

FRANSIZCA ÇEVİRMEN ADAYI TÜRK ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ*

Yusuf Polat

Öz

Elinizdeki çalışmada, öncelikle öğrenme, dil öğrenimi ve edinimi ve yabancı dil öğrenimi kavramlarına ilişkin kısa bir alanyazı taraması yapılarak dünden bugüne süreçteki gelişmeler ve alanda etkili olan kuramlar gözden geçirilmiştir. Ardından, genel öğrenme stratejisi kavramına ilişkin çalışmalar gözden geçirildikten sonra, bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal stratejiler hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın araştırma bölümünde, Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümünde öğrenim gören 59 öğrencinin öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ölçekler aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen öğrencilere ek olarak 33 öğrenciden kendi öğrenme düzeylerini nasıl gördükleri ve güçlük çekiyorlarsa bunun sebeplerinin ne olabileceğini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler karşılaştırılarak, başarılı, sınırlı başarılı ve güçlük çekiyor kategorilerinde toplanan öğrenciler söz konusu başarı düzeyleri ile strateji kullanım düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının anlaşılması amacıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmada başarılı öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel strateji düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğunu göstermekle birlikte, toplumsal duyuşsal strateji kullanım düzeyi ile başarı düzeyi arasında ilişki olmadığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Sınırlı başarılı ve güçlük çekiyor öbeğinde yer alan öğrencilerin kendi başarı düzeylerini değerlendirdikleri sormaca maddelerinden elde edilen veriler ile toplumsal duyuşsal strateji kullanım düzeyi dışındaki stratejileri kullanma düzeyleri arasında koşutluk bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Çevirmen eğitimi, yabancı dil öğretimi, öğrenme stratejileri, strateji farkındalığı.

* Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nce 28-30 Mayıs 2015 tarihleri arasında düzenlenen I. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

USAGE OF LEARNING STRATEGIES OF TURKISH STUDENTS IN FRENCH TRANSLATION TRAINING

Summary

In this study developments from past to today and effective theories of the field were reviewed first with the help of a short literature review regarding the concepts such as learning, language learning, language acquisition and foreign language learning. Then cognitive, metacognitive and affective strategies were mentioned after reviewing the studies regarding the concept of general learning strategy. In the survey part of the study, we tried to define the level of learning strategy use for 59 students that study in the Department of French Translation and Interpreting with the help of scales. In addition to these 59 students, 33 students were asked to tell how they consider their learning level and to define the causes if they had difficulty in learning. After comparison of the data, students were classified into three categories including “students with success”, “students with limited success” and “students with having difficulty in learning”. Then, these students were examined to understand whether there was a relationship between these success levels and level of strategy use.

Although the study showed that cognitive and metacognitive strategy levels of the students with success were higher than others, we also gained findings showing that there was not a relationship between level of social affective strategy use and level of success. There is parallelism between the data obtained from the items of the survey with which the students within the categories “limited success” and “having difficulty” evaluate their success levels and level of strategy use except for level of social affective strategy use.

Key words: *Translator training, foreign language teaching, learning strategies, awareness of strategies.*

Giriş

Yabancı dil öğretimi öğrenen, öğretmen, öğrenim içeriği, ortam, araç; eğitim, öğretim ve ders izlencesinin yanı sıra zaman bileşenlerinden oluşan uzun süreli ve karmaşık bir süreçtir. Aynı ayrı ele alındıklarında birçok farklı alt özellik sergileyen bu bileşenlerden her birinin süreç üzerinde doğrudan veya dolaylı etkilerinin bulunduğu bilinmektedir. Ancak, hiç kuşkusuz, yaş, cinsiyet, uyruk özelliklerinin yanı sıra kişilik, zeka, öğrenme stili, hazırbulunuşluk, kaygı ve güdülenme düzeyi, artalan bilgisi ile sürecin temel belirleyicisi öğrenendir. Çünkü etkinliğin diğer tüm paydaşları onun öğrenim içeriği çerçevesinde yapılandırılan hedeflerine ulaşması için vardır. Nitekim *Diller İçin Ortak Avrupa Çerçevesi* dil öğretimi/öğrenimindeki paydaşlar arası ilişkiyi, önceki dönemlerde olduğu gibi, paydaşlar arası dikey bir sıra düzen ilişkisine (öğretmeden öğrenciye doğru) değil, yatay ve işbirliğine dayalı bir ilişkiye dayandırmaktadır. Bir başka deyişle, süreç öğrenen yararına ve onu merkeze alan bir bakış açısıyla yeniden tasarlanmıştır.

Ülkemizde çevirmen eğitimi yüksek öğrenim düzeyinde gerçekleştirilmekte olup, liseden belli düzeyde yabancı dil bilgisi (genellikle İngilizce) ile üniversitelere gelen öğrenciler bir yıllık hazırlık eğitiminin ardından bölümlere geçmekte ve çevirmenlik eğitimlerini sürdürmektedir. Bir başka deyişle, ilk aşaması yabancı dil olarak Fransızca öğrenimi, ikinci aşaması çevirmenlik eğitimi olmak üzere iki aşamalı bir eğitim söz konusudur. Süreçte, özellikle liselerde öğrenimi yapılmayan dillerde (Fransızca, Almanca, Rusça, vb) çevirmen yetiştirme kimi güçlükler içermektedir.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Öğrenme, Dil Edinimi ve Yabancı Dil Öğrenimi

En yaygın biçimiyle, “yaşantı yoluyla kazanılan kalıcı davranış değişiklikleri” (Aydın, 2005, s. 7) şeklinde tanımlanan öğrenme, anadili veya yabancı dil öğrenimini söz konusu olduğunda, bir yandan *öğrenme*, diğer yandan da *edinim* kavramları ile ilişkili bir alan halini almaktadır. Genel öğrenmeye ilişkin kuramlar öğrenmeyi, genellikle, davranış veya biliş tabanlı (Aydın, 2005; Erden & Akman, 2005; Küçükahmet, 2006; Omrod, 2015) olmak üzere iki düzlemde ele alırlar. Davranışçı bakış açısı alanyazında (Zeyrek, 2006) *deneycilik*, bilişsel bakış açısı ise *usçuluk* adı altında da anılmaktadır.

Başlıca temsilcileri arasında Pavlov, Watson, Thorndike ve Skinner’ın yer aldığı, görgül (ampirist) felsefenin en önemli temsilcilerinden Locke’un ileri sürdüğü

(2004, s. 71) insanın doğuştan getirdiği herhangi bir düşünce ya da deneyime sahip olmadığı, bütün bunların ancak deneyimleme ve duyular yoluyla algılama sonucu oluşabildiği yönündeki görüşüne dayanan “davranışçı” kuram, öğrenmeyi uyaran - tepki bağı çerçevesinde açıklar. Bir başka deyişle, duyu organları aracılığıyla algılanan uyarının yol açtığı tepki yinelemeler yoluyla pekiştirilir, bu yolla davranış değişikliği, yani öğrenme gerçekleşir. Davranışçı kuramda *dili* konu alan çalışmalar, *sözel öğrenme* adı altında yirminci yüzyılın ortalarında “sıralı öğrenme” ve “eşleştirilmiş-ortak öğrenme” adı verilen (Ormrod, 2015, s. 148) iki yaklaşımla ele alınmıştır. Buna göre, sıralı ya da eşleştirilmiş-ortak öğrenmede öğrenim hedeflerinin (örneğin alfabe, haftanın günleri, iki dildeki sözcüklerin karşılıkları, vb) dizelge halinde sunulması söz konusu olup dizelgedeki bir önceki madde *uyaran*, izleyen madde *tepki* konumundadır. Ormrod (2015, s. 148) sözel öğrenme araştırmalarının uyarın-tepki bağlantıları ile açıklanamayacak sonuçlar verdiğini, araştırmacıların “zihinsel fenomenleri açıklamaya” yöneldiklerini vurgulamaktadır. Kuram başlıca insan beynini doğuştan “boş” ve edilgin bir alıcı olarak kabul etmesi, ayrıca *hayvan* deneylerinden hareketle *insan* öğrenmesine ilişkin sonuçlara varması nedeniyle eleştirilmiştir. İnsan beynini edilgin kabul etme eleştirisi Chomsky (2001, s.23) tarafından dile getirilen dilin *yaratıcı yanı* kavramıyla somutluk kazanmaktadır. *Dilin yaratıcı yanı* kavramı alan yazında çocuğun duyduklarını yinelemekle yetinmemesi, tersine, hiç duymadığı tümceleri de üretebiliyor olması, duyulan dilin zayıf ve yetersiz olması, bütün çocukların aynı dili duymaması, yapmamaları gereken hatalar konusunda uyarılar almamaları (Zeyrek, 2006, s. 139) buna karşılık ana-dilini kusursuz bir biçimde edinip kullanabiliyor olmaları ile açıklanmaktadır.

Davranışçı kuramın 50’li yıllardan itibaren dil öğrenimi alanına girdiği ve uzun süre etkisini koruduğu bilinmektedir. Özellikle kulak dil alışkanlığı ya da işitsel dilsel yöntem (ya da Ordu yöntemi), görsel işitsel yöntem gibi yöntemler, davranışçı bakış açısının etkisiyle, dilbilimcilerce (yapısal dilbilim, dağılımcılık, Harris, Zellig) belirlenen temel yapıların öğrenciler tarafından dinlenmesi ve yinelenmesi, pekiştirilmesi temel ilkesine dayanmaktaydı (Puren, 1998, s. 198). İlk başlarda başarılı gözükse de, Puren’e göre, (1998, s. 307) “yapısal alıştırma, güdülenmeleri çabuk düşen öğrencileri sıkması, güdümlü yeniden kullanımdan kendiliğinden yeniden kullanıma geçişin nadiren veya güçlükle yapılıyor olması, adım adım ilerlemenin karşıtsal incelemenin öngöremediği veya yetersiz bir biçimde açıklayabildiği hataları engelleyememesi” yönteme duyulan umutları boşa çıkarmıştır.

Davranışçılığın aksine, bilişsel yaklaşım, öğrenmeyi insan beyninin etkin olduğu bir sürecin ürünü olarak görür. Bu yaklaşımla birlikte, davranışçılar gibi deneyile-

rinde hayvanları kullanan fakat onlardan farklı olarak “zihinsel süreçleri” de işin içine dahil eden (Ormrod, 2015, s. 142) Tolman’la birlikte beynin öğrenme sırasında etkinleşen (bellek, bellek türleri, bilgiyi bellekte konumlandırma, bellekten bilgi çağırma, vb) süreçlerini keşfetmeye ve buradan hareketle öğrenmeyi açıklamaya çalışan kuramların yolu açılmıştır. Nitekim günümüzde Piaget’nin bireysel yapılandırıcılık, Vigotsky’nin sosyokültürel kuram adı altında bilinen bilişsel gelişim kuramları öğrenme ortam ve süreçlerinin hem düzenlenmesinde hem de açıklanmasında temel dayanakları oluşturmaktadırlar.

Başlıca temsilcileri arasında Tolman, Köhler, Bandura ve Gestaltçılar’ın yer aldığı bilişsel yaklaşıma göre, öğrenme üç temel süreçte oluşur (Aydın, 2005, s. 207): a) önbilgilerin yeni bağlantılar (ing. association) kazanması b) probleme ilişkin bilgilerin depolanması (ing. storing) c) uygun çözüm seçeneklerinin belirlenmesi (ing. defining). Kimi yazarlara göre (Cyr & Germain, 1998), bilişsel psikolojinin yabancı dil öğretimine en önemli katkılarından biri üç temel bilgi ayrımı yapmış olmasından ileri gelmektedir: *bildirimsel bilgiler, süreçsel bilgiler ve koşulsal bilgiler*. Bildirimsel bilgi kavramı *durağan* nitelikli ansiklopedik bilgi kavramının karşılığı olup, dil becerisinin Saussure’cü adlandırmayla düzgülüye ilişkin üstdil bilgilerini imler. Bir başka deyişle, dilbilgisi kurallarına ilişkin bilgidir. Süreçsel bilgi ise *beceriye* ilişkin bilgi olup bilginin *nasıl* kullanılacağına bilgisidir. Yabancı dil öğretiminde öğrencileri belli bir dilsel görevi veya eylemi yerine getirmeye yönelten çalışmalar bu tür bilgilerin kullanımını sağlar. *Koşulsal bilgiler* ise, Tardif (1993, s. 4)’e göre, eylemlerin *niçinini* ve *ne zamanını* ilgilendiren bilgilerdir. Yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini ele aldığı çalışmasında Tardif (A.g.y. s. 4), süreçsel ve koşulsal bilgilerin en az bildirimsel bilgiler kadar önemli olduğunu altını çizmektedir. Söz konusu bilgileri özetleyici bir tabloda şöyle gösterebiliriz:

Tablo 1: Bilişsel Psikolojide Bilgi Türleri

<i>Bilgi</i>	<i>Soru</i>	<i>Özellikleri</i>	<i>Dil öğretimindeki karşılığı</i>	<i>Odak</i>
Bildirimsel	Ne	Durağan, Ölü	Dilbilgisi kuralları, düzgülü (dil)	Bilgi
Süreçsel	Nasıl	Devingen	Eylem gerçekleştirimi (söz)	Beceri
Koşulsal	Niçin, ne zaman	Gücül (potansiyel)	Strateji öğretimi	Farkındalık geliştirme

Bilişsel psikolojinin öğrenme uygulamalarına yönelik bu çok temel katkısı öncelikle Chomsky'nin davranışçı bakış açısına yönelttiği itiraz, ardından da Chomsky'ye Dell Hymes (1991, s. 130-176)'ın yönelttiği dil kullanımını inceleme dışı tutma eleştirisi sonucunda, yabancı dil öğretiminde dil yetisinin iletişim yetisi boyutunu öne çıkaran ve öğreneni öğrenme etkinliğinin merkezine koyan yaklaşımların yaygınlaşmasıyla karşılık bulur. Bugün iletişimci yaklaşım, eylemsel yaklaşım, eylemsel kavramsal yaklaşım, eş eylemsel yaklaşım gibi adlarla anılan yaklaşımların gerisinde bir yandan dilbilim ve dil felsefesi alanındaki bu tartışma, öte yandan öğrenme psikolojisinin verileri yatmaktadır.

1.2. Öğrenme Stratejisi Kavramı

Öğrenme stratejisi kavramı, öğrenme psikolojisi alanında “kalıcı ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli yöntem ve teknikleri tanımlamaktadır” (Aydın, 2005, s. 248). Yabancı dil öğrenimi alanında ise “öğrenme ortamında bulunan bireyin gözlemlenebilir davranışları, teknikleri, taktikleri, planları, bilinçli, bilinçsiz veya gücül olarak bilinçli zihinsel işlemleri, bilişsel veya işlevsel yetkinlikleri, hatta sorun çözme teknikleri”ni (Cyr & Germain, 1998)” imlemek üzere kullanılmaktadır. Alanyazında öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasına ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bununla birlikte, Naiman (1978), Rubin (1981), O'Malley (1985), Oxford (1990) ve Stern (1992) tarafından geliştirilmiş olan sınıflandırmalar en yaygın olarak kabul görenler arasındadır.

Naiman ve diğerleri (1978, aktaran O'Malley ve Chamot 1990: 5) bir sınıflama çalışmasından çok başarılı öğrencilerin neler yaptıklarını gösteren bir çalışma yapmışlardır. Yazarlara göre, bu öğrenciler a) öğrenme görevlerinde etkin konumdadırlar (öğrenme fırsatlarına olumlu yaklaşırlar, öğrenme ortamları arar bulur ve değerlendirirler) b) dilin bir dizge olduğunu anlarlar (bireysel sorunlarını çözümlerler, anadili ve yabancı dil karşılaştırmaları yaparlar, çıkarımlar yapabilmek için erek dili çözümlerler, dilin bir dizge olduğu gerçeğinden yararlanırlar) c) dilin bir anlam iletimi ve etkileşim aracı olduğunu anlarlar (doğrulukta çok akıcılık üzerinde dururlar, yabancı dil konuşurları ile konuşma fırsatları ararlar) d) duyuşsal gerekleri yönetmesini bilirler (toplumsal kültürel anlamları bulurlar, öğrenme sırasındaki duyuşsal koşulların üstesinden gelirler) e) Yabancı dil performanslarını denetlerler (Düzenli olarak yabancı dil dizgesini çıkarımlarla test ederek ve geri bildirim için anadili konuşurlarına sorarak gözden geçirirler).

Rubin (1981) ise öğrenme stratejilerini *öğrenmeyi doğrudan etkileyen* stratejiler ve *öğrenmeye dolaylı etki eden yöntemler* olmak üzere iki başlıkta değerlendirir. Yazar

doğrudan stratejileri a) açıklığa kavuşturma / doğrulatma (bir sözcüğün ve deyişin nasıl kullanıldığını sorar, anladığını onaylatmak için sözcükleri yineler) b) denetleme (kendisinin ve başkasının söyleyiş, sözcük bilgisi, heceleme, dilbilgisi ve biçem hatalarını düzeltir) c) Belleme (yeni öğeleri not eder, yüksek sesle yineler, belleme için bir teknik bulur, bunları tekrar tekrar yazar) d) Çıkarımda bulunma / Tümevarımsal çıkarımlarda bulunma (anahtar sözcüklerden, yapılardan, resimlerden, bağlamdan, vb anlamı çıkarmaya çalışır) e) Tümdengelimli akıl yürütme (ana dilini veya diğer dili erek dil ile karşılaştırır; sözcükleri gruplandırır; birlikte kullanılma kurallarına bakar) f) Uygulama (yeni seslerle denemeler yapar, kolayca sesletinceye kadar tümceleri yineler, dikkatle dinler ve öykünmeye çalışır) olarak sıralar. Oxford (2003) öğrenme stratejilerini *bilişsel, üstbilişsel, belleğe ilişkin stratejiler, giderme stratejileri, duyuşsal stratejiler ve toplumsal stratejiler* olmak üzere altı başlık altında ele almaktadır. O'Malley ve Chamot da Oxford gibi *üstbilişsel, bilişsel ve toplumsal duyuşsal stratejiler* olmak üzere üçlü bir sınıflama önermişlerdir (Cyr & Germain, 1998, s. 39).

Üstbilis, Bilis ve Duyuş

Araştırma O'Malley ve Chamot'nun (1990, s. 44-46) sınıflaması çerçevesinde gelişeceğinden burada kısaca bu stratejilerin tanımları verilecektir. Bir bölümü somut, bir bölümü soyut bilgi ve beceriler içeren, üst bellek ve hiperbilis olarak da adlandırılan *üstbilis* Ormrod (2015, s. 353-354) tarafından a) öğrenenin kendi öğrenme ve belleme yeteneklerini ve başarabileceği öğrenme görevlerinin neler olduğunu gerçekçi biçimde bilmesi b) etkili ve etkisiz öğrenme stratejilerini bilmesi c) yeni öğrenme görevleri için uygulanabilir planlar yapabilmesi d) öğrenme stratejilerini koşullara uygun hale getirmesi e) kişinin kendi bilgi durumunu izlemesi şeklinde sıralanmaktadır. Yazar (Agy. s. 354) “düşünme üzerine düşünmek” şeklinde tanımladığı üstbilis kavramının çok önemli üç özelliğini sebep sonuç ilişkisi çerçevesinde ortaya koymaktadır. Bu özelliklerden ilki “bu fikirlerin ve süreçlerin birçoğunun okulda öğrencilere özel olarak öğretilmemesi”, ikincisi, bir önceki nedene bağlı olarak “bilis üstü bilgi ve becerileri kazanabilme sürecinin oldukça yavaş ilerlemesi”, üçüncüsü ise öğrencilerin bunları “ancak birçok öğrenme yaşantısıyla baş ettikten sonra kazanması”dır. Yazarın söz konusu belirlemeleri, özellikle yabancı dil öğrenme göreviyle karşı karşıya kalan öğrencinin, *öğrenmeyi öğrenme* konusunda herhangi bir hazırlık geçirmeksizin, el yordamıyla ve bir anlamda kendini keşfetmeye çalışarak “ben nasıl öğrenirim?” sorusuna deneme yanılma yoluyla yanıt bulmaya çalıştığı öğrenme sürecinin özeti niteliğindedir.

Bilişsel stratejiler “öğrenilecek içerikle etkileşimi, bu içeriğe zihinsel veya fiziksel olarak müdahaleyi ve bir öğrenme etkinliğinin gerçekleştirilmesinde belli tekniklerin uygulanmasını” (Cyr ve Germain, 1998, s. 46) gerektiren stratejiler olup Hismanoglu (2000) bunları O’Malley’den hareketle yineleme, kaynaklara başvurma, çeviri, öbeklendirme, not alma, çıkarımda bulunma, birleştirme, görsel ve işitsel olarak kafada canlandırma, anahtar sözcükler kullanma, bağlamla ilişkilendirme, ayrıntılandırma, aktarım, anlamlandırma olarak sıralamaktadır.

Duyuşsal toplumsal stratejiler ise “öğrenmeyi elverişli kılmak üzere diğer bir kişiyle etkileşimi ve öğrenmeye eşlik eden duyuşsal boyutun denetimini” içermektedir (Cyr ve Germain, 1998, s. 55). Genel olarak anlamadığı bir şey olduğunda öğretmene sorma, anadili konuşurlarına danışma, sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapma, duygu yönetimi ve kaygının azaltılması gibi yabancı dil öğrenimindeki en temel boyutlardan birini duyuşsal toplumsal stratejiler oluşturmaktadır.

1.3. Araştırma Geçmişi

Alan yazında Stern (1975)’in yabancı dil öğrenimini başarıyla gerçekleştiren “iyi” öğrencilerin ve bunlarla karşılaştırmalı olarak “kötü” öğrencilerin başvurdukları veya başvurmadıkları stratejileri belirlemek üzere yaptığı bir çalışmanın ardından, Rubin (1975), Bialystok (1978), O’Malley ve Chamot (1990) ve Weche (1999) gibi yazarların çalışmaları doğrultusunda gelişme göstermiş bir araştırma alanıdır. Öğrenme stratejileri araştırmalarında üç temel yönelim söz konusudur. Bunlardan ilki öğrenenlere, ikincisi öğretenlere, üçüncüsü ise öğrenme stratejileri ile öğrenme sürecini etkileyen değişkenlere (yaş, cinsiyet, akademik başarı, vb) yönelik araştırmalardır. Öğretmen ve öğrencilere yönelik araştırmalar ya her ikisinin kullandıkları stratejileri belirleme ya da strateji kullanım düzeyini artırmaya ya da bu noktadaki farkındalıklarını artırmaya yönelik araştırmalardır. Chamot (2004: 15) bunlara ek olarak stratejilerin sınıflandırılması ile terminolojisine, strateji kullanımında kültür ve bağlam etkilerinin araştırılmasına yönelik araştırma alanlarından da söz etmektedir. Üstbiliş kavramı alanyazında (Karakelle, 2012) ayrıca “üst bilişsel farkındalık, kişisel problemleri çözme algısı, düşünme ihtiyacı ve zekâ arasındaki bağlantıların ve bu üç değişkenin üst bilişsel düzeyi açıklayıcı güçlerinin incelenmesi” gibi açılardan da araştırılmaktadır.

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin kullandıkları bilişsel, üstbilişsel ve toplumsal-duyuşsal stratejilerin ve bunların akademik başarıyla ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmaların (Bekleyen, 2005; Onursal Ayırır, 2011; Demirel, 2012; Ünal, Ayırır ve Arıoğlu, 2011) yanı sıra, öğrenme sürecinin verimliliğini artırmak üzere *öğrenme*

stratejilerine ilişkin farkındalık geliştirme (Navaro Saydı, 2007) amaçlı araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Benzerleri arasında Demirel'in araştırması, yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları stratejileri, cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri ile strateji kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığını belirleme amacı taşırken, araştırmacı üniversite öğrencilerin strateji kullanımlarının "orta" düzeyde olduğunu, en fazla telafi, en az ise bellek stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır (Demirel, 2012, s. 150). Araştırmada ayrıca, kızların yabancı dil öğrenme stratejilerini erkeklere göre daha fazla kullandıkları, strateji kullanımı arttıkça başarı düzeylerinin de arttığı bulgulanmıştır. Onursal Ayırır (2011)'ın araştırması ise öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf (öğrenim süresi) ile bilişsel strateji kullanımı arasında ilişki olup olmadığı sorusuna yanıt aramak üzere gerçekleştirilmiş, 88 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, bilişsel stratejilerin kullanımında sınıflara göre (birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf) ortalamada anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir (Onursal Ayırır, 2011, s. 52). Navaro Saydı'nın Fransızca öğrenen Türk ve Türkçe öğrenen Fransız öğrenciler üzerinde yürüttüğü diğer bir araştırma altışar aylık dönemlerde üç kez gerçekleştirilen ölçümlerle öğrencilerin strateji kullanımlarında farklılık olup olmadığını ölçme amacı gütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, örneğin yabancı dil öğreniminde günlük etkinliklerini planlarken Fransızca/Türkçe çalışmak için zaman ayırmayı içeren stratejiye ilk ölçümde çok az başvurulurken, ikinci, özellikle de üçüncü ölçümde stratejiye başvurma oranının belirgin bir biçimde arttığı gözlemlenmiştir (Navaro Saydı, 2007, s. 75). Karakelle ise (2012, s. 246) konuyla ilgili çalışmasında, zeka ile üstbilişsel farkındalık ilişkisi arasında olumlu ve olumsuz yönde araştırma verileri bulunduğunu belirttikten sonra, kendi yürüttüğü araştırmada "zeka ile üst bilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını" belirtmekle birlikte, "her bir değişkenin üst bilişsel düzeyi açıklamak bakımından farklı düzeylerde etkili olduğu, ancak aynı zamanda birbirlerinin etkilerini de destekledikleri" (Agy. s. 247) sonucuna varmıştır.

2. Araştırma Yöntemi ve Deseni

Araştırma, nitel ve nicel olmak üzere iki yöntemin kullanıldığı "zenginleştirilmiş desen" (Bkz. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010) araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı "akademik başarı" bağımlı değişkeniyle "üstbilişsel, bilişsel, toplumsal-duyuşsal strateji" kullanım düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik açıklayıcı, keşfedici ve betimleyici karşılaştırmalara odaklanmaktır. Araştırmada, öncelikle nitel verilerin nicel olarak ifade edilmesiyle çevir-

men adayları üniversite öğrencilerinin (59) yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri belirlenmiştir. Ardından, akademik başarı sınıfı ile strateji kullanım düzeyleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Böylece akademik başarı ile strateji kullanım düzeyi arasında ilişki olup olmadığına yönelik veriler elde edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada ayrıca, strateji farkındalığı eğitimi gerçekleştirilmiş ve katılımcı öğrencilerden (12) a) strateji eğitimine ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiş b) 33 öğrenciden de araştırma kapsamında geliştirilen bir form aracılığıyla kendi başarı düzeylerini değerlendirmeleri istenmiş, bunun gerekçesi konusunda görüş belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler çevirmen temel eğitimi sürecinin tasarımının nasıl olması gerektiği yönünde görüşler geliştirmek üzere değerlendirilmiştir.

2.1. Araştırma Soruları ve Sınırlılıkları

Araştırma ile aşağıdaki soruların yanıtları elde edilmeye çalışılmıştır. 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi, 2015-2016 öğretim yılı güz dönemi final sınavı not ortalamalarına dayanılarak “başarılı”, “sınırlı başarılı” ve “güçlük çekiyor” ulamlarında öbeklendirilen öğrencilerin,

1. üstbilişsel, bilişsel ve toplumsal duyuşsal stratejilere başvurma düzeyleri nedir?
2. akademik başarı düzeyleri ile üstbilişsel, bilişsel ve toplumsal-duyuşsal strateji kullanım düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı farklılık var mıdır?
3. katılımcılar yabancı dil öğrenme sürecinde kendilerini nasıl değerlendiriyorlar?
4. yabancı dil öğrenme stratejileri farkındalık geliştirme eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

2.2. Veri Toplama ve Çözümleme Teknikleri

Araştırma verileri 04.12.2014, 18.12.2014, 19.12.2014, 14.05.2015, 12.05.2015 ve 26.11.2015 tarihlerinde araştırmacının katılımıyla toplanmıştır. Bilgilendirme ve izin formuna ek olarak, a) cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf ve bildiği diller bilgilerine erişebilmek için kişisel bilgi formu b) öğrencinin daha önce strateji eğitimi alıp almadığı, öğrenim gördüğü bölüme isteyerek gelip gelmediği, bölümünü tercih ederek iyi bir tercih yaptığını düşünüp düşünmediği gibi bilgilere erişebilmek için beş soruluk bir sormaca; c) Cyr ve Germain (1998)'in Politzer ve McGroarty (1985), Willing (1988) ve Oxford (1990)'dan hareketle geliştirdikleri, verilen bir üstbilişsel, bilişsel ve toplumsal duyuşsal stratejiye başvurulup başvurulmadığı sorusunun

“nadiren veya hiç”, “bazen” veya “sık sık” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi yoluyla yanıtlanan öğrenme stratejileri ölçekleri kullanılmıştır.

On dört (14) maddeden oluşan üstbilişsel strateji ölçeğinin 1, 4 ve 5. maddeleri *okuma becerisine*, 2 no’lu madde *sesletim becerisine*, 3, 11 ve 14. maddeler *pratik yapmaya*, 6 ve 8. maddeler *dinleme becerisine*, 7. madde *hatalara*, 9, 10, 12 ve 13. maddeler *süreç denetimine* ve *yönetimine* ilişkindir.

On yedi (17) maddeden oluşan bilişsel strateji ölçeği, sırasıyla öğretmenin yönelttiği soruya kendisine yöneltilmiş olmasa bile içinden yanıt verme, yeni öğrenilen sözcükleri bir deftere not etme, kendi kendine hedef dili konuşma, yeni öğrenilen ifade veya sözcüklerle öncekiler arasında bağ kurma, yeni öğrenilen sözcükleri tümcede kullanma, sözlük kullanırken araştırılan sözcüğe ilişkin örnekleri de okuma, sözcük veya deyimlerin anlamını bağlam veya tümcenin kalanına göre tahmin etme, yeni sözcük veya ifadeleri öğrenirken kendi kendine yüksek sesle yineleme, bunları kullanıldıkları durumlar tasarlayarak hatırlama, derslerini düzenli olarak gözden geçirme, anadili ile hedef dil arasında benzer sözcükler arama veya fark etme, bir sözcüğün anlamını bildik bölümlerini parçalara bölerek bulmaya çalışma, sözcüğü sözcüğüne çeviriden kaçınma, bilinmeyen bir sözcüğün anlamını tahmin etmeye çalışma, belli bir sözcük hatırlanmadığında yakın anlamlı başka bir sözcük kullanma, hedef dili konuşan bir kişinin ne demek istediğini el kol ve yüz hareketlerinden çıkarmaya çalışma, anlamı sözlükte aranan sözcüğün yüksek sesle yinelenmesi gibi bir bölümü bellek, bir bölümü hatırlama, bir bölümü de giderme stratejilerine yönelik maddeler içermektedir.

On iki (12) maddeden oluşan toplumsal duyuşsal strateji ölçeği, sırasıyla öğretmenin söylediğinin anlaşıl(a)maması durumunda yinelemesini veya yeniden açıklamasını rica etme, bir fikri nasıl açıklayacağını bilmediğinde, bir arkadaşına ya da hedef dili bilen birine sorma, söylenen şeyin doğruluğundan emin olunmadığında karşıdakine doğrulatma, hedef dil konuşurları gibi konuşmaya çalışma, hedef dili kullanmaktan korkulduğunda rahatlatma tekniklerini kullanma, hedef dili öğrenirken karşılaşılan güçlükler ve duygular konusunda başkalarıyla konuşma, hata yaptığını bile bile hedef dili konuşmaya çalışma, hedef dili öğrenirken veya bu amaçla çalışırken gergin veya sinirli olduğunu fark etme, hedef dili anadili olarak konuşanlardan veya iyi bilenlerden hatalarını düzeltmelerini isteme, hedef dil konuşurlarıyla konuşulurken anlaşılmaması durumunda yavaş konuşmasını veya tekrar etmesini isteme, diğer öğrencilerle pratik yapma, hedef dili anadili olarak konuşan kişilere sorular sorarak hedef dili daha iyi anlamaya çalışma gibi stratejilere yönelik maddeler içermektedir.

Ölçek maddelerine verilen yanıtlara göre “Nadiren veya hiç” seçeneğine 1 puan, “Bazen” seçeneğine 2 puan, “Sık sık” seçeneğine 3 puan verilmek suretiyle her öğrencinin üstbilişsel, bilişsel ve duyuşsal toplumsal strateji kullanım puanı belirlenmiştir. Bu yapılırken her bir strateji türünün ölçek en üst değeri olan 3 puan x madde sayısı (3 x 14 : 42; 3 x 17 : 51; 3 x 12 : 36) temel alınarak yukarıdan aşağıya doğru farklılaşan puan aralıkları tablodaki gibi oluşturulmuştur; bu yolla üstbilişsel, bilişsel ve toplumsal duyuşsal strateji kullanım puanları ile akademik başarı arasındaki ilişki gözlemlenmeye çalışılmıştır. Bunlara ek olarak, öğrenci yanıtları bilgisayar yardımıyla hesaplanarak her bir öğrencinin “üstbilişsel, bilişsel ve toplumsal duyuşsal strateji kullanım ortalaması” belirlenmiştir.

Tablo 2: Strateji Türlerine Göre Ölçek Aralıkları

Strateji türü	Madde sayısı	Ölçek üst sınırı	Ölçek aralıkları		
			Yüksek	Orta	Düşük
Üstbilişsel	14	3 x 14 = 42	40-42- 1 37-39- 2	34-36- 3 31-33- 4	28-30- 5 25-27- 6 22-24- 7
Bilişsel	17	3 x 17 = 51	49-51- 1 46-48- 2 43-45- 3	40-42 - 4 37-39- 5 34-36- 6	31-33- 7 28-30- 8 25-27 - 9
Duyuşsal toplumsal	12	3 x 12 = 36	34-36- 1 31-33- 2	28-30- 3 25-27- 4	22-24- 5 19-21- 6 16-18- 7

Öğrencilerin “başarılı”, “sınırlı başarılı” ve “güçlük çekiyor” ulamlarından birine yerleştirilmeleri için gereken ortalamalar üniversitenin bilgi sistemindeki kayıtlardan elde edilmiş, üniversitenin başarı derecelendirmesi temel alınarak üç ulamda öbeklendirilmişlerdir. Kağıt tabanlı ölçekler ve anketler yoluyla elde edilen veriler, SPSS15 istatistiksel çözümleme yazılımının Evaluation değişkesine elle kaydedilmiş ve bilgisayar yardımıyla oransal karşılaştırmalar yapmak üzere çözümlenmiştir. Araştırmada ayrıca ölçeklerin güvenilirlik katsayısının belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa ve verilerin normal dağılıp dağılmadığının görülmesi amacıyla K-S testi uygulanmıştır.

“Farkındalık geliştirme” amaçlı “müdahale” aracı olarak ise Cyr ve Germain (1998, s. 163-166)’in Rubin ve Thompson (1982)’dan çevirerek uyguladıkları 13 strateji içeren strateji eğitimi metni kullanılmıştır. Metin özetle kendi öğrenme sürecini yönetmeye, organize (düzenli) olmaya, yaratıcı olmaya, pratik yapma fırsatları yaratmaya, belirsizlikle yaşamayı öğrenmeye, bellek güçlendirme teknikleri kullanmaya, hata yapmaktan korkmamaya, dil bilgisini kullanmaya, bağlamı göz önünde bulundurmaya, akıllıca düşünmeyi öğrenmeye, bazı ifadeleri çözümleneksizin öğrenmeye, bazı kalıplaşmış deyim ve formülleri öğrenmeye ve farklı dil düzeylerini kullanmayı öğrenmeye yönelik öneriler içermektedir.

Farkındalık eğitiminin ardından, öğrenci katılımlarının kayıt altına alınması ve öğrencilerin eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, ilki öğrencilerin stratejilere ilişkin görüşlerini yazdıkları serbest yazma çalışması, ikincisi araştırma kapsamında geliştirilmiş olan boşluk doldurmaya dayalı bir sormaca uygulanmıştır. 7 sorudan oluşan sormacanın verileri Microsoft Excell tablosuna sözcüklerin yinelenme sıklığına dayanılarak kaydedilmiştir. Araştırmada, sormacanın birinci (Yabancı dil öğrenimim sırasında kendimi ... buluyorum.) ve üçüncü (Bunun ...-dan kaynaklandığını düşünüyorum.) maddelerinden ve kendilerini *güçlük çekiyor* olarak niteleyen katılımcılardan elde edilen veriler kullanılmıştır.

2.3. Evren ve Örneklem

Türkiye’de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki örgün eğitim kurumlarının yanı sıra, üniversitelerin, özel kuruluşların ve kültür merkezlerinin düzenlediği kurslarda Fransızca öğrenimi gören çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Elimizde sayısal bir veri bulunmamakla birlikte, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)’nin yılda iki kez yaptığı Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS)’nin en son oturumuna (2015 yılı ilkbahar dönemi) Fransızcadan başvuran aday sayısı 1662 olarak belirtilmektedir (ÖSYM, 2015). Yükseköğretim düzeyinde Fransızca öğrenimi gören öğrenciler başlıca Fransızca Öğretmenliği, Fransız Dili ve Edebiyatı ve Fransızca Mütercim Tercümanlık bölümlerinde öğrenim görmektedirler. Araştırma örneklemini oluşturan Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümü öğrencilerinin diğer dillerdeki çeviri bölümü öğrencileri arasındaki payının % 22 olduğuna yönelik araştırma verileri bulunmaktadır (Akalın & Gündoğdu, 2010, s. 84).

Kırıkkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi bünyesinde yer alan Fransızca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı ortaöğretim sonrası üniversite sınavı yoluyla öğrenci almaktadır. Lise öğrenimleri sırasında çoğunluğu İngilizce öğrenimi görmüş olan öğrenciler Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda *Hazırlık* sınıfında Fransızca

öğrenimi gördükten sonra lisans programına gelmektedirler. Halen öğrenim gören birinci ve ikinci sınıf öğrencileri hazırlık eğitimi alarak bölüme gelmiş öğrencilerken, üçüncü sınıfta öğrenci bulunmamakta, dördüncü sınıf öğrencileri ise hazırlık eğitimi almamış öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler arasında, sayıları az olmakla birlikte, Fransızca'yı Fransa'da öğrenmiş öğrenciler de bulunmaktadır. Birinci ve ikinci sınıf öğrencileri temel dil becerilerine yönelik (Sesbilgisi, Konuşma, Yazılı Anlatım, Dilbilgisi, Sözdizimsel Analiz, Yazışma Teknikleri) derslerin yanı sıra çeviriye (Karşılıklı Konuşma Çevirisi) yönelik dersleri de almaktadırlar.

Araştırmada iki örneklem grubundan veriler toplanmıştır. Birinci örneklem, veri toplanan 97 öğrenci arasından anadili konuşuru olmayan, hazırlık eğitimi almış, devamsızlıktan kalmamış 59 birinci ve ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu özelliklere uygun olmayan *hazırlık sınıfı öğrencileri, anadili konuşurları ile hazırlık eğitimi görmemiş* dördüncü sınıf öğrencileri araştırmanın bu aşamasında değerlendirme dışı tutulmuşlardır. Örneklem grubu üniversitenin 4'lük ölçme değerlendirme sistemine göre yılsonu ortalamaları çerçevesinde "başarılı", "sınırlı başarılı" ve "güçlük çekiyor" şeklinde üç öbekte toplanmıştır. Öbektendirme yapılırken, not ortalaması 0.00-1.99 arası olan öğrenciler (20) "güçlük çekiyor", 2.00-2.99 olan öğrenciler (23) "sınırlı başarılı", 3.00 ve üstü olan öğrenciler (16) ise "başarılı" olarak kodlanmıştır. Örneklem grubunda yer alan 59 öğrenciden 41'i (% 69,5) birinci sınıf (2014-2015 bahar döneminden 24 öğrenci, 2015-2016 güz döneminden 17 öğrenci), 18'i (30,5) ikinci sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 36'sı kadın (% 61), 23'ü (% 39) ise erkektir. Yaş aralığı 17-22 (50; % 84,7) ile 23-27 (9; % 15,3) olarak belirlenen katılımcıların başarı puanına göre oransal dağılımı % 27,1 (16) "başarılı", % 39,0 (23) "sınırlı başarılı", % 33,9 (20) "güçlük çekiyor" olarak belirlenmiştir:

Tablo 3: Katılımcıların Başarı Sınıfına Göre Dağılımı

		Sıklık	%
BAŞARI GRUBU	BAŞARILI	16	27,1
	SINIRLI BAŞARILI	23	39,0
	GÜÇLÜK ÇEKİYOR	20	33,9
	Toplam	59	100,0

Daha önce strateji eğitimi alıp almadıklarının belirlenmesi amacıyla sorduğumuz ilk sormaca maddesine verilen yanıtlar doğrultusunda öğrencilerden 12'sinin (% 20,3) daha önce strateji eğitimi aldıkları, 38'inin (% 64,4) böyle bir eğitim almadığı, 8'inin (% 13,6) ise alıp almadığından emin olmadıkları belirlenmiştir. Strateji eğitimi aldıklarını ve alıp almadıklarından emin olmadıklarını belirten öğrencilerin önemli bir bölümünün araştırma kapsamında yürüttüğümüz farkındalık geliştirme eğitimine katılmış oldukları düşünülmektedir. Nitekim, elimizde strateji eğitimine katıldığına ilişkin veri bulunduğu halde *hayır* seçeneğini işaretlemiş katılımcılar da bulunmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın başlangıç aşamasında hedeflendiği halde strateji farkındalığı eğitiminin akademik başarı düzeyine etki edip etmediğine yönelik değerlendirme bu aşamada hedefler arasından çıkarılmıştır.

Katılımcı grubu, önemli ölçüde (% 91,5) yabancı dil öğrenmeye yatkın olduklarını düşündükleri için bölümü tercih etmiş öğrencilerden oluşmaktadır. Aynı şekilde, öğrencilerin görece yüksek bir bölümü (% 67) üniversiteye giriş sınavında başka bir bölümü kazanma şansı olduğu halde öğrenim gördüğü bölümü tercih etmişlerdir. İlgili soruya yanıt verenlerin 18'i (% 30,5) ise zorunluluk nedeniyle bölüme geldikleri sonucunu çıkarabileceğimiz “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bölüme gelmekle doğru bir tercih yapıp yapmadıklarına ilişkin 3 numaralı soruya yine çoğunluk (45; % 76,3) “evet”, çok az bir bölümü (3; % 5,1) “hayır”, görece yüksek bir bölümü (11; % 18,6) ise “emin değilim” seçeneklerini işaretleyerek yanıt vermişlerdir. Araştırmanın ilgili bölümündeki son soruya ise katılımcılar büyük bir çoğunlukla (55; % 93,2) yabancı dili daha iyi öğrenme yollarının öğretileceği bir programa katılmak istediklerini belirtmişlerdir. İkinci örneklem grubunu ise öğrenim gördükleri sınıf, başarı düzeyi, v.b. ölçüt gözetilmeksizin rastlantusal yolla seçilen 33 öğrenci oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Ölçek maddelerinin (43 madde) güvenilirlik Cronbach alfa katsayısı 0.73 olarak belirlenmiştir. Ayrıca gözlemlenen üstbilişsel, bilişsel ve toplumsal duyuşsal strateji kullanım düzeylerinin normal dağılım gösteren bir ana kütlede gelip gelmediğinin sınanması amacıyla K-S Testi uygulanmış, test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4: K-S Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğrenci sayısı	Ortalama (Strateji kullanım düzeyi)	Standart sapma	K-S Test Değeri	P
Üstbilişsel strateji kullanım düzeyi	59	3,7458	1,66737	,146	,160
Bilişsel strateji kullanım düzeyi	59	4,6441	1,84543	,145	,168
Toplumsal-duyuşsal strateji kullanım düzeyi	59	3,2881	1,23248	,152	,202

Elde edilen bulgular, üstbilişsel (KS değeri = .146, p = .160), bilişsel (KS değeri = .145, p = .168) ve toplumsal-duyuşsal (KS değeri = .152, p = .202) strateji kullanım düzeylerinin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle H_0 hipotezi kabul edilir. Başka bir deyişle, gözlemlenen strateji kullanım düzeyleri normal dağılımlı bir ana kütlede gelmektedir.

2.4.1. Üstbilişsel Strateji Kullanımına İlişkin Veriler

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin yaptığımız ölçümde genel olarak (% 42.3) orta ve düşük (% 32.3) düzeyde üstbilişsel stratejilere başvurdukları görülmektedir. Yüksek düzeydeki öğrenci oranı (% 25.4) görece düşük olarak belirlenmiştir (Tablo 4):

Tablo 5: Üstbilişsel Strateji Kullanım Düzeyleri

	Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeyi						
	Yüksek		Orta		Düşük		
	42-40	39-37	36-34	33-31	30-28	29-27	26-24
Sıklık	5	10	13	12	9	6	4
Yüzde (%)	8.5	16.9	22.0	20.3	15.3	10.2	6.8
Toplam %	25.4		42.3		32.3		

Akademik başarı sınıfına göre başarılı, sınırlı başarılı ve başarılı olarak öbeğlendirilen katılımcıların üstbilişsel strateji kullanım düzeyi ile akademik başarı düzeyi arasında ilişki olup olmadığını sınamak üzere uygulanan Ki-Kare testi sonuçları ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

80 Tablo 6: Akademik Başarı Düzeyi ile Üstbilişsel Strateji Kullanım Düzeyi Arasındaki İlişki

Akademik başarı düzeyi	Üstbilişsel strateji kullanım düzeyi										χ	S.D.	P
	YÜKSEK		ORTA		DÜŞÜK			TOPLAM					
	42-40	39-37	36-34	31-33	30-28	27-25	24-22						
Başarılı	Gözlenen sıklık	4	4	4	3	0	0	1	16				
	Beklenen sıklık	1,4	2,7	3,5	3,3	2,4	1,6	1,1	16				
Sınırlı başarılı	Gözlenen sıklık	1	5	6	4	3	4	0	23				
	Beklenen sıklık	1,9	3,9	5,1	4,7	3,5	2,3	1,6	23				
Güçlük çekiyor	Gözlenen sıklık	0	1	3	5	6	2	3	20				
	Beklenen sıklık	1,7	3,4	4,4	4,1	3,1	2,0	1,4	20				
TOPLAM	Gözlenen sıklık	5	10	13	12	9	6	4	59				
	Beklenen sıklık	5,0	10,0	13,0	12,0	9,0	6,0	4,0	59	22,669	12	,031	

Akademik başarı ortalaması ile üstbilişsel stratejilere başvurma düzeyi arasında, bu araştırma verilerine göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır [$\chi(12) = 22,669$; $p < .05$]. Nitekim gözlenen sıklık ile beklenen sıklık değerleri birbirine yakın değildir. Sonuç olarak, H_1 hipotezi kabul edilir. Diğer bir deyişle, akademik başarı düzeyi ile üstbilişsel strateji kullanım düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

2.4.2. Bilişsel Stratejilere İlişkin Veriler

Katılımcıların bilişsel stratejilere başvurma sıklığı değerlendirildiğinde, üstbilişsel stratejilerdeki sonuca koşut bir biçimde, çoğunluğun (% 57.5) orta ve yüksek (% 30.5) düzeylerde bilişsel stratejilere başvurduğu, düşük düzeyde bilişsel strateji kullanan katılımcı oranının (% 20.5) görece az olduğu gözlemlenmektedir (Tablo 5):

Tablo 7: Bilişsel Strateji Kullanım Düzeyleri

	Bilişsel Strateji Kullanım Düzeyi								
	Yüksek			Orta			Düşük		
	49-51	46-48	45-43	42-40	39-37	36-34	33-31	30-28	27-25
Sıklık	0	7	11	12	12	7	5	3	2
Yüzde (%)	0	11.9	18.6	20.3	20.3	11.9	8.5	5.1	3.4
Toplam %	30.5			57.5			20.5		

Akademik başarı düzeyi ile bilişsel strateji kullanım düzeyi arasında ilişki olup olmadığını sınamak üzere uygulanan Ki-Kare sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8: Akademik Başarı Düzeyi ile Bilişsel Strateji Kullanım Düzeyi Arasındaki İlişki

Akademik başarı düzeyi	Bilişsel strateji kullanım düzeyi												χ	S.D.	P
	YÜKSEK			ORTA			DÜŞÜK			TOPLAM					
	51-49	48-46	45-43	42-40	39-37	36-34	33-31	30-28	27-25						
Başarılı	Gözlenen sıklık	0	4	3	5	2	2	0	0	0	0	16	25,069	14	,034
	Beklenen sıklık	0	1,9	3,0	3,3	3,3	1,9	1,4	,8	,5	16				
Sınırlı başarılı	Gözlenen sıklık	0	2	6	6	4	3	0	2	0	23	25,069	14	,034	
	Beklenen sıklık	0	2,7	4,3	4,7	4,7	2,7	1,9	1,2	,8	23				
Güçlük çekiyor	Gözlenen sıklık	0	1	2	1	6	2	5	1	2	20	25,069	14	,034	
	Beklenen sıklık	0	2,4	3,7	4,1	4,1	2,4	1,7	1,0	,7	20				
TOPLAM	Gözlenen sıklık	0	7	11	12	12	7	5	3	2	59	25,069	14	,034	
	Beklenen sıklık	0	7	11	12	12	7	5	3	2	59				

Akademik başarı düzeyi ile bilişsel stratejilere başvurma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır [$\chi^2(14) = 25,069; p < .05$]. Nitekim gözlenen sıklık ile beklenen sıklık değerleri birbirlerine yakın değildir. Sonuç olarak, H_1 hipotezi kabul edilir. Başka bir deyişle, akademik başarı düzeyleri ile bilişsel strateji kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Toplumsal Duyuşsal Stratejilere İlişkin Veriler

Katılımcıların toplumsal duyuşsal stratejileri başvurma düzeyleri önceki iki stratejide olduğu gibi orta düzeyde yoğunlaşmakta (% 59.3), yüksek (% 27.1) ve düşük (% 13.6) düzeylerde aynı stratejilere başvuran öğrencilerin oranı görece düşüktür (Tablo 6):

Tablo 9: Toplumsal-Duyuşsal Stratejilere Başvurma Düzeyleri

	Üstbilişsel Strateji Kullanma Düzeyi					
	Yüksek		Orta		Düşük	
	36-34	33-31	30-28	27-25	24-22	21-19
Sıklık	4	12	17	18	5	3
Yüzde (%)	6.8	20.3	28.8	30.5	8.5	5.1
Toplam %	27.1		59.3		13.6	

Akademik başarı düzeyi ile toplumsal-duyuşsal stratejilere başvurma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını sınamak üzere uygulanan Ki-Kare sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8: Akademik Başarı Düzeyi ile Bilişsel Strateji Kullanım Düzeyi Arasındaki İlişki

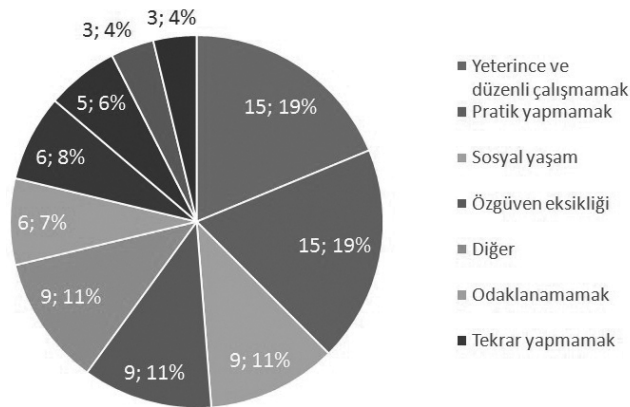
Akademik başarı düzeyi	Toplumsal-duyuşsal strateji kullanım düzeyi								χ	S.D.	P
	YÜKSEK		ORTA		DÜŞÜK		TOPLAM				
	51-49	48-46	42-40	39-37	33-31	30-28					
Başarılı	Gözlenen sıklık	1	6	6	2	1	0	16			
	Beklenen sıklık	1,1	3,3	4,6	4,9	1,4	,8	16			
Sınırlı başarılı	Gözlenen sıklık	1	3	7	9	1	2	23			
	Beklenen sıklık	1,6	4,7	6,6	7,0	1,9	1,2	23			
Güçlük çekiyor	Gözlenen sıklık	2	3	4	7	3	1	20	10,049	10	
	Beklenen sıklık	1,4	4,1	5,8	6,1	1,7	1,0	20			
TOPLAM	Gözlenen sıklık	4	12	17	18	5	3	59			
	Beklenen sıklık	4,0	12,0	17,0	18,0	5,0	3,0	59			

Akademik başarı düzeyi ile toplumsal-duyuşsal stratejilere başvurma arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur [$\chi(10) = 10,049$; $p > .05$]. Nitekim gözlenen sıklık ile beklenen sıklık değerleri birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Sonuç olarak H_0 hipotezi kabul edilir. Başka bir ifadeyle, akademik başarı düzeyi ile toplumsal-duyuşsalstrateji kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

2.4.3. Öğrenci Görüşlerine İlişkin Veriler

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü sorusuna ilişkin olarak 33 öğrenciden toplanan veriler değerlendirildiğinde, 9'u kendini *başarılı*, 21'i *sınırlı başarılı* bulurken, 3'ü *güçlük çekiyor* olarak nitelenmektedir. Kendilerini sınırlı başarılı ya da güçlük çekiyor ulamlarına konumlandırıan öğrencilerin bunun sebebine ilişkin görüşleri sorulduğunda ise, yinelenme sıklıklarına göre ilk sırada *yeterli ve düzenli çalışmamak* (15, % 19) ve *pratik yapmamak* (15, % 19) yer alırken, *sosyal yaşam* ve *özgüven eksikliği* 9'ar kez (her biri % 11) yinelenmiştir. Bunları, 6'şar kez yinelenen *tekrar yapmamak* ve ders dinlerken veya çalışırken *odaklanamamak* (her biri % 7) izlemektedir. *İlgisizlik* yinelenme sıklığı bakımından (5 kez, % 6) dördüncü sırada yer alırken, öğrendiği dilde *okumamak* (3, % 4) ve *yetenek eksikliği* (3, % 4) beşinci sırada yer almaktadır. *Diğer* başlığı altında topladığımız yaş, daha önce strateji eğitimi almamış olmak, olanaksızlık, farklı şeyleri başlangıç düzeyinde yapmak, eksik sözcük bilgisi, başarısız olma, dilin zor oluşu ve dil bilgisinin anadilinde az olması gibi gerekçeler 1'er kez yinelenmiştir.

Grafik 1: Sınırlı Başarılı ve Güçlük Çeken Öğrencilerin Bunun Sebebine İlişkin Görüşleri



3. Bulgular ve Değerlendirme

Araştırmanın bir numaralı sorusuna ilişkin bulgu, katılımcı grubunun toplamda üç strateji türüne de *orta* düzeyde başvuruyor olmalarıdır. Genel bir değerlendirmeyle, katılımcı topluluğu *orta* ve *düşük* düzeyde strateji kullanımına sahiptir. Araştırmanın iki numaralı sorusuna ilişkin bulgu, üstbilişsel ve bilişsel stratejileri kullanma düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğuna yönelik H_1 varsayımının doğrulanıyor olmasıdır. Bir başka deyişle, akademik bakımdan başarılı öbeğinde yer alan öğrenciler üstbilişsel ve bilişsel stratejileri güçlük çeken katılımcılara oranla daha sık kullanmaktadırlar. Buna karşılık, aynı soruya ilişkin diğer bulgu, katılımcıların toplumsal duyuşsal strateji kullanma düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması, bir başka deyişle, H_0 varsayımının doğrulanıyor olmasıdır. Üçüncü ve dördüncü sorulara ilişkin bulgular, akademik başarı sınıflamasındaki sonuçların yanı sıra strateji kullanım düzeyleri ve mevcut durumlarına ilişkin öz değerlendirmeleri arasında koşutluk bulunduğunu göstermektedir.

Elde ettiğimiz bulgular, Demirel (2012) ve Bekleyen (2011)'in strateji kullanım düzeyi arttıkça başarı düzeyi de artmaktadır yönündeki bulgusuyla uyumludur. Buna karşılık, Bekleyen (A.g.y., 121)'in bulguladığı kendi araştırma grubunun öğrenme stratejisi kullanma ortalamalarının Oxford tarafından belirlenen ortalamadan daha yüksek olarak belirlenmesi bizim araştırmamızdaki verilerle uyumlu değildir. Bekleyen, araştırma grubundaki öğrencilerin İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyor olmaları nedeniyle bu ortalamanın yüksek çıkmış olduğunu belirtirken, aynı durum, yüksek farkındalık gerektiren mütercim tercümanlık bölümünde okuyan ve araştırma grubunu oluşturan öğrenci topluluğu için söz konusu değildir. Bu durumun, öncelikle İngilizce mütercim tercümanlık bölümlerinin liselerden İngilizce öğrenim görmüş öğrencileri alıyor olmaları, ikinci olarak, İngilizce mütercim tercümanlık bölümlerinin sunduğu iş olanaklarının Fransızca mütercim tercümanlık bölümlerinin sunduğu iş olanaklarına göre daha fazla olması nedeniyle öğrenci güdülenmelerini etkiliyor olması ile de açıklanabileceği düşünülmektedir. Görgül bir yaklaşımla, gerek kamusal gerekse özel alanda tabandan gelen sunum istem ilişkisi bakımından Fransızca bilgisi yalnızca çevirmenlik alanında değil eğitim, dil ve edebiyat gibi alanlarda da İngilizceden sonra gelmektedir. Bu düşünce, sınırlı başarılı ve güçlük çeken öğrenci grubunun başarı düzeylerinin gerekçelerine ilişkin öz değerlendirmelerinde *ilgisizlik* başlığı altında topladığımız *ilgi eksikliği*, *merak eksikliği*, *istediği bölümde okumama*, *yapmak istediği meslekle alakası olmama* gibi gerekçelerle desteklenmektedir. Ayrıca, araştırmanın ölçek dışında yer alan ilk beş sorusu arasında yer alan öğrenim gördükleri bölüme isteyerek gelip gelme-

diklerine ilişkin soruya verilen *hayır* (18, % 30,5) yanıtının oranının yüksek olması da bu düşüncenin nedensiz olmadığını akla getirmektedir. Son olarak, güdülenme düzeyinin, öğrenci öz değerlendirmelerinde sıklık bakımından birinci sırada yer alan *yeterince ve düzenli çalışmama* gerekçesi ile ilişkili olma olasılığı da bu düşüncüyü destekleyebilecek diğer bir veridir.

Araştırma verilerinden elde ettiğimiz toplumsal duyuşsal stratejilerle akademik başarı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığına yönelik bulgu, bir yandan yukarıda andığımız diğer araştırma verileri, öte yandan öğrenci öz değerlendirmelerinden elde edilen verilerle çelişik bir sonuç olarak gözükmektedir. Ancak oransal olarak bakıldığında, başarılı olarak değerlendirilen öğrencilerin söz konusu stratejilere diğerlerine göre daha fazla başvurdukları görülmektedir. Ayrıca, öğrenci öz değerlendirmelerinde başarı düzeyinin görece düşük olmasının sebepleri arasında *özgüven eksikliği* yinelenme sıklığı bakımından dördüncü sırada yer almaktadır. Bu durumun, alanyazında yabancı dil öğrenimi ve özellikle kaygı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırma verileri çerçevesinde daha geniş kapsamlı olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi sürecinin çok bileşenli ve karmaşık doğası, yalnızca bir bileşene odaklanarak süreç üzerinde görüş geliştirmeyi engellemektedir. Dolayısıyla, süreç üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkili olan tüm bileşenlerin alanyazında var olan veriler ışığında ele alınması bir zorunluluktur. Bir başka deyişle, kusursuz ortamlar ve araçlar geliştirilebilir, hatta kusursuz öğretmenler de yetiştirilebilir. Yöntemler ve teknikler de eksiksiz olarak tasarlanabilir. Ancak öğrenen gereken özelliklere sahip değilse sürecin beklenen sonuçları vermesi uzak bir olasılıktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrenme etkinliğinin odağında yer alan öğrenenin süreçten gerçek anlamda yarar sağlayabilmesi için öğrenme stratejileri konusunda farkındalık geliştirmesi gerektiği yönünde güçlü veriler sağlamaktadır. Nitekim araştırmaya ölçekler aracılığıyla veri sağlayan 59 katılımcının % 93,2'si (55) yabancı dil öğrenme sürecini daha verimli kılacak bir eğitim programına katılmak istediğini belirtmektedir. Ayrıca, benzer bir farkındalık geliştirme eğitimine katılan 33 öğrenciden 12'si eğitimin kendisi için *çok*, 13'ü *oldukça*, 5'i ise *biraz* yararlı olduğunu belirtirken, eğitimin *az* yararlı olduğunu veya hiç yararlı olmadığını belirten öğrenciye rastlanmamıştır. Dolayısıyla, öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık geliştirme çalışmalarına hazırlık eğitiminin başlangıç aşamasında yer verilmesi üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Araştırma sırasında tanık olu-

nan, strateji eğitimine katıldığına yönelik elde veri bulunduğu halde katılmadığını belirten öğrencilerin varlığı ve strateji geliştirmenin zamana yayılan bir özellik sergilemesi nedeniyle, söz konusu eğitimin aralıklarla yinelenerek biçimde tasarlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çevirmen eğitimi söz konusu olduğunda, *en az bir yabancı dil* olmazsa olmaz koşul olduğuna göre, öncelikle yabancı dil öğretim sürecinin yeniden ele alınması gerektiği, araştırmaya veri sağlayan katılımcıların çok az bir bölümünün akademik başarı düzeyinin “başarılı” öbeğinde yer almasından anlaşılmaktadır. Böyle bir strateji farkındalığı çalışması, yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler, öğretim araçları ve ortamları için de öngörülmelidir. Zira süreçteki herhangi bir bileşende ortaya çıkan eksiklik sürecin bütününe etkileyebilmektedir.

Kaynakça

- Akalın, R., & Gündoğdu, M. (2010). Akademik Çeviri Eğitiminin Temel İlkeleri Üzerine Düşünceler: Uygulanan Ders İzleneleri Bağlamında Hedefler ve Beklentiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1*, 79-33.
- Aydın, A. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenim Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 113-122.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 1, No. 1, pp. 14-26 © Centre for Language Studies National University of Singapore. <http://e-flt.nus.edu.sg/> Son ziyaret tarihi: 18.12.2015
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin Çeviren: Ahmet Kocaman*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé international.
- Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenim Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 43*, s. 141-153.
- Erden, M., & Akman, Y. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Hismanoğlu, M. (2000). *Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching*. The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 8, August: <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html> adresinden alındı, son ziyaret tarihi: 09.03.2016.
- Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication, traduction de France Mugler*.

Paris: Hatier/Didier.

- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakelle, S. (2012). Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme. *Eğitim ve Bilim*, 237-249.
- Navarro Saydı, T. (2007). *Yabancı Dil Öğrenmede Başarı Şifreleri*. İstanbul: Bileşim Yayınları.
- O'Malley, J. (2004). *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*. Electronic Journal of Foreign Language Teaching: <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf> adresinden alındı, son ziyaret tarihi: 09.03.2016.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. <http://catdir.loc.gov>: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/89009770.pdf> adresinden alındı, son ziyaret tarihi: 09.03.2016.
- Onursal Ayırır, İ. (2011). Yabancı Dil Öğretiminde Bilişsellik ve Bilişsel Stratejilerin Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 40, 44-56.
- Ormrod, J. E. (2015). *Öğrenme Psikolojisi, Çeviri Editörü: Mustafa Baloğlu*. Ankara: Pearson, Nobel.
- Oxford, R. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. GALA: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> adresinden alındı, son ziyaret tarihi: 09.03.2016.
- ÖSYM, (2015). *2015-YDS İlkbahar Dönemi Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. <http://dokuman.osym.gov.tr>:http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/YDS/ILKBAHAR/2015YDS_IlkbaharDonemiSayısalBilgiler.pdf adresinden alındı, son ziyaret tarihi: 09.03.2016.
- Puren, C. (1998). *Histoire des methodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Cle international.
- Tardif, J. (1993). *Evaluation dans le paradigme constructiviste*. <http://www.cnge-web.fr>: http://www.cnge-web.fr/media/docs/cnge_site/cnge/Tardif_Jacques_Evaluation_dans_le_paradigme_constructiviste.pdf adresinden alındı, son ziyaret tarihi: 09.03.2016.
- Ünal, D., Onursal-Ayırır, İ., & Arıoğlu, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 41, 473-484.
- Zeyrek, D. (2006). Dil Edinimi. A. Kocaman içinde, *Dilbilim, Temel Kavramlar, Sorunlar, Tartışmalar* (s. 137-150). Ankara: Dil Derneği.