

**T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BATTALGAZİ MESLEK YÜKSEK  
OKULUNDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE (İNGİLİZCE) ÇEVİRİNİN  
AKTİF BİR ÖĞRETİM YÖNTEMİ OLARAK KULLANILMASI**

**Süleyman Nihat ŞAD**

**T.C.**

**İnönü Üniversitesi**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri**

**Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim**

**Bilim Dalı İçin Öngördüğü**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Olarak Hazırlanmıştır**

**MALATYA**

**2006**



**T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BATTALGAZİ MESLEK YÜKSEK  
OKULUNDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE (İNGİLİZCE) ÇEVİRİNİN  
AKTİF BİR ÖĞRETİM YÖNTEMİ OLARAK KULLANILMASI**

**Süleyman Nihat ŞAD**

**T.C.**

**İnönü Üniversitesi**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri**

**Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim**

**Bilim Dalı İçin Öngördüğü**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Olarak Hazırlanmıştır**

**MALATYA**

**2006**

**İnönü Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne**

Enstitümüz öğrencisi Süleyman Nihat ŞAD tarafından Yrd. Doç. Dr. Kemal DURUHAN danışmanlığında hazırlanan “T.C. İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda Yabancı Dil Öğretiminde (İngilizce) Çevirinin Aktif bir Öğretim Yöntemi olarak Kullanılması” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında BİLİM UZMANLIĞI TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : .....

Üye : .....

Üye : .....

---

**ONAY**

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../.....

Enstitü Müdürü

### **Onur Sözü:**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “T.C. İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda Yabancı Dil Öğretiminde (İngilizce) Çevirinin Aktif Bir Öğretim Yöntemi Olarak Kullanılması” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Süleyman Nihat ŞAD

### **Önsöz :**

İnsanoğlunun çevresiyle etkileşimini sağlayan iletişimin en etkili unsuru dildir. Bu unsuru ne kadar iyi kullanabilirsek çevremizle o kadar fazla ve nitelikli iletişim kurabiliriz. Sosyal, bilimsel, sanatsal ve daha birçok alanda insanlara, kitlelere sesimizi duyurmak için dili etkili bir şekilde kullanabiliriz. Ayrıca doğal olarak sağlıklı her insana bahşedilen bu yetenek tek bir dille de sınırlı değildir. Kullanabildiğiniz dillerin sayısı arttıkça ulaşabileceğiniz kitlelerin sayısı da artacaktır. Ancak insanların çoğu doğal bir süreç içerisinde anadillerini öğrenirken, ikinci bir dilin öğrenilmesi söz konusu olduğunda gerek yaşla ilgili etmenlerden, gerek sosyal etmenlerden, gerekse de eğitimsel nedenlerden ötürü yeterince başarılı olamamaktadır.

Dilin bu iletişimsel gücünden dolayı ikinci hatta üçüncü bir dili nasıl öğrenebilirim ya da öğretebilirim sorusu insanların zihnini sürekli meşgul etmiştir. Sonuç olarak da zaman içerisinde yabancı dil öğretimiyle ilgili değişen ihtiyaçlara uygun yaklaşımlar, yöntemler, teknik ve materyaller geliştirilmiştir.

Dolayısıyla “En iyi dil öğretim yöntemi hangisidir?” sorusunun cevabı acaba en yenisi mi olmalıdır? Yoksa öğrenci ve mevcut şartlar dikkate alınarak karar verilen yöntem mi olmalıdır? Bu çalışmada bu soru özellikle yüksek öğretim kademesi için cevaplanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada yardımlarını benden esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kemal DURUHAN, hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ ve Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK’e teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Süleyman Nihat ŞAD

# **İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda Yabancı Dil Öğretiminde (İngilizce) Çevirinin Aktif Bir Öğretim Yöntemi Olarak Kullanılması**

**Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2006.**

## **Özet**

Bu çalışmanın amacı çevirinin aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının Malatya İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda okuyan öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğrenimine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2005-2006 akademik yılında Malatya İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulu Bahçe Ziraati, Basın Yayıncılık, Seracılık ve Süs Bitkileri Yetiştiriciliği ve Yerel Yönetimler bölümlerine devam eden toplam 100 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışmada, deney ve kontrol gruplu öntest sontest deseni kullanılmıştır. Öntest-sontest formu olarak öğrencilere 30 sorudan oluşan bir başarı testi verilmiştir. Haftada iki ders saati (2 x 45 dk.) olmak üzere toplam iki hafta boyunca süren deneysel sürecin ardından verilen sontest formundan elde edilen puanlar SPSS 13.0 Windows paket programı yardımıyla bağımsız gruplarda ve eşleştirilmiş gruplarda t-testi analizine tabi tutulmuştur. Deneysel değişken olan çevirinin etkisinin manidarlığı 0.05 düzeyinde sorgulanmıştır.

Yapılan t-testi sonucunda deneysel değişken olan çevirinin öğrenci başarısı üzerinde 0.05 düzeyinde istatistiksel açıdan manidar bir fark yarattığı bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretimi, Çeviri, Bilişsel alan, Yüksek Öğretim**

**Using Translation as an Active Instruction Method in Teaching Foreign Language (English) in Battalgazi Vocational School at Inonu University**

**Post Graduate Thesis, Süleyman Nihat ŞAD, Inonu University, Institute of Social Sciences, May 2006.**

**Abstract**

This study aims to analyze the effect of using translation as an active method of instruction on the foreign language (English) learning performance of the students attending Battalgazi Vocational School at İnönü University in Malatya. The subjects of this study are 100 students attending the departments of Gardening, Pressing and Publishing, Greenhouse and Ornamental Plants Agriculture, and Local Administrations in Battalgazi Vocational School at İnönü University in Malatya during the academic year of 2005-2006.

Pre-test/Post-test control and experiment group design was used in this study. The students are given a test with 30 questions as the pre-test/post-test form. Following the experimental process lasting for two weeks each having two lessons (2 x 45 mins.), the post-test form was given to the participants. And the scores from the post-test were analyzed using independent samples t-test and paired-samples t-test with the help of SPSS 13.0 Windows software program. The significance of the effect of translation which is the experimental variable was tested at 0.05 probability level.

As a result of the t-test, it was found out that translation has a statistically significant effect on students' success at 0.05 probability level.

**Key Words: Teaching English, Translation, Cognitive domain, Higher education**



## İÇİNDEKİLER

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| Onay Sayfası .....                 | I   |
| Onur Sözü .....                    | II  |
| Önsöz .....                        | III |
| Özet ve Anahtar Sözcükler.....     | IV  |
| Abstract and Key Words .....       | V   |
| İçindekiler .....                  | VI  |
| Tablolar ve Şekiller Listesi ..... | IX  |
| Ekler Listesi .....                | XII |

## BÖLÜM I

|                                                                                                       |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>1. GİRİŞ .....</b>                                                                                 | <b>1</b> |
| 1.1. Problem Durumu.....                                                                              | 7        |
| 1.2. Problem Cümlesi.....                                                                             | 9        |
| 1.3. Alt problemler .....                                                                             | 9        |
| 1.4. Denenceler .....                                                                                 | 10       |
| 1.5. Sayıtlılar .....                                                                                 | 11       |
| 1.6. Sınırlılıklar .....                                                                              | 11       |
| 1.7. Tanımlar .....                                                                                   | 11       |
| 1.8. Araştırmanın önemi ve gerekçeleri .....                                                          | 14       |
| 1.9. Çevirinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla ilgili<br>çalışmaların sınıflandırılması ..... | 16       |
| 1.9.1. <i>Gramer-Çeviri Yöntemi</i> .....                                                             | 16       |
| 1.9.2. <i>Suggestopedia (Desuggestopedia)</i> .....                                                   | 20       |
| 1.9.3. <i>Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language<br/>Learning)</i> .....                     | 22       |
| 1.9.4. <i>Konuyla ilgili yabancı çalışmalar</i> .....                                                 | 24       |
| 1.9.5. <i>Konuyla ilgili yerli çalışmalar</i> .....                                                   | 28       |

## BÖLÜM II

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b>                                                                      | 32 |
| 2.1. Yöntem Olarak Çeviri .....                                                                 | 32 |
| 2.2. Çevirinin Bilişsel Alana Hakimiyeti .....                                                  | 33 |
| 2.2.1. Bloom'un Bilişsel alan taksonomisi .....                                                 | 33 |
| 2.2.2. Bilişsel alanla çeviri sürecinin kesişmesi .....                                         | 37 |
| 2.3. İhtiyaç analizi .....                                                                      | 45 |
| 2.3.1. Mevcut durum .....                                                                       | 46 |
| 2.3.2. Sorunun asıl kaynağı .....                                                               | 51 |
| 2.3.3. Neyi yanlış yapıyoruz? .....                                                             | 52 |
| 2.3.4. Türkiye'de Yüksek Öğretimde Yabancı dil eğitimi ve İnönü<br>Üniversitesinin durumu ..... | 53 |
| 2.4. Yabancı Dil öğretiminde çeviriyi neden kullanmalıyız? .....                                | 62 |

## BÖLÜM III

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| <b>3. YÖNTEM</b>                           | 64 |
| 3.1. Araştırmanın Yöntemi .....            | 64 |
| 3.2. Çalışma grubu .....                   | 64 |
| 3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi ..... | 65 |

## BÖLÜM IV

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| <b>4. BULGULAR VE YORUM</b> | 67 |
| 4.1. Bulgular .....         | 67 |
| 4.2. Yorum .....            | 83 |

## BÖLÜM V

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| <b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> | 87 |
| 5.1. Sonuç .....            | 87 |
| 5.2. Öneriler.....          | 89 |

|                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------|------------|
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                         | <b>91</b>  |
| <b>EK 1. Öntest-Sontest formu “TEST ON CONDITIONALS”.....</b> | <b>100</b> |

### **Tablolar Listesi :**

|                                                                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 1:</b> Türkiye’de altyapısal ve niceliksel göstergelerle Yüksek Öğretimde Yabancı dil Öğretimi (2002-2005).....                    | 48 |
| <b>Tablo 2:</b> Deney grubu öğrencilerinin öntest sorularına verdikleri cevapların dağılımı .....                                           | 68 |
| <b>Tablo 3:</b> Deney grubu öğrencilerinin sontest sorularına verdikleri cevapların dağılımı .....                                          | 69 |
| <b>Tablo 4:</b> Kontrol grubu öğrencilerinin öntest sorularına verdikleri cevapların dağılımı .....                                         | 70 |
| <b>Tablo 5:</b> Kontrol grubu öğrencilerinin sontest sorularına verdikleri cevapların dağılımı .....                                        | 71 |
| <b>Tablo 6:</b> Deney ve Kontrol gruplarının öntest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....                                                 | 72 |
| <b>Tablo 7:</b> Kontrol grubunun bilişsel alanın geneli bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....                | 72 |
| <b>Tablo 8:</b> Kontrol grubunun bilişsel alanın bilgi düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması .....         | 73 |
| <b>Tablo 9:</b> Kontrol grubunun bilişsel alanın kavrama düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....        | 73 |
| <b>Tablo 10:</b> Kontrol grubunun bilişsel alanın uygulama düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....      | 74 |
| <b>Tablo 11:</b> Kontrol grubunun bilişsel alanın analiz düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....        | 74 |
| <b>Tablo 12:</b> Kontrol grubunun bilişsel alanın sentez düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....        | 75 |
| <b>Tablo 13:</b> Kontrol grubunun bilişsel alanın değerlendirme düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması..... | 75 |
| <b>Tablo 14:</b> Deney grubunun bilişsel alanın geneli bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....                 | 76 |

|                                                                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 15:</b> Deney grubunun bilişsel alanın bilgi düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....             | 76 |
| <b>Tablo 16:</b> Deney grubunun bilişsel alanın kavrama düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....           | 77 |
| <b>Tablo 17:</b> Deney grubunun bilişsel alanın uygulama düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....          | 77 |
| <b>Tablo 18:</b> Deney grubunun bilişsel alanın analiz düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....            | 78 |
| <b>Tablo 19:</b> Deney grubunun bilişsel alanın sentez düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....            | 78 |
| <b>Tablo 20:</b> Deney grubunun bilişsel alanın değerlendirme düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....     | 79 |
| <b>Tablo 21:</b> Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın geneli bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....               | 79 |
| <b>Tablo 22:</b> Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın bilgi düzeyi bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....         | 80 |
| <b>Tablo 23:</b> Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın kavrama düzeyi bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....       | 80 |
| <b>Tablo 24:</b> Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın uygulama düzeyi bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....      | 81 |
| <b>Tablo 25:</b> Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın analiz düzeyi bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....        | 81 |
| <b>Tablo 26:</b> Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın sentez düzeyi bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması.....        | 82 |
| <b>Tablo 27:</b> Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın değerlendirme düzeyi bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması..... | 82 |

**Şekiller Listesi:**

|                                                     |   |
|-----------------------------------------------------|---|
| <b>Şekil 1:</b> Gardner'ın Sosyo-Eğitim modeli..... | 5 |
|-----------------------------------------------------|---|

**Ekler listesi:**

|                                                          |     |
|----------------------------------------------------------|-----|
| <b>Ek 1:</b> Öntest-Sontest formu “TEST ON CONDITIONALS” | 100 |
|----------------------------------------------------------|-----|





## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

İletişim, insanlık tarihinin başlangıcından itibaren insanın çevresini tanımada en az beş duyu organı kadar ihtiyaç duyduğu bir unsurdur. İnsanın, diğer insanlarla buluşmasını ve anlaşmasını, birlikte yaşamasını ve üretmesini, en nihayetinde de bilimde, sanatta, teknikte ve hayatın diğer alanlarında gelişmesini sağlayan en önemli etkinlik olagelmıştır. İşte bu hayati faaliyetin bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakılınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün bile çözemediğimiz büyülü aktörü dil ya da dillerdir (Aksan, 1995: 11). Belki de Aksan'ın dil kavramını büyülü olarak nitelendirmesinin nedeni hemen hemen her insanın ne kadar zor olursa olsun anadillerini doğal bir süreç içerisinde kendiliğinden öğrenebilmesine karşın, ne kadar kolay olursa olsun ikinci bir yabancı dili öğrenmek için ilkinden çok daha zor ve uzun bir süreç geçirmesi gerektiği gerçeğidir. Bu yüzden ki hemen hemen her ilde eğitim veren özel kursların başında yabancı dil kursları gelmektedir.

Dil, gerçekten de her yönüyle anlaşılması zor, karmaşık ama toplumların devamı için olmazsa olmaz bir köprüdür. Dil olmasaydı, yüzyıllar boyu bilimde, teknikte elde edilen gelişmeleri günümüzde başkalarına, gelecekte de sonraki kuşaklara nasıl aktarabilirdik (Aksan, 1995: 11)? Dil, öğretimin ve öğrenimin anahtarı, bilgi aktarmanın ve biriktirmenin biricik sağlayıcısıdır; dil olmasaydı uygarlık da olmazdı (Aksoy, 1996: 8). Aslında insanı bilgisayar teknolojisine benzetirsek, insan bedeninin klavye, monitör, hard disk, RAM vb. donanıma, diğer taraftan dilin de bahsedilen donanıma hayat veren yazılıma karşılık geldiğini

söyleyebiliriz. Nasıl yazılı bir iletişim sistemi olmadan ve yüklenmeden bilgisayarın donanımı bir metal ve plastik yığınının ibaretse, dil ve iletişim olmadan da insan adeta bir et yığınının ibarettir.

En genel anlamıyla dili tanımlamak istersek; dil, belirli bir ülke ya da bölge halkı tarafından (duygu ve düşünceleri) yazılı ya da sözlü olarak anlatmak için kullanılan bir dizi ses ve simgeden oluşan bir *iletişim* sistemidir (Sinclair, 1994: 809). Dolayısıyla bu tanımdan da dilin, her ne kadar evrensel bir değer olsa da farklı toplumlar tarafından farklı örneklerinin kullanıldığını görüyoruz (İngilizce, Almanca, Türkçe vb.). Günümüzde tüm dünyada yaklaşık 6000 dil konuşulmakta; ancak uzmanlara göre bu sayının yarıdan fazlası yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır (Christiano, 2005: 1). Aynı dili kullanan toplumlar/topluluklar arasında doğal iletişim mümkünken, farklı dillerin kullanıldığı iki toplumun bireyleri ya da henüz hiçbir dil bilmeyen bir bebek söz konusu olduğunda iletişim süreci sekteye uğrar. Çünkü her ne kadar aktarılacak istenen mesaj, alıcı ve kaynağın anlayabileceği ya da bildiği bir duygu, düşünce ve beceri (özür, rica, soru, öfke vb.) olsa da mesajın kodlandığı sesler ve semboller (Demirel ve ark., 2002: 15) çok farklıdır. İletişimin gerçekleşmesi alıcı ya da kaynaktan birisinin iletişimin diğer ortağının mesajını kodladığı ses ve sembollerini tanımasına bağlıdır. İşte bu noktada dil öğrenimi ya da edinimi kavramları karşımıza çıkmaktadır.

Nasıl insanoğlu uçağı ya da gemiyi icat etme sürecinde doğadaki uçan ya da yüzen yaratıkları gözlemleyip onu taklit etmeye çalışmışsa, yabancı dil öğretimi sürecine de çocukların dil edinim süreci incelenerek başlanmıştır. Örneğin *Total Physical Response* (TPR) adı verilen ve öğrencilerin yabancı dilde verilen komutlara fiziksel hareketlerle cevap vermesini öngören yöntem, çocukların dil gelişim sürecini taklit etmektedir (Asher, 1977). Diğer taraftan çocukların dil gelişim sürecini etkilemek için pekiştirici sürecine dayandıran Davranışçı görüş (Skinner, 1957: 7-20), Kulak-Dil (Audio-Lingual) Yönteminin de yabancı dil eğitiminde çıkış noktası olmuştur. Bu yüzden yabancı dil öğrenimi/edinimine geçmeden önce çocuklarda dil gelişimine değinmekte yarar vardır.

Hemen hepimiz etrafımızdaki bebeklerin fiziksel ve zihinsel gelişimlerine şahit olmuşuzdur. Her ne kadar bilimsel açıklaması güç ve karmaşık olsa da bu gelişim hemen hemen tüm çocuklar için birbirine benzer doğal ve görünüşte basit bir seyir izler. Çocuğun beden ve zihin gelişimine paralel bir seyir izleyen yeteneklerden biri de dil yeteneğidir. Yule (1985: 135-137), dil ediniminin, fiziksel yeteneklerin biyolojik gelişimini tayin eden bir sisteme dayandığını iddia eder. Bu da, biyolojik gelişime paralel fiziksel yetenekleri gelişmeye başlayan tüm çocuklarda dil yeteneğinin de ortaya çıkacağı anlamına gelir.

Diğer taraftan gelişim psikologları dil gelişiminin, fiziksel gelişimin yanı sıra bilişsel gelişimle de paralel olduğunu kabul eder (Erden ve Akman, 2002: 76). Çocuk, annesinin desteği olmaksızın başını dik tutabildiği üçüncü ayda ilk seslerini çıkarmaya başlar. Ancak dil gelişimini sadece konuşma yeteneğiyle sınırlandırmazsak, çocukların anne karnında 6-7. aylarda duyabildikleri, hatta anne babalarının seslerini tanıyabildikleri dikkate alındığında (Stoppard, 1999: 8) dil gelişiminin çok daha önceye dayandığı söylenebilir. Altıncı ayda artık oturabilen çocuk anlamsız da olsa bir şeyler anlatırcasına uzun sesler çıkarır. On ikinci ay civarında, kendi kendine ayağa kalkma ve yürüme girişimleriyle birlikte ilk anlamlı sözcükler de ağızından çıkmaya başlar. Bir buçuk yaş civarında yaklaşık 20 sözcük kullanırken beş yaşına gelene kadar bu sayı 2000'i bulur (Erden ve Akman, 2002: 76).

Bu süreç hemen hemen tüm çocuklar için benzer doğal bir seyir izlerken, dilbilimciler ve gelişim psikologları dil gelişimine farklı bilimsel açıklamalar getirmeye çalışmışlardır. Bunlardan en önemlileri Davranışçı kuram (Skinner, 1957) ve Doğacı/Doğuşancı (Naturalist) yaklaşımıdır (Chomsky, 1965: 3-4).

Davranışçı kurama göre dil gelişimi gözlemlenebilir davranışlarımızdan bir tanesidir (Skinner, 1957: 7-20). Skinner'e göre tüm davranışlar Etki-Tepki-Pekiştirme ilişkisine dayanır: belirli bir etkiye verilen tepki bir pekiştirmeyle desteklendiğinde ileride benzer etkilere aynı tepkinin verilmesi muhtemeldir. Dil gelişimi bağlamında çocuğun etrafında cereyan eden olaylara veya kendisine yönlendirilen sözlü ya da

sözsüz iletişime (etki) seslerle karşılık vermesi (tepki) söz konusudur. Çocuğun, bir olay ya da yetişkinlerin konuşmaları karşısında çıkardığı seslerin ilgi, gülücük vb. gibi pekiştireçlerle ödüllendirilmesi halinde çocuğun bu aynı davranışı benzer koşullar altında tekrarlaması umulur. Örneğin bebeğin “mama” sesini çıkarması mamayla ödüllendirilirse birkaç tekrarın ardından çocuk, her yemek yemek istediğinde “mama” sesini çıkarması gerektiği davranışını geliştirir.

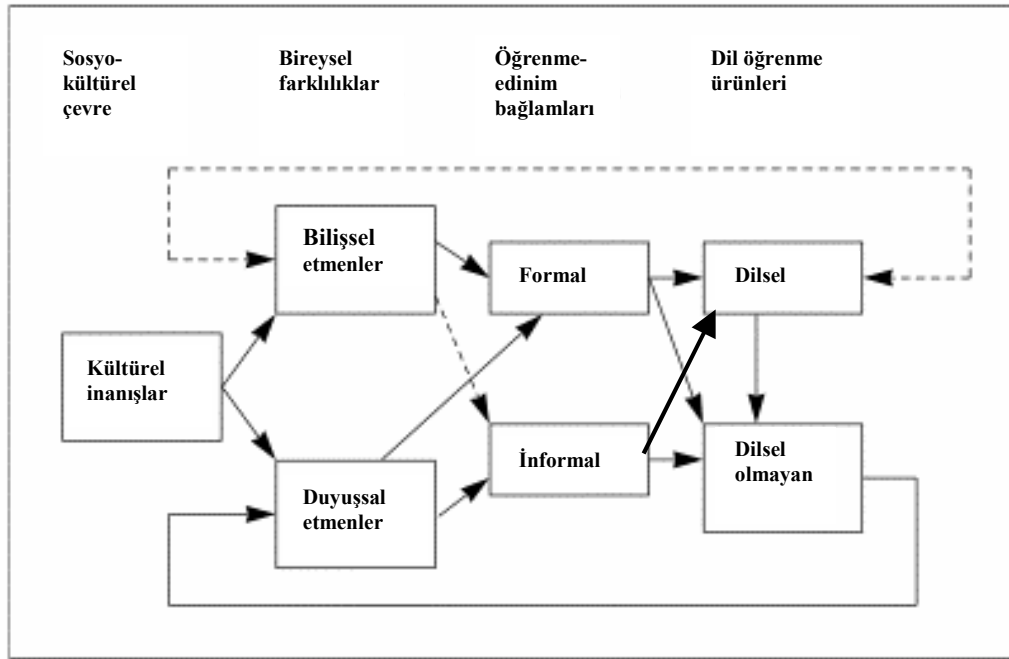
Diğer taraftan, insan ve hayvan davranışlarını aynı mantığa dayandıran (Ağaçsoğan, 2002: 98) Davranışçı kuramın aksine Chomsky (1965: 25-37) dil gelişimini doğuştan getirdiğimiz karmaşık bir mekanizmayla (Language Acquisition Device) açıklamıştır. Bu mekanizma çocuğun çevresinde konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayarak öğrenmesini ve daha sonra da uygun dilbilgisi kuralları ile konuşmasını sağlamaktadır (Erden ve Akman, 2002: 77). Bu kurallar söz konusu mekanizma sayesinde genellemelere tabi tutulur ve farklı durumlar için uyarlanabilir.

Çocukların, bilimsel açıklaması ne olursa olsun doğal olarak geçirdikleri “dil gelişim süreci” ikinci bir dilin öğrenilmesi söz konusu olduğunda artık *bireysel* ve *çevresel etmenlerin* de çeşitlenmesiyle farklı bir boyut kazanır.

Anadilin edinimi sürecinde çocuk, tanımadığı bir dünyayı yine tanımadığı bir araçla (dille) keşfetmeye çalışmaktadır. Diğer yandan ikinci dil ediniminde ise bireyin az çok tanıdığı, bildiği bir dünyayı tanımadığı bir araçla (dille) keşfetme çabası söz konusudur. Bu adeta bir resmin üzerinden nasıl tutulduğunu bilmediğiniz, rengine, dokusuna aşina olmadığınız bir kalemle yeniden gitmek gibidir. Ya da her zaman yediğiniz bir yemeği kaşıkla değil de Çinlilerin kullandığı çubuklarla yemeye çalışmak gibidir. Anadilin öğrenilmesinde iki, yabancı dilin öğrenilmesinde tek bilinmeyen olmasına rağmen anadilin öğrenilmesinin yabancı dilin öğrenilmesine nazaran daha kolay ve doğal olması ilginçtir.

Gardner (1988: 101-126) Sosyo-Eğitim Modelinde yabancı dil edinimi/öğrenimini iki ayrı bağlamda ele alır: Formal ve İnformal (bkz. Şekil 1.).

Buna göre informal bağlam, mevcut şartların bireyi dili öğrenmeye zorladığı, alıştırmaların, ev ödevleri ya da sınavların olmadığı doğal ortamlardır. Almanya'ya göç eden Türk ailelerinin çocukları ya da Antalya'da Ürgüp'te, Hasankeyf'te turistlerin iletişim kurma çabalarıyla karşı karşıya kalan bireylerin içinde bulunduğu durum informal dil öğrenme bağlamına örnek verilebilir. Diğer taraftan formal bağlam, sınıf ortamını, öğretmeni, bir eğitim programını gerektiren daha resmi ve sistemli bir süreçtir. İnfomal bağlamda öğrenciler dili doğal bir iletişim süreci içerisinde, formal ortamda ise, dili bağlamından kopuk suni diyaloglar içerisinde kullanır.



Şekil 1. Gardner'ın Sosyo-Eğitim modeli (MacIntyre, 2002: 47)

Yabancı dil öğrenimi/edinimi sürecini anadilin öğrenimi sürecinden ayıran *bireysel/çevresel etmenlerden* bir diğeri de yaş faktörüdür. Buna göre genel kanı çocukların ikinci bir dili yetişkinlere göre daha kolay öğrenebildiği yönündedir (Penfield ve Roberts, 1959: 225-236). Yetişkinler genellikle yabancı dilde kendilerini ifade edebilmeleri için gerekli kuralların sistemli bir şekilde anlatılmasını ya da yazılı olarak sunulmasını isterler ve yabancı dili kullanma davranışları kaygı, öz kontrol gibi etmenlerden dolayı yavaş gelişir (Krashen, 1982). Singleton (1989: 266) ve

Long (1990) çocuklarla yetişkinler arasında varolduğu öne sürülen kritik dönemin (Birdsong, 1999: 53-5; Hyltenstam & Abrahamsson, 2003; Johnson & Newport, 1989, 1990; Scovel, 1988) öncesi ve sonrasıyla ilgili olarak öne çıkan farklılıkları belirleyen etmenleri, temelde psiko-motor, duyuşsal ve bilişsel olarak sınıflandırılabilir başlıklar halinde şöyle özetler:

*Algısal hassasiyet:* Yetişkinlerin dil öğrenme becerileri zamanla ikinci bir dilin seslerini algılamayı ve ayırtırmayı güçleştirecek şekilde giderek zayıflar.

*Sinirsel etmenler:* Belirli yaşlardan itibaren insan beyninin sinirsel yapısında, bir dilin telaffuz ve dilbilgisini edinme becerilerini etkileyen değişiklikler olur. Yaş ilerledikçe insanların öğrenme güçlükleri için gerekçe gösterdikleri “beynin esnekliğini” kaybetmesi durumu genellikle bu değişikliklere bağlanır.

*Duyuşsal-motivasyona dayalı etmenler:* Çocuklar yabancılarla iletişim konusunda daha isteklidirler. Ayrıca iletişim sırasında yetişkinlere nazaran daha az kaygı hissi duyarlar.

*Bilişsel etmenler:* Yetişkinler bir yabancı dili öğrenirken daha genel, analitik öğrenme becerilerine başvurur. Ancak çocuklar hala aktif olan dil edinme mekanizmalarını kullanır.

*İkinci dil bilgilerinin kaydedilmesi:* Çocuklar beyinlerinde 1. ve 2. dile ait bilgileri ayrı ayrı yerlerde depolarlarken yetişkinler her iki dilin bilgilerini aynı yerde üst üste depolarlar.

Tüm bu farklılıklar aslında yabancı dil öğreniminin yaş ilerledikçe doğal ve kolay bir informal süreçten giderek zorlaşan daha bilinçli, sistemli ve analitik bir süreci yani formal öğrenme ortamlarını gerektiren bir seyir izlediğini gösterir. Yetişkinler özellikle bahsettiğimiz formal sınıf içi ortamlarda çocuklara göre daha gelişmiş bilişsel ve dilbilimsel becerilere sahiptir (Bialystok, 1991; Bley-Vroman, 1990; DeKeyser, 2000; Harley & Hart, 2002; Karmiloff-Smith, 1992; Klein, 1989;

Newport, 1990). Buna göre yetişkinlerin bu gelişmiş bilişsel ve dilbilimsel becerilerine uygun bir yabancı dil öğretim programı hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

Genel olarak Türk Eğitim sisteminde, özelde de Yüksek Öğretim sisteminde yabancı dil öğretim programları, gerek nicel ve nitel anlamda öğretmen yetersizliği, gerekse de materyal ve donanım eksikliğinden dolayı çoğunlukla istenilen hedeflere ulaşamayan bir alan olmuştur (Ekmekçi, 2003: 40). Cumhuriyet tarihi boyunca başta İngilizce olmak üzere Fransızca ve Almanca gibi modern dillerin eğitimi için hazırlanan programlarda yurtdışı kaynaklı Yabancı Dil Öğretim yöntemleri kullanılmış; ancak bu yöntemler uygulanırken ne ülkemizin kendine has sosyo-kültürel farklılıkları dikkate alınıp, program geliştirme anlayışına uygun olarak, yeterli düzeyde uyarlama yapılmış, ne de yurt dışında değişen sosyo-ekonomik koşullara paralel geliştirilen yeni yöntemlerin ön koşulunun söz konusu sosyo-ekonomik koşullar olduğu gerçeğinin farkına varılabilmektedir. Örneğin 18. ve 19. yy.'dan itibaren batıda Latince ve Eski Yunanca, doğuda da Arapça gibi dillerin öğretiminde etkin olarak kullanılan Gramer-Çeviri yöntemi günümüzde modern dillerin öğretiminde hala kullanılmakla birlikte, eski ve geçersiz bir yöntem olduğu için eleştirilmektedir (Larsen-Freeman, 2000: 12). Ancak bu eleştirilerin haklılığına ya da haksızlığına karar vermeden önce yöntemin özelliklerini, başarılı olduğu durumları ve öğrenci profilini incelemek gerekir. Bu yöntemin temel amacı, okuma yeteneğine dayalı olarak, hedef dilin yapısını, dilbilgisel özelliklerini, geniş bir kelime hazinesiyle birlikte kusursuz bir şekilde öğrenerek hedef dilde yazılmış literatüre mümkün olduğu kadar çok erişebilmektir. Çevirinin yoğun bir şekilde kullanıldığı bu yöntemi eleştirenlerin gerekçesi artan iletişim ve ulaşım vasıtaları ve kalkınan sınırlar ile birlikte iletişim yeteneğinin daha acil bir ihtiyaç haline gelmesiyle bu yöntemin ve çevirinin dil öğretimindeki geçerliliğini yitirdiğidir (Richards ve Rodgers, 2001: 7).

Küresel bir bakış açısından hareketle, ülkenin ve eğitim sisteminin gerçekten de böyle bir iletişimsel ihtiyaç içerisinde olup olmadığını irdelemeden, mevcut sosyo-ekonomik ve kültürel alt yapıya ya da öğrenci ve toplum ihtiyaçlarına bakmadan herhangi bir yöntemi tamamen reddetmek, yabancı dil öğretim programlarından çıkarmak ve körü körüne yurt dışı kaynaklı yöntemleri kullanmak yanlış bir uygulama gibi görünmektedir.

Türkiye şartları dikkate alındığında yüksek öğretim düzeyindeki öğrencilerin başlıca ihtiyaçları arasında, gerek yabancı yayınlar gerekse de internet yoluyla, alanlarıyla ilgili mümkün olduğu kadar çok literatüre erişebilmek, anlamak ve faydalanabilmek vardır. Yine Türkiye şartları içerisinde öncelikli ihtiyaçlardan bir diğeri gerek iş başvurularında, gerek akademik yükselmede baz alınan ve iletişim yeteneğinden ziyade gramer, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisine dayanan KPDS ve ÜDS tarzı sınavları geçebilmektir. Durum böyle olunca da öğrencinin hedef yabancı dili iletişimsel açıdan öğrenmekten ziyade en ince ayrıntısına kadar kültürüyle birlikte öğrenmesi gerekmektedir.

Diğer taraftan, çocuklar ve yetişkinler ikinci dil öğrenimine farklı öğrenme/edinme stratejileriyle yaklaşırlar (Robinson, 2002: 224). Robinson'a göre çocuklar dile iletişim kurmak için bir araç olarak bakıp dili kolayca edinirken; yetişkinler, özellikle de kurumsal çatılar altında dil öğrenirken, yabancı dil öğrenimini bir problem olarak görürler ve analitik yeteneklerini kullanarak bu sorunu çözmeye yani dili öğrenmeye çalışırlar. Çocukların aksine yetişkinler için dil öğrenimi bir araç değil amaçtır (ve bu yüzden de endişeye yol açar). İkinci dil öğretiminde kritik dönem denen ve çoğu yazar tarafından üst sınır olarak ergenliğin gösterildiği (Birdsong, 1999: 1-22) doğal bir edinim dönemi vardır. Bu dönemi geçen bireyler dil öğrenimini bir problem olarak görmektedirler ve bu sorunu aşmak için analitik zekâlarını kullanırlar. Bu çalışmada seçilen ve gelişim dönemi itibarıyla bu kritik dönemi geçmiş yüksek öğrenim öğrencileri için bilişsel alanın her basamağını kapsayan ve analitik sorun çözme sürecini gerektiren bir yöntem kullanılmalıdır.



Dolayısıyla öğrencilerin öncelikli ihtiyaçları dikkate alındığında ve gelişimsel açıdan doğal dil öğreniminin kolayca gerçekleştiği kritik dönemi geçmiş olmaları itibariyle öğrencilere kendileri için en etkili yöntem kullanılarak yabancı dil öğretilmelidir. Bu amaçla geçmişte yıllarca kullanılarak başarısı kanıtlanmış ancak günümüzde sosyo-ekonomik ve kültürel koşullar ve birey-toplum ihtiyaçları dikkate alınmadan körü körüne reddedilen çevirinin, aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasıyla ilgili deneysel bir çalışmanın yapılması ve gerekli uyarlamalarla birlikte çevirinin aktif olarak kullanıldığı, Türkiye koşulları için geçerli bir yöntemin geliştirilmesi gerekmektedir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

T.C. İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda çevirinin yabancı dil öğretiminde aktif bir yöntem olarak kullanılması öğrencilerin yabancı dil başarılarını olumlu düzeyde etkilemekte midir?

## **1.3. Alt problemler**

- 1.3.1. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, bilişsel düzeyin bilgi basamağında etkili midir?
- 1.3.2. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, bilişsel düzeyin kavrama basamağında etkili midir?
- 1.3.3. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, bilişsel düzeyin uygulama basamağında etkili midir?
- 1.3.4. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, bilişsel düzeyin analiz basamağında etkili midir?
- 1.3.5. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, bilişsel düzeyin sentez basamağında etkili midir?

- 1.3.6. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, bilişsel düzeyin değerlendirme basamağında etkili midir?
- 1.3.7. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, genel olarak bilişsel düzeyde etkili midir?

#### **1.4. Denenceler**

- 1.4.1. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, bilişsel düzeyin bilgi basamağında etkilidir.
- 1.4.2. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, bilişsel düzeyin kavrama basamağında etkilidir.
- 1.4.3. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, bilişsel düzeyin uygulama basamağında etkilidir.
- 1.4.4. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, bilişsel düzeyin analiz basamağında etkilidir.
- 1.4.5. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, bilişsel düzeyin sentez basamağında etkilidir.
- 1.4.6. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, bilişsel düzeyin değerlendirme basamağında etkilidir.
- 1.4.7. Yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çeviri, genel olarak bilişsel düzeyde etkilidir.

## 1.5. Sayıtlılar

1.5.1. Öğrencilere verilecek öntest ve sontest soruları bilişsel düzeyin tüm basamaklarını sınavan niteliktedir.

## 1.6. Sınırlılıklar

1.6.1. Bu çalışma 2005-2006 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesine kayıt yaptıran, muafiyet sınavını geçemeyerek, YÖK'ün 2547 sayılı kanunun 5/i maddesi uyarınca servis dersi adı altında haftada 3 saat verilen Temel İngilizce dersine devam eden Battalgazi Meslek Yüksek Okulu bünyesindeki Bahçe Ziraati, Basın Yayıncılık, Seracılık ve Süs Bitkileri Yetiştiriciliği ve Yerel Yönetimler bölümleri öğrencilerini kapsamaktadır.

1.6.2. Söz konusu bölümlerin 2. sınıfına devam eden ve 197 kodlu İngilizce dersini alttan alan öğrenciler çalışmanın kapsamına dahil değildir.

1.6.3. Bu çalışmada aktif bir öğretim yöntemi olarak çevirinin sadece bilişsel alana olan etkisi incelenmiştir.

## 1.7. Tanımlar

**1.7.1. Çeviri:** Kaynak metin içerisinde verilemeye çalışılan mesajın öncelikle anlam ve daha sonra da üslup dikkate alınarak hedef dil içerisindeki en yakın doğal eşdeğerleriyle yeniden oluşturulması süreci (Nida, 1964)

**1.7.2. Bilişsel Alan:** Öğrenilmiş davranışlardan zihinsel yönü ağır basanların kodlandığı alandır. Örneğin sosyal bilgilerde “Türkiye’nin komşularıyla ilgili temel ilişkilerini açıklayabilme, temel ilkeleri Türkiye’nin belli başlı toplumsal olgularını açıklamada kullanabilme, ilimiz, bölgemiz ve

yurdumuzla ilgili belli başlı olguları analiz edebilme, Türkiye'nin komşularıyla olan belli başlı toplumsal olguların çözümü için yeni yollar önerebilme” gibi hedeflerde zihinsel etkinlikler daha baskındır. Ayrıca her davranış aynı zihinsel yoğunluğu içermeyebilir. Söz gelişi “pekiştireç kavramının ne anlama geldiğini derste geçen ifadesiyle yazma/söyleme” davranışı “eğitim ortamında neden pekiştireç kullanıldığını, gerekçesiyle açıklayıp yazma” davranışına göre daha basittir. Bir matematik problemini çözerken, bir felsefi metni açıklarken zihinsel etkinlikler daha baskındır. Böyle olmakla birlikte öğrenilmiş hiçbir davranış tek bir alana giremez. Her davranış hem bilişsel, hem duyuşsal, devinişsel, hem de sezgisel alana girer; fakat hangi özellik baskınsa, o alana kodlanır. Burada da zihinsel etkinliklerin baskın olduğu zihinsel etkinliklerin baskın olduğu davranışlar söz konusudur.

Bu alan Bloom (1956a) tarafından kodlanmıştır. Aşamalı olarak altı ana basamağa, her basamakta alt basamaklara ayrılmıştır. Bu alandaki hedefler ve davranışlar basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmıştır (Sönmez, 2004: 61).

**1.7.3. Kavrama Basamağı:** Kavrama düzeyinde, bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur. Bilginin transfer edilmesi gerekmektedir. Transfer türü öğrenmelerde yalnız başına ezberleme, anımsama ve tanıma yoktur. Bunlara ek olarak ve onların üstünde yeni bir anlatım biçimine çevirme, grafik çizme, yeni bir grafiği yazılı ya da sözlü olarak açıklama, bir olgunun nedenini, niçinini, nasıl ve niye olduğunu kendi cümleleriyle gerekçe göstererek açıklama, yeni örnek verme, verilerin geçmişini ve geleceğini kestirme vardır. Kavrama düzeyi kendi içinde çevirme, yorumlama ve öteleme olmak üzere üçe ayrılır (Sönmez, 2004: 61).

**1.7.4. Çevirme alt basamağı:** Bu basamakta verilerin grafiğe, grafiklerle gösterilenleri yazıya, ya da sözel anlatıma, şekle, şekille verilenleri grafiğe, söze, yazıya; yazıyla verilenleri şekle, grafiğe anlamını bozmadan çevirme bu

basamağın kapsamı içindedir. Türkçe verilen bir iletişimi İngilizce'ye, İngilizce verilen bir metni Türkçe'ye çevirme bu basamakta istenilen davranışlardır (Sönmez, 2004:61)

**1.7.5. Servis dersi:** YÖK'ün 2547 sayılı kanunun 5/i maddesi uyarınca haftada 3 saat verilen Temel İngilizce dersinin genel adı.

**1.7.5. Gramer-Çeviri Yöntemi:** 18. yy'ın sonlarından itibaren tüm dünyada Latince ve Eski Yunanca'nın öğretilmesinde kullanılmaya başlayan, ardından da yerine çıkan daha güncel yöntemlerin varlığına ve kendisine yönelik eleştirilere rağmen günümüze kadar kullanılagelmiş çeviriye dayalı bir yabancı dil öğretim yöntemidir (Richards ve Rodgers, 2002: 5).

**1.7.6. Suggestopedia (Desuggestopedia):** 1970'lerin sonlarına doğru Bulgar bir psikolog olan Georgi Lozanov tarafından geliştirilen dil öğretim yöntemidir. Temelde sınıf koşulları altında dil öğrenen öğrencilerin öğrenme kapasitelerinin sınırlı olduğu ve yeterli performansı gösteremeyecekleri endişesiyle kendi kendilerinin önlerine psikolojik engeller koydukları görüşünden hareket eder (Richards & Rodgers, 2001: 100). Lozanov'a göre başta fiziksel ortam ve öğretmenin bir güven veren otoriter tavrı sayesinde öğrencilerin öğrenmeyle ilgili kaygılarının giderilmesi şarttır (Larsen-Freeman, 2000: 73).

**1.7.6. Grupla Dil Öğrenimi Yöntemi (Community Language Learning):** Grupla dil öğrenimi yöntemi Amerikalı psikiyatrist Charles A. Curran tarafından geliştirilmiştir. Curran da Lozanov'la benzer bir şekilde ikinci dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve iç kaygı yüzünden kendilerini daha iyi ifade edemediklerini gözlemlemiştir. Öğrencileri bu kaygıdan kurtarmak ve hata yapmadan kaynaklanan korkuyu yenmek için sadece öğretmenin değil, öğrenenlerin de kimi sorumluluklarının olması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca öğretmen öğrenci ilişkisini de bir danışman-danışan ilişkisine dönüştürmek gerektiğini vurgulamıştır (Demirel, 2003: 54-55).

**1.7.7. Taksonomi:** Bilimsel sınıflandırma anlamına gelir. Bu çalışmada geçen “Bloom’un taksonomisi”yle kasıt 1948 yılında Amerikan Psikologlar Derneğinin (APA- American Psychological Association) toplanmasının ardından Bloom ve arkadaşlarının eğitim sürecinin hedeflerinin sınıflandırılmasına yönelik çabalarının sonucunda ortaya çıkan ve eğitim bilimleri alanında genel kabul gören eğitim özel hedeflerinin sınıflamasıdır (Bloom, 1956b). Bu taksonomide zihinsel etkinliklerin baskın olduğu davranışların kodlandığı **Bilişsel alan**, öğrenilmiş duyguların kodlandığı **Duyuşsal alan** ve becerilerin kodlandığı alan **Psiko-Motor (Devinişsel)** alan olmak üzere toplam üç alan vardır (Sönmez, 2004: 47-100).

**1.7.8. Erişi:** Bir eğitim programındaki girdiler ile çıktılar arasında program hedefleriyle tutarlı farka erişi denir. İngilizce’deki “achievement” sözcüğünün karşılığı olarak erişi belli bir süre içinde bir kimsenin istendik yöndeki kazantıları anlamında kullanılmaktadır (Ertürk, 1986: 134)

## **1.8. Araştırmanın önemi ve Gerekçeleri**

Günümüzde iletişim ve ulaşım vasıtalarının artması ve sınırların kalkmasıyla birlikte iletişim yeteneğinin daha acil bir ihtiyaç haline gelmesi, yabancı dil eğitiminde *sözel iletişimsel* becerilerin ön plana çıktığı öğretim yöntemlerinin daha fazla kabul görmesine neden olmuştur (Richards ve Rodgers, 2001: 7). Ancak Türkiye’deki mevcut durum irdelendiğinde gerek iş başvurularında, gerek akademik yükselmeye baz alınan dil yeterliliği tamamen gramer, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisine dayanan KPDS ve ÜDS tarzı sınavlarla ölçülmektedir. Durum böyle olunca da öğrencinin hedef yabancı dili kültürüyle birlikte en ince ayrıntılarıyla bilmesi gerekmektedir. Bu da *sözel iletişim* becerisinden ziyade gramer, kelime bilgisi ve okuma anlama becerisi gerektirir. Bu çalışmada ele alınan Malatya İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek okulu örneğinde öğrencilerin haftada 3 saat gördükleri yabancı dil (İngilizce) derslerinin yıllık programı da bu doğrultuda gramer, kelime bilgisi ve okuduğunu anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Üniversite mezunu öğrencilerin gerek iş bulmada gerekse akademik

ilerlemede takıldıkları en büyük engellerden birisi yabancı dildir. Durum böyle olunca da üniversite düzeyinde öğrencilere bu sınavlardan başarılı notlar alabilmelerini sağlayacak etkili bir yabancı dil öğretim yönteminin uygulanması ve başarıyla sonuçlanması, Türkiye’de benzer üniversitelerdeki yabancı dil bölümleri ve öğrencileri açısından da faydalı veriler sunacaktır.

Diğer taraftan bu çalışmanın Eğitim Bilimleri Anabilim dalı için de önemli bulgular sunacağı düşünülmektedir. Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Programları ve Öğretimi bilim dalında davranışsal hedeflerin sınıflandırılmasıyla ilgili olarak şimdiye kadar kabul gören hiyerarşide çeviri bir dilin sözcüksel öğelerini bir başka dilin sözcüksel öğelerine aktarmaktan ibaret olarak tanımlanmakta ve bilişsel alanın kavrama düzeyinin çevirme alt basamağına yerleştirilmektedir (Sönmez, 2004:61). Ancak çeviri süreci bu kadar basit tanımlanamaz. Çeviri sürecinde, söz konusu dilin metin içi bağlantıları (metnin içindeki dilbilgisel ve anlamsal göndermeler) ve metin dışı bağlantıları (metnin içinde geçmeyen ancak o dili konuşanların paylaştıkları ortak kültürel öğelerle bağlantı kurulduğunda anlaşılacak dış göndermeler) söz konusudur (Jakobsón, 1987: 46). Bu süreçte kişinin tek tek kelimeleri ya da dilbilgisi kurallarını iyi bilmesi ve uygulayabilmesi yeterli olmamakla birlikte, bu bağlantılar örüntüsünü daha yoğun ve araştırmacı bir yaklaşımla irdelemesi, ayrıştırması, parçaları birleştirmesi ve tekrar tekrar değerlendirmesi gerekmektedir. Bu yüzden çeviri sürecinden, Bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına kadar çıkabilen dolayısıyla da öğrencide etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilecek aktif bir öğretim yöntemi olarak faydalanılabilir. Dolayısıyla bu çalışma, şimdiye kadar bilişsel alanın kavrama basamağında gösterilen bir faaliyetin (Çeviri) aslında değerlendirme basamağına kadar çıkılmasını gerektirdiğini kanıtlamaya ve bu suretle de öğrenciye kalıcı ve etkili bir öğrenme yaşantısı sunmaya çalıştığı için özgün ve faydalıdır.

Diğer taraftan araştırmacı çeviriyi, Eğitim Bilimlerini ve özelde İngilizce Öğretimini ortak bir noktada birleştiren bu çalışmasıyla, görev yaptığı üniversitede (İnönü Üniversitesi) girdiği İngilizce derslerinde öğrencilerinin yaş, yabancı dil düzeyi ve öğrenme gereksinimlerine (İş bulma, Akademik kariyer, KPDS, ÜDS,

alanıyla ilgili literatüre erişim vb.) uygun etkili ve kalıcı bir öğretim yönteminin tasarlanması yolunda önemli bir adım atmış olacaktır. Ayrıca bu çalışma ileride gerek araştırmacının kendisi tarafından gerekse başka aştırmacılar tarafından geliştirilmek suretiyle benzer yaş, yabancı dil düzeyi ve öğrenme gereksinimlerine sahip öğrenciler için uygulanabilecek geçerli ve kapsamlı bir Yabancı Dil Öğretim Yönteminin tasarlanmasına temel teşkil edebilecektir.

### **1.9. Çevirinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla ilgili çalışmaların sınıflandırılması**

Çevirinin dil öğretiminde kullanılması yeni değil aslında çok eski bir yöntemdir. Çeviriyi bir dil öğretim yöntemi olarak kullanmanın artı ve eksileri vardır. Çeviri yöntemi geçmişte farklı dönemlerde (ve günümüzde hala) oldukça yaygın bir şekilde kabul görmüş ve kullanılmıştır. Ancak günümüzde artan iletişim ve ulaşım olanaklarıyla birlikte iletişimsel yeteneğin geliştirilmesine önem veren ve anadil kullanımını (ve çeviriyi) bir kenara iten İletişimsel Dil Öğretim yöntemlerinin popülerliği artmış; ve bununla birlikte çeviri hakir görülmemeye başlanmış ve hatta Duff'un tabiriyle (1990) “Sibirya’ya sürülmüştür”. Dil öğretimi alanında çevirinin nasıl kullanılması gerektiği konusunda açık ve kapsamlı kaynaklar bulunmamaktadır. Bununla birlikte yabancı dil öğretimiyle ilgili geliştirilen yöntemlerin bazıları çeviriden faydalanmaktadır. Ayrıca çevirinin yabancı dil öğretimindeki rolünü incelemeyi amaçlayan çalışmalar da mevcuttur.

Çevirinin yabancı dil eğitiminde kullanıldığı belli başlı yöntemler ve bu konuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

#### **1.9.1. Gramer-Çeviri Yöntemi**

Çevirinin son derece sık kullanıldığı ve aslında tamamen çeviri üzerine kurulmuş bir dil öğretim yöntemi Dilbilgisi-Çeviri yöntemidir. Bu yöntem ilk önce 18. yy’ın sonlarından itibaren tüm dünyada Latince ve Eski Yunanca’nın



öğretilmesinde kullanılmaya başlamış ardından da yerine çıkan daha güncel yöntemlerin varlığına ve kendisine yönelik eleştirilere rağmen günümüze kadar kullanılagelmiştir (Richards ve Rodgers, 2002: 5). Aslında yöntemin daha modern ve güncel muadillerine rağmen varlığını hala sürdürmesinin ilginç olan tarafı, geçmişte yöntemin sözlü iletişim ya da duyduğunu anlama becerilerini fazla gerektirmeyen, bugün artık “ölü” diller olarak tabir edilen Latince ve Eski Yunanca için kullanılırken günümüzde İngilizce gibi tüm dünyada yaygın bir şekilde kullanılan iletişim dilinin öğretiminde kullanılmasıdır. Brown (1994: 53) yöntemin hala kullanılmasının gerekçesini şöyle açıklamaya çalışır:

"Yöntem öğretmenlerin çok fazla mesleki beceriyle donatılmış olmasını gerektirmez. Dilbilgisi kurallarına ve çeviriye dayalı soruları hazırlamak, yapmak ve objektif bir şekilde değerlendirmek zor değildir. Bugün birçok standart yabancı dil sınavı hala öğrencilerin iletişim becerilerini ölçmeye yanaşmamaktadır, dolayısıyla da öğrenciler dilbilgisi, çeviri ve kelime ezberleme çalışmalarının ötesinde bir gayret sarf etmek için yeterli motivasyona sahip olamamaktadır."

Bu yöntem çeviriyi kullanarak hedef dilin yapısını ve doğasını derinlemesine incelemeyi ve öğrenmeyi, erek dilde yazılan metinlerin içeriğini iyi bir şekilde anlamayı amaçlamaktadır. Bu yöntemi savunanlar çeviri sayesinde hedef dilin sözcük, öbek ve cümlelerinin hedef dili öğrenen birey tarafından en iyi şekilde kavranabileceğini iddia etmişlerdir. Bu dilbilimcilere göre çeviri, hedef dilin ve anadilin cümle yapıları ve gramerlerinin benzerliklerinin ve farklılıklarının açıkça görülmesine ve özümsemesine çok iyi hizmet eder (Gautam, 1988).

Bu yöntemin tüm dünyada ve kurumda bu kadar tutarlı bir şekilde kullanılmaya devam edilmesinin arkasında yatan gerekçeleri daha iyi anlayabilmek için Gramer – Çeviri yönteminin amaçlarına, özelliklerine sıklıkla kullanılan tekniklere değinmekte yarar vardır.

Türkiye’de olduğu gibi İngilizce öğretiminin yapıldığı bir çok yerde yabancı dil eğitiminin en temel amacı öğrencilerin İngilizce literature erişimlerini sağlamak, yabancı dil öğretimi aracılığıyla zihinsel olarak gelişimlerine yardımcı olmak ve

gerek okul düzeyinde gerekse ulusal düzeyde almaları gereken yazılı sınavları geçebilmeleri için gerekli gramer, okuma, sözcük ve çeviri becerilerini kazandırmaktır (Richards ve Rodgers, 2002: 5). Diğer taraftan çevirinin kullanılması öğrencinin anadilini de kullanmasına imkân sağladığı için öğrencilerin ders sırasında kendilerini daha rahat hissetmesini sağlamak da yöntemin amaçları ya da avantajları arasında sayılabilir.

Prator ve Celce-Murcia “Dil Öğretim Yöntemleri: Genel Bir Bakış” başlıklı (1979: 3) çalışmalarında Gramer-Çeviri yönteminin başlıca özelliklerini şöyle sıralarlar:

1. Sınıf içerisinde öğretim dili olarak öğrencilerin anadilleri kullanılır.
2. Kelime öğretimi büyük ölçüde listeler halindeki bağlamdan kopuk sözcüklerin ezberlenmesinden ibarettir.
3. Dilbilgisi öğeleri ayrıntılı açıklamalar halinde tümdengelim ilkesine uygun olarak öğretilir.
4. Dilbilgisi öğretimi içerisinde kelimeleri bir araya getirip anlamlı cümleler yapmak için gerekli kurallar aktarılır ve öğretim içerikten daha çok şekle ve kelime çekimlerine yoğunlaşır.
5. Anlaşılması zor klasik metinlerin çalışılmasının ilk derslerden itibaren başlanır.
6. Dilbilgisi analizi için alıştırmaya olanağı sağlayacak çeviri metinlerin içeriği üzerinde fazla durulmaz.
7. Hedef dilde birbirinden bağımsız olarak seçilmiş cümlelerin çevirilerine dayanan tekrar alıştırmaların dışında herhangi tekrar çalışmasına yer verilmez.
8. Hedef dilin telaffuzuna fazla önem verilmez.

Diğer taraftan Gramer-Çeviri yönteminde sıklıkla başvurulmuş kalıplaşmış sınıf içi aktiviteler ve teknikler vardır. Bunlardan en önemlileri açıklamalarıyla birlikte başlıklar halinde aşağıda verilmiştir (Larsen-Freeman, 2000: 19-20):

**Çeviri:** Öğrenciler hedef dilde yazılmış edebi bir metni kendi dillerine ya da kendi dillerinde yazılmış bir metni hedef dile çevirirler.

**Okuduğunu anlama soruları:** Öğrencilerden bir okuma parçası içerisinde istenilen bilgiyi bulmaları, çıkarımlar yapmaları ve kişisel duygu ve deneyimleriyle ilişkilendirmeleri istenir.

**Zıt ve eş anlamlı kelimeler:** Öğrencilerden herhangi bir kelimenin ya da bir dizi kelimenin zıt ya da eş anlamlarını bulmaları istenir.

**Akraba kelimeler:** Öğrencilere anadillerinin ve hedef dilin varsa uyuşan ses ve simge kalıpları öğretilir. Örneğin İngilizcedeki –ness eki ile Türkçe’deki -lık, -lik ekleri hem ses hem de simgesel açıdan ortaktır. *Laziness* = *Tembellik*, *foolishness* = *budalalık* gibi ortak unsurlar sayesinde öğrencinin iki dil arasında karşılaştırma yaparak hedef dili daha iyi tanımasını sağlamak amaçlanır.

**Tümevarım:** Öğrencilere gramer kuralları tümevarım yolu izlenerek aktarılır. Diğer bir deyişle öğrenciler önce gramer kurallarını istisnalarıyla birlikte açık açık öğrenir, ardından yeni örnekler üzerinde uygularlar.

**Boşluk doldurma:** Öğrenciden cümle içerisinde verilen boşlukları belirli bir gramer kuralına uygun olarak doldurması istenir.

**Ezber:** Öğrencilere ezberlemeleri için kelime listeleri, gramer kuralları ve gramer çekim örnekleri verilir.

**Kelimelerin cümle içinde kullanılması:** Öğrenciler yeni kelimeleri anladıklarını göstermek amacıyla cümle içerisinde kullanırlar.

**Kompozisyon:** Öğrenciler hedef dili kullanarak okuma metninin konusuyla alakalı bir kompozisyon yazarlar.

### 1.9.2. Suggestopedia (Desuggestopedia)

1970'lerin sonlarına doğru Bulgar bir psikolog olan Georgi Lozanov tarafından geliştirilen bu dil öğretim yöntemi temelde, sınıf koşulları altında dil öğrenen öğrencilerin öğrenme kapasitelerinin sınırlı olduğu ve yeterli performansı gösteremeyecekleri endişesiyle kendi kendilerinin önlerine psikolojik engeller koydukları görüşünden hareket eder (Richards & Rodgers, 2001: 100). Lozanov'a göre başta fiziksel ortam ve öğretmenin güven veren otoriter tavrı sayesinde öğrencilerin öğrenmeyle ilgili kaygılarının giderilmesi şarttır (Larsen-Freeman, 2000: 73). Öğrencilerin duyguları öğrenme sürecine başlayabilmek için bu kadar önemli bir ön koşul olunca çeviri tekniğinden de bu amaçla kullanılmıştır. Öğrencilerin anlama güçlüğü, dolayısıyla da potansiyel endişe faktörünü ortadan kaldırmak amacıyla ilk başta dersin ana materyali olan diyaloglar, solda yabancı dilde, sağda da anadile çevrilmiş olarak sunulmaktadır (Demircan, 1990: 216). Öğretmen diyalogu yabancı dilde yavaş yavaş okurken öğrencilerin aynı hızdaki çevirilere ve gramerle ilgili açıklamalara bakabilmeleri ve konuyu anlayabilmeleri için yeterince zaman verilir (Lozanov, 1978: 27).

Bu süreç öğrencilere her iki dili karşılaştırmalı olarak görme fırsatı tanınması ve bunu da öğrencilerde mümkün olduğunca kaygı hissi uyandırmadan yapmaya çalışması itibarıyla bilişsel ve duyuşsal olarak öğrenci için çok değerli öğrenme deneyimleri sunar.

Yöntemin en önemli özelliklerinin başında öğrenme ortamının öğrenciler için mümkün olduğunca rahat tasarlanması gelmektedir. Bu amaçla klasik okul sıralarının yerine yumuşak minderli koltuklar kullanılır ve ortam rahatlatıcı loş bir ışıkla aydınlatılır. Öğrencilerin bilinç altında mutlaka olumlu etkilenecekleri ve akıllarının bir yerlerine yer edeceği düşüncesiyle duvarlar hedef dile ait dilbilgisi ya da sözcük unsurlarını sergileyen posterler ve panolarla süslenir. Öğretmen sınıf içerisinde tüm öğrencilere güven veren bir lider ve otorite rolü üstlenir. Ders esnasında öğrencilere kaygı ve üzüntü verecek her şeyden sakınan öğretmen bu amaçla dersin başında öğrencilerine gerçek hayatlarındakinden farklı isimler ve kimlikler seçmeleri

yönünde telkinlerde bulunur. Öğretmen öğrenci arasındaki ilişki bir anne babanın çocuğuyla olan ilişkisi gibi samimi olmalıdır. Öğrencilerin zihinsel olarak rahatlamaları, gevşemeleri ve çevirisiyle birlikte sunulacak yabancı dildeki diyalogu daha iyi alabilmesini sağlamak amacıyla arka fonda Barok tarzı bir müzik çalar (örneğin Mozart'ın keman konçertosu). Dersin ana materyali 15-20 sayfalık uzun bir diyalogtur. Bu diyalog öğrencilere karşılaştırma olanağı sağlayacak şekilde her iki dilde kitapçığın karşılıklı sayfalarına basılmıştır. Öğrencilerin hataları düzeltilirken ve çalışmaları değerlendirilirken mutlaka yapıcı ve cesaretlendirici eleştiriler kullanılmalıdır (Larsen-Freeman, 2000: 74-75).

Gramer-Çeviri yönteminde olduğu gibi Suggestopedia'da da sıklıkla başvurulan kalıplaşmış sınıf içi aktiviteler, teknikler ve donanım özellikleri vardır. Bunlardan önemli bazıları açıklamalarıyla birlikte başlıklar halinde aşağıda verilmiştir (Larsen-Freeman 2000: 84-85):

**Sınıf ortamı:** Öğrenciyi sıradan bir sınıf ortamının monotonluğundan ve potansiyel stresinden uzaklaştıracak, onları mümkün olduğunca rahat ettirecek renkli, cıvılcıvılcı bir dekorasyon tercih edilir.

**Çevreden öğrenme:** Bu teknik öğrencilerin herhangi bir bilgiyi, içinde bulundukları fiziksel çevrenin bir parçası olarak algıladıklarında, doğrudan doğruya öğrenilmesi gerekli bir materyal olarak önlerine konulduğunda öğreneceklerinden daha kolay öğrenebilecekleri varsayımına dayanır. Bu yüzden duvarlar hedef dile ait dilbilgisi ya da sözcük unsurlarını sergileyen posterler ve panolarla dekore edilir.

**Yeni kimlik:** Çocuklar öğrendikleri dilde kendileri için yeni bir isim ve/veya meslek seçerek gerçek kimliklerinden uzaklaştırılırlar.

**İlk (Aktif) konser:** Öğretmen dersin okuma materyali olan diyalogu arka fonda çalan Barok tarzı klasik müzikle ahenk içerisinde dramatize ederek ağır ağır okur ve öğrenciler ellerindeki kitapçıktan takip ederler.

**İkinci (Pasif) konser:** Öğrenciler ellerindeki kitapçığı bırakarak arkalarına yaslanıp müzik eşliğinde aynı diyalogu bir kez daha ama bu kez normal hızla okuyan öğretmenlerini dinlemeye koyulurlar.

**İlk canlandırma:** Öğrenciler tek tek ya da gruplar halinde diyalogu bir kez daha neşeli bir üslupla okurlar.

**İkinci canlandırma:** Öğrenciler şarkı, dans, drama, oyun gibi şekilden ziyade içeriğin önemli olduğu, öğrendikleri konuyu uygulamada yaratıcı bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlayacak aktiviteler yaparlar.

### 1.9.3. Grupla Dil Öğrenimi Yöntemi (Community Language Learning)

Grupla dil öğrenimi yöntemi Amerikalı psikiyatrist Charles A. Curran tarafından geliştirilmiştir. Curran da Lozanov'la benzer bir şekilde ikinci dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve iç kaygı yüzünden kendilerini daha iyi ifade edemediklerini gözlemlemiştir. Öğrencileri bu kaygıdan kurtarmak ve hata yapmadan kaynaklanan korkuyu yenmek için sadece öğretmenin değil, öğrenenlerin de kimi sorumluluklarının olması gerektiğini savunmuştur (Brown, 1994: 59). Ayrıca öğretmen öğrenci ilişkisini de bir danışman-danışan ilişkisine dönüştürmek gerektiğini vurgulamıştır (Demirel, 2003: 54-55).

Öğrenciler grup çalışması yapmak istedikleri konuları kendileri seçebilirler ve hatta bu tartışmaları anadillerinde yapabilirler. Grup çalışmalarını dışarıdan izleyen öğretmen konuşmaları hedef dile çevirerek öğrencilere yardımcı olur ve öğrenciler öğretmenleri (danışmanları) tarafından çevrilen ifadeleri kayıt cihazına tekrarlayarak okurlar. Öğrenciler daha sonra deşifre edilen İngilizce'ye çevrilmiş konuşmalarını kullanarak yazılı ve sözlü olarak söz konusu dil ögesini çalışır ve pekiştirirler. Bu teknik öğrencilerin benzer cümleleri hedef dilde kendi kendilerine kurabilmeye başlayana kadar sürer. Grupla dil öğrenimi yöntemi öğrenciye sadece bir başka dili iletişim amaçlı kullanmayı öğretmeyi amaçlamaz, aynı zamanda öğrencileri kendi başlarına öğrenebilmeye teşvik eder.

Diğer taraftan öğrencilerin “Öğrenen-danışan” ve öğretmenlerin de “Öğreten-danışman” rolleri öğretim sürecinde temel alınan karşılıklı güven ve dayanışma açısından kilit rollerdir.

Öğrencilerin ders esnasında anadillerini kullanmalarına izin verilir ve istedikleri zaman öğretmen söylediklerinin hedef dile çevirisini yapar. Dilbilgisi ve kelime bilgisi, çevirisi yapılan ve ardından analiz edilen cümleler aracılığıyla tümevarım yolu izlenerek öğrenciye kazandırılır. Sadece öğrenciler kendilerini hazır hissettiklerinde öğretmenlerinin çeviri desteğinden bağımsız bir şekilde tek başlarına doğrudan hedef dilde cümle ya da tümceler üretebilirler.

Gramer-Çeviri yönteminde ve Suggestopedia’da olduğu gibi Grupla Dil Öğrenimi yönteminde de sıklıkla başvurulan kalıplaşmış sınıf içi aktiviteler, teknikler ve donanım özellikleri vardır. Bunlardan önemli bazıları açıklamalarıyla birlikte başlıklar halinde aşağıda verilmiştir ( Larsen-Freeman 2000: 103-104):

**Öğrenci konuşmalarının teybe kaydedilmesi:** Öğrenciler istedikleri herhangi bir konuda konuşabilirler. Öğretmen söylenenlerin İngilizce’ye çevirisini yaparak kayıt için öğrenciden teybe tekrarlamasını ister.

**Deşifre:** Öğretmen öğrencilerin söylediği tümcelerle birlikte teybe kaydedilen çevirilerini tahtaya yazar.

**Öğrenci görüşleri:** Sınıf içi aktiviteler esnasında ya da sonrasında öğretmen tarafından öğrencilere yabancı dil ve öğrenme deneyimleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini sorulur. Öğretmen her türlü yoruma anlayışlı ve yapıcı üslupla yaklaşır.

**Dinleme:** Öğrenciler rahat bir şekilde arkalarına yaslanarak konuştuklarının İngilizce karşılıklarının öğretmen yardımıyla yine kendileri tarafından kaydedildiği kasetteki konuşmalarını dinlerler.

**İnsan bilgisayar:** Öğrencilere öğrenilenler üzerinde alıştırma yapma olanağı sunmak amacıyla öğretmen, Türkçe ya da İngilizce söyledikleri her tümceyi diğer dile çevirebilecek bir robot rolü yapar.

**Küçük grup çalışmaları:** Öğrenciler grup çalışması içerisinde tahtaya yazılı deşifrelerden hareketle yeni cümleler üretir ve sınıfın geri kalanıyla paylaşırlar.

Genelde yabancı dil öğretimi özelde de İngilizce öğretimi alanında geçmişten bugüne yapılmış ve başlı başına yöntem olarak literatüre geçmiş yukarıdaki üç çalışmada da farklı şekillerde de olsa çeviriye yer verilmiştir. Bunların dışında özellikle son dönemlerde çevirinin yabancı dil öğretimine etkisi üzerine yapılmış özellikle yabancı kaynaklı çalışmalar yabana atılmayacak kadar çoktur. Ne yazık ki literatürde yapılan taramaya rağmen konuyla ilgili çok fazla çalışmaya rastlanamamıştır. Diğer çalışmalar bölümünde konuyla ilgili olarak yapılmış yabancı çalışmalar arasından en fazla dikkat çekenler seçilmeye çalışılmış ve yayın tarihlerine göre sıralanmış; öte yandan Türkçe çalışmaların, araştırmacının erişebildiği kadarıyla, tamamına yer verilmiştir.

#### 1.9.4. Konuyla ilgili yabancı çalışmalar

Thornton-Smith (1967), “A Case for Translation” (“Bir Çeviri Vakası”) adlı makalesinde ortaokullarda verilen yabancı dil derslerinde yapılan çeviri çalışmalarına yönelik eleştirilerin büyük bir kısmının, genellikle Kulak-Dil Yönteminin (Audio-lingual Method) taraftarlarının kullandıkları nesnel sınavların aksine, oldukça zor olduğu iddia edilen sınav amaçlı çeviri metni seçme, kullanma ve değerlendirme sürecine odaklanmakta olduğunu söyler. Ancak Thornton-Smith’e göre yapılan tüm bu eleştirilerin atladığı nokta bir yabancı dili öğrenme sürecinin zihinsel düzeyde büyük ölçüde öğrencinin anadili yardımıyla gerçekleştiği ve genellikle zihinde dillerden birinin diğerine göre baskın olmasından dolayı düşünce ve anlam aktarımının yani çevirinin kaçınılmaz olduğudur. Ayrıca yazar, öğretmenin çeviri metinlerini dikkatli seçmesi ve değerlendirmesi, bir değerlendirme cetveli ve dersin farklı aşamaları için bir güçlük indeksi hazırlaması ve çeviri pasajlarını makul



puantaj tablolarına göre notlandırması halinde subjektiflik sorununun aşılabileceğini kaydeder. Dahası çeviri kullanımının, genel ve özel kelime ve dilbilgisi unsurlarını belki de nesnel sınavlardan daha etkili bir şekilde sınavabileceğini, çünkü nesnel sınavların güvenilirliğini olumsuz etkileyebilecek ipuçlarını ve öğrencinin gelişigüzel şıkları seçmesi halinde bile iyi notlar alabilmesi olasılığını içerdiğini söyler. Son olarak da çevirinin düşük seviyelerde bile olsa, öğrencilere öğrendiklerini eleştirel bir şekilde analiz etme ve sentezleme fırsatı sunması açısından oldukça etkili bir dil öğretim yöntemi olduğunu savunur.

Boey (1970), “The Use of the First Language in Second Language Teaching and Learning” (“İkinci Dil Öğretimi ve Öğreniminde Birinci Dilin Kullanımı”) adlı makalesinde yabancı dil öğretiminde en temel sorunlardan birisinin öğrencinin anadilinin mi yoksa öğretilmek istenilen dilin mi kullanılması gerektiği olduğunu söyler. Çalışmasında bu konuyla ilgili farklı görüşlere ve çevirinin yabancı dil öğretimi üzerine etkisini ölçmeyi amaçlayan deneysel çalışmalara yer verir. Yazar kendi deneysel çalışmasında ise üçüncü sınıfa giden iki grup öğrenciye Language Master Machine (LMM) adı verdiği bir düzenek vasıtasıyla Malay dilinde yazılmış cümle kalıplarını öğretmeye çalışır. Bu LMM düzeneğinin üzerinde söz konusu cümlelere uygun görüntüler içeren film şeritleri mevcuttur. Yaptığı deneysel çalışmanın sonucunda LMM düzeneği üzerindeki resimli cümlelerin dışında hiçbir şekilde anadilin kullanılmadığı grubun (“Resim Grubu”) dil öğretimi yaşantısı geçiren öğrencilerin anadilleri vasıtasıyla dil eğitimi yaşantısı geçiren gruba (Çeviri Grubu) nazaran çok daha belirgin düzeyde tutarlı bir dil sistemi etkisi gösterdiğini saptamıştır. Bununla birlikte yazar çalışmasında ikinci dil öğreniminde anadilin kullanımına ilişkin araştırmaların çoğaltılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca çocuklar üzerinde yaptığı deneylerin çoğunda çocukların ürettikleri cümlelerin şekil ve içerikleri üzerinde çok fazla düşünmeden kolaylıkla okuyup konuşabildiklerini gözlemlediğine değinerek öğretmenlerin çeviriye yönelik “doğal bir eğilimi” engellemeye çalışmak suretiyle aslında çocuk açısından kötü sonuçlar doğurabilecek çatışmaya neden olabileceğini iddia eder: bilinçaltında çevirme eğilimi ve yabancı dilde düşünmeye zorlanma.

Mills (1977) “Contrastive Analysis and Translation in Second-Language Teaching” (“Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı İnceleme ve Çeviri”) başlıklı çalışmada yabancı dil öğretim programlarında karşılaştırmalı analizin ve çevirinin vazgeçilmez rolünü savunur.

Levensto (1985), “The Place of Translation in the Foreign Language Classroom” (“Çevirinin Yabancı Dil Sınıfındaki Yeri”) başlıklı makalesinde çevirinin, yabancı dil öğretimi ve öğrenimindeki rolüne dair genel bir bakış sunar. Çevirinin (1) dilbilgisi yapılarıyla ilgili alıştırmaya yapma, (2) bilinmeyen kelimeleri bağlamı içerisinde öğrenme, (3) her düzeyde öğrencinin erişimini sınama ve (4) iletişimsel beceri geliştirme imkânı sunması açısından son derece faydalı olduğunu savunur. Aynı zamanda bu yolla çeviri bir beceri olarak da öğrenciye kazandırılmış olur.

Snell-Hornby (1985), “Translation as a Means of Integrating Language Teaching and Linguistics” (“Dil Öğretimi ve Dilbilimini Birleştiren bir Vasıta Olarak Çeviri”) adlı çalışmada çevirinin, ileri düzeyde yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin söz konusu yabancı dilde hem pratik hem de teorik anlamda uzmanlaşmalarına yardımcı olduğunu ileri sürmektedir. Bu öğrencilerin orijinal metinle çevirisini uygunluk açısından değerlendirmek ve orijinal metnin üslup, anlam, söz dizimi ve bağlam bakımından en yakın eşdeğerini bulmak zorunda olduklarını savunur. Çalışmada özellikle çeviri faaliyetinin yabancı dil öğretimiyle nasıl birleştirilmesi gerektiğini tartışır. Snell-Hornby’e göre bu birleştirme işlemi dört adımda gerçekleştirilmelidir: (1) metin çözümlemesi ve dilbilgisel aktarım yöntemlerine ilişkin bir giriş, (2) öğrenciler tarafından metnin çevirisinin yapılması, (3) çevrilen metin üzerinde düzeltmelerin yapılması ve (4) sözcük, dilbilgisi ve üslupla ilgili karşılaşılan sorunların tartışılması.

Königs (1985), “Translation Inside and Outside of the Teaching Context: the Text as a Starting Point,” (Öğretim Bağlamı İçinde ve Dışında Çeviri: Başlangıç Noktası Olarak Metin”) adlı çalışmada yabancı dil öğretiminin, çeviri öğretimi ve çeviri metnlerinin dil ediniminde bir vasıta olarak kullanılması gerektiğini savunur. Çeviri öğretimi için de metne farklı yaklaşım biçimlerinin yöntembilimsel

sonuçlarını inceler. Konigs çeviri eğitiminde kullanılacak metinlerin “doğal” nitelikte olmasına karşın yabancı dil eğitiminde kullanılacak çeviri metinlerinin “suni” nitelikte olabileceğini ileri sürer.

Tudor (1987) “Guidelines for the Communicative Use of Translation” (Çevirinin İletişimsel Kullanımına İlişkin İlkeler) adlı makalesinde ileri düzey İngilizce öğrencileri için çevirinin iletişimsel öğrenme yaşantıları sağlayacak bir yöntem olarak kullanılması gerektiğini savunmuş ve bu amaçla bazı ilkeler geliştirmiştir. Tudor’a göre (1987) bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak çevirinin kullanılmasının dayandığı iletişimsel temel, çevirinin tek başına mesleki bir faaliyet olarak taşıdığı iletişimsel özellikten kaynaklanmaktadır ve çeviri özellikle de iletişimsel hedeflerden dolayı yabancı dil öğretim programlarının bir parçasını teşkil etmelidir.

Munro (1992) “Translation: A Tool or a Goal?” (“Çeviri: Araç mı yoksa Amaç mı?”) başlıklı makalesinde farklı çeviri yaklaşımlarına yer vermiş ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla yabancı dil öğretim programlarında çevirinin kullanılmasının ve öğretilmesinin faydalarını incelemiştir. Bu doğrultuda çevirinin uygulamada öğrenciler ve sınırlı müfredat açısından avantajlarını ve çeviri metinleriyle ilgili alternatif konuları sıralamıştır.

Grant ve Susan (1999) “From Linguistic Analysis to Cultural Awareness: A Translation Framework for the Spanish Language Classroom” (“Dilbilimsel İncelemeden Kültürel Bilince: İspanyolca Sınıfı için Bir Çeviri Çerçevesi”) adlı makalesinde İspanyolca yabancı dil sınıflarında kullanılmak üzere ek niteliğinde bir dizi çeviri faaliyeti önerir. Yazara göre sınıf içerisinde çeviri tekniklerinin kullanılması öğrencilerin hedef dilin kendisini ve kültürünü daha yakından kavramlarını sağlayacak metalinguistik beceriler geliştirmelerine yardımcı olmak suretiyle dil ve kültür arasında bir köprü görevi görebilir.

Zhenhui (1999) “Modern vs. Traditional” (“Moderne karşı Geleneksel”) adlı makalesinde Çin’de yabancı dil öğretiminde gramer-çeviri yöntemi gibi geleneksel

yabancı dil öğretim yöntemleriyle modern yöntemlerini ve iletişimsel yaklaşımı tartışır. Özellikle de dilbilgisel doğruluk ve iletişimsel yeterlilik ile öğrenci merkezli öğretim ve öğretmen rolü arasındaki ilişkiyi mercek altına almıştır. Çin’de verilen İngilizce eğitiminin ülkenin çok farklı sosyo-kültürel özelliklerinden dolayı ABD’de ve İngiltere’dekinden son derece farklı olduğunu, ancak bunun, böyle bir ortamda iletişimsel yaklaşımın yeri olmadığı anlamına gelmediğini; iletişimsel yaklaşımın Çin’de işe yarayabilmesi için hali hazırda ülkede yaygın bir şekilde kullanılan gramer-çeviri yöntemiyle uzlaştırılması gerektiği sonucuna varmıştır.

Arranz (2004), “Forgiven, not Forgotten: Communicative Translation Activities in Second Language Teaching” (“Affedildi, Unutulmadı: İkinci Dil Öğretiminde İletişimsel Çeviri Faaliyetleri”) adlı makalesinde 20. yüzyılda sıklıkla bir kenara itilmesine ve küçümsenmesine rağmen, çevirinin günümüzde İkinci Dil Öğretiminde daha geniş kabul görmeye başladığına dikkat çeker. Ancak Arranz’a göre (2004) yabancı dil öğretiminde hak ettiği önemi tekrar kazanabilmesi biraz daha zaman alacak gibi görünmektedir. Bu çalışmasında Arranz (2004) farklı yeterlilik düzeylerini içeren bir dizi çeviri faaliyeti önererek iletişimsel içerikle çevirinin mükemmel bir uyum içerisinde birlikte sunulabileceğini ve çeviriyle ilgili eski, temelsiz önyargıların sonsuza dek çürütülmesini amaçlar. Sonuç olarak her yeterlilik düzeyi için ayrı ayrı tasarladığı çeviri faaliyetlerinin (örneğin, yeni başlayanlar için “Öğrencilerin hedef dilde kurdukları hatalı cümlelerin anadillerine çevrilmesi”, Alt-Orta düzeyde öğrenciler için “Bağlamı dışında metin çevirisi”, yine yeni başlayanlar için “Düz anlamsal çeviri” faaliyetleri) iletişimsel açıdan olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

#### **1.9.5. Konuyla ilgili yerli çalışmalar**

Kocaman (1983) “Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Saptamalar” adlı makalesinde Türkiye’de gerek ilk ve orta öğretimde gerekse yüksek öğretimde yürütülen yabancı dil derslerinde istenilen verimin alınamadığını vurgulamaktadır. Yazar bunun da hem insan emeği hem de vakit ve nakit israfı anlamına geldiğine değinmiştir. Yazara göre bazı üniversitelerin birinci sınıflarında

verilen hazırlık eğitimi yabancı dil öğretimindeki mevcut sorunu çözmekten uzaktır. Buna göre sorunun çözümü öğretimin niteliğinin değiştirilmesinden geçmektedir. Bunun için de işe *öğretim amacının* açıkça belirlenmesiyle başlanmalıdır. Türkiye’deki üniversitelerin çoğunda yabancı dil öğretiminin amacı öğrencilere alanlarıyla ilgili bilimsel yayınları takip edebilmelerini ve yabancı dilde bilimsel çalışmalar hazırlayabilmelerini sağlayacak düzeyde yabancı dil öğretmektir (Akademik amaç). Öte yandan gelecekte iş hayatına atıldıklarında mesleklerinin gerektirdiği düzeylerde yabancı dilbilgisine sahip olmaları da amaçlanır (Mesleki amaç).

Yabancı dil öğretiminde hem akademik hem de mesleki amaçların gerçekleştirilmesinde özel amaçlı İngilizce öğretimi (ESP: English for Specific Purposes) yaklaşımının faydalı olduğunu düşünmektedir. Örneğin “Bilgisayar İngilizcesi”, “Kimya İngilizcesi” gibi farklı amaçlı İngilizce öğretimi yaklaşımları öğrencinin mesleki ve akademik dil öğrenme amaçlarına hizmet etmekte ve öğrencilerin dersi faydalı ve gerçek hayatla alakalı görmelerini sağlaması açısından iyi bir motivasyon kaynağıdır. Bunun için de öğretmenlerin ders verdikleri bölümlerle (Bilgisayar, Kimya, Fizik, Müzik vb.) ilgili terimleri bilmeleri ve genel alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

Bu amaçlar doğrultusunda uygun bir öğretim yöntemi ve tekniği belirlerken öğrenciye yönelik çok yönlü, esnek öğretim yöntemi/yöntemleri uygulanmasına olanak sağlanmalıdır. Kocaman geleneksel olduğu için “çeviri” gibi yöntemlerden tamamen vazgeçilmemesi gerektiğini, doğru kullanılırsa çevirinin yararlı olabileceğini savunur. Ayrıca, somuttan soyuta ilkesine uygun olarak görsel araçlardan yola çıkıp ardından dil ağırlıklı metinlere geçilmesi, küme ve grup çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Kocaman, gerçek yaşama dönük dil kullanımlarına ağırlık verilmesini, gereksinimlerin çeşitliliğinden dolayı uygulanacak tekniklerde de çeşitlilik sağlanmasını salık vermektedir.

Cemal (1978: 59), “Öğretimde amaç ve araç olarak çeviri” başlıklı makalesinde çeviri konusunu ele alırken çevirinin kuramsal açıdan incelenmesi ile

öğretim konusu olması arasında dikkatli ayırım yapılması gerektiğinden söz eder. Bu konuya ilişkin öğretimin iki ayrı işlevini belirler. Bunlardan birincisi doğrudan doğruya çevirinin kendisini öğretmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir. Diğerisi ise çevirinin yabancı dil öğretiminde bir araç olarak kullanıldığı öğretim yöntemidir.

Boztaş (1996: 1-4) “Çevirinin Yabancı Dil Öğretimine Katkıları.” başlıklı makalesine çeviri sürecini genel olarak açıklayarak başlar. Uygulamalı dil biliminin bir dalı olduğu için, çevirinin dillerin çözümlenmesi ve anlamın bir dilden diğerine aktarılması yoluyla her iki dilin dil yapılarının anlaşılması ve doğru eşdeğerliliklerin bulunmasına katkı sağlayacağını söylemektedir. Çevirmen, kaynak dildeki bir sözcüğü hedef dile aktarılırken sözcüğün olası çevirileri üzerinde düşünmenin yanı sıra sözcüğün söylendiği bağlam içerisindeki işlevini de göz önünde tutarak bir karar vermek zorundadır. Bu yolla da her iki dilin derinlemesine bir incelemesini yapmış olur, belki de daha önce ayırdına varamadığı kimi dil özelliklerini bu yolla öğrenmiş olur. Boztaş, dil öğretiminden bu süreçten yoğun olarak faydalanan dilbilgisi-çeviri yönteminin 1940’lı yılların başına kadar yoğun olarak kullanıldığını, yoğunluğu azalmakla birlikte bugün bile kullanıldığını değinmektedir. Bu yöntemin dil öğretiminde kullanılmasıyla ilgili en önemli çelişkiyi, yani “çevirinin ön koşulunun her iki dili de çok iyi bilmek olduğu gerçeğini” tartışan Boztaş çeviri derslerinin ilerlemiş bir dil düzeyinden sonra başlanırsa dil kullanımında büyük katkılar sağlayacağını vurgular. Dilbilgisi derslerine paralel bir çeviri programı uygulanması, öğrencilerin hedef dildeki yapıları daha iyi kavramasına, dil duyarlılıklarının gelişmesine, sözcük bilgilerinin artmasına ve anlamalarının kolaylaşmasına yardımcı olur. Çeviri bir okuma, anlama ve yazma işi olduğu için çeviri yaparken çocuğun okuma ve yazma becerilerinin de gelişmesine katkı yapılmış olur. Dolayısıyla Boztaş, her ne kadar çeviri ve yabancı dil eğitimi farklı öğretim yöntemleri ile öğretilseler de bu iki disiplinin bir bütünün parçası gibi birbirlerini tamamlayan birçok ortak özelliğe sahip olduklarını vurgular. İster amaç ister araç olarak kullanılsın çevirinin, öğrencilerin dil kullanımı, dil edinimi, okuma ve yazma becerileri ile bilişsel yeteneklerinin gelişmesine büyük katkı sağladığını belirtmektedir.

Bulut (2000), “Re-evaluating the role of translation in language teaching: a text-linguistic perspective” (“Çevirinin dil öğretimindeki rolünün yeniden değerlendirilmesi: metinsel-dilbilimsel bakış açısı”) başlıklı bildirisinde metin ve bağlam odaklı çeviri modellerinin, “yabancı dil öğrencilerine yabancı dilin kullanıldığı bağlamları özümseme fırsatlarını sunma” amacıyla özdeşleştirilebileceğini; bu bağlam ve söylem temelli yaklaşımın karşılaştırmalı metinsel-dilbilimsel kuram çerçevesinde ele alındığını vurgulamaktadır. Çeviri ve yabancı dil eğitimi gibi iki disiplini birleştiren kuramsal ve uygulamalı çalışmaların, çevirinin yabancı dil öğretimindeki rolünü yeniden değerlendirmesi gerektiğine değinmektedir. Metinsel-dilbilimsel yaklaşımlar, kaynak ve hedef dildeki metin geleneklerinden etkilenen dil kullanım birimleri olan makro-yapılara/metinlere dayanır. Bu yüzden de çapraz kültürel metinler ve söylem stratejilerinin tamamı kültür, bağlam ve söylem unsurlarına odaklanır ve Anadilin ve Yabancı dilin (çeviride Kaynak dil ve Hedef dil) kullanıldığı iletişimsel bağlamlarda dilin doğal bir şekilde kullanımını pekiştirir. Yabancı dil eğitimi amacıyla yürütülen çeviri çalışmalarında metin üretme ve analizi stratejileri öne çıkmalıdır. Bulut’a göre her ne kadar başlangıç düzeyinde çeviriyi bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak kullanmak gerçekçi görünmese de yabancı dil öğretiminde çeviriye metinsel-dilbilimsel bir yaklaşım, hali hazırda okuma ve yazma dersleriyle doğrudan alakalı olan “doğru bağlamsal kelime ve yapıların kullanımı” bilincinin güçlendirilmesini sağlayacaktır.

Doğan (2000), “Teaching translation as an undergraduate course” (“Çevirinin bir lisans dersi olarak okutulması”) başlıklı bildirisinde yabancı dil öğrenimiyle ilgili ihtiyaçlardan ve bu ihtiyaçların giderilmesi için üniversite eğitimleri sırasında tercihen son sınıfta iki dönem boyunca alanlarıyla ilgili bir çeviri dersi konulması gereğinden bahsetmektedir. Bu dersin amacı öğrencilere sadece çeviri yapmayı öğretmek değil alanlarıyla ilgili çeviri metinlerinden faydalanarak yabancı dillerini geliştirmektir. Bu konudaki görüşlerini şu cümleyle özetler: Herhangi bir bilimsel alanda edinilen akademik derecenin yanında sahip olunan bir yabancı dil yeterliliği kişinin başarılı bir yaşam sürmesini sağlar ve bunu başarabilecekleri en uygun ortam üniversitedir. Doğan, öğrencilerin kendi alanlarıyla ilgili metinleri çevirmelerinin yabancı dil yeterlilikleri açısından önemli katkı sağlayacaklarını vurgulamaktadır.

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Yöntem Olarak Çeviri

Çevirinin yabancı dil öğretimindeki rolü ya da önemi gibi bir konuyu incelemeden önce bu çalışmada kastedilen çeviri kavramının açıklanmasında yarar vardır. Çeviri aslında yabancı dil eğitimi gibi başlı başına akademik bir disiplindir. Üniversitelerde öğretmen adaylarına yabancı dil öğretimiyle ilgili teorik ve pratik konuların öğretildiği İngilizce Öğretmenliği bölümleri olduğu gibi çeviri kuramı ve pratiğinin öğretildiği Mütercim Tercümanlık bölümleri de vardır. Bu bölümlerde öğrencilere farklı türlerde metinlerin ve konuşmaların çevrilmesinde kullanılan çeşitli kurallar ve teknikler öğretilerek çevirmenlerin çeviri konusunda yetkin olmaları sağlanır. Örneğin Eşzamanlı Çeviri (Simultaneous Translation) konferans konuşmalarının çevrilmesinde, Ardıl Çeviri (Consecutive Translation) not alınarak konuşmaların aralarda çevrilmesinde, Edebi Çeviri (Literary Translation) edebi metinlerin çevrilmesinde kullanılan çeviri teknikleri olup her biri için aynı adlı dersler okutulmaktadır.

Çeviri bölümlerinin giriş koşullarının başında söz konusu dili çok iyi bilmek gelmektedir. *Bu yüzden çeviri eğitiminin bir dil eğitiminin bitiminde başlaması gereklidir* (Boztaş, 1996: 3). Böyle olunca da çevirinin dil öğretiminde kullanılması, çeviri yapabilmenin ön koşulu bir dili çok iyi öğrenmiş olmak olduğu için, güç ve



gereksiz bir çaba gibi gelebilir. İşte bu noktada bu çalışmanın maksadını ve kapsamını netleştirmek amacıyla çevirinin bizi ilgilendiren yönünü açıklamamız gerekiyor. Dil öğretiminde kullanılan “çeviri” yukarıda açıklanan ve amaç olarak görülen çeviri değildir. Bu çalışmada incelenecek çeviri araç olarak kullanılan, sonuca değil sürece odaklı bir yöntemdir. Her ne kadar bir dili bilmek o dilde çeviri yapmanın ön koşulu olsa da çeviri bölümlerinde de zaman zaman benzer şekilde “Dil Öğretimi”nden de araç olarak faydalanılmaktadır. Örneğin bir cümlemin çevrilmesinde sıkıntı çekildiğinde cümlemin yapısı, grameri, işlevi, zamanı vb. gibi öğeler dilbilgisel olarak tekrarlanarak öğretilir. Burada dilin bu unsurlarını öğretmek amaç değil, çeviri için bir araç olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada incelenecek olan çeviri de dil öğretiminde aktif bir yöntem olarak kullanılacak olan bir araçtır.

## **2.2. Çevirinin Bilişsel Alana Hakimiyeti**

### **2.2.1. Bloom’un Bilişsel alan taksonomisi**

1948 yılında Amerikan Psikologlar Derneğinin (APA- American Psychological Association) toplanmasının ardından Benjamin Bloom eğitim sürecinin özel hedeflerini içeren bilimsel bir sınıflandırma yapma çabalarına öncülük etmiştir. Bu çabaların sonucu olarak eğitim bilimleri alanına üç temel öğrenme alanından oluşan bir sınıflandırma kazandırılmıştır (Bloom, 1956a). Bu alanlardan ilki literatürde Bloom’un adıyla anılan Bilişsel (Kognitif) alandır ve bilginin işlenmesi, zihinsel tutum ve becerilerin gelişimi gibi konuları içerir. Diğer iki alan ise öğrenilmiş duyguların kodlandığı Duyuşsal (Efektif) alan ve becerilerin kodlandığı alan Devinişsel (Psiko-Motor) alanlardır (Sönmez, 2004: 47-107). Bloom ve arkadaşlarının (1956b) çalışmaları sonucunda bu alanlar en basit öğrenme davranışından en karmaşığına kadar oldukça ayrıntılı bir şekilde sınıflandırılmıştır. Ancak bu çalışmanın konusu itibariyle özellikle üzerinde durulacak olan alan Bilişsel alandır. Bilişsel alan da kendi içerisinde, çalışmanın amacından çok fazla sapmadan, sadece en genel basamaklara inilerek irdelenecektir.

Literatürde eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasına yönelik benzer çabalar olmasına karşılık bunların içerisinde Bloom ve arkadaşlarının (1956b) hazırladığı taksonomi, kolay anlaşılmasından ötürü en yaygın şekilde bilinen ve uygulanan taksonomi olagelmıştır. Bloom'un bilişsel alan taksonomisinde hiyerarşik bir şekilde yer alan basamaklar örneklerle açıklanmıştır.

#### **2.2.1.1. Bilgi basamağı**

Bu basamak daha önceden öğrenilmiş bilgilerin hatırlanması olarak tanımlanır. Spesifik gerçeklerden genel kuramlara kadar çok geniş yelpazede bilgilerin hatırlanmasını içerebilir. Bilgi basamağı bilişsel alanda gerçekleşen öğrenme davranışının en alt düzeyini temsil eder. Bir konuyla ilgili terimlerin, spesifik gerçeklerin, yöntem ve tekniklerin, temel kavram ve ilkelerin yüzeysel olarak hatırlanması ya da tanınması bu basamaktaki öğrenme davranışlarına örnek verilebilir ( Sönmez, 2004: 48-61).

#### **2.2.1.2. Kavrama**

Kavrama, söz konusu bilginin ne anlama geldiğinin farkına varabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Kavrama düzeyinde, bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur (Sönmez, 2004: 61). Bilginin transfer edilmesi gerekmektedir. Transfer türü öğrenmelerde yalnız başına ezberleme, anımsama ve tanıma yoktur. Bunlara ek olarak ve bunların ötesinde yeni bir anlatım biçimine çevirme (sayıları sözcüklere, sözcükleri sayılara vb.), grafik çizme, bir grafiği yazılı ya da sözlü olarak açıklama, bir olgunun nasıl ve niye olduğunu kendi cümleleriyle gerekçe göstererek açıklama, yeni örnek verme, verilerin geçmişini ve geleceğini kestirme vardır. Kavrama düzeyi kendi içinde çevirme, yorumlama ve öteleme olmak üzere üçe ayrılır:

**2.2.1.2.1. Çevirme:** Verilerin grafiğe, grafiklerle gösterilenleri yazıya, ya da sözel anlatıma, şekle, şekille verilenleri grafiğe, söze, yazıya; yazıyla verilenleri şekle, grafiğe anlamını bozmadan çevirme bu basamağın kapsamı içindedir (Sönmez, 2004: 61). Her ne kadar Sönmez (2004: 61) tümcelerinin anlamının

bozulmadan bir dilden diğerine çevrilmesini bu basamakta istenilen beceriler arasında saysa da bu çalışmada çeviri sürecinin daha üst basamaklara çıkılmasını gerektirdiği kanıtlanmaya çalışılmıştır.

**2.2.1.2.2. Yorumlama:** Bilgi düzeyinde öğrenilen ilkelerin, olguların nasıl ve neden olduğunu; olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları kendi cümleleriyle açıklayıp yazma, söyleme, uygun ve yeni örnek verip yazma, söyleme bu basamağın davranışlarındandır. Burada ilkeler ve olgular öğrenciler için yeni olmalıdır (Sönmez, 2004: 62).

**2.2.1.2.3. Öteleme:** Bilgi basamağında kazanılan ilkelere uymanın ya da uymamanın doğuracağı sonuçları, verilerin belli koşullar altında geçmiş ve gelecekteki özelliklerinin ne olacağını yazma, söyleme, seçip işaretleme, doğru ya da yanlış olduğunu söyleme gibi davranışlar bu basamaktaki hedeflerin kapsamı içindedir (Sönmez, 2004: 64). Burada öğrenciye sunulacak veriler onun için yeni olmalıdır. Derste işlenmiş ve özellikleri kestirimli veriler sayısal değişiklik yapılarak öğrenciye sorulamaz. Eğer sorulursa, davranış bilgi düzeyine iner.

Kavrama basamağı bilgi basamağından yani tek başına bilginin hatırlanmasından bir basamak ilerdedir ve ön koşulu bilgi basamağının geçilmiş olmasıdır. Aslında kavrama basamağı bilişsel alanda anlama davranışının en alt seviyede gerçekleştiği basamaktır. Bu basamakta verilen bilgilerin kalıcı olması için; öğretmen tarafından yapılan tanımların, kavramların öğrenciler tarafından mümkünse farklı bir şekilde yapılabilmesi gereklidir. Tanımların aynı olması bilgi basamağına doğru bir düşünüş anlamına gelebilir. Ancak öğrenci bilgiyi yorumlayıp, kendi cümleleriyle ifade ederse kavrama düzeyine çıkabilmiş olur.

Bu düzeyde gerçekleşmesi istenilen öğrenme hedefleri arasında gerçeklerin ve ilkelerin anlaşılması, sözel malzemenin açıklanması, tabloların ve grafiklerin yorumlanması, sözel ifadelerin matematiksel ifadelere dönüştürülmesi ya da eldeki verilerin içerdiği geleceğe yönelik sonuçların tahmin edilmesi ve yöntem ve prosedürlerin doğrulanması gibi örnekler gösterilebilir.

### 2.2.1.3. Uygulama

Uygulama, öğrenilen bilgilerin yeni ve somut durumlarda kullanılabilmesi yeteneği olarak tanımlanabilir (Dalton ve Smith, 1986: 36-37). Bu düzeyde bilgi ve kavrama basamağında kazandığı davranışlara dayanarak bireyden kendisi için yeni olan bir sorunu çözmesi istenebilir (Sönmez, 2004: 66). Örneğin bir kural, yöntem, kavram, ilke, kanun ya da bir teoremin bireyin ilk defa karşılaştığı bir duruma uygulanabilmesi ancak bu düzeyde bir öğrenmeyle gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla da bu basamak kavrama basamağındakinden daha üst düzeyde bir anlama gerektirir. Bir avukatın mevcut bir yasayı yeni bir davaya uyarlamaya çalışması ya da bir lise öğrencisinin öklid bağıntısını ilk defa karşılaştığı bir geometri sorusunu çözmek için kullanması bu basamaktaki öğrenme çıktılarından biridir.

### 2.2.1.4. Analiz

Analiz bir bütünün örgütsel yapısını anlayabilmek amacıyla parçalara ayrılması olarak tanımlanabilir. Bu parçalara ayırma işlemi, parçaların tanımlanması, parçalar arasındaki ilişkinin incelenmesi ve geçerli örgütsel ilkelerin tanınması becerilerini içerir. Bu basamakta gerçekleşen öğrenme ürünleri kavrama ve uygulama basamağındakinden daha üst düzeyde bir zihinsel çabayı gerektirir, çünkü bu basamakta öğrenilecek bilginin sadece içeriği değil aynı zamanda biçimi de önemlidir (Dalton ve Smith, 1986: 36-37).

Bu basamaktaki öğrenme hedefleri arasında ifadelerdeki gizli anlamların çıkarılması, akıl yürütme sürecindeki mantık hatalarının yakalanması, doğruların ve çıkarımların ayırt edilmesi, verilerin konuyla alakasının değerlendirilmesi ve herhangi bir resim, müzik ya da edebiyat ürününün örgütsel yapısını analiz edebilme sayılabilir.

#### **2.2.1.5. Sentez**

Sentez bir bütün elde etmek amacıyla parçaların bir araya getirilmesi olarak tanımlanabilir. Fakat her bütün oluşturma işi sentez olamaz. Sentezde yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur (Sönmez, 2004: 73; Dalton ve SmithS, 1986: 36-37). Örneğin özgün bir iletişim muhtevasının (kompozisyon ya da konuşma) yaratılması, bir araştırma önerisinin hazırlanması ya da bir dizi soyut ilişkinin kurulması (verilerin sistematik olarak sınıflandırıldığı bir şema) sentez sayılabilir.

#### **2.2.1.5. Değerlendirme**

Değerlendirme belirli bir amaç doğrultusunda roman, şiir, araştırma raporu gibi herhangi bir ürünün kıymetini biçebilme becerisiyle alakalıdır. Yapılan bu kıymet biçme işlemi belirli kıstaslar çerçevesinde olmalıdır. Bu kıstaslar ürünün örgütlenişini değerlendirmeye yönelik iç kıstaslar olabileceği gibi ürünün amaca uygunluğunu değerlendirmeyi amaçlayan dış kıstaslar da olabilir. Bu basamakta gerçekleşen öğrenmeler bilişsel hiyerarşideki en üst düzey öğrenme ürünleridir, çünkü değerlendirme basamağı kendinden önceki tüm diğer basamaklara ek olarak açıkça tanımlanmış kıstaslara dayalı bir kıymet biçme sürecini gerektirir (Sönmez, 2004: 77).

#### **2.2.2. Bilişsel alanla çeviri sürecinin kesişmesi**

Çeviriyi, bir dilin sözcüksel öğelerini bir başka dilin sözcüksel öğelerine aktarmaktan ibaret olan ve bilişsel alanın kavrama düzeyinin çevirme alt basamağında yer alan (Sönmez, 2004:61) bir süreç olarak basitçe tanımlayamayız. Dil çok karmaşık bir yapıdır; kültürel, tarihsel, evrensel, bağlamsal, duygusal, psikomotor vb. unsurları vardır:

Örneğin hapşırın birisine “Çok yaşa!” deriz. Bu bizim için belki de Türkçe’nin en kolay ifadelerinden birisidir. Bunu herkes bilir ve uygular. Ama bunu öğrenmek gerçekten de bu kadar kolay mıdır? Öyleyse şu sorulara cevap vermeye çalışalım:

1. Neden hapşırdığında birisine çok yaşa deme ihtiyacı duyuyoruz da “Hayır olsun!” ya da “Geçmiş olsun!” demiyoruz?
2. Neden hapşırmakla “yaşamak” arasında bir bağlantı kurduk da “yemek yemek” arasında kurmadık (Mesela “Çok ye!” demedik)?
3. Hapşırın birisinin çok yaşamasını neden istiyoruz? Birisinin çok yaşamasını oksijen, su, yiyecek gibi temel yaşam gereksinimlerinin kısıtlı olduğu bir gezegende de gerçekten isteyebilir miydik?
4. Neden bu ifadenin yerini bu günlerde daha çok “iyi yaşa” ifadesi almaya başladı?
5. Neden bazen “Çok yaşa!” yerine “Çok yaşayın!” deriz?
6. Neden “Yaşa çok!” değil de “Çok yaşa!” diyoruz?

Bu sorulara cevap verirken dilin o karmaşık yapısını oluşturan bazı etmenlerden yararlanabiliriz:

*Kültürel etmenler:* Yanımızdaki insanlar hapşırdığında hiçbir şey de demeyebiliriz ama etrafında olanlardan haberdar olma onlara karşı ilgili olma gibi duyarlı, yardımsever bir kültürel yanımız vardır.

*Tarihsel etmenler:* Bu ve buna benzer ifadeler (“Helal!”, “Sağlık olsun!”, “Geçmiş olsun!”) tarih boyunca nesillerden nesillere aktarılarak günümüze gelmiştir.

*Evrensel etmenler:* Aynı durumda İngilizce’de “(God) bless you!” yani Tanrı seni korusun, Almanca’da da “Gesundheit” yani “Sağlıklı ol” denir. Dolayısıyla evrensel bir iyi dilek temennisi söz konusudur.

*Bilimsel etmenler:* Eskiden insanlar kısa yaşadıkları için uzun yaşamak makul bir iyi dilek temennisi olabilirdi ama bugün insanın ortalama yaşam süresi arttığı için bu temenni uzun yaşamdan ziyade iyi yaşamaya dair bir temenniye dönüşmüştür.

*Dilbilgisel etmenler:* Türkçe söz diziminde fiili/yüklemi niteleyen zarflar fiilden önce gelir: çok yorulmak, az konuşmak vb gibi.

*Bağlamsal etmenler:* Daha resmi ortamlarda veya büyüklere karşı “Çok yaşa!” ifadesi saygısızlık ya da laubalilik olarak algılanacağından daha seviyeli “Çok yaşayın!” ifadesi kullanılır.

Görüldüğü gibi basit bir “çok yaşa” ifadesini her ne kadar kolay ve doğaçlama kullansak da, ifadenin öğrenilmesinden bahsetmek için yukarıda sayılan unsurların hepsinin öğrenilmesi gerekmektedir. Anadili Türkçe olan birisinin bile bu sorular karşısında zorlandığını düşünürsek Türkçe’yi ikinci dil olarak öğrenen birinin bu sorulara cevap vermesinin çok zor olduğu söylenebilir. Öyle ki temelde dilbilgisel unsurlar olan “çok” ve “yaşa” kelimelerinin **bilgi** düzeyinde anlamlarını bilmek, kavrama düzeyinde de nerede ve nasıl kullanılması gerektiğini **kavramak** bir dili ya da en özelde “çok yaşa” ifadesini biliyor olmak anlamına gelmez. İfadeyi mevki ya da konumca sizden daha yüksek bir kişi için “Çok yaşayın!” şeklinde kullanabilmek, yeni bir durumda yeniden tasarlayarak **uygulamayı** gerektirir. Bir dili öğrenmek için bu aşamaya kadar ulaşmak yeterli olsaydı bir nükte karşısında beğeni ve şefkatimizi dile getirmek için sarf ettiğimiz “Hay sen çok yaşa!” ünleminde geçen “çok yaşa” ifadesinin işleviyle hapsirdikten sonra söyleneni karşılaştırıp aynı şey olmadıklarını söylememizi sağlayacak **analizi** yapabilmeye gerek kalmazdı. Öte yandan hapsirani birinin ardından söylenen “God bless you!” gibi bir İngilizce ifadeyi metin çevirisinde “Tanrı seni korusun!” şeklinde değil de Türkçe’nin yukarıda sayılan kültürel, tarihsel, bağlamsal, dilbilgisel özelliklerinden dolayı “Çok yaşa!” veya “Çok yaşayın” veya “İyi yaşa!” şeklinde karşılamamızı gerektirecek bir **sentezlemeyi** kavrama basamağında yapabilmek mümkün müdür? Yukarıda sadece basit gibi görünen “Çok yaşa!” ünlemini bu kadar çeşitli etkenler ve senaryolar

örüntüsü içerisinde **değerlendirebilmek**, sadece bilmek, kavramak ve uygulayabilmekle yapılabilir mi?

Dilin bu karmaşık yapısı içerisinde yer alan etmenleri çeviri sürecinde, hedef dilin metin içi bağlantıları (metnin içindeki dilbilgisel ve anlamsal göndermeler) ve metin dışı bağlantıları (metnin içinde geçmeyen ancak o dili konuşanların paylaştıkları ortak kültürel öğelerle bağlantı kurulduğunda anlaşılacak dış göndermeler) olmak üzere iki grupta toplayabiliriz (Jakobsón, 1987: 46).

### Örnek:

**“Atatürk did what he did through unimaginable suffering. It cost him his life at an early age.”** (*Atatürk ne başardıysa akla hayala gelmeyen cefalar sonucunda başardı. Bu da erken yaşta hayatına mal oldu.*)

Cümlesinde “It” zamiri kendisinden önce gelen cümleyi karşılayarak metin içi bir bağlantı kurmuştur.

**“Lion tried hard in Kadıköy. But all in vain.”** (*Aslan, Kadıköy’de çok çabaladı. Ancak bir işe yaramadı.*)

Öte yandan bu cümlede anlatılmak istenen mesajı sadece metin içi bağlantılarla çözmek mümkün değildir. Bunun için “Lion” benzetmesinin Galatasaray futbol takımı için, “Kadıköy”ün de Fenerbahçe için kullanıldığını anlamamazı sağlayacak metin dışı kültürel bağları kurmamız şarttır.

Nasıl yukarıda örneklenen “Çok yaşa!” ünleminin tam anlamıyla öğrenilmesi için bilişsel alanın en üst basamağına çıkılması gerekiyorsa, işin içine ikinci bir dilin girdiği çeviri sürecinde de bilişsel düzeyin tüm basamaklarını içeren bir süreçten geçilmesi gerekmektedir:



**Bilgi basamağında** öğrenci tek başlarına fiiller, edatlar, isimler, zamirler gibi dilbilgisel unsurların anlamlarını ve görevlerini bilir; ve yaşam tarzı, gelenek görenek, ticaret vb. gibi kültürel unsurlar hakkında bilgi sahibidir.

**Kavrama basamağında** bir önceki basamakta edinilen bilgilerin özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamlarının ve görevlerinin yakalanması söz konusudur (Sönmez, 2004:61). Öğrenci birkaç kelimeden oluşan basit bir ifadeyi hedef dile çevirse de bu basamakta metin içi ve metin dışı bağlantıları bol bir paragrafı, hatta cümleyi çeviremez:

Örneğin “Russians are here!” gibi bir ifadeyi doğru anlamak, mecazi mi yoksa gerçek anlamıyla mı kullanıldığını ayırt etmek için Amerika ve Rusya arasındaki 20. yy.’ın ikinci yarısına damgasını vurmuş soğuk savaş ve askeri casusluk geçmişini bilmek şarttır. Temelinde bu kadar derin bir tarihi, siyasi ve askeri altyapının olduğu bir cümleyi “Ruslar burada!” giye çevirebilirsiniz. Ama ortada Rus falan olmadığını anlamanız çok sürmez. Aslında bu ifadenin “Yerin kulağı var!” gibi bir Türkçe deyimle karşılık geldiğini anlamak salt bilgi ve kavrama basamağı için erkendir.

**Uygulama basamağında**, yeni durumlarda karşılaşılan aynı dilbilgisel unsurları tanır ve karşılaştırıp genellemeler yapabilir, benzer karşılıkları oturtmaya çalışarak çevirmeye çalışırız, ama çevirinin başarısı yine de cümlenin basitliğiyle (iç ve dış bağlantıların/ göndermelerin azlığıyla) doğru orantılıdır:

Örneğin “not” olumsuzluk ekinin eklendiği cümlenin anlamını olumludan olumsuza değiştirdiğini kavrayan bir öğrenci uygulama basamağında bu özellikle ilgili genellemeler yaparak çok rahat yeni durumlara uygulayabilir:

(+) I am a doctor. => ( - ) I am **NOT** a doctor.

(+) I will buy some bread. => I will **NOT** buy some bread.

Ancak aynı genellemeyi içerisinde **never** gibi bir sıklık zarfı olan ya da zorunluluk bildiren “**have to**” ile kurulmuş bir cümlede uygulaması hatalara yol açmayacak mıdır?

(+) I never lie => (-) I never **NOT** lie

(+) You have to smoke outside in the corridor => You have to **NOT** smoke outside in the corridor.

Her iki durumda da “Not” ifadesinin yapısal ve anlamsal olarak farklı bir şekilde kullanılması, uygulama basamağının üstüne analiz basamağına çıkmayı gerektirir.

(+) I never lie => (-) I **always** lie (“Hiç yalan söylemem” gibi yapısı olumsuz anlamı olumlu bir cümlenin olumsuz hali “Hep yalan söylerim” olmalıdır.)

(+) You have to smoke outside in the corridor => (-) You must **NOT** smoke outside in the corridor. (“Dışarıda, koridorda sigara içmelisin.” gibi olumlu bir ifadenin olumsuz hali “Dışarıda, koridorda sigara içmene gerek yok” anlamına gelen *You do not have to smoke outside in the corridor* değil “Dışarıda, koridorda sigara içmemelisin” anlamına gelen *You must not smoke outside in the corridor* olmalıdır.)

**Analiz basamağının** aslında çeviri sürecinin gerçek anlamda başladığı basamak olduğu söylenebilir, çünkü kolay ya da zor tüm metinler bilgi, kavrama ve uygulama basamağında soyutlanmış bir şekilde bilinen, kavranan ve uygulamada tanınan ve yeni durumlar için uygulanabilen dilbilgisel ve kültürel unsurların bir bütün içerisinde, parçalarına ayrılarak bütüne bağımlı bir şekilde incelenmesini (analizini) gerektirir. Bu ayrıştırmanın amacı tek tek unsurların farklı dil içi ve dil dışı göndermelerinden sadece bütüne uygun olanlarını saptamaktır. En küçük öge olarak cümle, ardından paragraf ve sonunda metin içerisinde örülü anlam ağları tek tek izlenerek her ögenin gerek metin içinde birbiriyle olan ilişkisi gerekse de metin dışındaki kültürel unsurlara yaptıkları göndermeler analiz edilir. Bunun için çeviri

sürecinde analiz basamağı metnin tamamının okunması ve anlaşılmasını gerektirir; basit bir örnek vermek gerekirse,

**“A: What are you two off for?”**

**B: 4 loo!”**,

cümlesini çevirmek için öncelikle bilgi basamağında “What, are, you, two, off, for, 4 ve loo” kelimelerinin anlamlarını ve görevlerini bilmemiz gerekiyor, bu basamakta yapılacak bir çeviri muhtemelen **“A: Ne dir siz iki kapalı için? B: Dört tuvalet!”** şeklinde olurdu; kavrama basamağında bu kelimelerin her zaman aynı anlamda ve görevde kullanılamayacağını kavrar ve bu kavradığımız kuraları ve anlamları uygulama basamağında başka durumlar için de genellemeye çalışırız; dolayısıyla bilgi basamağında bildiğimiz ve kavrama basamağında farklılıklarıyla kavradığımız kural ve anlamları uygulama basamağında yeni bir durum için uygulamaya çalışırsak muhtemelen **“A: Nesiniz iki kapalı için?, B: 4 tuvalet!”** şeklinde çevirebiliriz; ancak bu diyalogun gerek metin içi gerekse metin dışı bağlantılarının birbiriyle bağlantılı olarak çözümlenebilmesi için analiz basamağına çıkmak gerekmektedir. Elimizdeki cümlelerin anlamını çıkarabilmek için daha önce ve daha sonra söylenen cümleler ancak analiz basamağında çeviri sürecine dahil edilir ve ancak bu basamakta günlük konuşma dilinde **“4 loo”**nun **“for toilet (tuvalet için)”** anlamına geldiğini hatırlamamıza yardım edecek metin dışı bağlantıları (kültürel unsurları) sürece dahil edebiliriz. Her ne kadar **“What for”** kullanımının **“Why”** anlamına geldiğini bilsek, kavrasak ve uygulamada tanısak da bu cümledeki kullanımın **“Why”** olduğunu bulabilmek için diğer öğelerle bağlantılı olarak çözümlememiz gerekir; buna göre ancak analiz basamağında **“What for”**un **“Niçin”** anlamına geldiği, yukarıdaki cümlelerden hareketle birilerinin sınıftan ayrıldığı ve bu cümleden de bunların iki kişi olduğu; soruyu soranın öğretmen, cevabı verenin öğrenci olduğu gibi tek tek metin içi bağlantılar ve ders esnasında günlük konuşma dilinin kullanılabileceği (**“4 loo”**) gibi metin dışı kültürel unsurlar analiz edilerek iki kişinin sınıftan çıktığı ve öğretmenin neden çıktıklarını sorduğunda tuvalete gitmek için çıkıldığını öğrendiği çözümlemesini bu basamakta yapabiliriz.

*Bir sonraki basamak olan sentez basamağında* ise analiz basamağında diyalogun öğelerinin farklı anlam ve görevleri arasından en uygunlarının seçilmesinin ardından hedef dilde tekrar birleştirilmesi söz konusudur. Hedef dil (Türkçe) geleneklerine göre “Ne için çıkıyorsunuz?” sorusunun genellikle “Nereye gidiyorsunuz?” şeklinde, “Tuvalet için” cevabının da “Tuvalete” şeklinde yapılandırılması bu basamaktaki yeniden birleştirme işleminin bir sonucudur. Ancak bu basamakta öğrenci bu diyalogu “A: Siz ikiniz nereye çıkıyorsunuz öyle?, B: Tuvalete!” şeklinde çevirebilir;

*Değerlendirme basamağında* ise öğrenci iki dilde yazılı diyalogları karşılaştırdığında çeviriyi, bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez basamaklarından yeniden geçirerek diyalogun uygun çevirisinin yapılıp yapılmadığını gerekçeleriyle birlikte değerlendirebilir, hataları varsa bulabilir, eklemeler ve çıkarmalar yapabilir.

Yukarıdaki detaylı süreç açıklamasının amacı çevirinin bilişsel alanın her basamağını sonuna kadar tırmandığını ve öğrenmenin tam olarak gerçekleştiğini göstermektir. Çeviriyi dil öğretiminde bir araç olarak kullanmak aslında dili bilgi basamağından değerlendirme basamağına kadar her basamağı aktif olarak kullanacak şekilde öğretmek demektir. Çevirinin dil öğreniminde kullanılması esasında öğrencinin iyi bildiği anadilinden hareketle, iki dil arasında paralellikler kurarak öğretmeyi amaçlamaktadır. Böyle bir durumda öğrenci hiçbir şekilde bilmediği ses ya da karakterler karşısında, arkasında anadilinin desteğini ve rahatlığını hissettiğinde kendisini psikolojik açıdan da rahat ve güvende hissedeceğinden motivasyonu artacak ve öğrenme daha iyi gerçekleşecektir. Krashen’in dil L2 ya da Monitor Model olarak tanımladığı dil edinim modeline göre dışarıdan gelen girdiler öğrenme sürecinin çarklarını hareketlendirmeden önce duygusal bir filtreden geçerler (Skehan, 1989:2). Endişeli ve kendine güveni olmayan bir öğrencide bu filtre daha kapalıdır ve Bilişsel sürece dahil olan girdi (bilgi) azdır. Dil edinimi için geç denebilecek bir dönemde olan yüksek öğretim çağındaki öğrenciler (Malatya örneği için genelde İngilizce temeli az, Elementary düzeydeki öğrenciler) yabancı ve karışık bir yığın ses, anlam ve kural örüntüsüyle dolu yeni bir dille karşılaşp iletişim

kurmaya çalıştıklarında otomatik olarak bu duygusal filtreleri kapanıp, dil edinim sürecine aldıkları girdi azalabilecektir. Dolayısıyla da bu filtrenin yeniden açılması için söz konusu karmaşık ve yabancı dil örüntüsünün daha iyi bildikleri anadillerindeki karşılıklarıyla birlikte (çeviri yoluyla) verilmesi öğrenmeyi anlamlı kılabilir ve duygusal filtreyi de açabilir.

### 2.3. İhtiyaç analizi

Yabancı dil öğretimi konusunda bilinmesi gereken en önemli noktalardan biri dil ya da yabancı dil öğretiminin diğer programlardan farklı değerlendirilmesi gerektiğidir. Kimya öğretim programının bir kimya laboratuvarından tamamen bağımsız bir şekilde düz anlatım yöntemi kullanılarak yürütülüp başarılı olunabileceğini düşünmek ne kadar imkânsızsa bir yabancı dil öğretim programının başarılı olabilmesi için de, şuanda birçok üniversitede uygulananın aksine, eğitim durumları çerçevesinde farklı yöntem, araç-gereç ve donanım gerekmektedir. Edinim kuramcılarının bulguları, dil ile ilgili merkezin beyinde diğer konu ve beceriler ile ilgili merkezlerden farklı olduğunu göstermektedir (Crain ve Diane, 1999: 10). Bu da müfredatlarımızı ve metotlarımızı yeniden gözden geçirerek daha uygun metotlar ve müfredatlar oluşturmamız gerektiği hususunu öne çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu bölümün ortaya koyacağı en önemli saptamalardan biri sınıf ortamının ve öğretimin, öğretmen merkezli; aktiviteden yoksun; öğrencinin dört temel beceri olan konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini topyekûn geliştirmeyi amaçlamayan bir şekilde düzenlenmesi halinde, öğrenmenin istenilen düzeyde ve hedefleri karşılayacak şekilde gerçekleşmeyeceğidir (Demirel, 2003: 24). Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerinin iyi bir yabancı dil temeli alabilmeleri için sınıf ortamı ve öğretim süreci, yabancı dili her yönüyle (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) öğrenmeye imkân tanımalıdır. Bunun için de sınıf içi aktivitelerin dilbilgisi odaklı olmaktan çıkarılması, bu dört becerinin dördüne de ağırlık veren bir müfredat takip edilmesi gerekmektedir. Bu yapıldığı ve öğrenciler bol miktarda sözlü ve yazılı iletişime maruz bırakıldığı müddetçe öğrenci zihninde dil edinimiyle ilgili mekanizmaları gerekli düzeyde çalıştırabilecek ve aldığı mesajların içinde bulunan dilsel öğeleri bilinçaltına indireceklerdir (Krashen ve Tracy, 1983: 1-30). Bunun

yapılabilmesi öğretim programının özellikle yöntem, materyal ve donanım gibi öğeleri içeren eğitim durumları aşamasının çok iyi tasarlanmasına bağlıdır. **Ancak eldeki mevcut imkânların kısıtlı olması halinde aynı amaçlara ulaşabilmek için farklı ve etkili yöntemlerin arayışı içerisine girmek gerekebilir.**

### 2.3.1. Mevcut durum

Battalgazi Meslek Yüksek okulunda verilen İngilizce eğitiminin niteliğini, eğitim programının dört ögesi olan amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutunda irdelersek eğitimin başarısı hakkında bir fikir sahibi olabiliriz. YÖK'ün 2547 sayılı kanunun 5/i maddesi çerçevesinde tüm devlet üniversiteleri için Temel Yabancı Dil derslerinin amacı öğrencileri, konularında literatürü takip edebilecek ve yazılı veya sözlü iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce bilgisi ile donatmak ([www.yok.edu.tr](http://www.yok.edu.tr)) olarak belirlenmiş ve bu amaç doğrultusunda içeriğin belirlenmesi, eğitim durumlarının (yöntem, materyal, donanım) düzenlenmesi ve değerlendirmenin yapılması büyük ölçüde üniversitelerin kendisine bırakılmıştır. Her ne kadar amaçları aynı olsa da üniversitelerin farklı imkânlar çerçevesinde yabancı dil eğitimi yürütmeye çalıştığı görülmektedir. Battalgazi MYO'nda da İnönü Üniversitesinin mevcut imkân ve olanakları ölçüsünde yabancı dil eğitimi (İngilizce) sürdürülmektedir. Kaliteli bir yabancı dil öğretimi için gerekli personel, yöntem, materyal ve donanım öğelerinin neler olduğunu saptamak, karşılaştırmalı olarak İnönü Üniversitesi'nin imkân ve olanaklarının tatmin edici düzeyde olup olmadığıyla ilgili bir fikir verebilecektir. Bu aşamada İnönü Üniversitesini Türkiye'nin genelini gösteren bir portre içerisinde görmek elbette çok daha somut ve gerçekçi bir kıyaslama olanağı sunacaktır.

Üniversitelerin resmi internet sitelerinden ve Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) resmi sitesinde ([www.yok.edu.tr](http://www.yok.edu.tr)) yayınlanan istatistiklerden faydalanılarak hazırlanan tablodan da görülebileceği gibi (bkz. Tablo 1) Türkiye'de eğitim veren üniversiteler arasında niteliksel ve niceliksel açılardan büyük farklılıklar vardır. Üniversitelerde dil eğitimi temelde Hazırlık, Temel Eğitim ve Modern Diller Eğitimi adı altında üç farklı şekilde verilmektedir. Bunların dışında yine Mesleki İngilizce,

İleri Düzey İngilizce, Takviyeli İngilizce vb. gibi dersler ya da özel kurslar da verilmektedir. Ancak bu araştırmanın yapıldığı Battalgazi Meslek Yüksek okulunun bağlı olduğu İnönü Üniversitesinin de aralarında bulunduğu çoğu üniversite, İngilizce eğitimi konusunda YÖK'ün 2547 sayılı kanunun 5/i maddesi çerçevesinde tüm devlet üniversitelerine ortak dersler kapsamında zorunlu tuttuğu servis derslerini vermekten öteye gidememektedir. Her ne kadar adı geçen kanun maddesinde Temel Yabancı Dil eğitiminin amacı öğrencileri, konularında literatürü takip edebilecek ve yazılı veya sözlü iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce bilgisi ile donatmak ([www.yok.edu.tr](http://www.yok.edu.tr)) olsa da özellikle bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Battalgazi MYO'nun bağlı olduğu İnönü Üniversitesi'nde ve benzer üniversitelerde bu hedefe ulaşmakta sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu üniversitelerin büyük bir çoğunluğunun devlet üniversitesi olması özellikle dikkat çekmektedir. Bu üniversiteler tabloda kalın karakterlerle vurgulanmıştır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1: Türkiye’de altyapısal ve niceliksel göstergelerle Yüksek Öğretimde Yabancı dil Öğretimi (2002-2005)\*

|                                 | Yab. Dil. yüksek okulu | Yab. Dil. Bölümü-Dil uygulama ve araştırma merkezi | Hazırlık programı | Fakülteler için İngilizce programı | Mesleki İngilizce programı | Self Access Centers (Bağımsız çalışma merkezi) | Bilgisayar destekli dil eğitimi laboratuvarı | Akademik destek merkezi | Seçmeli yabancı dil | Özel kurslar (KPDS, ÜDS, TOEFL, sertifika) | Yab.Dil. Öğretim Elemanı sayısı | Öğrenci sayısı | Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı |
|---------------------------------|------------------------|----------------------------------------------------|-------------------|------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------------------------------|---------------------------------|----------------|---------------------------------------------|
| <b>Abant İzzet Baysal Üni.</b>  | 0                      | 1                                                  | 0                 | 1                                  | 0                          | 0                                              | 0                                            | 0                       | 0                   | 0                                          | 9                               | 16027          | 1780                                        |
| <b>Adnan Menderes Üni..</b>     | 0                      | 1                                                  | 0                 | 1                                  | 0                          | 0                                              | 0                                            | 0                       | 1                   | 0                                          | 15                              | 7157           | 477                                         |
| <b>Afyon Kocatepe Üni.</b>      | 0                      | 1                                                  | 0                 | 1                                  | 0                          | 0                                              | 0                                            | 0                       | 0                   | 1                                          | 11                              | 19938          | 1812                                        |
| <b>Akdeniz Üniversitesi</b>     | 0                      | 1                                                  | 0                 | 1                                  | 0                          | 0                                              | 0                                            | 0                       | 1                   | 0                                          | 38                              | 12933          | 340                                         |
| <b>Anadolu Üniversitesi</b>     | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 0                          | 1                                              | 1                                            | 0                       | 1                   | 1                                          | 94                              | 41760          | 444                                         |
| <b>Ankara Üniversitesi</b>      | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 132                             | 35893          | 271                                         |
| <b>Atatürk Üniversitesi</b>     | 0                      | 1                                                  | 0                 | 1                                  | 0                          | 0                                              | 0                                            | 0                       | 0                   | 0                                          | 40                              | 36685          | 917                                         |
| <b>Atılım Üniversitesi</b>      | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 78                              | 2648           | 33                                          |
| <b>Balıkesir Üniversitesi</b>   | 0                      | 1                                                  | 0                 | 1                                  | 1                          | 0                                              | 0                                            | 0                       | 1                   | 1                                          | 30                              | 16780          | 559                                         |
| <b>Başkent Üniversitesi</b>     | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 160                             | 2158           | 13                                          |
| <b>Beykent Üniversitesi</b>     | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 60                              | 3456           | 57                                          |
| <b>Bilkent Üniversitesi</b>     | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 236                             | 10003          | 42                                          |
| <b>Boğaziçi Üniversitesi</b>    | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 156                             | 9391           | 60                                          |
| <b>Çağ Üniversitesi</b>         | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  |                            | 1                                              | 1                                            |                         | 1                   |                                            | 13                              | 772            | 59                                          |
| <b>Onsekiz Mart Üni</b>         | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          |                                                | 1                                            |                         | 1                   |                                            | 30                              | 7081           | 236                                         |
| <b>Çankaya Üniversitesi</b>     | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 30                              | 3182           | 106                                         |
| <b>Celal Bayar Üniversitesi</b> | 0                      | 1                                                  | 0                 | 1                                  | 0                          | 0                                              | 0                                            | 0                       |                     |                                            | 12                              | 17923          | 1493                                        |



Tablo 1 (Devam): Türkiye’de altyapısal ve niceliksel göstergelerle Yüksek Öğretimde Yabancı dil Öğretimi (2002-2005)

|                              | Yab. Dil. yüksek okulu | Yab. Dil. Bölümü-Dil uygulama ve araştırma merkezi | Hazırlık programı | Fakülteler için İngilizce programı | Mesleki İngilizce programı | Self Access Centers (Bağımsız çalışma merkezi) | Bilgisayar destekli dil eğitimi laboratuvarı | Akademik destek merkezi | Seçmeli yabancı dil | Özel kurslar (KPDS, ÜDS, TOEFL, sertifika) | Yab.Dil. Öğretim Eleman sayısı | Öğrenci sayısı | Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı |
|------------------------------|------------------------|----------------------------------------------------|-------------------|------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------------------------------|--------------------------------|----------------|---------------------------------------------|
| Çukurova Üniversitesi        | 1                      | 1                                                  | 0                 | 1                                  |                            | 1                                              | 1                                            | 0                       | 1                   | 1                                          | 30                             | 24229          | 807                                         |
| Cumhuriyet Üniversitesi      |                        | 1                                                  | 0                 | 1                                  | 0                          | 0                                              | 0                                            | 0                       | 0                   | 1                                          | 20                             | 18347          | 917                                         |
| Dicle Üniversitesi           | 0                      | 1                                                  | 0                 | 1                                  | 0                          | 0                                              | 0                                            | 0                       | 0                   | 0                                          | 10                             | 11767          | 1176                                        |
| Dokuz Eylül Üniversitesi     | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 158                            | 33161          | 209                                         |
| Dumlupınar Üniversitesi      | 0                      | 1                                                  | 0                 | 1                                  | 0                          | 0                                              | 0                                            | 0                       | 0                   | 1                                          | 5                              | 23327          | 4665                                        |
| Ege Üniversitesi             | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  |                            |                                                |                                              |                         | 1                   | 1                                          | 61                             | 30702          | 503                                         |
| Erciyes Üniversitesi         | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 0                          | 1                                              | 1                                            | 0                       | 0                   | 0                                          | 36                             | 24984          | 694                                         |
| Fatih Üniversitesi           | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       |                     |                                            | 28                             | 1508           | 53                                          |
| Galatasaray Üniversitesi     | 1                      | 1                                                  | 1                 |                                    |                            | 1                                              | 1                                            |                         | 1                   |                                            | 10                             | 1676           | 167                                         |
| Gazi Üniversitesi            | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            |                         | 1                   | 1                                          | 128                            | 54275          | 424                                         |
| Gaziantep Üniversitesi       | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          |                                                |                                              |                         | 1                   |                                            | 45                             | 10125          | 225                                         |
| Hacettepe Üniversitesi       | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 195                            | 26719          | 137                                         |
| Harran Üniversitesi          | 0                      | 1                                                  | 0                 | 1                                  | 0                          | 0                                              | 0                                            | 0                       | 0                   | 0                                          | 3                              | 6758           | 2252                                        |
| İnönü Üniversitesi           | 0                      | 1                                                  | 0                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 0                                            | 0                       | 0                   | 0                                          | 23                             | 18366          | 798                                         |
| İstanbul Bilgi Üniversitesi  | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 84                             | 3800           | 45                                          |
| İstanbul Üniversitesi        | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 130                            | 51187          | 393                                         |
| İTÜ, İstanbul Teknik Üni.    | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 61                             | 12939          | 212                                         |
| İstanbul Kültür Üniversitesi | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 11                             | 2696           | 245                                         |

Tablo 1 (Devam): Türkiye’de altyapısal ve niceliksel göstergelerle Yüksek Öğretimde Yabancı dil Öğretimi (2002-2005)

|                             | Yab. Dil. yüksek okulu | Yab. Dil. Bölümü-Dil uygulama ve araştırma merkezi | Hazırlık programı | Fakülteler için İngilizce programı | Mesleki İngilizce programı | Self Access Centers (Bağımsız çalışma merkezi) | Bilgisayar destekli dil eğitimi laboratuvarı | Akademik destek merkezi | Seçmeli yabancı dil | Özel kurslar (KPDS, ÜDS, TOEFL, sertifika) | Yab.Dil. Öğretim Eleman sayısı | Öğrenci sayısı | Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı |
|-----------------------------|------------------------|----------------------------------------------------|-------------------|------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------------------------------|--------------------------------|----------------|---------------------------------------------|
| Izmir Ekonomi Üniversitesi  | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 88                             | 4000           | 45                                          |
| Izmir Yüksek Teknoloji Üni. | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 24                             | 1400           | 58                                          |
| <b>Kafkas Üniversitesi</b>  | <b>0</b>               | <b>1</b>                                           | <b>0</b>          | <b>1</b>                           | <b>0</b>                   | <b>0</b>                                       | <b>0</b>                                     | <b>0</b>                | <b>0</b>            | <b>0</b>                                   | <b>2</b>                       | <b>6698</b>    | <b>3349</b>                                 |
| Karadeniz Teknik Üni.       | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            |                         | 1                   | 1                                          | 55                             | 35810          | 651                                         |
| Kocaeli Üniversitesi        | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            |                         | 1                   | 1                                          | 140                            | 31391          | 224                                         |
| Koç Üniversitesi            | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 33                             | 1889           | 57                                          |
| Maltepe Üniversitesi        | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            |                         | 1                   | 1                                          | 45                             | 2176           | 483                                         |
| <b>Ondokuz Mayıs Üniv.</b>  | <b>0</b>               | <b>1</b>                                           |                   | <b>1</b>                           | <b>1</b>                   |                                                |                                              |                         |                     | <b>1</b>                                   | <b>9</b>                       | <b>26666</b>   | <b>2962</b>                                 |
| Orta Doğu Teknik Üni.       | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 252                            | 14647          | 58                                          |
| Osmangazi Üniversitesi      | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              |                                              |                         | 1                   |                                            | 38                             | 10947          | 288                                         |
| Süleyman Demirel Üni.       | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            |                         | 1                   | 1                                          | 43                             | 31565          | 734                                         |
| Yeditepe Üniversitesi       | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 205                            | 9133           | 44                                          |
| Yıldız Teknik Üniversitesi  | 1                      | 1                                                  | 1                 | 1                                  | 1                          | 1                                              | 1                                            | 1                       | 1                   | 1                                          | 142                            | 16000          | 112                                         |
| <b>Yüzüncü Yıl Üni.</b>     | <b>0</b>               | <b>1</b>                                           | <b>0</b>          | <b>1</b>                           |                            |                                                |                                              |                         |                     |                                            | <b>15</b>                      | <b>12092</b>   | <b>806</b>                                  |

\* Tabloda sunulan veriler YÖK’ün <http://www.yok.gov.tr/statistikler/statistikler.htm> sitesinde ve adı geçen üniversitelerin kendi sitelerinde verilen bilgilerden hareketle hazırlanmış olup 2002-2005 yılları arasındaki durumu gösteren bu bilgilerin tamamı güncel olmayabilir. Her ne kadar bu verilerin bazıları güncelliğe sahip olmasa da karşılaştırma açısından güvenilirliğe sahiptir.

### 2.3.2. Sorunun asıl kaynağı

Her ne kadar bu çalışma kapsamına girmese de, yukarıda açıkladığımız sorunun asıl kaynağının öğrencilerin yüksek öğretime gelmeden önce geçirdiği diğer eğitim kademeleridir (Kocaman, 1983; Ekmekçi, 2003: 40). Battalgazi MYO'nun bağlı olduğu İnönü Üniversitesi gibi birçok üniversitenin yeni gelen öğrencilerine Temel İngilizce Eğitimi vermekle uğraşmaktan öteye gidememesi açıkçası bu öğrencilerin temel İngilizce bilgisine sahip olamadan üniversiteye gelmeleri, yani şimdiye kadar İlköğretim ve Orta Öğretim kademelerinde bu temeli edinmemeleridir. Bu yüzden üniversitede temel İngilizce eğitiminden daha ileri düzeyde bir İngilizce eğitime geçilememektedir.

Ancak bu temel sorunun ötesinde, öğrencilere bu Temel düzeydeki İngilizce'nin öğretilmesinde hala sorun yaşanmaktadır. Aslında bu bölümde göreceğimiz kadarıyla tablomuzda kalın harflerle yazılanların dışında kalan, dil eğitimi konusunda nispeten daha az soruna sahip diye nitelendirdiğimiz üniversitelerin başarısı da çoğunlukla öğrencilerine bu Temel Eğitimi başarıyla vererek daha üst düzeyde eğitime geçebilmelerinde yatmaktadır.

Dolayısıyla sorunun analizi ve çözümü boyutunda yapılması gereken en önemli şey bu konuda güçlü üniversiteler ile zayıf üniversiteler arasında uygulama ya da alt yapı konularındaki farkları tespit etmek ve başta İnönü Üniversitesi (Battalgazi Meslek Yüksek Okulu) olmak üzere zayıf diye nitelendirilen üniversitelerin mevcut şartları içerisinde en uygun yabancı dil öğretim yöntemini belirlemektir.

Mevcut dil sorununun ciddiyeti mezun öğrencilerin özel ve tüzel kuruluşlara iş başvurusu yapabilmek ya da akademik olarak yükselebilmek için gerekli dil kriterlerini (ÜDS, KPDS, TOEFL, IELTS) karşılamak amacıyla gerek kurslarla gerekse bireysel çalışma ile yoğun bir tempo içerisinde girmelerinden ve yine de çoğunun bu kriterleri karşılayamamasından anlaşılabılır.

Yine, bütünüyle Türkiye Yüksek Öğretim sisteminde açıkça bir dil sorununun mevcut olduğunu daha iyi ve çarpıcı bir kıyaslamayla göstermek gerekirse Türk öğrencilerin yurt dışında karşılaştıkları en önemli problemlerin başında “Eğitime başlarken yeterli düzeyde yabancı dil öğrenmemiş olmaları” gelmektedir (Köksoy, 1998: 69). Dolayısıyla her ne kadar Türkiye’deki üniversiteler arasında yabancı dil konusunda “güçlüler ve zayıflar” olduğunu söylesek de aslında yabancı dil eğitimi açısından güçlü diye tabir ettiğimiz iyi üniversitelerden mezun olan öğrencilerin dahi yurt dışında sıkıntı çektikleri dikkate alınırsa tam olarak yeterli olmadıkları söylenebilir.

### 2.3.3. Neyi yanlış yapıyoruz?

Yabancı Dil Öğretimi tüm dünyada üzerinde yüzlerce çalışmanın yapıldığı gelişen teknolojiyle birlikte sürekli yeni yöntem ve tekniklerin kullanıma girdiği başlı başına bir bilimdir. Her ne kadar dil öğretiminde izlenecek yolun seçilmesinde farklı kültürlerin, coğrafyaların ve dillerin etkisi olsa da (Harmer, 2001: 93) hâlihazırda tüm dünyada kabul görmüş ve kanıtlanmış evrensel yol ve yordamlar mevcuttur. Bu yöntemlerin başında İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching) yaklaşımı ile Özel Amaçlı İngilizce (ESP) öğretimi gelmektedir.

Bu yaklaşımlardan İletişimsel Dil Öğretimi öğrencilere hedef dilde iletişim becerileri kazandırmaktır. Ancak amaç iletişim kurmayı öğrenmek değil, öğrenmek için iletişim kurmaktır (Tomlinson, 1998: 5). Bu iletişimin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesinin ilk şartı elbette öğretmen başına düzen öğrenci sayısının, haftalık ders saati sayısının ve yabancı dil materyalinin (Kaset, TV, Bilgisayar vb.) makul nicelik ve nitelikte olmasıdır.

Diğer taraftan dil öğretiminde çok önemli yer tutan ESP (Özel Amaçlı Dil öğretimi) yaklaşımı İngilizce öğretim programlarının en baştan yani amaçlar kısmından değerlendirme boyutuna kadar tüm adımları içeren etkili bir yöntemdir.

Bu yaklaşımın başarısı programın ihtiyaç analizi aşamasında yatmaktadır. İhtiyaç analizi ihtiyaçları belirlemenin sistematik bir yoludur. Buna göre eğitim programında merkeze hedef alan alınır (Üstünlüoğlu, 2000: 86). Öğrencilerin okuduğu ve uzmanlaştığı alanın ihtiyaçları belirlenir. Tıp öğrencisi için tıp metinlerini okumasına ve anlamasına yarayacak dolayısıyla da kendi ihtisasında faydalanabileceği bir İngilizce müfredatı yine buna uygun yöntem, teknikler ve donanımla öğrenciye verilmeli ve akabinde uygun ölçme araçlarıyla performansları ölçülmelidir. Bunun için de öğretmenlerin ders verdikleri bölümlerle (Bilgisayar, Kimya, Fizik, Müzik vb.) ilgili terimleri bilmeleri ve genel alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Kocaman, 1983).

#### **2.3.4. Türkiye’de Yüksek Öğretimde Yabancı dil eğitimi ve İnönü Üniversitesinin durumu**

Türkiye’de altyapısal ve niceliksel göstergelerle Yüksek Öğretimde Yabancı Dil Öğretimi başlıklı tablo (bkz. Tablo 1) YÖK’ün 2002-2003 öğretim yılına ilişkin hazırladığı öğrenci ve fakülte/bölümlere göre öğretim elemanı sayılarına dair tuttuğu istatistiklerden ve üniversitelerin resmi sitelerinde verdikleri bilgilerden hareketle hazırlanmış olup genel anlamda üniversiteler hakkında fikir verecek şekilde toplam 50 üniversiteye yer verilmiştir. Bu üniversitelerden, karşılaştırma sonucu dil eğitimi konusunda diğerlerinden daha yetersiz ve sorunlu olduğu düşünülen 15’i kalın harflerle belirtilmiş. Bu değerlendirmede ölçüt alınan parametreler tablonun üst kısmında verilmiştir. Bu parametreler arasından hali hazırda mevcut olanlar için mevcut sayısı (0, 1, 2 ...) belirtilmiş, hakkında kesin bilgiye ulaşılamayan parametrelerin haneleri ise boş bırakılmıştır. Bu parametreleri tanımlamak, açıklamak ve değerlendirmek gerekirse:

**Yab. Dil. yüksek okulu:** Bu okuldan kasıt üniversitenin yabancı diller eğitiminin, özel kursların ve diğer faaliyetlerin yürütüldüğü tesis ya da binadır. Bu binanın sadece yabancı dil eğitimi için kurulduğu düşünülürse söz konusu üniversitelerin dil eğitimine daha en başından verdiği önem de anlaşılmış olur. Tablo 1’de de görüldüğü üzere böyle bir binanın tüm kapasitesiyle kullanıldığı üniversitelerde başta

hazırlık programı olmak üzere, bağımsız çalışma merkezi, bilgisayar destekli dil eğitim merkezi ve diğer parametrelerin çoğu mevcuttur.

**Yab. Dil. Bölümü-Dil uygulama ve araştırma merkezi:** Yukarıda bahsettiğimiz kapsamlı tesisin faal ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayacak idari ve akademik bir birime ihtiyaç vardır. Üniversitelerin çoğunda bu birim Rektörlüğe bağlı Yabancı Diller Bölümü, Yabancı Diller Yüksek Okulu ya da Dil Uygulama ve Araştırma Merkezleridir. Bu birim üniversite genelinde öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak açılacak programları, ders müfredatını belirler, ders için gerekli araç gereç ve donanımın temin edilmesini sağlar ve bu birimde görevli çoğunlukla Okutman ve Öğretim Görevlisi kadrolu akademik personelin dersleri vermesini sağlar ve koordine eder.

Dolayısıyla bir yabancı diller tesisinin olması, böyle bir birimin niceliksel ve niteliksel yeterlilikte olmaması halinde hiçbir anlam ifade etmez. Dil gelişimi açısından birçok imkân bünyesinde barındıran böyle bir tesisin öğrencilerin hizmetine sunulması üniversitenin kalitesini ve eğitim seviyesini arttırmada atılabilecek öncelikli ve en önemli adım olacaktır. Ancak yurt genelinde birçok üniversitede böyle bir binanın olmadığı görülmektedir. Bu binanın olmaması, içerisinde gerçekleştirilecek faaliyetlerin ve dil öğretimine destek olan materyal ve cihazların öğrenciye ulaştırılamaması anlamına gelecektir.

**Hazırlık programı:** Hazırlık programı üniversitelere göre tüm fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarından ya da bunlardan sadece bazılarında mezun olacak öğrencileri, konularında literatürü takip edebilecek ve yazılı veya sözlü iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce bilgisi ile donatmayı amaçlamaktadır. Buna paralel olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve seviyeleri de göz önünde tutulmaktadır. İngilizce ağırlıklı bölümlere yabancı dil şartı getirilip gerekli düzeyde yabancı dil bilmeyen öğrencilere hazırlık eğitimi zorunludur. Ayrıca öğrencilere üniversiteye girişte yapılan muafiyet sınavının akabinde sınıflar öğrenci düzeyine göre kurlar halinde hazırlanmaktadır. Özellikle, öğrencilerin bağımsız çalışma olanaklarına sahip olmalarına özen gösterilmektedir. Bu tür olanakların en önemli amacı, öğrenmenin,

sınıf içi çalışmaları dışında da devam etmesini sağlamaktır. Bu program kapsamında öğrencinin Bağımsız Çalışma Merkezi, Çok Amaçlı Dil Laboratuvarı ve Görsel Eğitim Odası gibi tesislerden azami düzeyde faydalanması amaçlanır. Bu tesislerde çeşitli işitsel ve görsel kasetler ve disketler; çok sayıda kaynak kitap; dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma alıştırmaları ve hikâye kitapları öğrencilerin kullanımına açıktır. Amaç, öğrencilerin bu yolla okuma, yazma ve dinleme becerilerini kendilerine uygun bir hızda geliştirmeleri ve kendilerini tarafsız bir şekilde değerlendirmeleridir.

Üniversiteye adımını atar atmaz öğrencilerin yabancı dil konusunun ne kadar ciddi ve kaçınılmaz bir ihtiyaç olduğunu idrak etmesini sağlamanın yanı sıra bu hazırlık programı öğrencilere yabancı dil öğrenme ya da geliştirme adına hayatlarının daha sonraki aşamalarında elde edemeyebilecekleri çok önemli bir fırsat sunar. Bir akademik yıl boyunca süren derslerle öğrenciler hem genel anlamda yabancı dil konusunda bir yetkinliğe ulaşır hem de bölümleriyle ilgili kaynakları okuyup anlayacak düzeye erişirler. İleriki yıllarda alacakları yabancı dil dersleri ya mevcut düzeylerini daha da yükseltmeye ya da mesleki anlamda yabancı dile hâkim olmaya faydalı olacaktır. Ancak bunun için gerekli temel burada atılır.

Böyle bir programın olmadığı üniversitelerde ise öğrenci bölümüne doğrudan başlar ve Türkçe kaynaklardan yararlanmaktan başka bir çaresi olmaz. Bu durumdaki üniversitelerde doğrudan birinci sınıfa başlayan öğrencilere verilen haftalık 3-4 saatlik yabancı dil dersleriyle kazandırılacak yabancı dil bilgi ve uygulama düzeyi ile hazırlık eğitimi alan öğrencilerin bilgi ve uygulama düzeyleri arasında muazzam bir fark olması normaldir.

***Fakülteler için İngilizce programı:*** YÖK tarafından hazırlanan 2547 sayılı kanunun 5/i maddesi çerçevesinde üniversitelerde 1 veya 2'nci sınıflarda ortak ders olarak İngilizcenin okutulması gerekmektedir ([www.yok.edu.tr](http://www.yok.edu.tr)). Bu derslerin amacı öğrencilere kendi alanlarındaki kaynakları anlayabilmeleri ve çevirebilmeleri için gereken yeterli İngilizceyi sağlamaktır. Ancak bu amaç zaten bir hazırlık programı mevcut olan üniversitelerde toplam iki dönem boyunca sağlandığı için öğrenciye

lisans derslerinin yanında İleri İngilizce, Takviyeli İngilizce, Mesleki İngilizce ya da seçmeli yabancı dil dersleri verilmesi uygulamasına gidilmektedir. Böylelikle öğrencinin mezun olduğunda yabancı dil dersleri adına aldığı toplam kredi sayısı girdiği yabancı dil yeterlilik sınavlarındaki sonuçlarına yansımakta, iş başvurularında ya da akademik kariyerlerinde avantaj sağlamaktadır. Tablo 1’de gösterilen zayıf üniversitelerde ise ne bir Yabancı dil okulu ne de hazırlık programı olmadığından Üniversitede Yabancı dil eğitimi adına sunulan tek hizmet haftada 2-4 saati geçmeyen bu derslerle sınırlı kalmaktadır.

Bu program, bir hazırlık programının olduğu üniversitelerde öğrencilerin mevcut yabancı dil düzeylerini korumak ve geliştirmek amacıyla verilirken hazırlık programının olmadığı üniversitelerde öğrencilere yabancı dil konusunda bir temel verme çabalarıyla geçmektedir.

**Mesleki İngilizce:** Mesleki Amaçlı İngilizce programlar öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmaktadır. Bazı programlar akademik amaçlı olup öğrencilerin araştırmalarında ve tez çalışmalarında çok sayıda İngilizce yayına ulaşabilmelerini sağlarken bazı programlar ise özel amaçlı olup öğrencilerin meslek yaşantılarında yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu derslerin amacı verildikleri programların özelliklerine ve ihtiyaçlarına bağlı olarak öğrencilere kendi alanlarında okuma, yazılı ve sözlü iletişim kurma becerilerini kazandırmaktır. Bu açıdan yaşanan sıkıntıların başında mesleki düzeyde İngilizceye sahip öğretim elemanı bulmak gelir. Yukarıda açıkladığım birimlerde görev yapan öğretim elemanlarının çok farklı mesleki alanlarda yabancı dil eğitimi vermesi mümkün olmadığından devreye söz konusu bölümün yabancı dil bilen öğretim elemanları girmektedir.

Mesleki İngilizcenin hazırlık eğitimini müteakip verildiğini düşündüğümüzde öğrencilerin hem İngilizce hem de kendi alanları konusunda ihtisaslaşma adına önemli bir ilerleme kat ettikleri söylenebilir. Çünkü hem bölümleriyle ilgili kaynakları İngilizce kaynaklardan daha rahat takip etmeleri sağlanmış olacak hem de İngilizceyi başta kendi alanlarında olmak üzere artık çok daha akıcı bir şekilde kullanabileceklerdir.



**Bağımsız çalışma merkezi (Self Access Centers):** Bağımsız çalışma merkezi öğrencilerin kendi başlarına çalışabilmeleri için gerekli materyal ve donanımı sağlar. Öğrenciler bu merkezlerden sınıf ortamından ve öğretmenden bağımsız okuma ve dinleme çalışmaları ya da fazladan dil alıştırması yapmak amacıyla faydalanır. Öğrencilerin dinleme ve okuma dışında telaffuz, gramer, kelime ve test ihtiyaçlarını karşılamak için de en son teknoloji ürünü bilgisayar ve etkileşimli CD-ROM programları mevcuttur. Ayrıca öğrencilerin her an başvurabilecekleri bir öğretmen de bu merkezlerde hazır bulunur. Kapsamlı bir bağımsız çalışma merkezlerinde mevcut olanaklardan bazıları şunlardır:

*Tv İzleme Salonu:* Öğrenciler yabancı dilde (İngilizce) yayın yapan kanalları izleyebilir.

*Kütüphane-Okuma Salonu:* Öğrenciler kütüphanede bulunan İngilizce hikâye, roman ya da dergileri rahat bir ortamda okuyabilir.

*Video Odası:* Video odasında öğrenciler bireysel olarak film izleyebilir.

*Bilgisayar Laboratuvarı:* Öğrenciler internet bağlantısı olan bilgisayar laboratuvarında bireysel olarak sörf yapıp yabancı dil öğrenimiyle ilgili her türlü site ve malzemeye erişebilir (<http://www.baskent.edu.tr/html/hazrlk/english.php> ).

Öğrenciler için yabancı dillerini ders dışında da geliştirebilmelerine imkân sağlayacak uygun ortamların sağlanması ve böylelikle bir rekabet ortamının yaratılması yabancı dil öğretimi açısından kaçınılmazdır. Her ne kadar donanımı pahalı gibi görünse de bu tesislerin öğrenciye kazandıracağı faydaların uzun vadede üniversitenin ve ülkenin kalkınmasına katkıları çok büyük olacaktır.

**Bilgisayar destekli dil öğretim laboratuvarı:** Modern dil laboratuvarları her biri kulaklık, mikrofon, bilgisayar gibi son teknoloji ürünü aletlerle donatılmış 10-20 kişilik dersliklerden oluşur. Böyle bir teknoloji hem bireysel, çiftler ve gruplar

halinde çalışabilmesine olanak sağlamaktadır. Bilgisayar sayesinde öğretmen her türlü görsel-işitsel materyale çok kısa sürede ulaşım sunabilmektedir. Gerek yazılı olarak bilgisayar üzerinden gerekse sözlü olarak mikrofonlar sayesinde öğrenciler arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurabilmektedir. Bilgisayar sayesinde bu dil laboratuvarları çeşitli avantajları öğrencilere sunar. Bunlardan bazıları şunlardır:

*Karşılaştırma:* Öğrenciler kendi seslerini kaydederek sonra dinleme ve kendi kendilerini değerlendirme şansına sahiptir.

*Motivasyon:* Özellikle bireysel çalışma ihtiyacı duyan, sınıf ortamında çekingen kalan öğrenciler istediklerinde doğrudan öğretmenle iletişim kurabildikleri için dil konusundaki çekingenliklerini üzerlerinden atabilirler. Diğer taraftan etkileşim ihtiyacı duyan öğrenciler istedikleri arkadaşlarıyla kolaylıkla grup çalışması ya da eşli çalışma yapabilirler (Harmer, 2001: 142-143).

*Akademik destek merkezi:* Öğretim elemanlarına ve öğrencilere akademik yazı yazma, akademik okuma, araştırma metotları, sunum teknikleri, eleştirel düşünme ve ders çalışma metotları konularında danışmanlık hizmeti vermek ve bunu yaparken öğrencileri bireysel öğrenmeye yönlendirip, onlara öğrenmenin hayat boyu süren bir süreç olduğunu benimsetmeyi amaçlayan merkezlerdir. Bu amaçlar doğrultusunda Akademik Çalışma Destek Merkezi'nden yararlanmak isteyenlerle tek tek ilgilenilir, ihtiyaçları ve öğrenme yöntemleri göz önünde bulundurularak yardım edilir. (İstanbul Bilgi Üniversitesi, <http://elp.bilgi.edu.tr/pages/calisma/akademik.asp>)

*Seçmeli yabancı dil dersleri:* Tablo 1’de verilen üniversitelerden hem altyapı hem de öğretim kadrosu olarak yeterli düzeye ulaşmış olanlar öğrencilerine Modern Diller programı adı altında İngilizce derslerinin dışında Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Rusça, Türkçe, Yunanca gibi birçok modern dilin eğitimi de seçmeli olarak sunulmaktadır.

Böyle bir uygulama hem üniversitenin yabancı dil konusuna verdiği önemi gösterir hem de öğrencilerde başlı başına İngilizce’nin bile artık yeterli olmadığı

hissini uyandırarak yabancı dil konusuna bakış açılarını ve motivasyonlarını olumlu şekilde arttırırken, İngilizce'nin yanında bir başka dili daha öğrenmeleri açısından önemli bir fırsat sunar.

**Özel kurslar:** Gerek akademik personel gerekse öğrenciler için üniversite paralı ya da parasız kurslar almaktadır. Özellikle dil eğitimi konusunda zayıf kalan okulların bu özel kursların müfredatını Temel İngilizce ağırlıklı hazırladığı görülmektedir. Diğer taraftan dil eğitimi konusunda daha yetkin olan üniversiteler benzeri kursları TOEFL, KPDS, IELTS gibi yeterlilik sınavlarına yönelik ya da dil öğretmenliği sertifikası almaya yönelik planlamaktadırlar.

**Öğrenci başına düşen öğretim elemanı sayısı:** Bir üniversitenin toplam öğrenci sayısının üniversitede yabancı dil alanında eğitim veren toplam yabancı dil öğretim elemanı sayısına bölünerek bir ortalama alınmasının nedeni yukarıda da açıkladığımız gibi yabancı dil eğitiminin bir öğrencinin tüm üniversite hayatı boyunca sürdürülmesi gerektiğidir. Bu hazırlık sonrası seçmeli yabancı dil dersleriyle olabildiği gibi Mesleki İngilizce ya da KPDS, ÜDS gibi lisans sonrası kariyer çalışmalarını ilgilendiren özel kurslarla da olabilir. Bu durumda mevcut yabancı dil öğretim elemanı sayısının üniversitede öğrenim gören tüm mevcuda hitap edebilecek sayıda olması gereklidir. Tablonun sonundaki ortalamalara bakıldığında yabancı dil öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının zayıf üniversiteler içi diğer parametrelerle tutarlılık gösterdiği görülmektedir (İnönü Üniversitesi **789**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi **2962**, Dumlupınar Üniversitesi **4665**). Ancak diğer taraftan yabancı dil eğitimi konusunda güçlü üniversitelerde bu ortalama diğer parametrelerdeki gibi arzu edilir düzeydedir (Atılım Üniversitesi **33**, Koç Üniversitesi **57**, Boğaziçi Üniversitesi **60**, ODTÜ, **58**).

Yukarıda açıklamaya çalışılan kriterler özellikle bir eğitim programının süreç kısmında ele alınması gereken **Özel Öğretim yöntemleri, Araç-Gereç ve Donanım** aşamasıyla doğrudan alakalıdır. Yabancı dil eğitimi konusunda yetkin olan Koç, İstanbul Kültür, Hacettepe gibi üniversitelerin bu gerekli alt yapıya sahip oldukları görülmektedir. **Müfredatlarını** da başlangıçta belirttikleri amaçlarına uygun olarak

öğrenci ihtiyaçları ve ilgilerine göre **Hazırlık, Mesleki İngilizce, Seçmeli İngilizce, Modern Diller, İleri İngilizce** gibi programlar çerçevesinde belirlemişlerdir.

Tablo 1'in geneline bakıldığında kriterlerin gelişi güzel sıralanmadığı görülecektir. Bunlardan en önemlisi olan yabancı dil okulu birinci kriterdir. Zira görüldüğü gibi amaçlarını iyi belirlemiş bir okulun komple bir dil eğitimi paketi sunabilmesi için ilk şart tüm araç gereç ve donanım ile donatılmış yeterince kapasiteli bir ortam yaratmaktır. Böyle bir tesisin inşasının ardından Tablo 1'de verilen diğer kriterlerin de karşılanması artık kaçınılmazdır.

Diğer taraftan Tablo 1'in son üç sütununa bakıldığında üniversitelerin yaklaşık olarak öğrenci sayısı, yabancı dil öğretim üyesi sayısı ve öğretim elemanı başına düşen yaklaşık ortalama öğrenci sayısı görülecektir. Bu aşamada belirtilmesi gereken çok önemli bir nokta bu hesaplama yapılırken hazırlık ya da birinci sınıf ayrımı yapılmaksızın tüm sınıfların ve öğrencilerin dikkate alınmasıdır. Bunun nedeni tablodan da anlaşılacağı üzere dil eğitimi YÖK'ün 1. ya da 2. sınıflar için zorunlu kıldığı haftada 2-4 saatlik servis dersleriyle sınırlı tutan ya da üniversiteye girişte hazırlık programı uygulamakla yetinip takip eden 4-5 sene öğrenciyi öğrendiklerini unutmaya terk eden üniversitelerin dil eğitimi konusunda yetersiz kalmaları; ama diğer taraftan dil öğretimini bir süreç olarak görüp gerek seçmeli derslerle, gerek mesleki dersler, bağımsız çalışma merkezleri, özel kurslar ve programlarla sürdüren üniversitelerin dil eğitimi konusunda istenilen hedeflere ulaşmasıdır. Bu maksatla mevcut yabancı dil personelin tüm üniversitenin öğrenci ve akademik personelle sınıf ayrımı yapmadan ilgilenmesi ve bunlara özel programlar sunması başarıyı beraberinde getirmektedir.

Battalgazi MYO'nun bağlı olduğu İnönü Üniversitesi yukarıda yapılan sınıflandırma içerisinde yabancı dil eğitimi konusunda zayıf üniversiteler arasında yer almaktadır. Hali hazırda üniversitenin geneline İngilizce hazırlık eğitimi verilen bir Yabancı Dil yüksek okulu yoktur. Rektörlüğe bağlı Yabancı Diller Bölümü yaklaşık 23 öğretim elemanı ile yaklaşık 18366 öğrencinin Yabancı Dil Eğitimi ihtiyacına cevap vermeye çalışmaktadır. Üniversitenin Tıp Fakültesi ve İngilizce

Öğretmenliği dışındaki bölümlere bir yıllık İngilizce hazırlık eğitimi verilmemektedir. Verilen yabancı dil eğitimi YÖK'ün 2547 sayılı kanunun 5/i maddesi çerçevesinde tüm devlet üniversitelerine ortak dersler kapsamında zorunlu tuttuğu haftada 3-4 saatlik servis derslerini vermekten öteye gidememektedir. Üniversite genelinde öğrencilerin 1. ya da 2. sınıflarda aldıkları bu genel İngilizce derslerini alanlarıyla örtüştürme olanağı sağlayacak devam niteliğinde bir Mesleki İngilizce dersi birkaç bölümün (Akçadağ Hemşirelik MYO, Malatya MYO Bilgisayar Bölümü, BÖTE, Elektrik Elektronik Mühendisliği) dışında verilememektedir. Öğrencilerin sadece yabancı dil amaçlı tasarlanmış, bir yabancı dil öğretim elemanı nezaretinde kendi başlarına çalışabilecekleri Bağımsız çalışma Merkezleri yoktur. Okulun mevcut kütüphanesi modern ve donanımlı olmasına karşın öğrencilerin yabancı dillerini geliştirmelerine olanak sağlayacak yeterli personel ve materyalden yoksundur. Üniversitenin yaklaşık 500 bilgisayardan oluşan bir İnternet merkezine sahip olmasına rağmen yabancı dil öğretimi için tasarlanmış 10-20 kişilik Bilgisayar Destekli Dil eğitim laboratuvarları yoktur. Öğretim elemanlarına ve öğrencilere akademik yazı yazma, akademik okuma, araştırma metotları, sunum teknikleri, eleştirel düşünme ve ders çalışma metotları konularında danışmanlık hizmeti vermek ve bunu yaparken öğrencileri kendi başlarına öğrenmeye yönlendirip, onlara öğrenmenin hayat boyu süren bir süreç olduğunu benimsetmeyi amaçlayan herhangi bir akademik destek merkezi mevcut değildir. Üniversite genelinde İngilizce'nin dışındaki Almanca ve Fransızca gibi modern dillerin eğitimi seçmeli yabancı dil dersi adı altında toplam 3 (1 Almanca, 2 Fransızca) öğretim elemanı tarafından sadece İngilizce Öğretmenliği bölümüne II. ve VI. dönemlerde sırasıyla haftada 2 ve 3 saat olacak şekilde verilmektedir. Üniversite bünyesinden ya da dışından gelen taleplere cevap verebilecek ücretli ya da ücretsiz KPDS, ÜDS, TOEFL ve benzeri kurslar çok nadiren açılmaktadır. İnönü üniversitesi genelinde yabancı dil öğretim elemanı başına 798, özelde de Battalgazi MYO'nda yabancı dil öğretim elemanı başına yaklaşık 150 kişi düşmektedir. Battalgazi MYO'nun üniversite geneline göre daha düşük bir ortalama sahip olmasının nedeni bölüm kontenjanlarının dolmaması ve sınıf mevcutlarının az olmasıdır. Diğer bölümlerde 40-50 kişilik sınıflar varken Battalgazi MYO'da sınıflar 25-30 kişiliktir.

#### 2.4. Yabancı Dil öğretiminde çeviriye neden kullanmalıyız?

Aktif bir öğretim yöntemi olarak çeviri, bilişsel düzeyin tüm basamaklarını gerektiren bir süreçtir. Öğrenci çeviriye ve dolayısıyla ikinci dile bir problem gibi yaklaşarak bunu çözmek için analitik bir akıl yürütme yoluna gider. Yetişkinler özellikle bir okul çatısı altında formal koşullarda çocuklara göre daha gelişmiş bilişsel ve dilbilimsel becerilere sahiptir (Bialystok, 1991; Bley-Vroman, 1990; DeKeyser, 2000; Harley & Hart, 2002; Karmiloff-Smith, 1992; Klein, 1989; Newport, 1990). Bu da çocuklara yabancı dil öğretimiyle yetişkinlere yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gereken en önemli noktadır. Çocuklar ve yetişkinler ikinci dil öğrenimine farklı öğrenme/edinme stratejileriyle yaklaşırlar (Robinson, 2002: 224). Buna göre çocuklar dile iletişim kurmak için bir araç olarak bakıp dili kolayca edinirken; yetişkinler, özellikle de kurumsal çatılar altında dil öğrenirken, yabancı dil öğrenimini bir problem olarak görürler ve gelişmiş bilişsel ve dilbilimsel yeteneklerini kullanarak bu sorunu çözmeye yani dili öğrenmeye çalışırlar.

Çocukların aksine yetişkinler için dil öğrenimi bir araç değil amaçtır. Bunu destekleyen bir başka görüş de ikinci dil öğretiminde kritik dönem denen ve çoğu yazar tarafından üst sınır olarak ergenliğin gösterildiği (Birdsong, 1999: 53-55; Hyltenstam & Abrahamsson, 2003; Johnson & Newport, 1989, 1990; Scovel, 1988) doğal edinim döneminin varlığıdır. Bu dönemi geçen bireyler dil öğrenimini bir problem olarak görmektedirler ve bu sorunu aşmak için analitik zekalarını kullanırlar. Çeviri bilinçli bir öğrenme sürecidir (Hervey ve Higgins, 1992). Çeviri süreci bilişsel alanın tamamını, özellikle de analiz (Metni her yönüyle anlama), sentez (hedef dilde yeniden formüle etme) ve değerlendirme (herhangi bir metnin çevirisini, kaynak ve hedef dilin dilbilgisel, tarihsel, bağlamsal, kültürel, evrensel vb. unsurları ışığında değerlendirme ve kıymet biçme) basamaklarını gerektiren bir özelliğe sahip olduğu için yetişkinlere dil öğretiminde faydalı sonuçlar doğuracak bir yöntemdir.

Öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin duygu ve düşünceleri dil öğretiminde son derece önemlidir ve ders planları hazırlanırken mutlaka dikkate alınmalıdır (Nunnan,

1999). Bazı durumlarda öğrencilerin kaynak olarak baskın olan dillerinden (Anadilleri) faydalanmaları kaçınılmazdır. Hedef dilin söz dizimi ve yapılarını kendi dillerindeki eşdeğerleriyle ilişkilendirmelerinin en etkili öğrenme yolu olduğu durumlar vardır. En genel öğrenme stratejilerinden birisi de paralellikler kurmaktır. Çeviri bu paralelliklerin kurulmasına çok iyi hizmet eder.

Çeviri, öğrencilerin okuyup anlama kabiliyetlerini geliştirir. Herhangi bir metni çevirmeden önce o metni dikkatlice okumak ve en ince ayrıntısına kadar anlamak gerekir. Bu süreç esnasında okur, yukarıda “Çevirinin Bilişsel Alana Hakimiyeti” başlığı altında örneklediği gibi elindeki metnin/cümlelerin yapısı, bağlamı ve türü gibi özelliklerinin (Metin İçi ve Metin Dışı bağlantılar) tamamını anlamaya çalışır. Bir diğer deyişle bir tür ayrıntılı metinsel analiz söz konusudur ve bu da okuduğunu anlama için son derece önemlidir (Chellapan, 1982). Çeviri için okuma ile sadece okuma arasındaki fark okurun dikkat düzeyindeki artıştır.

Çeviri, anlamlı bir bağlam içerisinde gerçekleşen bir tür iletişim faaliyetidir (Duff, 1990). Çeviri sayesinde öğretmen, öğrenci ve öğrenciler arasındaki etkileşim artar. Bunu sağlayan da metnin ya da cümlelerin tek bir “doğru” çevirisi olmamasından doğacak etkileşimli tartışma ortamıdır.

Aynı zamanda çeviriden, bir değerlendirme tekniği olarak da faydalanılabilir. Öğrenci erişiminin sınanması için kullanılan "yaptırma," "aktarma," "soru-cevap," "açıklama," ve "taklit etme" gibi tekniklerin yanı sıra ders içinde öğrenciden işlenen okuma parçası vb. gibi metinlerin bir bölümünün çevrilmesi istenebilir. Çeviri süreci bilişsel alanın tüm basamaklarını gerektirdiği için öğrenciden doğrudan bir metin çevirisini yapmasını ya da bir metnin çevirisinin doğru ya da yanlış olduğunu gerekçeleriyle açıklamasını ve düzeltmesini istemek suretiyle bilişsel alanın en üst düzeyine çıkıp çıkmadığını değerlendirmek mümkün olur.

## **BÖLÜM III**

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi bölümlerine yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Deney değişkeni olan çeviri yönteminin, deneklerin bilişsel alandaki davranış değişiklikleri üzerindeki etkileri ölçülmeye çalışılmıştır.

#### **3.2. Çalışma grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2005-2006 eğitim öğretim yılında T.C. Malatya İnönü Üniversitesinde, YÖK'ün 2547 sayılı kanunun 5/i maddesi uyarınca servis dersi adı altında haftada 3 saat verilen Temel İngilizce dersine devam eden ve 2005-2006 eğitim öğretim yılının Güz döneminde iki haftalık deneysel çalışmaya tabi tutulan Battalgazi Meslek Yüksek Okulu bünyesindeki Bahçe Ziraatı, Basın Yayıncılık, Seracılık ve Süs Bitkileri Yetiştiriciliği ve Yerel Yönetimler bölümlerinin birinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Çalışma grubu 50 deney, 50 kontrol olmak üzere toplam 100 denekten oluşmaktadır.



### 3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma kapsamında, deney değişkeni olan çeviri yönteminin, bilişsel alan üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deneysel çalışma başında yaklaşık 110 öğrenciye (toplam 4 sınıf: Bahçe Ziraatı, Basın Yayıncılık, Seracılık ve Süs Bitkileri Yetiştiriciliği ve Yerel Yönetimler) İngilizce'nin "If Conditionals" (Şart Cümlecikleri) konusuyla ilgili bir öntest formu verilmiştir. Bu form araştırmacının benzer bölümlerde öğretimini yürüttüğü İngilizce derslerinde yapılan uygulamalar sonucunda oluşturulmuştur. Bu testin geliştirilmesi sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlilik çalışması kapsamında ilgili alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve bu doğrultuda testte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, test maddeleri madde analizine tabi tutulmuş, madde analizi doğrultusunda bazı maddeler düzeltilerek teste alınmış, bazı maddeler de testten tamamen çıkarılmıştır (Turgut, 1983: 270). Bu çalışmalar sonucunda testin son formunda 30 madde yer alınmıştır (bkz. Ek 1). 30 madde üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.72 bulunmuştur.

Öntest formu, öğrencilerin konuyla ilgili olarak bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki davranışlarını ayrı ayrı ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Maddelerin bilişsel alanın alt basamaklarına dağılımı Tablo 2, 3, 4 ve 5'te görülmektedir. Soruların sayı bazında bilişsel alanın alt basamaklarına dağılımı şöyledir: Bilgi, 4; Kavrama, 5; Uygulama, 7; Analiz, 4; Sentez, 6; Değerlendirme basamağı 4.

Öntest sonuçlarına göre sınıfların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak araştırma kapsamına alınan dört sınıftan ikisi Kontrol (Basın Yayıncılık ve Bahçe Ziraatı), ikisi de Deney (Seracılık ve Süs Bitkileri Yetiştiriciliği ve Yerel Yönetimler) grubu olarak tayin edilmiştir. Öntest sonuçlarına göre denk grupların oluşturulması amacıyla Deney ve Kontrol gruplarının sayıları da 50'ye indirgenmiştir. Bu amaçla okunaklı olmayan, isim yazılmamış öntest formları çalışmadan çıkarılmıştır. Ayrıca öğrencilere de bir çalışmanın parçası oldukları konusunda hiçbir şey söylenmemiştir.

Deneysel çalışma kapsamında haftada 45 dakikalık iki saat olmak üzere iki hafta boyunca İngilizce'nin "If Conditionals" (Şart Cümlecikleri) ünitesi her iki gruba da anlatılmıştır. Konunun işlenmesinde ortak içerik kullanılmıştır; ancak eğitim durumları kapsamında Deney grubuna, içerikte verilen cümle örneklerinin öğretmen ve özellikle de öğrenciler tarafından Türkçe'den İngilizce'ye ve İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmesine dayanan bir çeviri yöntemi kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise aynı içerik öğrencilere aktif bir şekilde çeviri yaptırılmadan anlatılmıştır. Deney grubunda olduğu gibi "If Conditionals" konusu zaman zaman İngilizce zaman zaman da Türkçe kullanılarak Kontrol grubundaki öğrencilere aktarılmış. Uygulamada iki grup arasındaki tek farkın, Deney grubundaki öğrencilerin aktif bir şekilde çeviri yapmasına fırsat verilmesi olmasına özen gösterilmiştir. Her iki grupta da öğretmen tahtaya yazdığı ifadelerin Türkçe karşılıklarını söylemesine karşın, sadece Deney grubundaki öğrencilerden söz konusu cümlelerin Türkçe'den İngilizce'ye ve İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmesi istenmiş ve bu yolla öğrenciler aktif bir şekilde çeviri sürecine dahil edilmeye çalışılmıştır.

İki haftalık deneysel çalışmanın ardından tekrarlanan test (sontest) sonucunda Kontrol ve Deney grubu öğrencilerin aldığı puanlar arasındaki farkın manidarlığı bilişsel düzeyin geneli ve alt basamaklarının her biri için bağımsız gruplar için "t" testi analizinden faydalanılarak test edilmiştir. Ayrıca her iki grubun kendi içlerinde öntest-sontest puanlar arasındaki farkın anlamlılığına da bakılarak grupların erişileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla da eşleştirilmiş gruplarda t-testi analizine başvurulmuştur.

## **BÖLÜM IV**

### **4. BULGULAR VE YORUM**

#### **4.1. Bulgular**

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarına verilen öntest ve sontest formlarından elde edilen puanlar üzerinde yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları verilmiştir. Öğrencilerin öntest ve sontestlere verdikleri cevapların dağılımlarının gösterildiği 2., 3., 4. ve 5. Tablolarda soru değerlerinin yüzdelik karşılıkları verilmiş olup, geri kalan tablolardaki (6-27) ortalama ve standart sapma değerleri soru değerleri üzerinden (30 soru üzerinden) hesaplanmıştır.









**Tablo 6. Deney ve Kontrol gruplarının öntest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Grup    | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t    | p    |
|---------|----|-----------|-------|----|------|------|
| Kontrol | 50 | 4.48      | 2.032 | 98 | .352 | .726 |
| Deney   | 50 | 4.34      | 1.944 |    |      |      |

$p > 0.05$

Tablo 6’da araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öntest ortalamalarının (30 soru üzerinden) deney grubunda 4.34 ( $\bar{X} = 4.34$ ), kontrol grubunda 4.48 ( $\bar{X} = 4.48$ ) ve öntest standart sapmalarının deney grubunda 1.944 ( $S = 1.944$ ), kontrol grubunda 2.032 ( $S = 2.032$ ) olduğu saptanmış olup gruplar arasında istatistiksel bir fark bulunmamıştır ( $t = .352$ ,  $p > 0.05$ ).

**Tablo 7. Kontrol grubunun bilişsel alanın geneli bakımından öntest ve son test sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Kontrol Grubu | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | t      | p     |
|---------------|----|-----------|-------|----|--------|-------|
| Ön test       | 50 | 4.48      | 2.032 | 49 | 20.211 | .000* |
| Son test      |    | 10.22     | 2.509 |    |        |       |

\* $p < 0.05$

Tablo 7’de araştırma kapsamına alınan Kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın geneli bakımından (30 soru üzerinden) öntest ortalamalarının 4.48 ( $\bar{X} = 4.48$ ), son test ortalamalarının 10.22 ( $\bar{X} = 10.22$ ) ve öntest standart sapmalarının 2.032 ( $S = 2.032$ ), son test standart sapmalarının ise 2.509 ( $S = 2.509$ ) olduğu saptanmış olup öntest ve son test sonuçları arasında son test lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur ( $t = -20.211$ ,  $p < 0.05$ ).



**Tablo 8. Kontrol grubunun bilişsel alanın bilgi düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Kontrol Grubu | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t     | p     |
|---------------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Ön test       | 50 | 1.54      | .885 | 49 | 5.305 | .000* |
| Son test      |    | 2.46      | .908 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 8’de araştırma kapsamına alınan Kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın bilgi düzeyi bakımından (4 soru üzerinden) öntest ortalamalarının 1.54 ( $\bar{X}=1.54$ ), son test ortalamalarının 2.46 ( $\bar{X}=2.46$ ) ve öntest standart sapmalarının .885 (S = .885), sontest standart sapmalarının ise .908 (S = .908) olduğu saptanmış olup öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 5.305, p < 0.05).

**Tablo 9. Kontrol grubunun bilişsel alanın kavrama düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Kontrol Grubu | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t     | p     |
|---------------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Ön test       | 50 | 1.36      | 1.00 | 49 | 7.606 | .000* |
| Son test      |    | 2.60      | 1.04 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 9’da araştırma kapsamına alınan Kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın kavrama düzeyi bakımından (5 soru üzerinden) öntest ortalamalarının 1.36 ( $\bar{X}=1.36$ ), son test ortalamalarının 2.60 ( $\bar{X}=2.60$ ) ve öntest standart sapmalarının 1.00 (S = 1.00), sontest standart sapmalarının ise 1.04 (S = 1.04) olduğu saptanmış olup öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 7.606, p < 0.05).

**Tablo 10. Kontrol grubunun bilişsel alanın uygulama düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Kontrol Grubu | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t     | p     |
|---------------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Ön test       | 50 | 1.46      | 1.01 | 49 | 6.795 | .000* |
| Son test      |    | 2.86      | 1.12 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 10’da araştırma kapsamına alınan Kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın uygulama düzeyi bakımından (7 soru üzerinden) öntest ortalamalarının 1.46 ( $\bar{X} = 1.46$ ), son test ortalamalarının 2.86 ( $\bar{X} = 2.86$ ) ve öntest standart sapmalarının 1.01 (S = 1.01), sontest standart sapmalarının ise 1.12 (S = 1.12) olduğu saptanmış olup öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 6.795, p < 0.05).

**Tablo 11. Kontrol grubunun bilişsel alanın analiz düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Kontrol Grubu | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t     | p     |
|---------------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Ön test       | 50 | .100      | .462 | 49 | 6.659 | .000* |
| Son test      |    | 1.04      | .902 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 11’de araştırma kapsamına alınan Kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın analiz düzeyi bakımından (4 soru üzerinden) öntest ortalamalarının .100 ( $\bar{X} = .100$ ), son test ortalamalarının 1.04 ( $\bar{X} = 1.04$ ) ve öntest standart sapmalarının .462 (S = .462), sontest standart sapmalarının ise .902 (S = .902) olduğu saptanmış olup öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 6.659, p < 0.05).

**Tablo 12. Kontrol grubunun bilişsel alanın sentez düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Kontrol Grubu | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t     | p     |
|---------------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Ön test       | 50 | .020      | .141 | 49 | 7.483 | .000* |
| Son test      |    | .820      | .774 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 12’de araştırma kapsamına alınan Kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın sentez düzeyi bakımından (6 soru üzerinden) öntest ortalamalarının .020 ( $\bar{X}$  = .020), son test ortalamalarının .820 ( $\bar{X}$  = .820) ve öntest standart sapmalarının .141 (S = .141), sontest standart sapmalarının ise .774 (S = .774) olduğu saptanmış olup öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 7.483, p < 0.05).

**Tablo 13. Kontrol grubunun bilişsel alanın değerlendirme düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Kontrol Grubu | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t     | p     |
|---------------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Ön test       | 50 | .000      | .000 | 49 | 5.391 | .000* |
| Son test      |    | .440      | .577 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 13’de araştırma kapsamına alınan Kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın değerlendirme düzeyi bakımından (4 soru üzerinden) öntest ortalamalarının .000 ( $\bar{X}$  = .000), son test ortalamalarının .440 ( $\bar{X}$  = .440) ve öntest standart sapmalarının .000 (S = .000), sontest standart sapmalarının ise .577 (S = .577) olduğu saptanmış olup öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 5.391, p < 0.05).

**Tablo 14. Deney grubunun bilişsel alanın geneli bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Deney Grubu | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | t      | p     |
|-------------|----|-----------|-------|----|--------|-------|
| Ön test     | 50 | 4.34      | 1.944 | 49 | 33.147 | .000* |
| Son test    |    | 14.54     | 3.227 |    |        |       |

\*p < 0.05

Tablo 14’de araştırma kapsamına alınan Deney grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın geneli bakımından (30 soru üzerinden) öntest ortalamalarının 4.34 ( $\bar{X} = 4.34$ ), son test ortalamalarının 14.54 ( $\bar{X} = 14.54$ ) ve öntest standart sapmalarının 1.944 (S = 1.944), sontest standart sapmalarının ise 3.227 (S = 3.227) olduğu saptanmış olup öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 33.147, p < 0.05).

**Tablo 15. Deney grubunun bilişsel alanın bilgi düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Deney Grubu | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | t     | p     |
|-------------|----|-----------|-------|----|-------|-------|
| Ön test     | 50 | 1.60      | .828  | 49 | 9.007 | .000* |
| Son test    |    | 3.26      | 1.195 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 15’te araştırma kapsamına alınan Deney grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın bilgi düzeyi bakımından (4 soru üzerinden) öntest ortalamalarının 1.60 ( $\bar{X} = 1.60$ ), son test ortalamalarının 3.26 ( $\bar{X} = 3.26$ ) ve öntest standart sapmalarının .828 (S = .828), sontest standart sapmalarının ise 1.195 (S = 1.195) olduğu saptanmış olup öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 9.007, p < 0.05).

**Tablo 16. Deney grubunun bilişsel alanın kavrama düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Deney Grubu | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | t      | p     |
|-------------|----|-----------|-------|----|--------|-------|
| Ön test     | 50 | 1.26      | .852  | 49 | 13.407 | .000* |
| Son test    |    | 3.52      | 1.034 |    |        |       |

\*p < 0.05

Tablo 16’da araştırma kapsamına alınan Deney grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın kavrama düzeyi bakımından (5 soru üzerinden) öntest ortalamalarının 1.26 ( $\bar{X}=1.26$ ), son test ortalamalarının 3.52 ( $\bar{X}=3.52$ ) ve öntest standart sapmalarının .852 (S = .852), sontest standart sapmalarının ise 1.034 (S = 1.034) olduğu saptanmış olup öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 13.407, p < 0.05).

**Tablo 17. Deney grubunun bilişsel alanın uygulama düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Deney Grubu | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | t      | p     |
|-------------|----|-----------|-------|----|--------|-------|
| Ön test     | 50 | 1.32      | 1.077 | 49 | 13.939 | .000* |
| Son test    |    | 3.98      | 1.151 |    |        |       |

\*p < 0.05

Tablo 17’de araştırma kapsamına alınan Deney grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın uygulama düzeyi bakımından (7 soru üzerinden) öntest ortalamalarının 1.32 ( $\bar{X}=1.32$ ), son test ortalamalarının 3.98 ( $\bar{X}=3.98$ ) ve öntest standart sapmalarının 1.077 (S = 1.077), sontest standart sapmalarının ise 1.151 (S = 1.151) olduğu saptanmış olup öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 13.939, p < 0.05).

**Tablo 18. Deney grubunun bilişsel alanın analiz düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Deney Grubu | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t      | p     |
|-------------|----|-----------|------|----|--------|-------|
| Ön test     | 50 | .040      | .197 | 49 | 10.568 | .000* |
| Son test    |    | 1.42      | .927 |    |        |       |

\*p < 0.05

Tablo 18’de araştırma kapsamına alınan Deney grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın analiz düzeyi bakımından (4 soru üzerinden) öntest ortalamalarının .040 ( $\bar{X} = .040$ ), son test ortalamalarının 1.42 ( $\bar{X} = 1.42$ ) ve öntest standart sapmalarının .197 (S = .197), sontest standart sapmalarının ise .927 (S = .927) olduğu saptanmış olup öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 10.568, p < 0.05).

**Tablo 19. Deney grubunun bilişsel alanın sentez düzeyi bakımından öntest ve sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Deney Grubu | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t      | p     |
|-------------|----|-----------|------|----|--------|-------|
| Ön test     | 50 | .040      | .197 | 49 | 10.872 | .000* |
| Son test    |    | 1.38      | .878 |    |        |       |

\*p < 0.05

Tablo 19’da araştırma kapsamına alınan Deney grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın sentez düzeyi bakımından (6 soru üzerinden) öntest ortalamalarının .040 ( $\bar{X} = .040$ ), son test ortalamalarının 1.38 ( $\bar{X} = 1.38$ ) ve öntest standart sapmalarının .197 (S = .197), sontest standart sapmalarının ise .878 (S = .878) olduğu saptanmış olup öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 10.872, p < 0.05).

**Tablo 20. Deney grubunun bilişsel alanın değerlendirme düzeyi bakımından öntest ve son test sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Deney Grubu | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t     | p     |
|-------------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Ön test     | 50 | .040      | .197 | 49 | 7.282 | .000* |
| Son test    |    | .98       | .936 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 20’de araştırma kapsamına alınan Deney grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın değerlendirme düzeyi bakımından (4 soru üzerinden) öntest ortalamalarının .040 ( $\bar{X} = .040$ ), son test ortalamalarının .98 ( $\bar{X} = .98$ ) ve öntest standart sapmalarının .197 (S = .197), son test standart sapmalarının ise .936 (S = .936) olduğu saptanmış olup öntest ve son test sonuçları arasında son test lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t = 7.282, p < 0.05).

**Tablo 21. Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın geneli bakımından son test sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Grup    | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | t     | p     |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|-------|
| Kontrol | 50 | 10.22     | 2.509 | 98 | 7.472 | .000* |
| Deney   | 50 | 14.54     | 3.227 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 21’de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin bilişsel alanın geneli bakımından (30 soru üzerinden) son test ortalamalarının deney grubunda 14.54 ( $\bar{X} = 14.54$ ), kontrol grubunda 10.22 ( $\bar{X} = 10.22$ ) ve son test standart sapmalarının deney grubunda 3.227 (S = 3.227), kontrol grubunda 2.509 (S = 2.509) olduğu saptanmış olup gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t= 7.472, p < 0.05).

**Tablo 22. Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın bilgi düzeyi bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Grup    | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t     | p     |
|---------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Kontrol | 50 | 2.46      | .828 | 98 | 4.665 | .000* |
| Deney   | 50 | 3.26      | .885 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 22’de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin bilişsel alanın bilgi düzeyi bakımından (4 soru üzerinden) sontest ortalamalarının deney grubunda 3.26 ( $\bar{X}=3.26$ ), kontrol grubunda 2.46 ( $\bar{X}=2.46$ ) ve sontest standart sapmalarının deney grubunda .885 (S = .885), kontrol grubunda .828 (S = .828) olduğu saptanmış olup gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t= 4.665, p < 0.05).

**Tablo 23. Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın kavrama düzeyi bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Grup    | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | t     | p     |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|-------|
| Kontrol | 50 | 2.60      | 1.034 | 98 | 4.413 | .000* |
| Deney   | 50 | 3.52      | 1.049 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 23’te araştırma kapsamına alınan öğrencilerin bilişsel alanın kavrama düzeyi bakımından (5 soru üzerinden) sontest ortalamalarının deney grubunda 3.52 ( $\bar{X}=3.52$ ), kontrol grubunda 2.60 ( $\bar{X}=2.60$ ) ve sontest standart sapmalarının deney grubunda 1.049 (S = 1.049), kontrol grubunda 1.034 (S = 1.034) olduğu saptanmış olup gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t= 4.413, p < 0.05).



**Tablo 24. Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın uygulama düzeyi bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Grup    | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | t     | p     |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|-------|
| Kontrol | 50 | 2.86      | 1.010 | 98 | 5.170 | .000* |
| Deney   | 50 | 3.98      | 1.151 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 24’de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin bilişsel alanın uygulama düzeyi bakımından (7 soru üzerinden) sontest ortalamalarının deney grubunda 3.98 ( $\bar{X}=3.98$ ), kontrol grubunda 2.86 ( $\bar{X}=2.86$ ) ve sontest standart sapmalarının deney grubunda 1.151 (S = 1.151), kontrol grubunda 1.010 (S = 1.010) olduğu saptanmış olup gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t= 5.170, p < 0.05).

**Tablo 25. Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın analiz düzeyi bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Grup    | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t     | p     |
|---------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Kontrol | 50 | 1.04      | .902 | 98 | 2.076 | .041* |
| Deney   | 50 | 1.42      | .927 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 25’te araştırma kapsamına alınan öğrencilerin bilişsel alanın analiz düzeyi bakımından (4 soru üzerinden) sontest ortalamalarının deney grubunda 1.42 ( $\bar{X}=1.42$ ), kontrol grubunda 1.04 ( $\bar{X}=1.04$ ) ve sontest standart sapmalarının deney grubunda .927 (S = .927), kontrol grubunda .902 (S = .902) olduğu saptanmış olup gruplar arasında istatistiksel bir fark bulunmamıştır (t= 2.076, p < 0.05).

**Tablo 26. Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın sentez düzeyi bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Grup    | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t     | p     |
|---------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Kontrol | 50 | .820      | .774 | 98 | 3.382 | .001* |
| Deney   | 50 | 1.38      | .878 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 26’da araştırma kapsamına alınan öğrencilerin bilişsel alanın sentez düzeyi bakımından (6 soru üzerinden) sontest ortalamalarının deney grubunda 1.38 ( $\bar{X}=1.38$ ), kontrol grubunda .820 ( $\bar{X} = .820$ ) ve sontest standart sapmalarının deney grubunda .878 (S = .878), kontrol grubunda .774 (S = .774) olduğu saptanmış olup gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t= 3.382, p < 0.05).

**Tablo 27. Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın değerlendirme düzeyi bakımından sontest sonuçlarına göre karşılaştırılması**

| Grup    | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t     | p     |
|---------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Kontrol | 50 | .440      | .577 | 98 | 3.471 | .001* |
| Deney   | 50 | .980      | .936 |    |       |       |

\*p < 0.05

Tablo 27’de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin bilişsel alanın değerlendirme düzeyi bakımından (4 soru üzerinden) sontest ortalamalarının deney grubunda .980 ( $\bar{X} = .980$ ), kontrol grubunda .440 ( $\bar{X} = .440$ ) ve sontest standart sapmalarının deney grubunda .936 (S = .936), kontrol grubunda .577 (S = .577) olduğu saptanmış olup gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmuştur (t= 3.471, p < 0.05).

## 4.2 Yorum

Tablo 6’da da görüldüğü gibi Deney ve Kontrol gruplarının Öntest sonuçlarının ortalamaları ve standart sapmaları arasında manidar bir fark bulunmamıştır ( $t = .352$ ,  $p > 0.05$ ). **Buna göre 50’şer kişiden oluşan Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin birbirlerine denk olduğu söylenebilir.**

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin öntest sonuçlarının dağılımına bakıldığında doğru cevapların Bilişsel alanın Bilgi, Kavrama ve Uygulama basamağına yoğunlaştığı görülmektedir (bkz. Tablo 2 ve 4). Hem Deney hem de Kontrol gruplarında Analiz, Sentez ve Değerlendirme sorularına doğru cevap verme oranı çok düşüktür (% 0.85). **Bu da geleneksel eğitim sisteminde genellikle Bilgi, Kavrama ve Uygulama basamaklarının üzerine çıkılamaması gerçeğiyle açıklanabilir.**

Deneysel değişkenin (çeviri yöntemi) etkisini yorumlamadan önce grupların verilen eğitim sonunda ulaştıkları erişiyi yorumlamak gerekirse, Tablo 7’de de görüldüğü gibi kontrol grubunun sontest ve öntest sonuçları arasında sontest lehine manidar bir fark bulunmuştur ( $t = - 20.211$ ,  $p < 0.05$ ). Kontrol grubunun öntest ortalaması 4.48 iken (30 soru üzerinden), bu ortalama sontestte 10.22’ye yükselmiştir. **Bu sonuç, deneysel değişken olan çeviri yönteminin etkisinden bağımsız olarak, dersi veren öğretim elemanının başarısı olarak yorumlanabilir.**

Kontrol grubunun sontest sonuçlarının bilişsel düzeyin alt basamaklarına dağılımına bakıldığında (bkz. Tablo 8-13) tüm basamaklarda sontest lehine manidar bir artış olduğu görülmektedir. Ancak bu dağılımın öntest sonuçlarında olduğu gibi bilişsel alanın özellikle Uygulama basamağından sonraki basamaklarına çıkıldıkça azaldığı görülmektedir ( Bilgi: 2.46, Kavrama: 2.60, Uygulama: 2.86, Analiz: 1.04, Sentez: 0.82, Değerlendirme: 0.44). **Bu da geleneksel eğitim sisteminde gerek kullanılan yöntemden gerekse de öğretmen faktöründen dolayı öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme basamağına çıkarılmamasının ötesinde bu**

**basamakların daha üst düzeyde öğrenme yaşantıları gerektiren daha zor basamaklar olduğu şeklinde yorumlanabilir.**

Tablo 14’de de görüldüğü gibi deney grubunun sontest ve öntest sonuçları arasında sontest lehine 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur ( $t = 33.147$ ,  $p < 0.05$ ). Deney grubunun öntest ortalaması 4.34 iken (30 soru üzerinden), bu ortalama sontestte 14.54’e yükselmiştir. Ortalamadaki bu artışın kontrol grubu için 4.48’den 10.22’ye olduğu hatırlanırsa **bu sonuç, dersi veren öğretim elemanının başarısının yanı sıra deneysel değişken olan çeviri yönteminin etkisi olarak yorumlanabilir.**

Deney grubunun sontest sonuçlarının bilişsel düzeyin alt basamaklarına dağılımına bakıldığında (bkz. Tablo 15-20) tüm basamaklarda manidar bir artış olduğu görülmektedir. Ancak bu dağılımın öntest sonuçlarında olduğu gibi bilişsel alanın özellikle Uygulama basamağından sonraki basamaklarına çıkıldıkça azaldığı görülmektedir ( Bilgi: 3.26, Kavrama: 3.52, Uygulama: 3.98, Analiz: 1.42, Sentez: 1.38, Değerlendirme: 0.98). **Bu da deneysel değişken olan çeviri yönteminin öğrencileri analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına çıkarabilse de bilişsel alanın alt basamaklarının giderek artan zorluk derecelerine paralel olarak üst basamaklara çıktıkça etkisinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.**

Tablo 21’de da görüldüğü gibi Deney ve Kontrol gruplarının Sontest sonuçlarının ortalamaları ve standart sapmaları arasında Deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur ( $t = 7.472$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre iki grup arasında 0.05 düzeyinde Deney grubu lehine manidar bir fark vardır. **Bu sonuç Deneysel değişken olan çeviri yönteminin, öğrencilerin öğrenme davranışlarını olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla T.C. İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda çevirinin yabancı dil öğretiminde aktif bir yöntem olarak kullanılması öğrencilerin yabancı dil başarılarını olumlu düzeyde etkilemiştir.**

Deney ve Kontrol gruplarının bilişsel alanın her bir düzeyi bakımından sontest sonuçları arasında yapılan “t testi” analizine bakıldığında (bkz. Tablo 22-27) tüm basamaklarda Deney grubu lehine 0.05 düzeyinde manidar bir fark olduğu ve araştırmanın denencelerinin gerçekleştiği görülmektedir:

Tablo 22’ye bakıldığında bilişsel alanın bilgi basamağı bakımından Deney ve Kontrol gruplarının Sontest sonuçlarının ortalamaları ve standart sapmaları arasında Deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur ( $t= 4.665$ ,  $p < 0.05$ ). ***Bu da deneysel değişken olan yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çevirinin bilişsel düzeyin bilgi basamağında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.***

Tablo 23’ye bakıldığında bilişsel alanın kavrama basamağı bakımından Deney ve Kontrol gruplarının Sontest sonuçlarının ortalamaları ve standart sapmaları arasında Deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur ( $t= 4.413$ ,  $p < 0.05$ ). ***Bu da deneysel değişken olan yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çevirinin bilişsel düzeyin kavrama basamağında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.***

Tablo 24’ye bakıldığında bilişsel alanın uygulama basamağı bakımından Deney ve Kontrol gruplarının Sontest sonuçlarının ortalamaları ve standart sapmaları arasında Deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur ( $t= 5.17$ ,  $p < 0.05$ ). ***Bu da deneysel değişken olan yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çevirinin bilişsel düzeyin uygulama basamağında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.***

Tablo 25’ye bakıldığında bilişsel alanın analiz basamağı bakımından Deney ve Kontrol gruplarının Sontest sonuçlarının ortalamaları ve standart sapmaları arasında Deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur ( $t= 2.07$ ,  $p < 0.05$ ). ***Bu da deneysel değişken olan yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çevirinin bilişsel düzeyin analiz basamağında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.***

Tablo 26'ye bakıldığında bilişsel alanın sentez basamağı bakımından Deney ve Kontrol gruplarının Sontest sonuçlarının ortalamaları ve standart sapmaları arasında Deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur ( $t= 3.38$ ,  $p < 0.05$ ). ***Bu da deneysel değişken olan yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çevirinin bilişsel düzeyin sentez basamağında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.***

Tablo 27'ye bakıldığında bilişsel alanın değerlendirme basamağı bakımından Deney ve Kontrol gruplarının Sontest sonuçlarının ortalamaları ve standart sapmaları arasında Deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur ( $t= 3.47$ ,  $p < 0.05$ ). ***Bu da deneysel değişken olan yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan çevirinin bilişsel düzeyin değerlendirme basamağında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.***

## **BÖLÜM V**

### **5. SONUÇ VE ÖNERİLER**

#### **5.1. Sonuç**

Bu araştırmada, ders içerisinde kullanılan aktif bir öğretim yöntemi olarak çevirinin T.C. İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda yabancı dil eğitimine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aktif bir öğretim yöntemi olarak çevirinin, bilişsel düzeyin tüm basamaklarını gerektiren bir süreç olduğu denencesinden hareketle deneysel bir çalışma yapılmış ve çeviri yönteminin öğrencilerde etkili öğrenmeler oluşturma açısından etkililiği test edilmiştir.

Bu tezi desteklemek amacıyla öncelikle kuramsal bir çerçeve çizilmiş ve araştırmanın çalışma grubu içerisinde yer alan öğrencilerin yaş düzeyleriyle ilgili yabancı dil öğrenme kuramlarına yer verilmiştir. Buna göre yetişkin sınıflamasına girebilecek yaşlardaki bu öğrencilerin ikinci dil öğrenimine bir problem olarak yaklaştıkları ve bu problemi çözmek için hafıza ve analitik akıl yürütme yeteneklerine güvendikleri, bunun da çocuklara yabancı dil öğretimiyle yetişkinlere yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gereken en önemli nokta olduğu vurgulanmıştır (Robinson, 2002: 224). Bir diğer değişle, çocuklar dile iletişim kurmak için bir araç olarak bakıp dili kolayca edinirken; yetişkinler, özellikle de kurumsal çatılar altında dil öğrenirken, yabancı dil öğrenimini bir problem olarak görürler ve analitik yeteneklerini kullanarak bu sorunu çözmeye yani dili öğrenmeye çalışırlar. Çocukların aksine yetişkinler için dil öğrenimi bir araç değil amaçtır (ve bu

yüzden de endişeye yol açar). Dil öğreniminde çocukluk ve yetişkinlik arasındaki ayrımı belirleyen çizgi ise çoğu zaman üst sınır olarak ergenliğin gösterildiği “Critical Period” yani kritik dönemdir (Birdsong, 1999: 53-55). Bu dönemi geçen bireyler dil öğrenimini bir problem olarak görmektedirler ve bu sorunu aşmak için hafızalarını ve analitik zekalarını kullanırlar. Bu çalışmada seçilen ve gelişim dönemi itibariyle bu kritik dönemi atlatmış yüksek öğrenim öğrencileri için en iyi dil öğrenme yönteminin çeviri olduğu tezi savunulmuştur. Çeviri sürecinin Bloom’un (1956a) tasniflediği bilişsel alanın her basamağını kapsayan bir sürece dayandığı kuramsal olarak ve deneysel olarak kanıtlanmaya çalışılmıştır.

Bu amaçla bilişsel alanın tüm basamakları için uygun soruları içeren bir öntest-sontest formu hazırlanarak Kontrol ve Deney gruplarına verilmiştir. Öntest ve sontest arasında araştırmanın amacına uygun bir şekilde bağımsız değişken olarak sürece dahil edilen çevirinin deney grubundaki öğrencilerin dil öğrenimine etkisi incelenmiştir. Süreç sonunda gruplara başta verilen formun aynısı olan Sontestler verilmiştir. SPSS programı yardımıyla öğrenci puanlarına uygulanan bağımsız gruplar için “t” testi sonucunda 0.05 düzeyinde deney grubu lehine manidar bir farka rastlanmıştır.

Çevirinin etkili bir dil öğretim yöntemi olduğunun deneysel olarak kanıtlanmasının yanı sıra yöntemin gerekliliği çalışma grubu üzerinde yapılan ihtiyaç analizi ile de vurgulanmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırma kapsamında incelenen İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin mevcut yabancı dil öğrenme ihtiyaçları (alanlarıyla ilgili literatürü okuyup anlamak; ve okuma/anlama, dilbilgisi ve kelime dağarcığına dayalı Temel İngilizce Dersi Vize ve Final sınavları, ÜDS ve KPDS gibi sınavlardan geçer not almak), bireysel farklılıkları (yaşları itibariyle dil öğreniminin daha kolay ve doğal olduğu kritik dönemi geçmiş, dil öğrenimine bir sorun gözüyle bakan ve bunun için de gelişmiş bilişsel ve dilbilimsel becerilerini işe koştan bireyler) ve mevcut olanakları (ideal bir yabancı dil öğretim ortamında bulunması gereken tesis, yeterli sayıda personel, araç-gereç gibi nitel ve nicel olanaklardan büyük ölçüde yoksun) çerçevesinde çevirinin etkili bir yabancı dil öğretim yöntemi olduğu sonucuna varılabilir.



## 5.2. Öneriler

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlardan hareketle çevirinin aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılırken dikkat edilmesi gereken konularla ilgili bazı öneriler aşağıda verilmiştir:

**5.2.1.** Herhangi bir yabancı dil öğretim yöntemi seçilmeden önce yöntemin yurtdışındaki kullanım sıklığından ziyade yurt içinde kullanılacağı gruba uygunluğunun dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Söz konusu yöntemin yurtdışında uygulandığı öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri Türkiye'deki öğrencilerle aynı mıdır? Yöntemi kullanacak olan öğretmenlerin niceliği, nitelikleri ve kullanacakları öğretim materyalleriyle Türkiye'de uygulayacak öğretmenlerin sayısı, vasfı ve kullanacakları materyaller ne kadar benzeşmektedir? Bu soruların cevapları verilmeden körü körüne ithal edilecek çağdaş yöntemler yarardan çok zarar getirecektir. Aynı durum yurtdışında değişen şartlardan dolayı reddedilen yöntemlerin (Gramer-Çeviri Yöntemi) Türkiye'de de reddedilmesi için de geçerlidir. Yurtdışında değişen koşullar Türkiye'de henüz değişmemiş olmasına rağmen, kullanılan yöntemin değiştirilmesi zararlı bir taklitçilikten başka bir şey değildir.

**5.2.2.** Bu araştırmadan ortaya çıkan bir başka sonuç da öğrencilerin geleneksel öğretim anlayışıyla yürütülen eğitimde bilgi, kavrama ve uygulama basamağının üzerine çıkamamasıdır. Deneysel sürecin sonucunda aktif bir öğretim yöntemi olan çevirinin öğrencileri daha üst basamaklar olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına taşıdıkları görülmüştür. Ancak bilişsel basamaklarının giderek daha nitelikli ve zor bir öğrenme davranışı gerektirmesinden dolayı bu erişimi üst düzeyde sağlanamamıştır. Dolayısıyla eğitim öğretimde öğrencileri bilişsel düzeyin en üst basamaklarına kadar çıkartabilecek; öğrenciyi bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarına sıkıştırıp bırakan ezberci anlayıştan uzak yöntemler kullanılmalıdır.

**5.2.3.** Öğrenciler tarafından çevirilecek olan metinler seçilirken son derece titiz ve dikkatli olunmalıdır. Metinlerin orijinal, ama öğrenci düzeyine uygun olarak adapte edilmiş olması gerekir. Sıkıcı ve gereksiz zorlukta metinler öğrenci motivasyonunu

düşürüp, kaygıyı arttıracığından duyuşal filtrelerinin kapanıp veri girişinin azalmasına neden olacaktır (Krashen, 1982). Dolayısıyla başlarda daha işlevsel, ilgi çekici ve kısa cümleler ve metinler seçmek daha mantıklıdır.

**5.2.4.** Çeviri yapmadan önce öğrencilere cümleyi çok iyi okuyup, tüm öğelerine ayrıştırarak iyice anlamaları ve arkasından hedef dilde uygun düşen karşılıkları bularak yeniden birleştirmeleri ve son olarak da elde ettikleri çeviriyi kontrol etmeleri gerektiği anlatılmalıdır.

**5.2.5.** Öğrencilerin uzun çeviri metinleri üzerinde çalışmaları halinde grup çalışması yapmaları, sorumluluğu ve yükü paylaşmaları açısından daha verimli sonuçlar verecektir.

**5.2.6.** Derste öğrencilerden çevrilmesi istenecek cümle ya da metinlerin öğretmen tarafından dersten önce alternatif birkaç şekilde çevrilip hazırlanması gerekir.

**5.2.7.** Sınama durumlarında mutlaka konuyla ilgili cümle ya da kısa metinlerin çevirisi çoktan seçmeli testlerle ya da klasik yöntemle istenmelidir.

**5.2.8.** Öğrencilere ev ödevi olarak Bireysel Çalışma Yöntemi kapsamında kendi başlarına çevirmeleri gereken bir metin verilebilir. Çevirilerin eksik ve yanlış noktalarını gösteren ve yapıcı bir şekilde eleştiren değerlendirme raporları hazırlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Ağaçsapan, A. (2002). *Dil Üzerine*. Eskişehir: CIP- Anadolu Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon merkezi.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle Dil*. Ankara: Atatürk Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 439.
- Aksoy, Ö. A. (1996). *Dil Yanlılıkları*. İstanbul: Adam Yayınları, 6. Baskı.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arranz, J. (2004). Forgiven, not Forgotten: Communicative Translation Activities in Second Language Teaching. *Revista Estudios Ingleses*, 17, 239-259.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teachers' Guide-Book*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Publications.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.
- Bloom, B. S. (1956a). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Bloom, B. S., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956b). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.

- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (113-140). London: Cambridge University Press.
- Birdsong, D. (Ed.). (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boey, L. K. (1970). The Use of the First Language in Second Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 1, 66-76.
- Boztaş, İ. (1996). Çevirinin Yabancı Dil Öğretimine Katkıları. *Çeviribilim ve Uygulamaları*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 6, 1-4.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains: Addison Wesley Longman, Inc.
- Bulut, A. (2000). Re-Evaluating the Role of Translation in Language Teaching: A Text-Linguistic Perspective. *Conference Proceedings* (yay. haz. D. Köksal, İ. H. Erten) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 27-29 Mayıs 1999 "First International ELT Research Conference-Challenges for Language Teachers Towards the Millenium, YADEM, 94-99.
- Cemal, A. (1978). Öğretimde Amaç ve Araç Olarak Çeviri. *Türk Dili Çeviri Özel Sayısı*, TDK, Ankara, 322.
- Chellapan, K. (1982). Translanguage, translation and Second Language Acquisition. *Papers on Translation: Aspects, Concepts, Implications*. SEMEO Regional Language Center, Singapore, 57-63.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.A: MIT Press.

- Christiano, M. (2005). More than half of all languages in the world are in danger of disappearing, <http://www.voanews.com/specialenglish/archive/2005-10/2005-10-25-voa1.cfm> (Erişim tarihi: 10.25.2005)
- Crain, S. & Diane, L. M. (1999). *An Introduction to Linguistic Theory And Language Acquisition*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Dalton, J. & Smith, D. (1986). *Extending Children's Special Abilities – Strategies for primary classrooms*. Victoria: Ministry of Education.
- Dekeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2001). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, A. (2000). Teaching translation as an undergraduate course. *Conference Proceedings* (yay. haz. D. Köksal, İ. H. Erten), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 27-29 Mayıs 1999 "First International ELT Research Conference-Challenges for Language Teachers Towards the Millenium, YADEM, 99-104.
- Duff, A. (1990). *Translation*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Ekmekçi, Ö. (2003). *Türk Eğitim Sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları*. İstanbul: Özel Okullar Derneği.
- Erden, M. & Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ank: Arkadaş Yayınevi, 11.
- Ertürk, S. (1986). Türkiye’de Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler. Ankara: Yelkentepe Yayınları, No: 9.
- Gardner, R. (1988). The Socio-educational model of second language learning: assumptions, findings and issues. *Language Learning*, 38, 101-126.
- Gautam, K. (1988). *English Language Teaching: A critical study of methods and procedures*. New Delhi: Harman Publishing House.
- Grant, B. & Susan, V. (1999). From Linguistic Analysis to Cultural Awareness: A Translation Framework for the Spanish Language Classroom. *Journal of Language for International Business*, 10 (2), 1-13.
- Gronlund, N. E. (1970). *Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction*. New York: Macmillan.
- Harley, B. & Hart, D. (2002). Age, aptitude, and second language learning on a bilingual exchange. P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 301-331.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. England: Longman.
- Hervey, S. & Higgins, I. (1992). *Thinking Translation: A course in translation method*. London: Rutledge.

- Huitt, W. (1992). Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, P. (2003). Maturational constraints in SLA. *Handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell.
- İstatistikler* (2005). <http://www.yok.gov.tr/istatistikler/istatistikler.htm>, (Erişim tarihi: 10.23.2005)
- Jakobsón R. (1987). *Language in Literature*. Krystyna Pomorska et Stephen Rudy, Cambridge (Massachusetts), Belknap Press.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1990). Critical period effects on universal properties of language: the status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-258.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Klein, W. (1989). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kocaman, A. (1983). Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Saptamalar. *Türk Dili Öğretimi Özel Sayısı*.
- Köksoy, M. (1998). *Yüksek Öğretimde Kalite ve Türk Yüksek Öğretimi için Öneriler*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

- Königs, F.G. (1985). Translation Inside and Outside of the Teaching Context: the Text as a Starting Point. *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Narr: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute for English.
- Krashen, S.D. & Tracy D. T. (1983). *The Natural Approach*. New Jersey, USA: Press Englewood Cliffs.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Bertram, B. M. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc..
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Levensto E. A. (1985). The Place of Translation in the Foreign Language Classroom. *English Teachers' Journal (Israel)*, 32 (4), 33-43.
- Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 251-86.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outline of Suggestopedy*. Philadelphia: Gordon and Breach Science Publishers.
- Macintyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. P. Robinson (Ed.) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: Benjamins, 45-69.
- Mills, G. (1977). Contrastive Analysis and Translation in Second-Language Teaching. *Canadian Modern Language Review*, 33 (5), 733-745.



- Munro, S. R. (1992). Translation: A Tool or a Goal? *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 27 (1-2), 45-53.
- Newport, E. L. (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28.
- Nida, E. (1964). *Towards a science of translation*. Leiden: EJ Brill.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959) *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum Press.
- Prator C. H. & Celce-Murcia, M. (1979). An outline of language teaching approaches. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Celce-Murcia and McIntosh. Rowley, MA: Newbury House.
- Richards J.C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (Ed.). (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak*. Rowley, MA: Newbury House.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language acquisition*. London: Arnold Publishing.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Simpson E. J. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the "Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House.
- Sinclair, J. (Ed.). (1994). *Collins Cobuild English Language Dictionary*. U.K: Herper Collins Publishers.
- Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: the Age Factor*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Snell-Hornby, M. (1985). Translation as a Means of Integrating Language Teaching and Linguistics. In Titford, Christopher and A.E. Hieke, (Ed.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Narr: Gunter Narr Verlag Tübingen, 21-28.
- Sönmez, V. (2004). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stoppard, M. (1999). *Anne-Baba Adayları (The New Parent)*, İstanbul: "GLOBUS" Dünya Basımevi.
- Thornton-Smith, C. B. (1967). A Case for Translation. *Babel*, 3 (3), 7-11.
- Tomlinson, B. (1998). *Material Development in Language Teaching*. England: Cambridge University Press.
- Tudor, I. (1987). Guidelines for the Communicative Use of Translation. *System* 15 (3), 365-71.
- Turgut, F. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.

Üstünlüoğlu, E. (2000). Yabancı dil öğretiminde yöntemlere bir bakış, ihtiyaç analizinin gerekliliği ve turizm işletmeciliği otelcilik yüksek okulu İngilizce ders programlarının bir değerlendirmesi (Balıkesir örneği). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 81-97.

Yule, G. (1985). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zhenhui, R. (1999). Modern vs. Traditional. *Forum* 37 (3) 27, <http://e.usia.gov/forum/> (Erişim tarihi: 12.01.2006)

## EK 1

Ad Soyad :

No :

Bölüm :

**NOT: Sınav süresi 40 dakikadır.**

## TEST ON CONDITIONALS

Aşağıdaki sorularda verilen doğru seçeneği işaretleyiniz.

1. Birbirini izleyen doğa olaylarını anlatmak için kullanılan Conditional türü hangisidir?
  - a) Zero conditional
  - b) Conditional type 1
  - c) Conditional type 2
  - d) Conditional type 3
2. Geçmişle ilgili pişmanlıklarımızı hangi conditional tipiyle ifade ederiz?
  - a) Conditional type 2
  - b) Conditional type 1
  - c) Zero conditional
  - d) Conditional type 3
3. “Conditional type 2”i aşağıdaki durumlardan hangisini anlatmak için kullanırız?
  - a) Birbirini izleyen doğa olaylarını
  - b) Gelecekte ya da şu anda mümkün olan durumları
  - c) Doğru yada mümkün olmayan durumları
  - d) Geçmişle ilgili eleştirilerde
4. “Conditional type 3”ü aşağıdaki durumlardan hangisini anlatmak için kullanırız?
  - a) Doğru ya da mümkün olmayan durumları
  - b) Geçmişle ilgili eleştirilerde
  - c) Birbirini izleyen doğa olaylarını
  - d) Gelecekte ya da şu anda mümkün olan durumları
5. “If it rains, ground gets wet” cümlesinde hangi conditional tipi kullanılmıştır?
  - a) Conditional type 2
  - b) Conditional type 1
  - c) Conditional type 3
  - d) Zero conditional
6. “If it is sunny, we will go to picnic.” cümlesinde hangi conditional tipi kullanılmıştır?
  - a) Conditional type 2
  - b) Conditional type 1
  - c) Conditional type 3
  - d) Zero conditional
7. “Ahmet is ugly and he doesn’t have any girlfriend.” ifadesini “if conditional” cümlesine dönüştürsek aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğru olur?
  - a) If Ahmet isn’t ugly, he has a girlfriend.
  - b) If Ahmet weren’t ugly, he would have a girlfriend.
  - c) Ahmet would have a girlfriend if he hadn’t been ugly.
  - d) Ahmet will have a girlfriend if he isn’t ugly.

## EK 1

8. “My mother said that she must check her purse before giving me some money.” ifadesini “if conditional” cümlesine dönüştürürsek aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğru olur?

- a) If my mother had had money, she'd have given to me.
- b) My mother would give me some money if she had
- c) My mother gives me some money if she has
- d) If my mother has money, she will give me some

9. “Yesterday it snowed and the weather got cold.” ifadesini “if conditional” cümlesine dönüştürürsek aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğru olur?

- a) If it snowed, it would get cold
- b) If it didn't snow, it wouldn't get cold.
- c) It will get cold if it snows.
- d) It gets cold if it snows.

Aşağıdaki paragraftaki boşluklara uygun gelen seçeneği işaretleyin.

Elvis Presley was very poor when he was first in New York. He started to work as a lorry driver. “I \_\_\_\_\_ [10] a new guitar if \_\_\_\_\_ [11] enough money.” once he said to one of his friends. Most surprisingly the Concert manager he applied would say to him: “I \_\_\_\_\_ [12] the guitar if I \_\_\_\_\_ [13] you. Go back driving your lorry!” But later he would be the richest pop singer in the USA.

- |                |            |                 |               |
|----------------|------------|-----------------|---------------|
| 10. a) buy     | b) 'll buy | c) would buy    | d) had bought |
| 11. a) save    | b) saved   | c) had saved    | d) 'll save   |
| 12. a) 'd sell | b) sold    | c) 'd have sold | d) 'll sell   |
| 13. a) was     | b) were    | c) have been    | d) 'll be     |

Aşağıdaki cümlelerde boşluklara uygun gelen seçeneği işaretleyin.

14. You \_\_\_\_\_ heart disease if you \_\_\_\_\_ too much meat.

- a) got .....would eat
- b) get.....'ll eat
- c) have got.....had eaten
- d) will get.....eat

15. You ..... late, if you ..... the taxi to the work this morning.

- a) wouldn't have been.....had taken
- b) would be.....took
- c) will be..... take
- d) could have been ..... took

16. If I \_\_\_\_\_ some eggs, how many \_\_\_\_\_ ?

- a) cook... will you eat
- b) cooked...would ate
- c) would cook...had you eaten
- d) will cook... do you eat

## EK 1

Aşağıdaki sorularda, açıklamaların ardından verilen hatalı “if conditional” cümlelerini düzelterek doğrusunu boşluğa yazın!

17. In my experiments, the liquid is cooled to 32 degrees. It always freezes.

If you cooled the liquid to 32 degrees, it will freeze

18. It may rain this afternoon. I hope it doesn't because I don't want the match to be cancelled.

If it had rained, the match would be cancelled.

19. Unfortunately, I don't know Philosophy, so I can't answer your question.

If I know Philosophy, I can answer your question.

20. You ignored my advice, so you got into trouble!

If you didn't ignore my advice, you wouldn't get into trouble.

Aşağıdaki sorularda verilen cümleyi uygun “if conditional” ifadesiyle tamamlayın.

21. If a deer got into your garden, \_\_\_\_\_ .

22. You won't pass the class \_\_\_\_\_ .

Aşağıdaki kelimeleri kullanarak doğru ve anlamlı bir “if conditional” cümlesi üretin. Not: Gerekenden fazla kelime verilmiş olabilir.

23. spoil /you / would /the/ you/ of / attack /hive / bees /, / they / If / were / will

24. you /on /off/ the/ lambs /turned /time, / could / we /been /had /arrested /have/ wouldn't/ by /the /If / police / would

Aşağıda verilen ipuçlarından hareketle doğru ve anlamlı bir “if conditional” cümlesi yapınız.

25. meet / Michael Jackson ask for / signature

26. get up / early miss / train

## EK 1

Aşağıda “if conditional” cümleleri yanlış çevirileriyle verilmiştir. Neden yanlış olduğunu gerekçeleriyle birlikte açıklayarak doğru çevirisini yapınız.

27. If I knew Philosophy, I would be able to answer your question.

**Yanlış çeviri:** Bu soruya cevap verebilmem için felsefe bilmem gerek.

**Açıklama:**

**Doğru çeviri:**.....

28. If you eat an apple every day, you'll be very healthy.

**Yanlış çeviri:** Her gün bir elma yemeye sağlıklı olunmaz

**Açıklama :**

**Doğru çeviri:**.....

29. Dün partiye bu kıyafetle gitseydin, herkes sana hayran kalacaktı.

**Yanlış çeviri:** If you would go to the party in this dress, everybody had been fascinated by you

**Açıklama:**

**Doğru çeviri:**.....

30. Suyu 100 dereceye kadar ısıtırsan kaynar

**Yanlış çeviri:** If you were to heat the water to 100 C°, it'll boil

**Açıklama:**

**Doğru çeviri:**.....