

Üniversite Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Öğrenme Profilleri (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Örneği)

The Second Foreign Language Learning Profiles of The Students (Example of Gazi University Faculty of Education French Teaching Division)

Nurten ÖZÇELİK*

Özet

Bu araştırmanın amacı, Fransızca'yı ikinci yabancı dil (L3) olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme profillerini ortaya koymak ve sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise türü, birinci yabancı dil İngilizcenin (L2) düzeyi gibi değişkenlerle bu profil arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili ve Eğitimi ABD'de öğrenim gören 160 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen, Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin, "çoğu zaman" hedef dile karşı etkin bir yaklaşım benimseyen, onu, keşfetmeye çalıştıkları bir dizge ve bir iletişim aracı olarak gören, dil ediniminin duygusal boyutunu dikkate alan, performans değerlendirmesi yapan bir dil öğrencisi profili sergilediklerini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: ikinci yabancı dil Fransızcanın öğretimi/öğrenimi, dil öğrenme profili.

Abstract

The purpose of this study is to reveal the language learning profiles of the students learning French as a second foreign language (L3), and to investigate the relationship between this profile and such variables as grade, gender, the high school they graduated from, the level of English as the first foreign language (L2). The 160 students attending in the French Teaching Division of Gazi Faculty of Education of Gazi University participated in the research. As the data collection tool the Foreign Language Learning Scale developed by the researcher was used. The findings revealed that the students taking part in the research showed a profile of a language learner who adopts an effective attitude towards the target language, considers it as a system to discover, sees it as a tool for communication, takes the emotional dimension into consideration and makes performance evaluation while learning a foreign language.

* Yrd.Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: nurtenk@gazi.edu.tr

Keywords: teaching/learning of French as a second foreign language, language learning profile.

Giriş

Son birkaç yıldır ülkemizde üniversitelerin büyük bir bölümünün Fransız Dili ve Eğitimi, Fransız Dili ve Edebiyatı ve Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dallarına Lisans Yerleştirme Yabancı Dil Sınavı sonucuna göre kayıt yaptıran öğrencilerin profilleri değişmiştir. İngilizceye göre puanı daha düşük olan bu bölümlere, neredeyse tamamı lisede orta ya da ileri düzeyde İngilizce eğitimi alan ancak puanları İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dallarına girmeye yeterli olmadığı için en azından ikinci bir yabancı dil olarak Fransızca'yı (L3) öğrenmeyi hedefleyen öğrenciler kayıt yaptırmaktadır. Çalışmanın örneklemini oluşturan bu öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerde birçoğu, her ne kadar her iki dilin öğrenmeyi kolaylaştırıcı benzer yanları var ise de Fransızcanın İngilizceye göre daha zor öğrenilen, kural ve istisnalarla dolu bir dil olduğunu dile getirmektedirler. Ayrıca, dili daha iyi öğrenmenin ve başarılı olmanın yollarını aramakta, bu konuda yardım ve önerilere gereksinim duymaktadırlar.

Öğretmenin sınıfta işlediği ve öğrettiğini varsaydığı her konunun öğrenen tarafından her zaman tam olarak öğrenil(e)mediği ve edinime dönüştürül(e)mediği bir gerçektir. Çünkü bir bilginin edinime dönüşmesi için yalnızca öğretenden tarafından anlatılması yeterli değildir. Bu süreci etkileyen birçok etken vardır. Bu noktada, bir suçlu aramaktan çok, sorunun çözümüne katkıda bulunmak amacıyla öğretme-öğrenme sürecinin başoyuncuları olan öğretmen-öğrenci arasındaki işbirliğinin önemine dikkat çekmek daha yararlı olacaktır. Yabancı bir dilin öğretimi/öğrenimi süreci öğretmen ile öğrenci arasında sürekli bir işbirliğini gerektirir. Bu süreçte, her iki tarafında görev ve sorumlulukları vardır. Avrupa Ortak Başvuru Metninde (AOBM) belirtildiği gibi, öğretmenlerin, “Öğrencilerin gelişimlerini izlemenin yanı sıra, öğrenme sorunlarını ve bireysel öğrenme becerilerini fark edebilecek, analiz edebilecek ve üstesinden gelebilecek yollar bulmaları beklenir. Öğrenme süreçlerini geniş bir çerçeveden tüm çeşitliliği ile anlamaları gerekmektedir” (2009: 146). Öğrenciler de “dil edinimi ve öğrenme süreçleriyle doğrudan ilgili olan kişilerdir. Dilde edim düzeyini ve stratejileri, hala geliştirememişlerse geliştirmek ve iletişimi etkin bir şekilde yapmalarını sağlayıcı görevleri, etkinlikleri ve doğrudan

katılım gerektiren süreçleri gerçekleştirmek zorunda olan onlardır” (a.g.e: s.146). Ancak, öğrencilerin büyük bir bölümü dili nasıl öğrendiğinin, hangi stratejileri kullandığının ya da kullanması gerektiğinin, başarılı bir öğrenme süreci ve etkin bir iletişim gerçekleştirmek için hedef dili nasıl algılamasının doğru olacağına farkında değildir ve bu durum öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu konularda bilinçlenmelerine yardımcı olabilecek bilimsel araştırma ve çalışmalara gereksinim vardır.

Konuyla ilgili olarak yapılan alan yazın taramasında yalnızca iki adet profil belirleme çalışması saptanmıştır: Kurbanoğlu, “Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümlerinde Öğrenci Profili” (2004) başlıklı çalışmada Türkiye’deki dört Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümünde kayıtlı bulunan birinci sınıf öğrencilerini cinsiyet, üniversiteye girerken yaptıkları ilk üç tercih, kişisel bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olup olmama boyutları bakımından incelemiştir. Kuştepe ve Gülcan “Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Öğrenci Profili: Yansımalar ve Öneriler” adlı çalışmalarında, öğrencilerin kişisel özellikleri ve geçmişleri, eğitim sürecine yönelik düşünceleri, geleceğe ilişkin beklentileri vb. ortaya koymayı amaçlamışlardır. Ancak görüldüğü üzere bu çalışmalar içerik olarak farklı alanları kapsamaktadırlar. Şu ana kadar ülkemizde üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil öğrenme profillerini ortaya koymayı amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, öğrencilerin yabancı dil öğrenme profillerini ortaya koyarak bu konuda öğrenci ve öğretmenlerde farkındalık yaratmayı, ikinci yabancı dil Fransızca’yı daha iyi öğrenmelerine ve daha başarılı olmalarına yardımcı olacak öneriler sunarak bilinçlenmelerine katkıda bulunmayı amaçlaması bakımından önem taşımaktadır.

Yurtdışında da yabancı dil öğretimi/öğreniminde, hem öğrenenlere hem de öğretmenlere yardımcı olabilmek amacıyla “İyi bir yabancı dil öğreneni nasıl olmalıdır?” sorusuna yanıt arayan pek çok çalışma yapılmıştır. Stern (1975) gözlem ve incelemeleri sonucunda iyi bir yabancı dil öğreneninin özelliklerini şöyle sıralamıştır: kişisel bir öğrenme biçimi ve olumlu stratejilere sahip olma, hedef dile ve kültüre karşı açık ve hoşgörülü olma, eski bilgilerle yeni öğrenilenler arasında bağ kurabilme, dili kullanabilme, öğrenmeye karşı etkin bir yaklaşım benimseme, yanlışlarını düzeltebilme ve dili doğru

kullanmaya özen gösterme, öğrenilen dilin farklı bir dizge olduğunun bilincinde olma (Cyr 1998: 16-19)¹.

Bu alanda çalışmaları olan diğer bir araştırmacı Rubin ise (1975), yabancı dil sınıflarını gözlemleyerek, iyi bir dil öğreneninde bulunması gereken yedi özellik sıralamıştır: anadilinde geliştirmiş olduğu alışkanlıkları kullanma, iletişim kurmaya istekli olma, hedef dildeki sorunları çözerken anadildeki birikimlerinden yararlanma, dili kullanmak için sürekli fırsat arama, yanlışlarını düzeltebilme ve performansını değerlendirme (Cyr 1998: 22). Rubin'in saptamış olduğu "hedef dildeki sorunları çözerken anadildeki birikimlerinden yararlanma" özelliği Stern'in "eski bilgilerle yeni öğrenilenler arasında bağ kurabilme" saptamasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Rubin'in diğer bir tespiti olan "performans değerlendirme" özelliğinin de Naiman, Fröhlich, Stern ve Todesco'nun bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Naiman, Fröhlich, Stern ve Todesco (1978) *The Good Language Learner* adlı çalışmalarında, Ontario'da, çok başarılı 34 yabancı dil Fransızca öğrencisi ile yaptıkları uzun görüşmelerin ardından "İyi bir yabancı dil öğrencisinin profili" başlığı altında beş temel özellik belirlemişlerdir: hedef dile karşı etkin bir yaklaşım benimseme, hedef dili keşfedilmeye çalışılan bir dizge olarak görme ve bir iletişim aracı olarak kabul etme, dil öğrenmenin duygusal boyutunu dikkate alma ve performansını değerlendirme.

Yabancı dil öğrenme stratejileri üzerine çalışmaları bulunan Oxford, Wenden ve Tardif'in bulgularının da benzerlikler taşıdığı görülmektedir: Oxford (1990b), yabancı dil öğreniminde başarıyla en çok bağıntılı olan ve yabancı dil öğrenen bir kişiye gerekli olabilecek stratejileri, tahminde bulunma, iletişimde dil yetisi yetersiz olsa bile zor koşulların üstesinden gelmeye çalışma, dikkatini dilin anlam ve yapısına odaklama ve bu güçlüklerin sonunda bir dil öğrenmenin verdiği heyecanı yaşayabilme, şeklinde sıralamıştır. Benzer şekilde, bilişsel psikolojinin prensiplerinden hareketle, Wenden (1991), iyi bir yabancı dil öğreneninin, öğrenme sürecinde kendisinin rolünün ne olduğunun farkına varması ve öğrenme özerkliğini elde etmiş yani "öğrenmeyi öğrenmiş" olmasının altını çizer. Hem öğretmenlerin hem

¹ Bu çalışmadaki tüm alıntıların Fransızca-Türkçe, İngilizce-Türkçe çevirileri araştırmacı tarafından yapılmıştır.

de öğrencilerin, yabancı dil öğrenme stratejileri ve bunların sınıf etkinliklerinde kullanımını konusunda bilinçlenmeleri bu amaca ulaşmaya önemli katkı sağlayacaktır. Tardif'e göre, öğretme ve öğrenme birbirine sıkı sıkıya bağlı iki olgudur, öğrenmenin nitelik ve niceliğinin ve öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesinde her zaman ikisini birlikte ele almak çok önemlidir. (...) Öğrenenin görevi, bir ödevde katılmak ve ödevi başarmak için çaba göstermek, dikkatini ve motivasyonunu kontrol etmek, istenilen ödevi gerçekleştirme stratejilerini planlayarak uygulamaya koymak ve bunları değerlendirmektir (1992: 17-18) .

Yabancı dil öğrenenlere yönelik eserlerinde Rubin ve Thompson, her şeyin öğrenciye bağlı olduğunu, başarının da başarısızlığın da sorumluluğunun, dil öğrenme sürecinde yabancı dil öğreneni olarak en önemli unsur olan “öğrenen”e ait olduğunu belirtmişlerdir (1994:3). Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında hazırlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde “uygulanan eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda, dil öğrenenin dil kullanan olma sürecine girdiği varsayılmıştır” (2009: 47) denilerek aynı konuya vurgu yapılmaktadır. Öğrenenlerin çeşitli yetileri bireysel, bilişsel (ödev konusunda bilgi, beceriler, işlem gücüne ilişkin istekleri karşılama yeteneği) ve duygusal (özgüven, katılımcılık ve güdüleme, hazır bulunuşluk, tutum) özellikleriyle yakın bir ilişki içerisinde bulunur. Dil öğrencisi/kullanıcısı, otonomiye erişmek için akran çalışması ve değerlendirmesinde bulunarak, öğretmen ve diğer öğrencilerle birlikte öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılmalı, kendi bilişsel öğrenme tarzının farkına varmalı ve kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeye çalışmalıdır (a.g.e, s.149, 154).

Konuyla ilgili olarak çalışan diğer bir araştırmacı olan Leidelinger'e göre “son yıllarda bu konuda yapılan çalışmalar göstermiştir ki iyi bir dil öğrencisi varsayımlarda bulunur, hedef dilde iletişim kurma arzusu vardır ve hata yapmaktan korkmaz. (...) iletişim kurmak için bütün fırsatları değerlendirir ve dil öğrenimine etkin bir biçimde katılır çünkü Porcher'nin (1992) belirttiği gibi kimsenin kendi yerine öğrenemeyeceğinin artık farkına varmıştır” (2010: 213).

Yöntem

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle be-

timlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar 1995: 77).

Araştırma Problemleri

Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme profillerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Çalışmanın örneklemini oluşturan üniversite öğrencileri ikinci yabancı dil Fransızca'nın ediniminde genel olarak nasıl bir öğrenen profili sergilemektedirler?
 - a. Hedef dili öğrenirken nasıl bir yaklaşım benimsemektedirler?
 - b. Hedef dilin, keşfetmeye çalıştıkları bir dizge olduğunun bilincinde midirler?
 - c. Hedef dili bir iletişim aracı olarak görmekte midirler?
 - d. Hedef dilin edinimine özgü duygusal boyutu dikkate almakta mıdır?
 - e. Performanslarını değerlendirmekte midirler?
2. Öğrenenlerin sınıflarına göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrenenlerin cinsiyetlerine göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrenenlerin mezun oldukları lise türüne göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrenenlerin birinci yabancı dilleri İngilizcenin düzeyine göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu 2011-2012 akademik yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalının Hazırlık, 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 127'si kız, 33'ü erkek, toplam 160 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği (YDÖÖ) kullanılmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında, öncelikle Fröhlich, Naiman, Stern ve Todesco'nun (1978), hazırladıkları iyi bir yabancı dil öğrencisinin sahip olması gereken özellikler listesi alan yazın taraması sonucunda

elde edilen bilgiler ışığında yeniden düzenlenmiş, bu aşamada, AOBM, 2009; Leidelinger, 2010; Oxford, 1990b; Rubin, 1975; Rubin ve Thompson, 1994; Stern, 1975; Tardif, 1992; Wenden, 1991; tarafından yapılan araştırmalardan da yararlanılmıştır.

Beş bölüm halinde düzenlenen on sekiz madde araştırmacı tarafından Fransızcadan Türkçeye çevrilmiş, ölçeğin geçerliliği için alanında uzman iki öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmelerinden yararlanılmıştır. Alınan görüşlerin ardından, 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği niteliğinde düzenlenen 18 maddelik Türkçe taslak ölçek Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalından 78 öğrenciye uygulanmıştır. Üç hafta aradan sonra, tekrar aynı gruba, aynı ölçeğin Fransızcası uygulanarak ölçekler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı ($r=.77$) olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk 2011:123). Ölçeğin, faktör analizi rotasyon sonucunda beş alt faktörden meydana geldiği saptanmış, bu faktörlerin yükleri ile madde-toplam korelasyon katsayıları ve iç tutarlık katsayıları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Boyut	Faktör Yükü	Madde-Top. Korelasyonu	Cronbach Alpha
1		.491	.421	
2	Etkin	.505	.466	.87
3	Yaklaşım	.453	.374	
4		.627	.581	
5		.585	.491	
6	Dizge	.709	.652	.86
7		.693	.582	
8		.611	.565	
9	İletişim	.518	.492	.87
10	Aracı	.467	.407	
11		.523	.418	
12	Duygusal		.636	.551
13	Boyut		.586	.87
14			.489	.412
15			.745	.655

16	Performans	.577	.482	.86
17	Değerlendirme	.664	.551	
18		.626	.529	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ölçeğin 18 maddesine ait faktör yükü değerleri 0.45’in üzerindedir. Büyüköztürk’e göre, faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer 0.30’a kadar inebilir (2011:124).

Bu ölçek için açıklanan toplam varyans %62.025 olarak hesaplanmıştır. “Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir” (a.g.e, s.125). Rotasyon sonucu, beş alt faktörden birincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %16,165’ini, ikinci faktörün %13.921’ini; üçüncü faktörün %13.813’ünü; dördüncü faktörün %9.151’ini; beşinci faktörün ise %8.975’ini açıkladığı görülmektedir. YDÖÖ’ye ilişkin analiz sonuçlarına göre, ölçeğin Cronbach Alpha değeri (iç tutarlık katsayısı) 0.87, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı .81, Barlett test değeri ise 645.511 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1999) güvenilirlik katsayısı 0.60 ve üstünde olan ölçeklerin oldukça güvenilir, 0.80 ve üstünde olan ölçeklerin ise yüksek düzeyde güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Yabancı dil öğrenimine ilişkin 18 ifadenin bulunduğu ölçekte 1-4 arasındaki maddeler “etkin yaklaşım”, 5-7 arasındaki maddeler “dizge”, 8-11 arasındaki maddeler “iletişim aracı”, 12-14 arasındaki maddeler “duygusal boyut”, 15-18 arasındaki maddeler ise “performans değerlendirme” alt boyutlarını oluşturmaktadır. Yapılan analizlerin ardından son şeklini alan Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği, öğrencilerin sınıf, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, Fransızca öğrenmeye başlamadan önce bildikleri yabancı dil(ler) ve bu dil(ler)in düzeyine ilişkin soruların yer aldığı Genel Bilgi Formu eşliğinde çalışma grubunu oluşturan 160 öğrenciye, 2011 Aralık ayında uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Ölçek uygulama aşamasında, öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, istekli ve gönüllü olanların katılımı sağlanmıştır. Katılımcılara, gerekli işaretlemeleri yapmaları için 20 dakika süre verilmiş, anlaşılamayan ifadeler varsa sormaları istenmiştir. Toplanan veriler, Excel programında oluşturulan

tabloya gerekli analizler yapılmak üzere aktarılmıştır. Burada, ilk olarak, iç geçerliği tehdit eden unsurların etkisi mümkün olduğunca azaltılmaya ya da etkisinin doğmasına meydan verilmemeye çalışılmıştır. İkinci olarak, ölçek hakkında uzmanlardan alınan görüş ve değerlendirmelerden yararlanma yoluna gidilmiştir. Son olarak, ön uygulama sonucunda, hem ölçüm aracı hem de ölçüm uygulamalarındaki aksaklıkların görülmesi sağlanmıştır. Bunlara ilaveten, kişiler arasındaki farklılıklar, araç etkisi, kişi motivasyonu, yorgunluk etkisi, etkileşim etkisi gibi boyutların geçerliği etkilemesi dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans ve yüzde değeri kullanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Her zaman (5)”, “Çoğu zaman (4)”, “Ara sıra (3)”, “Çok az (2)” ve “Hiçbir zaman (1)” dereceleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır.

Veriler 1.00-1.80→Hiçbir zaman, 1.81-2.60→Çok az, 2.61-3.40→Ara sıra, 3.41-4.20→ Çoğu zaman, 4.21-5.00→Her zaman, veri aralığına göre yorumlanmıştır. Öğrenenlerin ikinci yabancı dil öğrenme profilinin sınıflara, mezun oldukları lise türüne ve birinci yabancı dilleri İngilizcenin düzeyine göre değişip değişmediğini anlamak amacıyla yapılan karşılaştırmalarda Varyans analizi, cinsiyete ilişkin karşılaştırmalarda ise t-testi yapılmıştır. Varyans analizi sonunda anlamlı farklılık gösteren sonuçların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmayla ilgili istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur. Üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenme profillerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Profillerinin Betimsel İstatistikleri

Madde No	Her zaman		Çoğu zaman		Ara sıra		Çok az		Hiçbir zaman		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	55	34	69	43	30	19	5	3	1	1		
2	50	31	72	45	33	21	3	2	2	1		
3	31	20	56	35	54	34	13	8	5	3		
4	30	19	65	41	48	31	11	7	3	2	3.85	.67
5	49	31	68	43	34	21	8	5	1	1		
6	57	36	58	36	34	21	9	6	2	1		
7	68	43	57	36	25	16	8	5	2	1	4.03	.74
8	43	27	50	31	56	35	9	6	2	1		
9	39	25	60	38	44	28	11	7	5	3		
10	57	36	68	43	31	19	3	2	1	1		
11	62	39	45	28	43	27	8	5	2	1	3.90	.64
12	52	33	68	43	30	19	7	5	-	-		
13	26	16	60	38	50	31	23	14	1	1		
14	34	21	63	40	37	23	17	11	8	5	3.73	.71
15	74	46	52	33	27	17	6	4	1	1		
16	59	37	54	34	31	20	12	8	2	1		
17	82	51	54	34	22	14	1	1	-	-		
18	67	42	53	33	26	16	11	7	3	2	4.15	.69

Tablo 2’de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil öğrenimine ilişkin “Öğrenme etkinliklerine katılımcı bir tutum sergileme” (Madde 1=M1) ifadesine, öğrencilerin %34’ü her zaman, %43’ü çoğu zaman, %19’u ara sıra, %3’ü çok az katıldığını belirtirken, %1’i hiçbir zaman katılmamıştır. “Dil öğrenmek için fırsat arama” ifadesine (M2) öğrencilerin %31’i her zaman, %45’i çoğu zaman, %21’i ara sıra, %2’si çok az katılırken %1’i hiçbir zaman katılmadığını belirtmiştir. “Dil öğrenme etkinliklerini planlama” (M3) ile ilgili ifadeye, katılımcıların %20’si her zaman, %35’i çoğu zaman, %34’ü ara sıra, %8’i çok az katılmış, %3’ü ise hiçbir zaman katılmamıştır. %19’u her zaman, %41’i çoğu zaman, %31’i ara sıra, %7’si çok az “dili farklı şekillerde kullandığını” (M4), %2’si ise hiçbir za-

man kullanmadığını belirtmiştir. Sonuç olarak, “öğrenilen dile karşı etkin yaklaşım benimseme” alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3.85$), standart sapması ise ($SS=.67$) olarak bulunmuştur. Verilerin analizi bölümünde açıklanan veri aralığına göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin hedef dilin ediniminde “çoğu zaman” etkin bir yaklaşım benimsedikleri söylenebilir.

Dizge alt boyutu içinde yer alan “Anadilimle bildiğim başka diller arasında doğru karşılaştırmalar yaparım.” ifadesine, öğrencilerin %31’i her zaman, %43’ü çoğu zaman, %21’i ara sıra, %5’i çok az katılmış, %1’i ise hiçbir zaman katılmamıştır. %36’sı her zaman, %36’sı çoğu zaman, %21’i ara sıra, %6’sı çok az, “Öğrenilen dili incelediğini”, %1’i ise bunları hiçbir zaman yapmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, %43’ü her zaman, %36’sı çoğu zaman, %16’sı ara sıra, %5’i çok az “Yeni öğrendikleriyle önceden bildikleri arasında bağıntı kurduğunu”(M7), %12’si ise hiçbir zaman bunu yapmadığını belirtmiştir. Bu alt boyutun aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4.03$), standart sapması ise ($SS=.74$) dır. Verilerin analizi bölümünde açıklanan veri aralığına göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin “çoğu zaman” hedef dile “keşfetmeye çalıştıkları bir dizge” bilinciyle yaklaştıkları sonucu çıkarılabilir.

Üçüncü alt boyut kapsamında öğrencilere, hedef dili bir iletişim aracı olarak görüp görmediklerini öğrenmek amacıyla, dört ifade sunulmuştur : %27’si her zaman, %31’i çoğu zaman, %35’i ara sıra, %6’sı çok az “dili doğal ortamlarda kullanmak için fırsat aradığını”, %1’i ise hiçbir zaman bunu yapmadığını belirtmiştir. “İletişim eyleminin amacıyla yakından ilgilenip ilgilenmediklerini” (M9) ölçen maddede %25’i her zaman, %38’i çoğu zaman, %28’i ara sıra, %7’si çok az, %3’ü ise hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. Tablo 1’deki verilerden, %36’lık bir kesimin her zaman, %43’ünün çoğu zaman, %19’unun ara sıra, %2’sinin çok az “Tümceler anlamını çıkarabilmek için jestlerden, durumdan ve bağlamdan yararlandığı” anlaşılmaktadır. Bu madde için belirtilen olumsuz cevapların oranı yok denecek kadar azdır (%1). Çeşitli telafi stratejilerinin kullanım oranını ölçen 11. maddeye verilen cevapların %39’u her zaman, %28’i çoğu zaman, %27’si ara sıra, %5’i çok az, %1’i ise hiçbir zaman şeklindedir. Bu alt boyutun aritmetik ortalaması (\bar{x}

=3.90), standart sapması ise (SS=.64) dür. O halde, öğrenciler ikinci yabancı dil olarak öğrendikleri Fransızca'yı “çoğu zaman” bir iletişim aracı olarak görmektedirler.

Ölçeğin 12, 13 ve 14. maddeleri, katılımcıların, dil ediniminin duygusal boyutunu ne derece dikkate aldıklarını test etmeyi amaçlamaktadır: öğrencilerin %33'ü her zaman, %43'ü çoğu zaman, %19'u ara sıra, %5'i çok az “Öğrendiği dile karşı hoşgörülü bir tutum benimsediğini” (M12), %16'sı her zaman, %38'i çoğu zaman, %31'i ara sıra, %14'ü çok az “Öğrendiği dille ilgili belirsizlik, karmaşa bazen de ne yapacağını bilememe duygusuyla baş edebildiğini” (M13), %21'i her zaman, %40'ı çoğu zaman, %23'ü ara sıra, %11'i de çok az “Dili öğrenme pahasına gülünç duruma düşmekten, alay edilmekten korkmadığını” (M14) belirtmiştir. 13. maddenin aritmetik ortalaması (\bar{x} =3.73), standart sapması ise (SS=.71)dir. Bu veriler, katılımcıların “çoğu zaman” hedef dilin edinimindeki duygusal boyutu dikkate aldıklarını göstermektedir.

Ölçeğin son alt boyutu “performans değerlendirme” başlığı altında toplanmış dört ifadeyi içermektedir: “Öğrenilen dili doğru kullanmaya önem verme” maddesine (M15), katılımcıların %46'sı her zaman, %33'ü çoğu zaman, %17'si ara sıra, %4'ü ise çok az katılmış, %1'i hiçbir zaman katılmamıştır. “Anadili Fransızca olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım” (M16) ifadesine, %37 her zaman, %34 çoğu zaman, %20 ara sıra, %8 çok az katılmış, %1 ise hiçbir zaman katılmamıştır. Katılımcıların %51'i her zaman, %34'ü çoğu zaman, %14'ü ara sıra, %1'i ise çok az “yanlışlarını düzelttiğini” (M17), %42 'si her zaman, %33'ü çoğu zaman, %16'sı ara sıra, %7'si çok az “performansını değerlendirdiğini” (M18), %2'si ise hiçbir zaman performansını değerlendirmedini belirtmiştir. Bu alt boyut, genel ölçek içinde en yüksek aritmetik ortalamaya (\bar{x} =4.15) sahiptir, standart sapması ise (SS=.69) dur. Özetle, araştırmaya katılan öğrenciler, ikinci yabancı dil öğrenirken performanslarını “çoğu zaman” değerlendirmektedirler.

Tablo 3a. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre İkinci Yabancı Dil Öğrenme Profillerinin Betimsel İstatistikleri

Sınıflar	Hazırlık (N=43)		1 (N=31)		2 (N=30)		3 (N=31)		4 (N=25)		Top. (N=160)	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Alt Boyutlar												
Etkin Yaklaşım	3.88	.77	3.85	.59	3.82	.73	3.82	.67	3.86	.55	3.85	.67
Dizge	3.90	.97	4.17	.61	4.01	.72	4.00	.53	4.16	.71	4.03	.74
İletişim Aracı	3.84	.71	3.86	.72	3.99	.61	3.90	.54	3.93	.59	3.90	.64
Duygusal	3.74	.85	3.63	.70	3.75	.73	3.77	.62	3.78	.57	3.73	.71
Boy. Performans Değ.	4.19	.75	4.30	.75	4.18	.68	3.92	.65	4.08	.60	4.15	.69

Üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre ikinci yabancı dil öğrenme profilinin betimsel istatistikleri Tablo 3a’da, ANOVA sonuçları ise Tablo 3b’de verilmiştir. Tablo 3a’ya göre, etkin yaklaşım alt boyutu hazırlık sınıflarında en yüksek ($\bar{x}=3.88$), ikinci ve üçüncü sınıflarda ise en düşük ($\bar{x}=3.82$) aritmetik ortalamaya sahiptir. Dizge alt boyutu ise birinci sınıflarda en yüksek ($\bar{x}=4.17$) hazırlık sınıflarında ise en düşük ($\bar{x}=3.90$) ortalamaya sahiptir. İletişim aracı alt boyutunun aritmetik ortalaması, ikinci sınıflarda diğer sınıflara göre daha yüksek ($\bar{x}=3.99$) hazırlık sınıflarında ise diğer sınıflara göre daha düşüktür ($\bar{x}=3.84$). Dördüncü alt boyutun aritmetik ortalaması bütün sınıflar düzeyinde birbirine çok yakın olmakla birlikte dördüncü sınıflarda en yüksek ($\bar{x}=3.78$), birinci sınıflarda ise en düşük ($\bar{x}=3.63$) düzeydedir. Son alt boyut olan “performans değerlendirme” ise

birinci sınıflarda en yüksek ($\bar{x}=4.30$) üçüncü sınıflarda ise en düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{x}=3.97$).

Sınıf değişkenine göre öğrenenlerin yabancı dil öğrenme profilini gösteren Tablo 3a incelendiğinde, başarı değerlendirme alt boyutunun bütün sınıflar düzeyinde en yüksek genel ortalamaya ($\bar{x}=4.15$) sahip olduğu görülmektedir. Başarı değerlendirme alt boyutunu dizge alt boyutu ($\bar{x}=4.03$) izlemektedir. Üçüncü sırada, iletişim boyutu yer almaktadır, genel ortalaması ($\bar{x}=3.90$) dir. 3.85'lik genel ortalamasıyla dördüncü sırada yer alan etkin yaklaşım alt boyutunu genel tablo içinde en düşük ortalamaya sahip olan duygusal boyut ($\bar{x}=3.73$) izlemektedir.

Tablo 3b. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre İkinci Yabancı Dil Öğrenme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı Fark
Etkin Yaklaşım	Gruplar arası	.079	4	.020	.042	.997	-
	Gruplar içi	72.29	155	.466			
	Toplam	72.36	159				
Dizge	Gruplar arası	1.82	4	.455	.818	.516	-
	Gruplar içi	86.22	155	.556			
	Toplam	88.044	159				
İletişim Aracı	Gruplar arası	.509	4	.127	.304	.875	-
	Gruplar içi	64.814	155	.418			
	Toplam	65.323	159				
Duygusal Boyut	Gruplar arası	.409	4	.102	.200	.938	-
	Gruplar içi	79.429	155	.512			
	Toplam	79.839	159				
Performans Değ.	Gruplar arası	1.862	4	.466	.963	.429	-
	Gruplar içi	74.907	155	.483			
	Toplam	76.769	159				

Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme profilinin sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla ANOVA testi yapılmıştır: birinci alt boyut [$F(4-155)=.042$, $p>.05$], ikinci alt boyut [$F(4-155)=.818$, $p>.05$], üçüncü alt boyut [$F(4-155)=.304$, $p>.05$], dördüncü alt boyut [$F(4-155)=.200$, $p>.05$], beşinci alt boyut [$F(4-155)=.963$, $p>.05$] sayısal verilerine sahiptir. Bu bulgular, öğrencilerin sınıf düzeylerinin ikinci yabancı dil öğrenme profilleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kız	127	3.95	.55	158	.704	4.82
Erkek	33	3.88	.53			

Üniversite öğrencilerinin YDÖÖ puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $t(158)=.704$, $p>.05$. Kız öğrencilerin YDÖÖ puanları ($\bar{x}=3.95$) erkek öğrencilere ($\bar{x}=3.88$) göre daha yüksektir, ancak bu bulgu ikinci yabancı dil öğrenme ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanamaz.

Tablo 5a. Mezun Olunan Lise Türüne Göre İkinci Yabancı Dil Öğrenme Profilinin Betimsel İstatistikleri

(N=159) Alt Boyutlar	AL* (N=32)		AÖL** (N=27)		DL*** (N=30)		Toplam	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Etkin Yaklaşım	3.69	.67	4.19	.56	3.80	.68	3.84	.67
Dizge	3.95	.72	4.31	.62	3.98	.77	4.03	.74
İletişim Aracı	3.75	.72	4.20	.53	3.86	.62	3.89	.64
Duygusal	3.65	.73	3.93	.59	3.71	.73	3.73	.71
Boyut Performans	4.08	.77	4.49	.44	4.07	.71	4.15	.70
Değ. Genel Ort.	3.83	.53	4.23	.42	3.89	.56	3.93	.55

AL*=Anadolu Lisesi AÖL**=Anadolu Öğretmen Lisesi DL***=Devlet Lisesi
(Yabancı Dil Dalı)

Üniversite öğrencilerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre ikinci yabancı dil öğrenme profillerinin betimsel istatistikleri Tablo 5a'da, ANOVA sonuçları ise Tablo 5b'de verilmiştir. Tablo 5a'ya göre, etkin yaklaşım alt boyutu en düşük düzeyde AL mezunları ($\bar{x}=3.69$), en yüksek düzeyde ise AÖL mezunlarında tarafından ($\bar{x}=4.19$) kullanılmıştır. Dizge alt boyutunun aritmetik ortalaması da AL mezunlarında en düşük ($\bar{x}=3.95$), AÖL mezunlarında ise en yüksektir ($\bar{x}=4.31$). İletişim aracı alt boyutu da AL mezunları tarafından en düşük ($\bar{x}=3.75$), AÖL mezunları tarafından da en yüksek düzeyde kullanılmıştır ($\bar{x}=4.20$). Benzer şekilde, dördüncü alt boyuta ilişkin kullanım ortalaması AL mezunlarında en düşük ($\bar{x}=3.65$), AÖL mezunlarında ise en yüksek ($\bar{x}=3.93$) düzeydedir. Son alt boyut olan performans değerlendirmenin aritmetik ortalaması ise DL mezunlarında en düşük ($\bar{x}=4.07$), AÖL mezunlarında ise diğer alt boyutlarda olduğu gibi en yüksek ($\bar{x}=4.49$) düzeydedir. AL mezunlarının, ikinci yabancı dil öğrenme profili genel ortalaması ($\bar{x}=3.83$), AÖL mezunlarının yabancı dil öğrenme profili genel ortalaması ($\bar{x}=4.23$), DL mezunlarınınki ise ($\bar{x}=3.89$) dur.

Tablo 5b. Üniversite Öğrencilerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre İkinci Yabancı Dil Öğrenme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Alt Boyut-	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı
------------	-----------	---------	----	---------	---	---	---------

lar	Kaynağı	Top.	ort.	Fark			
Etkin Yaklaşım	Gruplar arası	4.076	2	2.038	4.713	.010	2-1, 2-3
	Gruplar içi	67.470	156	.433			
	Toplam	71.547	158				
Dizge	Gruplar arası	2.562	2	1.281	2.349	.099	
	Gruplar içi	85.079	156	.545			
	Toplam	87.641	158				
İletişim Aracı	Gruplar arası	3.382	2	1.691	4.284	.015	2-1, 2-3
	Gruplar içi	61.876	156	.395			
	Toplam	64.957	158				
Duygusal Boyut	Gruplar arası	1.326	2	.663	1.318	.271	
	Gruplar içi	78.441	156	.503			
	Toplam	79.767	158				
Performans Değ.	Gruplar arası	3.885	2	1.943	4.179	.017	2-1, 2-3
	Gruplar içi	61.576	156	.395			
	Toplam	64.957	158				
Genel Ortalama	Gruplar arası	2.996	2	1.498	5.316	.006	
	Gruplar içi	43.955	156	.282			
	Toplam	46.951	158				

ANOVA testi sonuçlarına göre, öğrencilerin yabancı dil öğrenme profilleri (duygusal boyut ve dizge alt boyutları dışında) mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. “Etkin yaklaşım benimseme” alt boyutuna ait bulgular $F(2,156)=4.71$, $p<.05$ şeklindedir. Başka bir deyişle, öğrenilen dile karşı etkin bir yaklaşım benimseme ortalama puanı mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın, hangi okullar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Scheffe testine göre fark, AÖL ile AL ve AÖL ile DL arasındadır. Özetle, AÖL mezunları ($\bar{x}=4.19$), AL mezunları ($\bar{x}=3.69$) ve DL mezunlarına göre ($\bar{x}=3.80$) öğrendikleri dile karşı daha fazla etkin yaklaşım benimsemektedirler.

Dizge alt boyutuna ait bulgular $F(2,156)=2.35$, $p>.05$ şeklindedir. Bu bulgu, mezun olunan lise türünün, hedef dili bir dizge olarak görme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin “iletişim aracı” alt boyutu ortalamalarının mezun

olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur $F(2,156)=4.28$, $p<.05$. Farkın hangi liseler arasında olduğunu anlamak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre fark AÖL ile AL ve AÖL ile DL arasındadır. Yani, AÖL mezunlarının ($\bar{x}=4.20$) hedef dili bir iletişim aracı olarak görme oranı AL ($\bar{x}=3.75$) ve DL ($\bar{x}=3.86$) mezunlarına göre daha yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin üçüncü alt boyutu (dil öğreniminin duygusal boyutunu dikkate alma) ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir fark yoktur $F(2,156)=1.32$, $p>.05$. Dördüncü alt boyuta ilişkin bulgular ise performans değerlendirme ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F(2,156)=4.18$, $p<.05$. Scheffe testi sonuçlarına göre bu fark, AÖL ile AL ve AÖL ile DL arasındadır. Başka bir deyişle, AÖL mezunları ($\bar{x}=4.49$), AL mezunları ($\bar{x}=4.08$) ve DL mezunlarına göre ($\bar{x}=4.07$) daha çok performans değerlendirmesi yapmaktadırlar.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği Puanlarının Dil Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	DD*	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Etkin Yaklaşım	Orta	93	3.79	.67	154	-1.666	.095
	İleri	63	3.97	.66			
Dizge	Orta	93	4.02	.74	154	-.513	.609
	İleri	63	4.08	.73			
İletişim Aracı	Orta	93	3.83	.63	154	-1.705	.090
	İleri	63	4.00	.65			
Duygusal Boyut	Orta	93	3.74	.69	154	-.036	.971
	İleri	63	3.74	.74			
Performans Değ.	Orta	93	4.11	.70	154	-.811	.418
	İleri	63	4.21	.70			
Genel Ortalama	Orta	93	3.90	.56	154	-1.266	.207
	İleri	63	4.01	.52			

DD*=Dil Düzeyi

Üniversite öğrencilerinin YDÖÖ puanlarının birinci yabancı dilleri İngilizcenin düzeyine göre t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Birinci yabancı dil İngilizceyi orta düzeyde bilenlerin

etkin yaklaşım alt boyutu ortalama puanı $\bar{x}=3.79$, ileri düzeyde İngilizce bilenlerin aynı boyut ortalama puanı $\bar{x}=3.97$ 'dir. Bu iki grubun İngilizce dil düzeyi ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır, $t(154)=-1.666$, $p>.05$. İngilizceyi orta düzeyde bilenlerin dizge alt boyutu ortalama puanı $\bar{x}=4.02$, ileri düzeyde İngilizce bilenlerin aynı boyut ortalama puanı $\bar{x}=4.08$ 'dir. Bu iki grubun İngilizce dil düzeyi ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır, $t(154)=-.513$, $p>.05$. Benzer şekilde, İngilizceyi orta düzeyde bilenlerin iletişim aracı alt boyutu ortalama puanı $\bar{x}=3.83$, ileri düzeyde İngilizce bilenlerin aynı boyut ortalama puanı $\bar{x}=4.00$ 'dir. Bu iki grubun İngilizce dil düzeyi ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır, $t(154)=-1.705$, $p>.05$.

İngilizceyi orta düzeyde bilenlerle ileri düzeyde bilenlerin, duygusal boyut ortalama puanı aynıdır: $\bar{x}=3.74$. Bu iki grubun İngilizce dil düzeyi ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır, $t(154)=-.036$, $p>.05$. İngilizceyi orta düzeyde bilenlerin performans değerlendirme alt boyutu ortalama puanı $\bar{x}=4.11$, ileri düzeyde İngilizce bilenlerin aynı boyut ortalama puanı $\bar{x}=4.21$ 'dir. Bu iki grubun İngilizce dil düzeyi ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır, $t(154)=-.811$, $p>.05$. Tablo, diğer alt boyutların her iki düzeye (Orta ve İleri) ilişkin aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı, dolayısıyla, öğrencilerin orta ya da ileri düzeyde İngilizce bilmelerinin ikinci yabancı dil Fransızca'yı öğrenme profillerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil Fransızca'yı öğrenme profillerini ortaya koymak ve öğretme/öğrenme sürecine yardımcı olabilecek öneriler sunmak amacıyla hazırlanan bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencileri, "çoğu zaman" hedef dile karşı etkin bir yaklaşım benimseyen, ona, keşfetmeye çalıştıkları bir dizge bilinciyle yaklaşan, bu dili bir iletişim aracı olarak gören, dil ediniminin duygusal boyutunu dikkate alan ve yabancı dil öğrenirken performans değerlendirmesi yapan bir dil öğrencisi profili sergilemektedirler.

Üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yabancı dil öğrenme profillerine ilişkin bulgular, öğrencilerin sınıf düzeylerinin yabancı dil öğrenme profilleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Bütün sınıflar düzeyinde en çok kullanılan alt boyutların büyükten küçüğe doğru sıralanması şöyledir: başarı değerlendirme, dizge, iletişim aracı, etkin yaklaşım ve duygusal boyut.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, her ne kadar kız öğrencilerin YDÖÖ ortalama puanları erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olsa da, kız ve erkek öğrenciler arasında, yabancı dil öğrenme profili bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, öğrencilerin yabancı dil öğrenme profili üzerinde mezun oldukları lise türünün anlamlı bir etkisi vardır: AÖL mezunları AL ve DL mezunlarına göre, hedef dile karşı daha fazla etkin yaklaşım benimsemekte ve onu bir iletişim aracı olarak görmekte, ayrıca daha fazla performans değerlendirmesi yapmaktadırlar. Hedef dili keşfedilmeye çalışılan bir dizge olarak görme ve yabancı dil öğreniminin duygusal yönünü de dikkate alma alt boyutlarında, AÖL ile AL ve DL mezunları arasında önemli bir fark saptanmamıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuç ise, öğrencilerin orta ya da ileri düzeyde İngilizce bilmelerinin ikinci yabancı dil Fransızca'yı öğrenme profillerini etkilemediği şeklinde özetlenebilir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretme/öğrenme süreci özen, çalışma, sabır ve sorumluluk gerektiren bir süreçtir ve bu süreçte, öğretenlerin ve öğrenenlerin bilinçli hareket etmesi önemlidir. Her iki taraf da, öğrenme sürecini etkileyen, öğrenenleri birbirinden farklı kılan bilişsel, dilsel ve duygusal etkenleri dikkate almak durumundadır. Kişisel özellikleri, öğrenme biçimleri ve sergilediği dil öğrencisi profilinin farkında olmak, hem öğrenen özerkliğini hem de öğrenme kapasitesini arttıracaktır. Ayrıca, kendi kendine öğrenmeye dayanan bireysel ve genel öğrenme becerileri ve kendi öğreniminden sorumlu olma yeteneği gelişecektir.

Her öğrenci diğerinden farklıdır ve ideal bir yabancı dil öğrencisi profili olmasa da bazı profillerin yabancı dil öğrenimi için diğerlerinden daha uygun olduğu açıktır: Başarısını arttırmak için öğrenme etkinliklerine her zaman katılımcı bir tutum sergileyen, öğrenmeye çalıştığı dili tıpkı bir çocuğun anadilini öğrenirken yaptığı gibi yavaş yavaş, sabırla keşfetmeye çalışan, hedef dilin anadilinden farklı yeni bir dizge ve iletişim aracı olduğunun bilinciyle hareket

eden, içsel ve dışsal güdüleme, özgüven, hazır bulunuşluk gibi duygusal etkenleri dikkate alan ve performansını sürekli izleyip değerlendiren bir dil öğrencisinin başarıma şansı çok yüksek olacaktır. Öğrenenlerin pedagojik profillerini bilmek ve bilgiyi öğrenmelerine yardımcı olacak yöntemleri kullanmak öğretmenlerin öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi: Ankara.
- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. (Çev. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). T.C MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları: Ankara. (Özgün kitap 2001’de yayınlandı).
- Conseil de l’Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les Éditions Didier: Paris.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d’apprentissage*. CLÉ International: Paris.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti. : Ankara.
- Kurbanoğlu, S.S. (2004). Bilgi ve belge yönetimi bölümlerinde öğrenci profili. *Bilgi Dünyası*, ÜNAK: Ankara.
- Kuştepe, Y. & Gülcan, Y. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi öğrenci profili: yansımalar ve öneriler. *Dokuz Eylül University Journal of Faculty of Business*, 3(2), 98-114.
- Leidlinger, G.(1998). Autonomie, stratégies et cooperation. *Chemins Actuels, AMIFRAM*, 54, 34-38.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. & Todesco, A. (1978). The good language learner. *Research Series in Education*, 7. Ontario Institute for Studies in Education: Toronto.
- Oxford, R. (1990b). Styles, stratégies and aptitude: connections for language learning. in *Language Aptitude Reconsidered*. T.S. Parry ve C.W. Stansfield (dir.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. (2.baskı). Kaan Kitabevi: Eskişehir.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l’apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques: Montréal.
- Wenden, A.L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Extended Summary

Purpose

In this study, it is aimed to reveal the second language learning profile of the university students who are learning French as a second foreign language, the below sub problems are investigated:

1. How is the general learning profile of the sample university students of the study in acquiring the French as a second foreign language? (The attitude towards the target language, are aware of that the target language is a system and a tool for communication, considering the emotional dimension of learning foreign language and evaluating the performance).
2. Is there a significant difference between the second foreign language learners' profiles according to their classes?
3. Is there a significant difference between the second foreign language learners' profiles according to the gender of these learners?
4. Is there a significant difference between the second foreign language learners' profiles according to the high schools they graduated from?
5. Is there a significant difference between the second foreign language learners' profiles according to the level of English as the first foreign language?

Method

The participants of this research are the 160 students in the preparatory, first, second, third or fourth grades of Gazi University Faculty of Education French Language Teaching Department in 2011-2012 academic year. The data collection tool used in this research is the Foreign Language Learning Scale. This scale was developed by the researcher based on the table of Naiman, Fröhlich, Todesco and Stern (1978) which shows the characteristics of an effective language learner. This table consists of 18 sentences organized in five categories. The Cronbach's Alpha value, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) coefficient and the Barlett test value of the scale were calculated as 0.89, .81 and 645.511 respectively.

Results

According to the findings obtained from the analyses made to solve the sub problems of the research, the profile of the university students taking part in the research shows that they adopt an effective attitude towards the target language, consider it as a system to discover, see it as a tool for communication, take the emotional dimension into consideration and make success evaluation while learning a foreign language.

Discussion

The findings related to the foreign language learning profiles of the university students according to their grades and genders has revealed that the grades and the genders do not have a significant effect on their foreign language learning profiles. However, the high schools they graduated from have a significant effect: Anatolian teacher high school graduates adopt a more active attitude towards the target language and see it as a tool for communication; moreover they make more success evaluation in comparison with Anatolian high schools and regular high schools. Considering the target language as a system to be discovered and in the sub-dimensions of taking the emotional dimension of the language learning into consideration, there is no significant difference among the graduates of Anatolian teacher high school, Anatolian high school and regular high school. Another finding this

research revealed can be summarized as the intermediate or advanced level of English knowledge of the students doesn't affect the profile of learning French as a second foreign language.

Conclusion

In conclusion, the process of teaching/learning foreign language requires attention, study patience and responsibility. In this process, it is important that educators and learners act consciously and both educators and learners consider cognitive, linguistic, emotional factors that distinguish learners from each other and affect the learning process. Being aware of their special features, learning styles and language learner profile which they perform will increase not only the autonomy of learners but also the capacity of learning. Besides, it will develop their personal and common learning skills based on their learning strategies in this process and the capability of being responsible for their own education/schooling.

Each student is different from each other and even if there is no ideal foreign language learner profile, it is clear that some profiles are more suitable for foreign language education. The foreign language learners who always perform a participant manner in teaching activities, try to discover the foreign language slowly and patiently as they do while they learn their mother tongue, act consciously by considering that target language is a different system and communication tool other than the mother tongue, take into emotional factors like inner motivation and external factors, self-confidence, readiness, and always follow up and evaluate their performance are more likely to achieve. Knowing learners' pedagogical profile and providing methods to help them acquiring knowledge should be educators' one of prior targets.

EK: VERİ TOPLAMA ARACI

I. GENEL BİLGİ FORMU

1. Sınıfınız: a) Hazırlık b) 1.sınıf c) 2. sınıf
d) 3. sınıf e) 4. sınıf

2. Cinsiyetiniz: a) Kız b) Erkek

3. Mezun olduğunuz lise:

- a) Anadolu Lisesi
- b) Anadolu Öğretmen Lisesi
- c) Devlet Lisesi (Dalı: Yabancı Dil, TM, MF, TS)
- d) Kolej
- e) Diğer:

4. Fransızca öğrenmeye başlamadan önce bildiğiniz dil ve düzeyi:

- A) İngilizce a) Başlangıç b) Orta c) İleri
B) Almanca a) Başlangıç b) Orta c) İleri
C) Diğer:

II. YABANCI DİL ÖĞRENME ÖLÇEĞİ (YDÖÖ)

Bu ölçek, Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme profillerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın kalitesi açısından vereceğiniz cevaplar son derece önemlidir. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve sizin için uygun gelen kutucuğa çarpı (×) koyunuz.		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok az	Hiçbir zaman
1	Dil öğrenme etkinliklerinde katılımcı bir tutum sergilerim.	5	4	3	2	1
2	Dil öğrenmek için fırsat ararım.	5	4	3	2	1
3	Dil öğrenme etkinliklerimi planlarım.	5	4	3	2	1
4	Dili farklı şekillerde kullanırım.	5	4	3	2	1
5	Anadilimle bildiğim başka diller arasında doğru karşılaştırmalar yaparım.	5	4	3	2	1
6	Öğrenmekte olduğum dili incelerim.	5	4	3	2	1
7	Yeni öğrendiklerimle önceden bildiklerim arasında bağıntı kurarım.	5	4	3	2	1
8	Dili doğal ortamlarda kullanmak için fırsat ararım.	5	4	3	2	1
9	İletişim eyleminin amacıyla yakından ilgilenirim.	5	4	3	2	1

10	Cümlelerin anlamını çıkarabilmek için jestlerden, içinde bulunulan durumdan ve bağlamdan yararlanırım.	5	4	3	2	1
11	Çeşitli telafi stratejileri kullanırım: anlaşılmayan bir şeyi başka sözcüklerle anlatma, jestler, başka dillerden alınmış sözcükler gibi.	5	4	3	2	1
12	Öğrendiğim dile karşı hoşgörülü bir tutum benimserim.	5	4	3	2	1
13	Öğrendiğim dille ilgili belirsizlik, karmaşa bazen de ne yapacağını bilememe duygusuyla baş edebilirim.	5	4	3	2	1
14	Dili öğrenme pahasına gülünç duruma düşmekten, alay edilmekten korkmam.	5	4	3	2	1
15	Öğrenmekte olduğum dili doğru kullanmaya önem veririm.	5	4	3	2	1
16	Anadili Fransızca olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
17	Yanlışlarımı düzeltirim.	5	4	3	2	1
18	Performansımı değerlendiririm.	5	4	3	2	1
