyimlerini, bir anlamsal kapsamı ve bir ses karşılığı olan birliklerle her toplumda başka biçimde açıklanan bir bildirişim aracıdır (Martinet, 1970: 28; Ducrot - Todorov, 1972: 31-32) Dil, dil yetisinden ayrı bir olgudur. Dil yetisinin en önemli, ama yalnızca belli bir bölümüdür. Hem dil yetisinin toplumsal ürünüdür, hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımın bütünüdür. Tümüyle ele alındığında dil yetisinin pek çok biçime büründüğü, karmakarışık bir olgular bütünü olduğu görülür. Dil yetisi birçok alana açılır: Hem fiziksel, fizyolojik ve anlaksal niteliklidir ve hem de bireysel ve toplumsal özelliklidir (Saussure, 1968: 25; Vardar, 1998: 38). Dil, bireyin dışında, dil yetisinin sosyal yanıdır. Dil ancak anlam ve sessel görüntünün bileşiminden oluşan bir “göstergeler dizgesi”dir (Kristeva, 1981: 15). Dil yetisi, insanda var olan konuşma yeteneğidir. Bu yetenek doğuştandır ve diller öğrenilebilir (Démonque, 1993: 77).

1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Her dil yaşadığımız dünyayı farklı biçimlerde yansıttığı için farklı toplumların dünyaları da birbirinden farklıdır. Bu nedenle, dil konuştuğumuz toplumun kültürünü, dünyaya bakış açısını yansıtır. Her dilde özel bir dünya görüşü vardır (Humboldt, 2000: 147; Demircan, 1999: 51; Özdemir, 1983: 20). Humboldt’a göre, dillerin çeşitli oluşları yalnızca onlardaki öğelerin, göstergelerin, seslerin çeşitli olmasından değil, dünya görüşlerinin çeşitliliği, dillere ayrı bir karakter verir, onları çeşitli yapar (Cassirer, 1989: 41). Her dilde bütün bir kavramlar dokusu bulunduğu ve her dil insanlığın bir bölümünün tasarlama biçimini içine aldığından, her dil özel bir dünya görüşünün yansıması olduğundan, yabancı bir dilin öğrenilmesi de insana yeni bir algı, bir görüş katar (Baumgratz-Gangl, 1993: 20; Kıran, 2001: 4-5).

Her ne kadar anadili (ya da ilk dil) diğer doğal davranışlar gibi edinilirse de, bir yabancı dil öğrenimi yapay bir süreçtir. En iyi öğrenme, tercihen, sınıf ve doğal ortamın, iki ortamın eş zamanlı birleşiminde gerçekleşir. Yine de, anadiliyle bağlantıda kalarak bir yabancı dili edinmek mümkündür. Ancak, anadili uzun süre bastırılırsa, bir başka dilin etkisi altında gerileme, fakirleşme ve bozulma tehlikesiyle karşı karşıya kalır (Korkut, 2004: 25). Anadil edinim modelinden hareketle yabancı bir dilin öğreniminin nasıl gerçekleştiğini anlayabiliriz. (Korkut, 2004: 26). Anadil ediniminde içgüdüsel bir pay varken, ikinci dil öğrenimi daha bilinçli bir işlem gerektirir (Korkut, 2004: 35). Eyüboğlu (1974)’na göre, kültürel ve mesleki bir gereklilik olarak algılanan, yabancı dil öğrenimi her şeyden önce bir zihin eğitimidir (Kilimci, 1998:170-3). Martinez (1996: 19) ikinci dilin *ortak bir anlam* kazandığını ve bu bağlamda bireylerin zihinsel ve bilişsel gelişiminde ikinci dilin önemini vurgular.

Yabancı dil öğreniminde anadilin rolü temel bir etken olarak görülmüştür (Castellotti, 2001: 16). Bir çocuk anadilinin dizgesini, işleyişini ve kullanımını ne kadar iyi kavramış olursa, ikinci dili o kadar kolay kavrayacak ve kazanacaktır (Roulet, 1980: 19). Anadili (D-1) ikinci dilin edinilmesinde önemli bir rol oynar. Çünkü anadilin sayesinde yabancı dile giriş yapılır. (Adamczewski, 1973: 6; Demirel, 1999: 41). “Öğrencinin temel dili, ikinci bir dilin edinimi üzerinde şu yolla etkilidir: Temel dil ile ikinci dildeki özdeş unsur ve yasalar kolay ve yanlışsız biçimde öğrenilir. Buna karşın değişiklik gösteren unsur ve yasalar öğrenme zorlukları yaratır; hataya götürür” (Lado, 1957: 1-2). Chomsky (1965) anadilin öğrenilecek yabancı dille karşılaştırılmasının yabancı dilin öğrenilmesinde bir gereklilik olduğunu vurgular. Karşılaştırma varsayımına göre anadil ile yabancı dil arasındaki köklü ve derin yapısal farklılıklar anadil girişimini artıracığından öğrenme güçlüklerine neden olacaktır. Fries (1945: 9; Dede, 1983:124) “en etkili yabancı dil gereçleri, öğrencinin anadili ile amaç dilin özenli bir karşılaştırması sonucu elde edilen bilgilerin ışığı altında, amaç dilin bilimsel bir çözümlemesine dayanan gereçlerdir” diyerek anadilin yabancı dil öğretimine etkisini açıklar.

İkinci yabancı dili (D-3) öğrenme süreci ise birinci yabancı dilden (D-2) daha farklı bir biçimde gerçekleşmez (Murphy, 2003: 16). D-3, genellikle D-1 ve D-2’den sonra öğrenilir, çıkış noktasını D-2’den alır (Krashen, 1982). Bilişsel yapılandırmacı araştırmalara göre, D-3 D-2’ye sıkı sıkıya bağlıdır. Çünkü D-3 öğrenimi sürecindeki dil grubu ve dil aktarımı bağlantısı D-2’deki süreçle büyük ölçüde benzerlik gösterir ve D-2 ile D-3 arasındaki grupsal yakınlık, dil aktarımını kolaylaştırıcı bir etkendir (De Angelis & Selinker, 2001: 42-58; Ünal, 2009: 33).

Bununla birlikte, öğrenimin en önemli bileşenleri olan öğrenme stratejileri ve motivasyon kavramları da hem D-2 hem de D-3'ün öğreniminde son derece önemli bir yer tutar.

Öğrenme stratejisini Legendre (1993), “eğitim durumunda hedeflere en iyi şekilde erişmek için birey tarafından planlanan eğitsel kaynaklar ve işlemler bütünü” olarak tanımlamaktadır. İkinci dilin kazanımı alanında, araştırmacılar öğrenme durumunda olan bir bireyde, sırasıyla davranışlar, teknikler, taktikler, planlar, bilinçli ya da bilinçsiz zihinsel işlemler, beceriler ve gözlemlenebilir sorun çözme teknikleri gibi stratejileri belirlemektedirler.

Davranışın başlatılması, sürdürülmesi ve hedefe ulaşma süreci olan motivasyon ise (İlgar, 2000: 127) öğretim sürecinde, daha özeldede yabancı dil öğretiminde çok önemli bir rol oynar. Yabancı dil öğretiminde motivasyonun rolü konusunda en önemli araştırmalar Gardner ve Lambert (1972)'e aittir. Gardner ve Lambert çeşitli ülkelerde yaptıkları araştırmalar sonucunda yabancı dil öğrenen kişilerde iki tür motivasyon olduğunu tespit etmişlerdir: Birincisi, teknik ya da bilimsel yazıları okumak, çeviri yapabilmek ya da kariyer yapabilmek için bir yabancı dili öğrenme motivasyonu; İkincisi ise, bir topluma katılmak amacıyla hedef dilin kültürünü benimseyerek yabancı dil öğrenme motivasyonudur. Ancak, bu iki motivasyon türü yabancı dil öğrenimindeki başarı oranı açısından karşılaştırıldığında, bir topluma katılma amacıyla yabancı dilin kültürünü benimseyerek öğrenme sürecine girmiş öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür (Brown, 2000:163).

1.2. Strateji

Strateji en basit şekliyle ‘belli bir amaca ulaşmak için izlenen yol’ olarak tanımlanabilir. Genel olarak sözlükler stratejiyi eğretile bir biçimde “bir başarı için, birbirine bağlı eylemler ve manevralar bütünü” (Le Petit Robert, 1986) ya da “bir amaca varmak için işlemlerin tamamını planlama ve düzenleme sanatı” (De Villers, 1992) olarak tanımlar. Oxford, (1990: 9) “edinim desteği, depolama, geri alma ve bilginin kullanım için görevlendirilen işleyişler” olarak tanımlar. Oxford öğrenme stratejilerini dolaylı ve dolaysız olarak sınıflarken, Cry üç tip öğrenme stratejisinden bahseder (Cry, 1998: 42-63; Tardif, 1992: 43):

1. Öğrenme süreci üstüne düşünmeyi, kendisini destekleyen şartları anlamayı, öğrenme amacıyla etkinliklerini düzenlemeyi, kendini kendini değerlendirmeyi ve düzeltmeyi içeren üstbilişsel (métacognitive) stratejilerdir.
2. Öğrenci ile öğrendiği ders arasında bir etkileşimi, hedef dilin fiziksel ya da zihinsel kullanımını ve bir sorunu çözmek ya da bir öğrenme görevini yerine getirmek için özel teknik uygulamayı içeren bilişsel (cognitive) stratejilerdir.
3. Soru sormak, işbirliğinde bulunmak, duygularını kontrol etmek gibi hedef dilin kazanımını desteklemek için diğerleriyle (doğuştan muhataplarıyla) etkileşimi içeren duyuşsal (socio-affective) stratejilerdir.

Öğrencinin performansında birbirlerini etkilediği için bu stratejilerden bir en az diğeri kadar önemlidir. Arends (1997)'a göre, öğrenme stratejileri, bilişsel stratejileri yönlendirici ve yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerini içerir (Cry, 1998: 5). Özer (2009: 161), bireylerin düşünme yollarını bulup uygulayabilme, sorun çözebilme, araştırma yapabilme, bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilme, bilgi ve teknoloji üretebilme gibi niteliklere sahip olabilmeleri içinde öğrenmeyi öğreten öğrenme stratejileri geliştirmeleri gerektiğini dile getirmektedir.

Öğrenmeyi, öğrenmenin kapsamını oluşturan öğrenme stratejileri beş grupta toplanabilir (Özer, 2002). Bunlar yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler olarak adlandırılabilir.

Stratejilerin en önemli özelliği, bireylerin motivasyon durumları ile ilişkili olmaları ve bireye özgün olarak farklı şekillerde ortaya çıkmalarıdır.

1.3. Motivasyon

Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan motivasyon (Kaya, 2002: 20) sözcüğü Latince ve Fransızcada ‘movere’, harekete geçirme, yapılacak olan işin başına geçme ve onu eyleme dökme

olarak ifade edilmektedir (Keskin, 2009: 1). Motivasyon harekete geçme, yön, güç, devamlılık ve özellikle amaca yönelik hareketleri kapsayan kavramsal bir düzendir (Brophy, 2004: 3). Motivasyon istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan geniş, genel bir kavramdır (Cüceloğlu, 1998: 229). Motivasyon kişileri belli etkinlikleri yapmaya yönelten, enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumu olarak tanımlanabilir (Fidan, 1997: 130). Motivasyon, bireyleri bazı amaçlara yönlendirir. Çünkü doğrudan işe hız kazandıran amaçları içerir. Bireyler düşündükleri şeyi elde etmek ya da ondan kaçınmak için çaba harcamak ya da sabretmek gibi fiziksel etkinlikler; planlamak, tekrarlamak, düzenlemek, izlemek, karar almak, sorun çözmek ve süreci değerlendirmek gibi bilişsel etkinlikler içerisine girerler. Hem duygusal hem de bilişsel öğeleri kapsayan bir kavramdır. Öğrenmeyi başlatan olarak sık karşılaşılan dışsal motivasyon ve bilişsel düzeyde, daha sağlam, öğrenme zevkine ve merakına göndermede bulunan içsel motivasyon çeşitleri vardır (Barbot, 2001: 46-7). Bireyin başarılı olmasında hedefin kim tarafından belirlendiği önemlidir. Hedefin birey tarafından belirlenmesi halinde içsel motivasyon devreye gireceğinden başarılı olma olasılığı artacaktır. İçsel motivasyonun kaynağı bireyin içinden gelen merak, ilgi, öğrenme ihtiyacı, yeterlik ve gelişme duygusu olabilir (Karip, 2007: 33). Çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar, öz-yeterlik, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi kişisel özellikler de bireyin davranışını etkiler (Glowacka, 1999: 59-65). Davranışlar çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Bu yaklaşım göre, motivasyonu etkileyen üç ana etken vardır. Bunlar: a. Bireyin amacına ulaşma beklentisi; b. Amacın birey için değeri; c. Bireyin yapılacak işe yönelik tepkisidir. Birey, ilk iki maddeye olumlu yanıtlar verirse, öz-yeterlik duygusu geliştirecektir.

1.4. Çalışmanın Amacı

Yabancı dil öğretimi alanına katkı sağlaması planlanan bu çalışmada, anket uygulamasıyla D-3 olarak Fransızca öğrenen Kırıkkale Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı öğrencilerinin D-2 ile bağlantı kurup kuramadıkları araştırılmıştır. Ayrıca D-3'ü öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları ve öğrenme motivasyonlarının öğrenmelerini destekleyip desteklemediği incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrenciler D-3'ü öğrenirken D-2'den hazırbulunuşluk düzeylerine bağlı olarak en çok hangi konulardan yararlanıyorlar?
2. Öğrenciler D-3'ü öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini kullanıyorlar?
3. Öğrencilerin D-3'ü öğrenirken, öğrenme motivasyonları öğrenmelerini destekliyor mu?

2. YÖNTEM

Çalışmada, araştırma yöntemi olarak nicel ve destekleyici olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı öğrencilerinin D-3'ü öğrenirken daha önce öğrenmiş oldukları D-2 ile bağlantı kurup kuramadıkları, öğrenme stratejileri geliştirip geliştirmedikleri ve D-2'nin D-3'te öğrenme motivasyonlarını artırıp artırmadığı araştırıldığından araştırma yöntemi, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

2.1. Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini, 2010/2011 akademik yılının bahar yarıyılında, Kırıkkale Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalında öğrenim gören 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tam sayısı olan 170 öğrenci oluşturmaktadır. Bu evreni % 95 güven aralığı ve % 6,3 hata payında 100 kişilik bir örneklem temsil etmektedir. Örneklem içerisinde anketlerin uygulanmasında tesadüfi olmayan kararsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Diğer taraftan her sınıftan eşit miktarda öğrencinin temsil edilmesine özellikle dikkat edilmiş ve her sınıf 25'er öğrenci ile araştırma örnekleminde temsil bulmuştur. Ayrıca kız - erkek oranına da dikkat edilerek tüm

evreni oluşturan kız oranı ile erkek oranı örnekleme yansıtılmış ve böylece evrende olduğu gibi örneklemede de %71 kızlar ve % 29 erkekler temsil bulmuştur.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket tekniği kullanılmıştır. D-3'ün öğreniminde D-2, öğrenme stratejileri ve motivasyonun rolünü ölçmeye yönelik bu çalışmada, veri toplama aracı, öğrencinin hangi sınıfta okuduğu, cinsiyeti, üniversiteye giriş yılı, giriş neti, giriş dili ve ilk öğrendiği yabancı dile yönelik 6 olgusal ve 10 sorunun D-2'nin D-3'e etkisi, 3 sorunun öğrenme stratejisi ve 1 sorunun da motivasyona yönelik olduğu, 13 kapalı uçlu çoktan seçmeli ve 1 açık uçlu toplam 14 yargısal sorudan oluşmaktadır.

Alanla ilgili gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra 6 olgusal ve likert ölçekli 15 yargısal sorunun yer aldığı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Yanıtlarının olumludan olumsuz doğru sıralandığı likert ölçekli soruların 7'si 3 dereceli, 1'i 4 dereceli ve 6'sı 5 dereceli olarak kapalı uçlu hazırlanmıştır. Uygulamaya aktarılmadan önce, benzer özellik gösteren 20 öğrenciden oluşan bir grupta denenerek bir ödenmeden geçirilmiş ve sonuca etkisi olmayacağı anlaşılan üç dereceli 1 soru çıkartılmıştır. Alanla ilgili 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra anket formuna son biçimi verilmiş ve uygulanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzdesel değer ile gruplar arası farklılıkların istatistiksel bakımdan anlamlılık düzeyini test etmek amacıyla t testi kullanılmış, açık uçlu soruda içerik analizi yapılarak niteliksel olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmadaki anket formunda değerlendirilen maddelerin güvenilirlik katsayısı (cronbach alpha) yapılan analizde ,672 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizinde toplam varyansın % 62,41'ini açıklayan 4 faktör ortaya çıkmıştır. Anket formunda değerlendirmeye alınan maddelerin faktör yük değerleri ise ,546 ile ,743 arasında bulunmuş ve yapısal açıdan maddelerin birlikte geçerli olduğu görülmüştür.

Anket sorularına dayanan araştırmanın veri analizi SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı yardımı ile gerçekleştirilmiştir.

3.BULGULAR

“Fransızca öğreniminde birinci yabancı dil İngilizce, öğretim stratejileri ve motivasyonun rolü” adlı bu çalışmanın bulguları değerlendirilirken elde ettiğimiz veriler frekans tabloları ve t testi tablolarıyla gösterilmiş, sözel ve sayısal ifadelerle açıklanmıştır. Bu durumda, elde ettiğimiz nicel verilerin tamamı ve nitel verilerin büyük bir kısmı çalışmada aktarılmış ve değerlendirilmiştir.

Fransızca Mütercim-Tercümanlık ABD'na 1.sınıftan 1 kız öğrenci Fransızcadan, 1 kız öğrenci Almandan ve 3. sınıftan 1 kız öğrenci Almandan girmiştir. Çalışmada bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmayacağı için söz konusu öğrenciler dikkate alınmamış, anket yalnızca birinci yabancı dili İngilizce olan öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırma örneklemini oluşturan 100 öğrenciden 71'ini kız ve 29'unu erkek öğrenci oluşturmuştur. Kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerin sayısından fazla olması, yabancı dil bölümlerinin tipik bir özelliğini yansıtmıştır.

Tablo: 1. D-2' nin D-3'e Olumlu Etkisi Açısından İncelenmesi

		N	M.	S. D	df	t	p
Herhangi bir konunun Fransızcasını İngilizcesinden yola çıkarak ya da benzeterek daha kolay öğreniyorum.	1.ve 2.Sınıf	50	1,5600	,732	98	3,974	,000
	3. ve 4. sınıf	50	1,1000	,364			
Fransızca öğrenirken birinci yabancı dilim İngilizcenin beni olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.	1.ve 2.Sınıf	50	1,4000	,606	98	2,298	,024
	3. ve 4. sınıf	50	1,1600	,421			
Taklit etme yeteneğim vardır; farklı	1.ve 2.Sınıf	50	1,7600	,716	98	-1,314	,192

aksanları kolaylıkla taklit ederim.	3. ve 4. sınıf	50	1,9400	,651			
Fransızca öğrenme motivasyonum, öğrenmemi kolaylaştırıyor, destekliyor ve olumlu yönde etkiliyor.	1.ve 2.Sınıf	50	1,2600	,443	96,6	1,368	,175
	3. ve 4. sınıf	49	1,1429	,408			
Açıklama: 1: Evet (1-1,66) 2: Kısmen (1,67-2,33) 3: Hayır (2,34-3), n: sayı, m: ortalama, sd: standart sapma, df: serbestlik derecesi, t: t değeri, p : anlamlılık düzeyi							

Tablo 1’de görüldüğü gibi, “Herhangi bir konunun D-3’ünü D-2’den yola çıkarak ya da benzeterek daha kolay öğreniyorum” önermesine 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(98)} = 2,298$, $p < 0,05$].

“D-3’ü öğrenirken D-2’ nin beni olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum” önermesine 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t_{(98)} = 3,974$, $p < 0,05$].

“Taklit etme yeteneğim vardır; farklı aksanları kolaylıkla taklit ederim” önermesine 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin D-2 aksanı gibi D-3 aksanını da kolaylıkla çıkarabildikleri gözlemlenmiştir.

“D-3 öğrenme motivasyonum, öğrenmemi kolaylaştırıyor, destekliyor ve olumlu yönde etkiliyor” önermesine 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, D-3 öğrenme motivasyonlarının, öğrenmelerini kolaylaştırdığını, desteklediğini ve olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Tablo: 2. D-3’ü Öğrenirken D-2 ile Karşılaştırma ve Strateji Geliştirmeye Yönelik İnceleme

		N	M.	S. D	df	t	p
Fransızca öğrenirken en çok anadilimde karşılaştırma yapıyorum.	1.ve 2.Sınıf	50	2,3400	,917	98	-1,814	,073
	3. ve 4. sınıf	50	2,6800	,957			
Fransızca öğrenirken en çok İngilizceyle karşılaştırma yapıyorum.	1.ve 2.Sınıf	50	2,7600	,980	98	3,383	,001
	3. ve 4. sınıf	50	2,2000	,638			
Fransızca öğrenirken zihnimde İngilizceden Fransızcaya çeviri yapıyorum.	1.ve 2.Sınıf	50	3,3200	1,21	98	2,555	,012
	3. ve 4. sınıf	50	2,7800	,864			
Fransızca öğrenirken daha iyi anlamam ve akılda tutmam için, kendim özel öğrenme stratejileri geliştiriyorum.	1.ve 2.Sınıf	50	2,1200	,872	98	,617	,538
	3. ve 4. sınıf	50	2,0200	,742			
Strateji geliştirmemde kişisel yeteneğim/yeteneklerim yardımcı oluyor.	1.ve 2.Sınıf	50	2,2000	,857	98	,506	,614
	3. ve 4. sınıf	50	2,1200	,718			
Sınıf içinde yapılan herhangi bir etkinlikte, diyalogda, alıştırmada ya da soruda “şimdi Fransızca düşünmem gerek” diye bir yaklaşımda bulunuyorum.	1.ve 2.Sınıf	50	2,5600	1,032	98	-,400	,690
	3. ve 4. sınıf	50	2,6400	,963			
Açıklama: 1: Her zaman (1-1,80) 2: Genellikle (1,81-2,60) 3: Bazen (2,61-3,40) 4: Nadiren (3,41-4,20) 5: Hiç (4,21-5), n: sayı, m: ortalama, sd: standart sapma, df: serbestlik derecesi, t: t değeri, p : anlamlılık düzeyi							

Tablo 2’de görüldüğü gibi, “D-3’ü öğrenirken en çok D-1 ile karşılaştırma yapıyorum” önermesine 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. D-3’ü öğrenirken en çok D-1 ile karşılaştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, “D-3’ü öğrenirken en çok D-2 ile karşılaştırma yapıyorum” önermesine 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(98)} = 3,383$ $p < 0,05$]. “D-3’ü öğrenirken zihnimde D-2’den D-3’e çeviri yapıyorum” önermesine 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(98)} = 2,555$ $p < 0,05$].

“D-3’ü öğrenirken daha iyi anlamam ve akılda tutmam için, kendim özel öğrenme stratejileri geliştirim” ; “Strateji geliştirmemde kişisel yeteneğim/yeteneklerim yardımcı oluyor” ve “Sınıf içinde yapılan herhangi bir etkinlikte, diyalogda, alıştırmada ya da soruda “şimdi Fransızca düşünmem gerek” diye bir yaklaşımda bulunuyorum” önermelerine 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, D-3’ü öğrenirken Fransızca düşünmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo: 3. D-2’den Hangi Konulardan Yararlandıkları ve Nedenlerinin İncelenmesi

<i>Hocaları Fransızca dil bilgisi kurallarını ve diğer becerileri öğretirken İngilizcesiyle karşılaştığında ya da benzerlik kurduğunda, öğrencilerin düşünceleri:</i>							
Çok memnun olurum	% :76	Fena olmaz	% :21	Hiç memnun olmam	%: 1	Fikrim yok	% :2
<i>Herhangi bir konunun Fransızcasını İngilizcesinden yola çıkarak ya da benzeterek daha kolay öğrenenlerin hangi konu ya da konuları daha kolay öğrendikleri:</i>							
	Sözcük	Söz dizimi	Sesletiş	Zamanlar	Kişi/Soru Zamirleri	Yardımcı Fiiller	
Evet	N: 56 %: 74,7	N: 42 %: 56,8	N: 6 %: 8,1	N: 53 %:70,7	N:26 %: 35,1	N:31 %: 41,9	
Hayır	N: 19 %: 25,3	N: 32 %: 43,2	N: 68 %: 91,9	N: 22 %:29,3	N:48 %: 64,9	N: 43 %: 58,1	
<i>Fransızca öğrenirken zihinlerinde İngilizceden Fransızcaya çeviri yapmalarının nedenleri:</i>							
Daha kolay anlama	Karşılaştırma yaparak öğrenme		Benzerlikler görme	İngilizce düşünmeye yatkınlık		Merak etme	
N: 24	N: 34		N: 31	N: 11		N: 15	
<i>Sınıf içinde yapılan herhangi bir etkinlikte, diyalogda, alıştırmada ya da soruda “şimdi Fransızca düşünmem gerek” diye bir yaklaşımda bulunanların, bunu nasıl başardıkları:</i>							
Çaba sarf ederek		Empati kurarak		Merak ederek		Anlamdan yola çıkarak	
N: 35		N: 18		N: 30		N: 32	
<i>Öğrendiği dilde düşünmesinin yararını görme nedenleri:</i>							
Dili bu şekilde doğru kullanabilmeleri		Yapıları daha iyi kavrayabilmeleri			Anlamlı cümleler üretebilmeleri		
N: 55		N: 55			N: 46		
Öğrendiği dilde akıcılık kazanabilmeleri		Öğrendiği dili anadili olarak konuşanlarla iletişim kurabilmeleri			Hataları daha aza indirebilmeleri		
N: 35		N: 21			N: 53		
<i>Fransızca konuşurken....</i>							
Sözcüğün doğru olup olmadığından endişe etmeden, anlatmak istediğimi jest ve mimiklerle anlatırım.					N: 28	%: 28,3	
Anlatmak istediğimden çok, ifadem doğru olup olmadığıyla ilgilenirim.					N: 33	%: 33,3	
Yanlı yapmaktan çekindiğim için olabildiğince az şey söylerim.					N: 38	%: 38,4	
<i>Fransızca bir dilbilgisi kuralını ya da sözcüğü aklımda tutmak istesem, o kuralın ya da sözcüğün sadece...</i>							
Türkçesini hatırlıyorum.					N: 45	%: 45,5	
İngilizcesini hatırlıyorum.					N: 10	%: 10,1	
Hem Fransızcasıyla hem de İngilizcesiyle bağlantı kurabiliyorum.					N: 44	%: 44,4	

Tablo 3’de görüldüğü gibi “Hocaların D-3 dil bilgisi kurallarını ve diğer becerileri öğretirken D-2 ile karşılaştığında ya da benzerlik kurduğunda, düşüncemiz ne olur” önermesine araştırmaya katılan öğrencilerin %: 76’sı çok memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

“Herhangi bir konunun Fransızcasını İngilizcesinden yola çıkarak ya da benzeterek hangi konu ya da konuları daha kolay öğrendikleri” önermesine araştırmaya katılan öğrencilerden %: 74,7’si sözcük, %:70,7’si zamanlar, %: 56,8’i sözdizimi, %: 41,9’u yardımcı fiiller, %: 35,1’i kişi/soru zamirleri ve %: 8,1’i de sesletiş olduğunu ifade etmişlerdir.

“D-3’ü öğrenirken zihinlerinde D-2’den D-3’e çeviri yapmalarının nedenlerini” araştırmaya katılan öğrencilerden, 34’ü karşılaştırma yaparak öğrendiğini, 31’i benzerlikler gördüğünü, 24’ü daha kolay

anladığını, 15'i merak ettiğini ve 11'i de D-2'yi düşünmeye yatkın olduğunu ifade etmişlerdir. Bu verilerden de anlaşıldığı üzere öğrenciler en çok D-2 ile D-3 arasında karşılaştırma yaparak öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

“Sınıf içinde yapılan herhangi bir etkinlikte, diyalogda, alıştırmada ya da soruda “şimdi Fransızca düşünmem gerek” diye bir yaklaşımda bulunanların, bunu nasıl başardıkları sorulduğunda, araştırmaya katılan öğrencilerden 35'i çaba sarf ederek, 32'si de anlamdan yola çıkarak, 30'u merak ederek ve 18'i de empati kurarak başardıklarını ifade etmişlerdir. Bu verilerden de anlaşıldığı üzere öğrenciler çok çaba sarf ederek, sıkı bir çalışmayla bunu başarmaktadırlar.

“Öğrendiği dilde düşünmesinin yararını” araştırmaya katılan öğrencilerden 55'i dili bu şekilde doğru kullanabilmek, 55'i yapıları daha iyi kavrayabilmek ve 53'ü de hataları daha aza indirgeyebilmek olarak ifade etmişlerdir.

“Fransızca konuşurken...” önermesine araştırmaya katılan öğrencilerden, yüzdelik sırasına göre, %: 38,4'ü yanlış yapmaktan çekindikleri için olabildiğince az şey söylediklerini, %: 33,3'ü anlatmak istediklerinden çok, ifadelerinin doğru olup olmadığıyla ilgilendiklerini, %: 28,3'ünün ise sözcüğün doğru olup olmadığından endişe etmeden, anlatmak istediklerini jest ve mimiklerle anlattıklarını ifade etmişlerdir. Bu verilerden de anlaşıldığı üzere, Fransızca konuşurken öğrenciler en çok hata yapmaktan çekinmektedirler.

“D-3 bir dilbilgisi kuralını ya da sözcüğü aklımda tutmak istesem, o kuralın ya da sözcüğün sadece...” önermesine araştırmaya katılan öğrencilerden % 45,5'i Türkçesini hatırladığını, % 44,4'ünün hem D-3 ile hem de D-2 ile bağlantı kurabildiğini ifade etmişlerdir.

Yukardaki verilerden de anlaşılacağı üzere, D-2 hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan -ABD'na ortalama 65 ve üzeri netle giren öğrencilerin D-3'ü öğrenirken D-2'den daha fazla yararlandıkları, D-2 ile daha fazla bağlantı kurdukları ve karşılaştırma yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Fransızca Mütercim-Tercümanlık ABD'na 2007 yılında giren ve 2011 yılında 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin Yabancı Dil Sınavında (YDS) yaptıkları netlerin aritmetik ortalaması 81,4 iken; 2008 yılında giren 3.sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması 74,4; 2009 yılında giren 2. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması 39,3 ve 2010 yılında giren 1. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması ise 33,1 olarak belirlenmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin netlerine bağlı olarak oluşturulan aritmetik ortalamada ve D-2'deki hazırbulunuşluk düzeylerinde her geçen yıl bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir.

4. YORUM ve SONUÇ

1. Dilbilim araştırmaları yabancı dil öğretiminde anadilin ve önceden öğrenilen diğer dillerin kesinlikle yok sayılmaması, karşılaştırmalar yoluyla onlardan yararlanılması gereğini ortaya çıkarmıştır (Lado, 1957; Chomsky, 1965). D-1, D-2 ve D-3 zincirindeki etkileşimin iki yönlü olduğunu ve önceden öğrenilmiş olan dillerin olumlu etkilerinin öğrenme sürecini kolaylaştırabileceğini, olumsuz etkilerinin ise engelleyebileceğini göstermiştir. Literatürdeki kuramsal sonuçlarla benzer görünüm sunan bu araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin D-3'ü öğrenirken D-2'den olumlu yönde etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Burada 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t_{(98)} = 3,974$, $p < 0,05$]. D-2 hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin D-2'den yola çıkarak D-3'ü daha kolay öğrendikleri, en çok D-2 ile bağlantı kurup karşılaştırma yaptıkları, en çok sözcük, zamanlar, sözdizimi, yardımcı fiiller, kişi ve soru zamirlerinden yararlanırken en az sesletiş özelliklerinden yararlandıkları ve zihinlerinde D-2'den D-3'e çeviri yaptıkları ortaya çıkmıştır.
2. Öğrencilerin farklı aksanları kolaylıkla taklit etme yetenekleri olduğu halde, Fransızca konuşurken en çok yanlış yapmaktan çekindikleri için olabildiğince az şey söyledikleri saptanmıştır.
3. Açık uçlu strateji sorusuna verilen yanıtta, öğrencilerin dilbilgisi ve sözcük öğrenme, okuma, yazma, konuşma, dinleme ve çeviri becerilerine yönelik en sık kullandıkları stratejiler, öğrenme stratejileriyle bağdaştırıldığında bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin içerdiği en çok yinelemeli ve anlamlandırma stratejileri ile örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları, duyuşsal

strateji olarak ise motivasyonu sağlamak için sessiz bir ortam ve masa başına oturarak çalışmayı tercih ettikleri saptanmıştır.

Öğrencilerin D-3 öğreniminde geliştirdikleri stratejiler, dilbilgisi ve sözcük öğretimi, okuma, yazma, dinleme, konuşma ve çeviri becerilerine göre ayrılmış ve Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo: 4. Öğrencilerin D-3'ü Öğrenirken Geliştirdikleri Öğrenme Stratejileri

Dilbilgisi ve Sözcük Öğretimine Yönelik Stratejiler		-sınıfta ders esnasında verilen örnekleri aynen tekrar etme; -sözcükleri ya da kuralları küçük kâğıtlara renkli kalemle yazıp duvara, aynalara ya da kolay görülecek bir yere asma; -kendi cümlelerini kurup örnek cümleler yazma;-cümleyi belli kalıplarla, kalıp içinde öğrenip bellekte tutma; -sözcüğün baş ya da son harfleriyle yeni sözcükler oluşturma; -sözcüğü bilmece-bulmaca, oyun, tekerleme, fıkra, şaka, lakap takarak öğrenme; -sözcüğü, sıfatı eş ve zıt anlamıyla birlikte ezberleme; -kendisine tanımlılığı hatırlatacak sözcüğün özellikleriyle ezberleme; - sayıları, renkleri belli bir melodiyle, kodlamayla, şifrelemlenmeyle öğreneme; - sözcüğü resimler yardımıyla bellekte tutma; -sözcükleri şemalaştırma, gruplama, somutlaştırma, basitleştirme ve bir arkadaşıyla özleştirme.
Okuma Yönelik	Becerisine Stratejiler	-sesli okuma; -hızlı okuma; -telefon menüsünü Fransızca kullanma.
Yazma Yönelik	Becerisine Stratejiler	-yazarak çalışma; -özet çıkarma; -not çıkarma; -kendi sözlüğünü yapma.
Dinleme Yönelik	Becerisine Stratejiler	-bilgisayar, internet, televizyon, cd gibi teknolojik araçlar kullanarak haber, müzik dinleme; -film seyretme.
Konuşma Yönelik	Becerisine Stratejiler	-bir diyalogu kendi kendine konuşarak anlatma, kendi kendine konuşma alıştırmaları yapma, arkadaşlarıyla grup çalışması içinde pratik yapma; -canlandırma yapma, hikâyeleştirme; -ipucu üretme, günlük yaşamla ilişkilendirme; -kendine özgü özel bir program oluşturma.
Çeviri Yönelik	Becerisine Stratejiler	-çeviri yaparak öğrenme, çapraz çeviri yapma; -İngilizceyle ortak yönlerini bulup ilişki kurarak öğrenme, karşılaştırma yaparak öğrenme, anadille bağdaştırma; - kültürel benzerlikler kurma,

Araştırmadan elde edilen bu sonuca göre, yabancı dili etkin öğrenmede gerekli araçlar olan ve öğrenci başarısını etkileyen (Cry, 1998; Griffiths, 2007) öğrenme stratejilerine dil öğretim programlarında ağırlık verilmesi gereği ortaya çıkmıştır.

4. Literatürdeki kuramsal sonuçlarla benzer bir görünüm sunan diğer bir sonuç da, yabancı dil öğreniminin en önemli bileşenlerinden olan, hem duygusal hem de bilişsel öğeleri kapsayan öğrenme motivasyonunun, öğrencilerin D-3'ü öğrenirken öğrenmelerini kolaylaştırdığı, desteklediği ve olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin D-1 ve D-2'ye ait dilsel birikimlerini olumlu yönde kullanmaları, D-3'e karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine sebep olmuştur. Öğrenmeye yönelik bu olumlu tutumun içsel motivasyonu ve dolayısıyla başarıyı artırdığı gözlemlenmiştir.

4.1.Öneriler

1. Öğretim elemanlarının mutlaka D-2 bilgisi olmalı ve dört temel beceriyi öğretirken D-2 ile ortak yöntem ve tekniklerin kullanarak D-2 ile D-3 arasında bağ kurup karşısalsal ve yanlış çözümlenmeleri yapabilmeleri; sadece D-1'den D-3'e ya da D-3'ten D-1'e çeviri dersleri değil, D-2'den D-3'e, D-3'ten D-2'ye çapraz çeviri dersleri verebilecek yetkinlikte olabilmesi;
2. Öğretim elemanının öğrencilerin yaptıkları yanlışlara anında müdahale etmeden konuşmaya teşvik etmeleri ve yanlış düzeltme konusunda cesaret kırıcı olmamaları; öğrenme stratejileri geliştirmede öğrencilere yol gösterici ve teşvik edici olmaları; ders araç-gereçleri, tutum ve davranışlarıyla öğrencilerin motivasyonlarını artırmaları önerilebilir.

Çalışmanın Kayıt Tarihi : 02.08.2011

Yayına Kabul Edildiği Tarih : 24.09..2012

KAYNAKLAR

- Adamczewski, H. (1973). *Langage et créativité: réflexions sur la nature du langage et l'enseignement des langues*, Neuchâtel: Bulletin Cila 18, 6-14
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil- ana çizgileriyle dilbilim*, Ankara: Levent Yayınları.
- Barbot, M.-J. (2001). *Didactique des langues étrangères: les auto-apprentissages*, Paris: Clé International Yayınları.
- Baumgratz-Gangl, G. (1993). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris: Hachette Yayınları.
- Brown, H. D. (1990). *M&Ms for language classrooms? Another look at motivation*. In J. E. Alatis (Ed), *Georgetown University round table on language and linguistics*, Washington: Georgetown University Pres.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cassirer, E. (1989). *Essais sur le langage*, Paris: Minuit Yayınları.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: Clé International Yayınları.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge: MIT Press
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cry, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: Clé International Yayınları.
- De Angelis, G. ve Selinker, L. (2001). *Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind, cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspective*, Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.
- Dede, M. (1983). *Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlemesinin yeri*, Ankara : TDK Yayınları, 379-380, 123-135
- De Villers, M. E. (1992). *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Québec: Editions Québec/Amérique.
- Demircan, Ö. (1990). *Yirminci yüzyıl dilbilimi*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*, İstanbul: M.E. B. Yayınları.
- Démonque, C. (1993). *Le langage*, Paris: Hatier Yayınları.
- Ducrot, O. ve Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris: Seuil Yayınları.
- Fidan, N. (1997). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and learning english as a foreign language*, Michigan: University of Michigan Press.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Glowacka, B. (1999). *L'Enseignant humaniste: esquisse pour un portrait*, Paris: Le français dans le monde.
- Griffiths, C. (2007). *Language learning strategies: "student" and "teacher" perceptions*. ELT Journal, 61(2), 91-99
- Humboldt, V.W. (2000). *Sur le caractère national des langues*, Paris: Seuil Yayınları.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Karip, E. (2007). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Keskin, A. *Motivasyon ve dikkatin öğrenme üzerinde etkisi*, 04.05.2011 tarihinde <http://egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kıran, Z. (2001). *Dil edinimi ve dil öğretimi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 1-5
- Kıran, Z. (1996). *Dilbilim akımları*, Ankara: Onur Yayınları.
- Kilimci, A. (1998). *Anadilinde çocuk olmak*, İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère*, Ankara: ELP Pegem A Yayınları.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Kristeva, J. (1981). *Le langage, cet inconnu*, Paris: Seuil Yayınları.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal./Paris: Guérin/Eska.
- Martinet, A. (1970). *Éléments de linguistique générale*, Paris: Armand Colin.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*, Paris: PUF Yayınları.
- Murphy, S. (2003). *Second language transfer during third language acquisition*, Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics, 3, 1
- Normand, C. (2000). *Saussure*, Paris: Les Belles Lettres Yayınları.
- Oxford, L. R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*, New York: Newbury House Publishers.
- Özdemir, E. (1983). *Anadili öğretimi*, Ankara: TDK, Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı: 379-380 Temmuz-Ağustos, Yıl:32, Cilt: XLVII, s.18-30
- Özer, B. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri*, Ankara: Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 1, 17-32.
- Özer, B. 29.06.2011 tarihinde http://www.tarihportali.net/tarih/ogretmenlerin_yeni_goreviogrenmeyi_ogretme-t8293.0.html:wap2= adresinden alınmıştır.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes-vers une pédagogie intégrée-*, France: Hatier Yayınları. Coll Lal.
- Robert, P. (1989). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris: Société du Nouveau Littre.
- Saussure, F. de. (1968). *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot Yayınları.
- Saussure, F. de. (1998). *Genel dilbilim dersleri*, (Çev: Vardar, Berke), İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: Les Editions Logiques
- Ünal, E. (2009). *Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesinde birinci yabancı dil İngilizcenin ve karşılaştırmalı dilbilgisinin rolü*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

EXPANDED ABSTRACT

The object of this paper is to find out answers to such questions as whether students who learn French as their third language ever refer to English, which they learned earlier as the second language; whether they develop learning strategies for French and whether their learning motivation supports their motivation while learning their third language, French. In this context, a questionnaire was administered to 100 students of Translation & Interpretation in French in Kırıkkale University, 71 females and 29 males, who all started this program with at least one foreign language. In the study, the students have been grouped according to the average of the correct answers they have given in the English test in YDS exam (Central Foreign Language Exam for Language Programmes in Turkey). The study shows that there is a constant decrease in the average of the correct answers year by year, as a significant difference between the performance of the 1st – 2nd year-students and 3rd- 4th year-students in this English test has been found.

In the study, the quantitative research approaches have been used. The research method is a descriptive survey model in accordance with aim of the study. The population of the study consists of 1st, 2nd, 3rd, and 4th year students who study translation & interpretation in French in the Department of Western Languages and Literatures in Kırıkkale University. The scope of the survey is composed of whole numbered 170 students. This scope can be represented with a sample of 100 persons with a %95 confidence interval and %6,3 error margin. On the other hand, it is observed to be represented of the students evenly from all years and each year had representation with 25 each students in the scope. Besides, the females and males rate which composing the whole scope has been reflected to the sample, observing to the females and males rate; and thus %71 females and %29 males had representation also in the sample as in the scope. For sample selection, non-random deterministic sampling model has been used. In the study, the questionnaire has been used as the data collection tool. The data analysis of the research has been realized through SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) program. The research data are based on questions about the extent of the effect of English on learning French, the motivational contribution of English to French learning and the learning methods students have developed while learning a third language, taking an advantage of the second language learning experience. In the survey, there are close and open-ended questions, multiple-choice questions, gap-filling questions and items to determine the frequency level of the options. In the evaluation of the data, descriptive statistical methods have been used and the responses have been tabulated in frequency and percentage. In the evaluation of the data, in order to test the frequency and percental value with the significance level of the intergroup differences, t test have been used; and the open-ended questions have been evaluated qualitatively by making a content analysis. In the analysis of the data, reliability - alpha; ,672 and validity studies have been taken in this research.

The aim of the study is to find out answers to the questions below:

1. To what extent and in which subjects do you benefit from your English (your second language) as you learn the third one, French?
2. Do you use any learning strategies while learning your third language, French?
3. Do you get any learning motivation support your motivation as you learn your third language, French?

There are a lot of definitions for the concept of strategy which has an indisputable place in teaching. An individual, during the learning process, uses various strategies, techniques and tactics, makes plans, goes through conscious or unconscious mental processes and demonstrates abilities such as observable problem solving techniques in the course of second language acquisition. In the study, three types of learning strategies are mentioned: metacognitive, cognitive and affective. Strategies most frequently used by the students in learning grammar, vocabulary and developing their reading, writing, speaking, listening and translation skills have been demonstrated.

Motivation, which is one of the most important components of learning, is a very comprehensive and general concept that covers wishes, desires, necessities, motives and interests. It covers both emotional and cognitive elements. Motivation, which plays as an important role in the third language learning as in the second language learning, depends on personal factors such as stimulation and anxiety, needs, beliefs and objectives. In the study, three important factors that influence the motivation have been

explained: expectation of the person to achieve his/her aim; the value of the aim for the person, the response of the person to the action to be taken.

Consequently, the study demonstrates that the 3rd and 4th year students, who performed better in YDS, have benefited more from their English that they learned as a second language while learning French as the third language. It's appeared that the students whose the readiness level for the second language English is high, at the third language French teaching process, their English is affected positively, that they profit more from the English about the vocabulary, tenses and syntax, that they translate mentally from English to Turkish and they make principally the comparisons with their English acquisitions. However, the study shows that there has'nt been found a significant difference at the developing of learning strategies and at the motivation levels.

As a contribution to the field of foreign language teaching, this study conveys the message that a preparatory class for students of Translation & Interpretation in French should be established. Increasing the hours and improving the content of the basic courses will help students develop reading, writing, speaking and pronunciation skills in French. In addition to the Turkish-French, French-Turkish translation courses, such courses as English-French and French-English cross translation should be added to the instruction schedule.

Students should be encouraged by teachers to speak French, use learning strategies and support motivation.