



**FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİYE BAKIŞ
AÇILARI VE ÖĞRENME STRATEJİSİ OLARAK ÇEVİRİYİ
KULLANMA EĞİLİMLERİ**

DAVUT DİVARCIOĞLU

**DOKTORA TEZİ
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Davut
Soyadı : DİVARCİOĞLU
Bölümü : Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Fransız Dili Eğitimi Öğrencilerinin Çeviriye Bakış Açıları ve Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviriyi Kullanma Eğilimleri

İngilizce Adı : The Views of French Language Education Students About Translation and Their Trends of Using Translation As a Learning Strategy

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Davut DİVARCIOĞLU

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Davut DİVARCIOĞLU tarafından hazırlanan “Fransız Dili Eğitimi Öğrencilerinin Çeviriye Bakış Açıları ve Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviriyi Kullanma Eğilimleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Nurten ÖZÇELİK

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. İlhami SİĞİRCİ

Fransızca Müt.-Ter. Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Gül Tekay BAYSAN

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Perihan YALÇIN

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Sezai ARUSOĞLU

Fransızca Müt.-Ter. Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 19/12/2018

Bu tezin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Anneme, Eşime ve Kızıma

TEŞEKKÜR

Akademik çalışmalarda bir insan için en önemli şey desteklendiğini ve başarmak için teşvik edildiğini bilmesidir. Bu çalışma, değerli danışman hocam Doç. Dr. Nurten ÖZÇELİK'in sonsuz desteği, teşviki ve özverisi sayesinde tamamlandı. Değerli hocama sayısız teşekkürü bir borç bilirim.

Bizlere çeviriyi sevdiren ve bu alanda çalışmalar yapmamız konusunda öğrencilerine ilham veren, destekleyen ve tezimin izlenme sürecine katkıda bulunan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Perihan YALÇIN'a teşekkürlerimi sunarım. Yine, tezimin izlenme sürecinde değerli yönlendirmeleri ve katkılarından dolayı sayın Prof. Dr. İlhami SİĞİRCİ'ye teşekkür ederim. Kıymetli görüşleri ve bilgi birikimiyle genç araştırmacıların her zaman yanında olan sayın Dr. Öğretim Üyesi Sezai ARUSOĞLU'na teşekkür ederim.

Her açıdan donanımlı ve başarılı birer eğitimci olmamız konusunda bizleri sürekli teşvik eden ve desteğini bizlerden esirgemeyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Gül Tekay BAYSAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Gazi Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında göreve başladığım günden bugüne kadar ilgisini, tebessümünü ve yardımını gördüğüm, emekli olan ve olmayan tüm hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Verilerin toplanmasında yardımlarını esirgemeyen Hacettepe, Marmara ve Gazi Üniversitesinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarının saygıdeğer hocalarına ve değerli öğrencilerine, veri analizi konusunda her sorumu sabırla cevaplayan Fatma Nur FİŞNE'ye ve aklıma takılan her noktayı içtenlikle açıklayan Prof. Po-Sen Liao'ya ayrıca teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca bursiyeri olduğum TÜBİTAK'a akademik ve maddi desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Son olarak, doğduğum günden beri her zaman iyiliğimi ve başarıımı dileyen anneme, bu stresli ve zorlu süreçte hep yanımda olan eşime ve altı ay önce aramıza katılarak çalışmalarımı çok daha anlamlı kılan biricik kızıma teşekkür ederim.

**FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİYE BAKIŞ
AÇILARI VE ÖĞRENME STRATEJİSİ OLARAK ÇEVİRİYİ
KULLANMA EĞİLİMLERİ**

(Doktora Tezi)

**DAVUT DİVARCIOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2018

ÖZ

Çevirinin yabancı dil ediniminde kullanılması uzun yıllar tartışmaların merkezinde yer almıştır. Son yıllarda öğrenci merkezli eğitimin ve öğrenen algısının önem kazanmasıyla dil eğitimi ortamlarında çeviriye karşı olumsuz tutumları ortadan kaldırmak için birçok araştırma yayımlanmaktadır. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çevirinin yabancı dil eğitiminde kullanımıyla ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen, yabancı dil öğrenen bireylerin bakış açılarından hareketle çevirinin rolünün tespiti ile ilgili çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Araştırmacıların öğrenen algılarının öğrenme şartlarına etkisini tespit etmeleri, çeviriye bakış açılarının yabancı dil eğitimindeki etki payını araştırma kapısını aralamaktadır. Bu çalışmayla, çevirinin yabancı dil olarak Fransızca öğrenen üniversite öğrencileri üzerinde olumlu bir rol oynayıp oynamadığı, öğrenenlerin çeviriye ne derecede bir öğrenme stratejisi olarak kullanma eğilimi gösterdikleri, öğrenen bakış açılarının çeviriye strateji olarak kullanma durumlarına etki edip etmediği, öğrenen seviyesinin çevirinin kullanımı hakkındaki bakış açılarıyla hangi düzeyde ilişkili olduğu

gibi sorulara cevap bulmak hedeflenmiştir. Ayrıca bu çalışmada, yabancı dil öğrenenlerin sahip oldukları farklı bakış açıları ve kullandıkları stratejilerin tespitiyle çevirinin yabancı dil öğrenmede hangi aşamalarda faydalı olabileceği sorusunun cevabı araştırılmıştır. Hacettepe, Gazi ve Marmara Üniversitelerinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında 2017-2018 yıllarında eğitim gören 136 öğrenciye iki farklı ölçek uygulanmıştır. Tarafımızca Türkçeye uyarlanan bu iki ölçek (ÇEBAÖ-Çeviriye Bakış Açısı Ölçeği ve ÖŞÖ-Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeği) ve alt boyutlarının cinsiyet, sınıf ve başarı düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ele alınmış ve yorumlanmıştır. Betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel işlemlere tabi tutulan veriler, bu öğrencilerin çoğunluğunun yabancı dil eğitiminde çeviri kullanımını bilişsel, üst-bilişsel, sosyal ve duyuşsal bir öğrenme stratejisi olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, elde edilen sonuçlar, strateji kullanımının kimi zaman bir kaçma taktiği olarak ortaya çıkabileceğini kanıtlar niteliktedir. Genel anlamda ise, yabancı dil eğitime yönelik programlarda öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen verilerin sonuçları ve araştırmacıların kapsamlı bir şekilde çeviriyi dil eğitim programlarında incelemeleri, onu, birden çok işlevi yerine getirebilir bir teknik ya da strateji olarak adlandırmayı kolaylaştırmaktadır. Elde edilen bulgularla çeviri derslerinin, bakış açıları ve stratejilere hizmet edecek şekilde yeniden tasarlanması için öneriler sunulmuş, farklı dil ve ortamlar için benzer çalışmalar yapılmasına kapı aralamak amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler : Çeviri, Strateji, Bakış Açısı, Fransızca Öğretimi/Öğrenimi
Sayfa Adedi : xviii + 219
Danışman : Doç. Dr. Nurten ÖZÇELİK

**THE VIEWS OF FRENCH LANGUAGE EDUCATION STUDENTS
ABOUT TRANSLATION AND THEIR TRENDS OF USING
TRANSLATION AS A LEARNING STRATEGY
(PhD)**

DAVUT DİVARCIOĞLU

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

DECEMBRE, 2018

ABSTRACT

The use of translation in foreign language acquisition has been at the center of the discussions for many years. In recent years, with the importance of student-centered education and learner perception, many studies have been published in language education environments to eliminate negative attitudes towards translation. Although there are many studies on the use of translation in foreign language education in Turkey as well as in the world, studies on determination of the role of translation from the perspective of individuals who learn a foreign language remain inadequate. This determination of researchers about the effect of learners' perceptions on learning conditions, prepare a ground of research about the effect level of translation viewpoints in foreign language training. This study aimed to find answers to questions such as whether translation plays a positive role among Turkish university students learning French as a foreign language, whether learners tend to use translation as a learning strategy, whether their views about translation have an impact on their trends of using translation as a learning strategy and at what level is the relation of the learners' learning level with perceptions about the use of translation. In addition, in this study, it has been researched in which stages translation can be beneficial during foreign language

learning thanks to the identification of foreign language learners' different perspectives and their using strategies. Two different inventories were applied to 136 students studying in the French Language Education Departments of Hacettepe, Gazi and Marmara Universities in 2017-2018. We have searched and discussed whether there is a statistically significant difference between two inventories (ÇEBAÖ and ÖSÇÖ) which we have adapted to Turkish and the variables such as gender, class, level of success. The data subjected to descriptive and comparative statistical procedures reveal that the majority of these students see the use of translation in foreign language education as a cognitive, metacognitive and affective learning strategy. Furthermore, the results obtained demonstrate that the use of strategy may occasionally emerge as an escape attempt. In the general sense, the results of the data obtained from the student and teacher in the programs for foreign language education and the comprehensive examination of the translation by the researchers in the language education programs make it easier to call it a technique or a strategy that can perform multiple functions. With the findings obtained, suggestions were given to redesign the translation lessons to serve the viewpoints and strategies, and it was aimed to pay the way for similar studies for different languages and environments.

Key Words : Translation, Strategy, Perspective, French Language Teaching / Learning

Page Number : xviii + 219

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK

İÇİNDEKİLER TABLOSU

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
BÖLÜM 1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	7
1.2. Çalışmanın Amacı	10
1.3. Çalışmanın Önemi.....	10
1.4. Araştırma Soruları.....	12
1.5. Tanımlar.....	15
1.6. Sınırlılıklar.....	16
BÖLÜM 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	18
BÖLÜM 3. KURAMSAL ÇERÇEVE	22
2.1. İkinci Dil Olarak Fransızca- Yabancı Dil Olarak Fransızca (İDF-YDF)	22
2.2. Yabancı Dil Eğitiminde Çevirinin Yeri.....	23
2.3. Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Çevirinin Yeri.....	26
2.3.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (La Méthode Traditionnelle)	26
2.3.2. Düzvarım Yöntemi (La Méthode Directe)	28

2.3.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (La Méthode Audio-Orale).....	30
2.3.4. Görsel-İşitsel Yöntem (La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle-SGAV)	31
2.3.5. Telkin Yöntemi (La Suggestopédie).....	31
2.3.6. Danışmanlı Dil Öğretimi (La Méthode Communautaire)	32
2.3.7. İletişimsel Yaklaşım (L'Approche Communicative)	33
2.3.8. Eylem Odaklı Yaklaşım (La Perspective Actionnelle).....	34
2.4. Yabancı Dil Öğrenimine Bakış Açıları.....	35
2.5. Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenme Stratejileri	38
2.5.1. O'Malley ve Chamot'ya Göre Öğrenme Stratejileri.....	39
2.5.2. Oxford'a Göre Öğrenme Stratejileri.....	43
2.5.3. Öğrenme Stratejileri Üzerine Yapılmış Çalışmalar	45
2.6. Çeviri Hakkında Öğrenen Bakış Açıları.....	46
2.7. Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri	48
2.8. Yabancı Dil Eğitiminde Müfredat Geliştirme ve İzlenç Oluşturma	50
BÖLÜM 4. YÖNTEM.....	55
4.1. Araştırma Modeli	55
4.2. Evren ve Örneklem	56
4.3. Verilerin Toplanması	57
4.3.1. Veri Toplama Araçları.....	57
4.3.2. Ölçeklerin Türkçeye Uyarlama ve Yapı Geçerlilik Çalışmaları.....	58
4.3.2.1. Çeviriye Bakış Açısı Ölçeğinin (ÇEBAÖ) Dil Geçerlilik Çalışmaları	58
4.3.2.2. Çeviriye Bakış Açısı Ölçeğinin (ÇEBAÖ) Yapı Geçerlilik Çalışmaları ..	61
4.3.2.3. Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeğinin (ÖSÇÖ) Dil Geçerlilik Çalışmaları.....	65
4.3.2.4. Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeğinin (ÖSÇÖ) Yapı Geçerlilik Çalışmaları.....	67

4.4. Verilerin Analizi	70
BÖLÜM 5. BULGULAR	75
5.1. ÇEBAÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler	75
5.1.1. ÇEBAÖ Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	78
5.2. ÖSÇÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler	78
5.2.2. ÖSÇÖ Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	82
5.3. ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ ile İlgili Karşılaştırma Analizleri	82
5.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre ÇEBAÖ ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri	84
5.3.1.1. ÇEBAÖ Alt Boyutu “Çeviriden Kaçınma” (ÇK) ile İlgili t-Testi Sonuçları	84
5.3.1.2. ÇEBAÖ Toplam ve Alt Boyutları “Temel Dil Becerileri Üzerine Çevirinin Olumlu Etkisi” (TDBÇOE”) ve “Çeviriye Yönelik Tutum ve Beklentiler” (ÇYTB) ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	85
5.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre ÖSÇÖ ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri	86
5.3.2.1. ÖSÇÖ Toplam ve ÖSÇÖ Alt Boyutu “Temel Dil Becerileri İçin Çeviri” (TDBÇ) ile İlgili t-Testi Sonuçları	86
5.3.2.2. ÖSÇÖ Alt Boyutları “Benzetme (Analoji) Stratejisi” (BS), “Kaynak Kullanım Stratejisi” (KKS), Sosyal-Etkileşimli Strateji” (SES) ve Öz-Düzenleme/Üst-Bilişsel Stratejiler” (ÖÜS) ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	87
5.3.3. Sınıf Değişkenine Göre ÇEBAÖ ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri	88
5.3.3.1. ÇEBAÖ Toplam ve ÇEBAÖ Alt Boyutları “TDBÇOE”, “ÇYTB” ve “ÇK” ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	89
5.3.4. Sınıf Değişkenine Göre ÖSÇÖ ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri	90

5.3.4.1. ÖSÇÖ Toplam ve ÖSÇÖ Alt Boyutu “TDBÇ” ile İlgili t-Testi Sonuçları	91
5.3.4.2. ÖSÇÖ Alt Boyutları “BS”, “KKS”, “SES” ve “ÖÜS” ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	92
5.3.5. Başarı Puanı Değişkenine Göre ÇEBAÖ ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri	93
5.3.5.1. ÇEBAÖ Alt Boyutu “ÇK” ile İlgili t-Testi Sonuçları	94
5.3.5.2. ÇEBAÖ Toplam ve ÇEBAÖ Alt Boyutları Olan “TDBÇOE” ve “ÇYTB” ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları	94
5.3.6. Başarı Puanı Değişkenine Göre ÖSÇÖ Toplam ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri.....	96
5.3.6.1. ÖSÇÖ Toplam Puanları ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	96
5.3.6.2. ÖSÇÖ Alt Boyutları “TDBÇ”, “BS”, “KKS”, “SES” ve “ÖÜS” ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	97
5.4. ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ ile İlgili Korelasyon Analiz Sonuçları	99
5.4.1. ÇEBAÖ Toplam ve ÖSÇÖ Toplam Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	100
5.4.2. ÇEBAÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları.....	100
5.4.3. ÖSÇÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları.....	101
5.4.4. ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları.....	103
BÖLÜM 6. ÇEVİRİ DERSİ İÇİN İZLENCE TASARIMI.....	105
6.1. Mevcut Çeviri Derslerinin Yansımaları.....	105
6.2. İzence Tasarımında Bazı Yaklaşımlar	110
6.3. İzence Tasarımında Sözcüklerin Seçimi	111
6.4. İzence Tasarımında Dilbilgisel Unsurların Seçimi.....	113
6.5. Örnek Ders Dizaynı ve Uygulama Sonrası Öğrenci Dönütleri	113
BÖLÜM 7. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	121
BÖLÜM 8. KAYNAKLAR.....	130

EKLER.....	138
EK 1. Uyarlama ve Yapı Geçerliliği Sonrası ÇEBAÖ	138
EK 3. ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ'nün Uyarlama ve Yapı Geçerliliği Çıktıları	142
EK 4. Betimsel İstatistik Çıktıları.....	148
EK 5. Korelasyon Çıktıları.....	165
EK 6. T-Testi ve Mann-Whitney U Testi Çıktıları.....	184



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenme Stratejisi Tanımları ve Sınıflandırmalar	40
Tablo 2. Demografik Değişkenlere Göre Katılımcı Frekansları	57
Tablo 3. ÇEBAÖ'nün Türkçe Çevirisi İçin Alınan Uzman Görüşlerinin Ortalamaları	59
Tablo 4. 10 ve 21. Maddeler Atıldıktan Sonra Ortaya Çıkan Döndürülmüş Faktör Yükleri..	64
Tablo 5. ÖSÇÖ'nün Türkçe Çevirisi İçin Alınan Uzman Görüşlerinin Ortalamaları	65
Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri	70
Tablo 7. Sınıf Düzeyine Göre Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri.....	71
Tablo 8. Başarı Değişkenine Göre Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri.....	73
Tablo 9. ÇEBAÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler	76
Tablo 10. ÇEBAÖ ile İlgili Aritmetik Ortalama Temelli Betimsel İstatistikler	78
Tablo 11. ÖSÇÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler	79
Tablo 12. ÖSÇÖ ile İlgili Aritmetik Ortalama Temelli Betimsel İstatistikler	82
Tablo 13. Cinsiyet Değişkenine Göre ÇEBAÖ'nün Alt Boyutu “Çeviriden Kaçınma” ile İlgili Bağımsız t-Testi Sonuçları	84
Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre ÇEBAÖ Toplam, ÇEBAÖ'nün Alt Boyutları “TDBÇOE” ve “ÇYTB” ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları	85
Tablo 15. Cinsiyet Değişkenine Göre ÖSÇÖ Toplam ve ÖSÇÖ'nün Alt Boyutu “TDBÇ” ile İlgili Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	86

Tablo 16. <i>Cinsiyet Değişkenine Göre ÖSÇÖ'nün Alt Boyutları Olan “BS”, “KKS”, “SES” ve “ÖÜS” ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	87
Tablo 17. <i>Sınıf Değişkenine Göre ÇEBAÖ Toplam, ÇEBAÖ'nün Alt Boyutları “TDBÇOE”, “ÇYTB” ve “ÇK” ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	89
Tablo 18. <i>Sınıf Değişkenine Göre ÖSÇÖ Toplam ve ÖSÇÖ'nün Alt Boyutu “TDBÇ” ile İlgili Bağımsız t-Testi Sonuçları</i>	91
Tablo 19. <i>Sınıf Değişkenine Göre ÖSÇÖ'nün Alt Boyutları Olan “BS”, “KKS”, “SES” ve “ÖÜS” ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 20. <i>Başarı Puanı Değişkenine Göre ÇEBAÖ'nün Alt Boyutu “ÇK” ile İlgili Bağımsız t-Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 21. <i>Başarı Puanı Değişkenine Göre ÇEBAÖ Toplam, ÇEBAÖ'nün Alt Boyutları Olan “TDBÇOE” ve “ÇYTB” ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 22. <i>Başarı Puanı Değişkenine Göre ÖSÇÖ Toplam Puanları ile İlgili Bağımsız t-Testi Sonuçları</i>	96
Tablo 23. <i>Başarı Puanı Değişkenine Göre ÖSÇÖ'nün Alt Boyutları Olan “TDBÇ”, “BS”, “KKS”, “SES” ve “ÖÜS” ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	97
Tablo 24. <i>ÖSÇÖ Toplam ve ÇEBAÖ Toplam Spearman's rho Korelasyon Sonuçları</i>	100
Tablo 25. <i>ÇEBAÖ'nün Alt Boyutları Olan TDBÇOE, ÇYTB ve ÇK ile İlgili Spearman's rho Korelasyon Sonuçları</i>	101
Tablo 26. <i>ÖSÇÖ'nün Alt Boyutları Olan TDBÇ, BS, KKS, SES ve ÖÜS ile İlgili Spearman's rho Korelasyon Sonuçları</i>	101
Tablo 27. <i>ÇEBAÖ'nün Alt Boyutları TDBÇOE, ÇYTB ve ÇK ile ÖSÇÖ'nün Alt Boyutları TDBÇ, BS, KKS, SES ve ÖÜS ile İlgili Spearman's rho Korelasyon Sonuçları</i>	103
Tablo 28. <i>29.03.2018 Tarihinde Çeviri Derslerine Yönelik Gerçekleştirilen Öğretmen Görüşmelerinden Notlar-1</i>	107
Tablo 29. <i>29.03.2018 Tarihinde Okuma Dersine Yönelik Gerçekleştirilen Öğretmen Görüşmelerinden Notlar-2</i>	108
Tablo 30. <i>Ders İzlenesi İçin Gerçekleştirilen Örnek Uygulama Süreci</i>	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> DFA Sonrası Uyum Sağlamayan ÇEBAÖ'nün RMSEA Değerinin Yer Aldığı Yol Şeması (Path Diyagramı)	62
<i>Şekil 2.</i> DFA sonrası uyum sağlayan ÖSÇÖ'nün RMSEA değerinin yer aldığı Yol Şeması (Path Diyagramı)	69
<i>Şekil 3.</i> 08.05.2018 Tarihinde Gazi Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıfta Uygulanan Örnek Modül 1	115
<i>Şekil 4.</i> 08.05.2018 Tarihli Gazi Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıfta Uygulanan Örnek Modül 2	116

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÇEBAÖ	Çeviriye Bakış Açısı Ölçeği
ÖSÇÖ	Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeği
BALLI	Beliefs About Language Learning Inventory (Dil Öğrenimi Hakkında İnanç Ölçeği)
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
İDF / YDF	İkinci Dil Olarak Fransızca / Yabancı Dil Olarak Fransızca
TDBÇOE	Temel Dil Becerileri Üzerine Çevirinin Olumlu Etkisi (ÇEBAÖ alt boyut 1)
ÇYTB	Çeviriye Yönelik Tutum ve Beklentiler (ÇEBAÖ alt boyut 2)
ÇK	Çeviriden Kaçınma (ÇEBAÖ alt boyut 3)
TDBÇ	Temel Dil Becerileri İçin Çeviri (ÖSÇÖ alt boyut 1)
BS	Benzetme (Analoji) Stratejisi (ÖSÇÖ alt boyut 2)
KKS	Kaynak Kullanımı Stratejileri (ÖSÇÖ alt boyut 3)
SES	Sosyal Etkileşimli Stratejiler (ÖSÇÖ alt boyut 4)
ÖÜS	Öz-düzenleme-Üstbilişsel Stratejiler (ÖSÇÖ alt boyut 5)
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
NFI	Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
CFI	Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Yıllardır birbirlerinden beslenerek gelişen ve değişen yabancı dil öğretim yöntemleri, bu gelişim ve değişimlerine, kimi zaman yer verdikleri, kimi zaman da uzak kaldıkları çeviri etkinliklerini de dâhil etmişlerdir. Dil öğretim yöntemlerindeki farklılaşmalarla kendini sürekli tekrarlayan çeviriye yönelik olumlu ve olumsuz birtakım görüşler de aynı şekilde araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Çeviriyi merkeze alan geleneksel yöntemle, diğer bir adıyla dilbilgisi-çeviri yöntemiyle başlayan yöntemler silsilesi, çeviriyi sınıf ortamına sokmayan düzvarım yöntemi ya da kulak dil alışkanlığı gibi yöntemlerle gelişimini sürdürmüştür. Son yıllarda iletişimsel yaklaşımların öğrenme sürecinde yardımcı unsurların tanımlanmasına ve test edilmesine imkânlar sunmasıyla çeviriyle ilgili çalışmalar önemli aşamalar kaydetmiştir.

Kupske'ye (2015) göre, “mevcut ikinci dil öğretim uygulamasına çevirinin nasıl bütünleştirileceğine dair az sayıda çalışma yapılmıştır; ancak çevirinin yabancı dil derslerine daha sağlam bir şekilde getirilmeden önce üzerinde hâlâ temizlenmesi gereken büyük bir damga vardır” (s.62). Çeviri ile ilgili birçok olumsuz görüş ve yayınlar, yabancı dil eğitimcilerinin çevirinin dil eğitiminde olumlu bir rol üstlenebileceği ihtimalini göz ardı etmelerine sebep olmuştur. Bazı eğitimciler, çevirinin yabancı dil öğrenmeye engel olacağını ifade etmekte ve çeviriyi zaman alıcı bir etkinlik olarak görerek öğrencilerin tam olarak anlamı yakalayamadıklarını düşünmektedirler (Mollaei, Taghinezhad, & Sadighi, 2017, s.67). Öte yandan, çeviri hakkındaki olumsuz görüşlere rağmen son zamanlarda çıkan birçok yayın, çevirinin yabancı dil eğitiminde olumlu katkısının olduğunu ortaya koymuştur. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarda ortaya konulan ve sürekli sayıları artan yayınlarda çevirinin dil öğreniminde olumlu ve olumsuz birtakım etkilere sahip olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Danchev (1983), Kopczynski (1983), Malmkjaer (1998), Newson (1998), Atkinson (1987), Newmark (1991), Zohrevandi (1992), Liao (2002), Köse (2011), Randaccio

(2012), Marqu -Aguado & Solis-Becerra, (2013), Kupske (2015), Belenkova ve Davtyana (2016), Mollaei vd. (2017) gibi araştırmacılar çeviriyle ilgili tartışmalardan yola çıkarak çevirinin olumlu ve olumsuz yönlerini özetlemeye çalışmışlardır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

Olumsuz görüşler:

Danchev (1983), Malmkj r (1998), ve Newson'a (1998) göre:

‐ eviri öğrencinin hedef dilde düşünmesini engeller; bu durum hedef dilin akıcı ve etkin bir şekilde kullanılmasını yavaşlatır.

‐ eviri, öğrenenleri diller arasında sözcüğü sözcüğüne eşdeğerliliklerin olabileceğ  yanlış düşüncesine sevk edebilir.

‐ eviri,  ğrenci ve öğretmenleri yabancı dille meşgul olmaları gereken zaman ve imkândan mahrum bırakır.

‐ eviri dil aktarmasına sebep olabilir.

‐ eviri dört dil becerisinden bağımsızdır (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) ve sadece çevirmenler için uygundur.

‐ eviri dil becerileri için zayıf ve doğal olmayan bir testtir’’ (aktaran Liao,2002, s.2).

Olumlu görüşler:

Kopczynski'ye (1983) göre:

‐Bilinçli  ğrenme ve yabancı dil kontrolü için süre tanır ve böylece karışıklıkları azaltmak için uygundur; Bilinçli  ğrenme otomatik alışkanlıkları engellemediğ  için  eviri dil ortamında edinilmiş becerilere engel teşkil etmez.’’

‐öğrenme anlamlı olmalı ve  ğrenci etkin bir katılımcı olmalı düşüncesi,  eviri kullanımını etkili ve anlamlı öğrenmeye yardımcı unsur olarak görülmesi fikrini kuvvetlendirmektedir.

‐Yabancı dil eğitiminde öğrencide zaman zaman devam eden zihinsel bir  eviri süreci olduğunu kabul etmek gerekir ve bu durum da öğrenme sürecinden sayılır.

‐Yabancı dil öğrenmek, anadili edinme gibi değildir, bu farklılık  eviri kullanımını gerekli kılabilir.

‐Yabancı dil eğitiminde önceki öğrenmelerden bir ön bilgi söz konusudur ancak bu ön bilginin kullanımı sık sık yetersiz kalabilir, bu durum öğrenciyi  eviri kullanmaya yönlendirebilir.

‐ eviri kullanımı, yapısal benzerlikleri ortaya çıkararak bazı zor yapıların rahatça tanımlanmasını sağlar’’ (aktaran Randaccio, 2012, s.81).

Danchev'e (1983) göre:

‐ eviri imkân tanıdık  l de, yabancı dil öğrenenler anadil ve hedef dil arasında doğal bir karışılaştırma süreci uygulamaktadırlar.

‐ eviri, hedef dildeki zorlu yapı ve unsurları daha iyi çözebilmeyi kolaylaştırabilmektedir.

‐Hızlı ve etkili kontrol sağlar.

‐Dilsel aktarmaları nötrleştirir ve üstesinden gelir’’ (aktaran Randaccio, 2012, s.81; Liao, 2002, s.3).

 eviriye yönelik olumsuz algıların temelinde özellikle iletişim kurma konusunda ona bir engel atfedilmesinin yattık  söylenebilir. Ancak dikkatten kaçırılan nokta yabancı dil

eğitiminde kullanılan bazı yöntem ve tekniklerin öğrenme aşamalarına yani, sürece tabi olduğudur. Kimi yöntemlerin olumlu ya da olumsuz yönleri sürecin durumuyla netleştirilir. Çeviri kullanımı da çalışmanın ilerleyen bölümlerinde daha geniş bir şekilde ele alınacak bu durumla ilişkilidir.

Kimi öğretmenler, yabancı dil öğrenmede çeviriyi önemsiz addederken, öğrenciler yabancı dilin anlaşılması, hatırlanması ve üretilmesi konusunda çevirinin olumlu rollerinde ısrar etmektedirler (Mollaei vd., 2017, s.67). Öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenme ortamında öğrencinin tutum ve davranışlarına etki edebileceği Stern, (1983), Orlich vd., (2010) ve Gardner (1975) gibi araştırmacılar tarafından onaylanan bir gerçektir. Bu durum, Stern'e (1983) göre, öğrenme sürecindeki birtakım yaklaşımlarla meydana gelen duyuşsal koşullarda (conditions affectives) duygusal değişimlerle ortaya çıkan öğrenci tutumlarının yansımasıdır (s.385). Öğretmenlerin, bazı kişisel algı ve kabullerinden yola çıkarak sınıf ortamında çeviri kullanımını reddetmesi, kavram karmaşası durumunda öğrencinin derse yönelik olumsuz tavır sergilemesine sebep olabilir; çünkü bazı dilsel kavram ve yapıların anadildeki karşılıklarının bilinme ihtiyacının göz ardı edilmemesi gerekir.

Çeviri çalışmaları esnasında sözcük, ifade ya da metinlerin gerçek anlamına yani bağlamdaki anlamına ulaşmak için çevirinin gerekliliğini deneyimleriyle ortaya koyan araştırmacılar, bir çeviri durumunda öğrenciden beklenenlerin, metni okuyup anlamak, kendi dilsel bilgilerine göre metni yorumlamak ve daha sonra da bu metni gerçek anlamına göre yeniden oluşturmak olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle, yabancı dil öğrenme ortamında bu durum çeviri derslerinde bu şekilde gerçekleşse de, dilsel öğelerin ediniminde yabancı dildeki ifadenin ve metnin anlamını çözebilmek ve dil becerileri kullanarak benzer ifadeleri yeniden düzenlemek konusunda çıkabilecek sorunları öğretmenin açıklayıcı tutumuyla aşmak mümkündür. Öğretendeki bu açıklayıcı tutum, kimi zaman öğrencide de farklı şekillerde ortaya çıkar. Bu durum, öğrenci için, bir algı ve strateji durumuna işaret eder.

Geçmişten günümüze çevirinin yabancı dillerin öğretimi/öğreniminde geniş yer kapladığını özellikle öğrenen tutumlarından yola çıkarak rahatlıkla söyleyebiliriz. Yabancı dil öğrenmek zorlu bir süreçtir. Öğrencilerin dil edinimini sağlayan bu zorlu süreçte çeviri kullanımı kaçınılmaz bir bilişsel aşamadır. Çeviri etkinliklerinin yabancı dildeki metinlerin daha iyi ve hızlı bir şekilde anlaşılmasında kendilerine yardımcı olduğunu ifade eden öğrencilerin yanı sıra çevirinin yabancı dil becerilerinin gelişmesine engel olduğunu iddia eden öğrenciler de bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin çeviri hakkındaki algılarının değişiklik gösterebileceği gerçeğini ortaya koymakta ve nihayetinde şu soruların sorulmasına neden olmaktadır: Çeviri

algılarındaki bu değişkenlik, yabancı dil öğrenenlerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve dil becerilerinin edinimine etki edebilmekte midir? Bu farklılık neden kaynaklanmaktadır? Öğrencilerin çeviriye yönelik bakış açılarının ve çeviriyi bir yabancı dil öğrenme stratejisi olarak kullanma eğilimlerini araştırmanın gerekliliği, eğitimcilerin, araştırmacıların, program geliştirici-yürütücü tüm paydaşların gözlem ve görüşlerinden kuvvet bulmaktadır, çünkü öğretmen karşı çıksa da öğrenci sınıf ortamında hedef dilden kaynak dile ve iletişimsel süreçte bağlı olarak kaynak dilden hedef dile çeviri yapma eğilimi göstermektedir.

Öğrenen tarafından yola çıkarak birtakım stratejilerin tanımını yapmak araştırmacıların işini kolaylaştırmıştır. O'Malley vd. (1985b), Chamot vd. (1987), Oxford (1990) gibi öğrenen stratejileri üzerine çalışma yapan araştırmacıların iyi öğrenen profiline sahip öğrencilerde gözlemledikleri stratejiler, kullanılan söz konusu stratejilerin sıklığı ve başarı durumuyla ilişkilendirilerek sağlıklı bir şekilde tanımlanabilmiştir. Stern (1975), başarılı öğrencilerle ilgili çalışmaların öncülüğünü yaparken “iyi öğrenen profilini” ortaya koymuş ve iyi öğreneni anlamı arayan kişi olarak tanımlamıştır. Öğrencinin anlamı arayan yani iletişimi tamamlamaya çalışan bir özne oluşunu, açıklamalar ve çeviri gibi bazı yöntemlere borçlu olduğunu Stern'in tarifinde görmek mümkündür (Cyr, 1996, s.16-19).

Yabancı dil öğrenme sürecinde çeviri kullanımına yönelik stratejilerin anadile başvurularak gerçekleştirildiğini Naiman vd. (1978), Stern (1975) gibi araştırmacılar ortaya koymuş ve bu stratejinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinin altında yatan nedenin daha kolay anlama ve yabancı dilde üretebilme isteği olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmacıların (Danchev, 1983; Kopczynski, 1983; Malmkjær, 1998; ve Newson, 1998) çeviriyle ilgili olarak derledikleri olumlu ve olumsuz görüşler, hiç şüphesiz, çevirinin yabancı dil eğitiminde ilk öğrenme ve ilerleyen öğrenme aşamalarındaki durumunun incelenmesiyle netliğe kavuşturulabilecektir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecini etkileyen ve özellikle ilk öğrenme aşamasında kendini gösteren birtakım duyuşsal ve bilişsel sorunlar, onları, anadile başvurmaya ya da yardımcı bir unsur olarak çeviriyi kullanmaya sevk edebilecektir. Öğrenme stratejilerinin doğasında var olan sorunları çözme arayışı olarak ilk öğrenme aşamalarında faydalanan çeviri etkinliğinin ilerleyen öğrenme aşamalarında yavaş yavaş yerini farklı stratejilere bırakması beklenir. Bu durumla ilgili olarak Bhooth, Azman ve Ismail (2014) şunları ifade eder:

“Anadil, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve derse katılımlarını en üst düzeye çıkarmak için öğretmen tarafından pedagojik bir strateji olarak kullanılabilir, ancak, öğretmenler, öğrencilerin anadile giderek daha fazla bağımlı olmadıklarından emin olmalıdır. Bu denge, öğrencinin hedef dildeki yeterliliği arttıkça, çeviri kullanımının azalmasıyla sağlanmalıdır.” (s.84)

Bu durum gerçekleşmiyorsa, denge bozuluyorsa, durumun irdelenmesi gerekir. Bu çalışma ve benzer çalışmalardan elde edilen sonuçların yorumlanmasıyla gerekli adımların atılması kolaylaşacaktır.

Çalışmamız, yedi ayrı bölümden oluşacaktır. Birinci bölümde, çalışmanın problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, araştırma soruları, çalışma içerisinde yer alan bazı önemli kavramların tanımlarından ve çalışmanın sınırlılıklardan söz edilecektir. O'Malley, Chamot, Oxford gibi araştırmacıların bilişsel bir öğrenme stratejisi olarak kabul ettikleri “çeviri”, yabancı dil öğrenenlerin ve öğretenlerin olumlu/olumsuz yaklaşımlarıyla şekillenmekte, diğer öğrenme stratejileriyle eşgüdömlü kullanılmakta ve günümüzde çevirinin işlevleri, hâlâ tartışma konusu yapılabilmektedir. Bu durum, çevirinin dil eğitimindeki boyutlarının tanımlanması ve geçerli bir zemine oturtulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, birinci bölümde, öğretim yöntemlerinin sürekli olarak gelişmesi ve farklılaşması neticesinde yabancı dil öğretimi/öğreniminde yer bulan ya da dışlanan çeviri kullanımının olumlu ve olumsuz yönleriyle nerede konumlandırılacağı sorunsalı tartışmaya açılacaktır. Bu konumlandırma, günümüz eğitim politikalarında en önemli unsur haline gelen öğrencinin algıları ve kullandığı stratejilerden yola çıkılarak ele alınacaktır.

İkinci bölümde, konuyla ilgili farklı araştırmacıların çalışmalarından bahsedilecek ve bir alanyazın taramasına yer verilecektir. Karimian ve Talebinejad (2013), Aktekin ve Uysal (2015), Mollaei vd. (2017) gibi araştırmacıların öğrencilerin yabancı dil öğreniminde çeviri kullanımına yönelik algılarının tespitiyle ilgili çalışmalarının yanı sıra, yabancı dil edinme sürecinde çeviriyi bir teknik ya da strateji edindirmeye yönelik yöntem odaklı bir unsur olarak ortaya koymak isteyen Lunin ve Minaeva (2015), Köse (2011), Onat (2006) gibi araştırmacıların çalışmalarına yer verilecektir. Çevirinin yabancı dil eğitimindeki rolü üzerine geçmiş çalışmalardan oluşan alanyazın taraması, araştırma konumuzun daha sağlam zemine oturması ve benzer çalışmalarda elde edilen sonuçların, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla yorumlanabilmesi imkânını sağlayacaktır.

Çalışmanın kuramsal kapsamının daha net anlaşılmasına yardımcı olması açısından üçüncü bölümde de, kuramsal çerçeveye yer verilecektir. Bu bölümde, “İkinci Dil Olarak Fransızca-Yabancı Dil Olarak Fransızca (İDF-YDF)” başlığı altında Türkiye’de öğrenilmeye çalışılan Fransızcanın, Fransızca konuşulan bir ülkedeki Fransızcadan öğrenim/öğretim noktasında farklılaşabileceği ifade edilecektir. Ardından çevirinin farklı alanlardaki (örneğin, çeviri eğitimi) işlevlerinin varlığı “Yabancı Dil Eğitiminde Çevirinin Yeri” başlığıyla ortaya konulmaya çalışılacaktır. “Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Çevirinin Yeri” ile geçmişten

günümüze çevirinin yabancı dil eğitimi alanlarındaki kabul görme ve reddedilme süreçlerine değinilecektir.

“Yabancı Dil Öğrenimine Bakış Açıları” başlığı altında araştırma konumuza temel teşkil eden öğrenci bakış açılarının kuramsal olarak ortaya çıkışı hakkında bilgiler sunulacaktır. Yine “Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Öğrenme Stratejileri” adlı başlıkta, çalışmamızın diğer önemli unsuru olan yabancı dil öğrenme stratejilerinin kuramsal geçmişine göz atılacaktır.

Öğrenme stratejilerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasına öncülük eden O’Malley & Chamot ve Oxford gibi araştırmacılar, ayrı ayrı başlıklarda ele alınacaktır. Öğrenme stratejileri ve öğrenen algılarından yola çıkılarak ilk olarak Liao (2002) tarafından ortaya konulan “öğrenenlerin çeviri algıları” ve “strateji olarak çeviri” konuları, “Çeviri Hakkında Öğrenen Bakış Açıları” ve “Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri” başlıkları altında ele alınacaktır. Kuramsal çerçevenin son bir alt başlığı olarak, çalışmamızın sonuçları kapsamında çeviri derslerinin izlenceleri için sunulacak önerilere yön verebilmesi amacıyla “Yabancı Dil Eğitiminde Müfredat Geliştirme ve İzence Oluşturma” konusu üzerinde durulacaktır.

Dördüncü bölüm, çalışmada kullanılan ölçeklerin uyarlanma, uygulanma aşamalarının anlatılacağı, elde edilen verilerin analizlerinin yer alacağı “Yöntem” bölümüdür. Bu bölümde, sırasıyla araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları, ölçeklerin Türkçeye uyarlama ve yapı geçerlilik çalışmaları, uygulama verileri için analiz tekniklerinin belirlenmesi konularına yer verilecektir.

Beşinci bölüm, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguların yer alacağı “Bulgular” bölümüdür. Bu bölümde ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ ile ilgili betimsel istatistikler, ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ ile ilgili karşılaştırma analizleri, cinsiyet, sınıf ve başarı puanı değişkenlerine göre ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ karşılaştırma test analizleri, ÖSÇÖ toplam ve ÇEBAÖ toplam puanları korelasyon analiz sonuçları, ÇEBAÖ alt boyutları arasındaki korelasyon analiz sonuçları, ÖSÇÖ alt boyutları arasındaki korelasyon analiz sonuçları, ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ alt boyutları arasındaki korelasyon analiz sonuçlarına yer verilecektir.

Çeviri derslerinin dil eğitimi programlarında öğrencilerin gereksinimlerine cevap verecek şekilde yeniden gözden geçirilmesine yönelik önerilere ve örnek uygulama sonrası öğrenci dönütlerine yer verilen altıncı bölümü, bulgularla ilgili genel bir değerlendirme ve tartışmanın yapıldığı, gelecek çalışmalara yön vermesi ümit edilen sonuçların sunulduğu Sonuç ve Tartışma bölümüyle söz konusu çalışma tamamlanacaktır.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretimi/öğreniminde çeviri kullanımı vazgeçilmez bir bilişsel etkinlik midir? Bu soruya verilen olumlu yanıtların temelinde dil öğreniminde varlık gösteren doğal endişenin en aza indirilmesi eğiliminin yattığı söylenebilir. Yine aynı soruya verilecek olumsuz yanıtın temelinde ise, anadil ve yabancı dilin dilsel yapılarındaki uyumsuzluklar sebebiyle yanlış cümle kuruluşlarına neden olma ya da dilin iletişimsel yönünden uzaklaşma algısı yatıyor olabilir. Bu ve buna benzer birtakım olası yanıtların araştırmacıları öğrenen ve öğreten bakış açılarına yönlendirmesi kaçınılmaz bir hal almaktadır. Çeviri algılarındaki farklılıkların çeviri stratejilerine etkisini de bu çerçevede ele almak gerekir. Çeviri algıları ve stratejileriyle ilgili olarak elde edilen tüm bulgular, araştırmamızın temelini teşkil eden çevirinin en fazla kullanıldığı çeviri dersleriyle bütünleşik hale getirilmesiyle sonuçlandırılabilir. Bu algı ve stratejik bulgular doğrultusunda gerçekleştirilecek bütünleştirme çalışmalarının yabancı dil eğitimi müfredat programlarında yer alan mevcut çeviri derslerinin izlenice düzenlemesi ve içeriklerinin yeniden gözden geçirilmesiyle sağlanabileceği kanısındayız.

Çeviri olgusu, öğrenme stratejilerini sınıflandıran araştırmacılar tarafından özellikle bilişsel stratejiler arasında yer alan bir strateji olarak belirtilmiştir. Çevirinin strateji bağlamında bilişsel bir aşama olduğuna Oxford'un (1990) sınıflandırmasında yer alan bilişsel stratejiler arasında anması referans olarak gösterilebilir. Oxford'a (1990) göre, "bu stratejiler hedeflenen çok sayıda dil becerilerinde kullanılan analiz ve muhakeme içerir ve öğrenciler bu stratejileri yeni ifadeleri anlamak ya da oluşturmak için kullanırlar" (s.46). Çalışmamızda ise çeviri, bu şekilde, tek başına bilişsel strateji olarak kullanılmasının ötesinde diğer öğrenme stratejilerini destekleyen ya da şekillendiren bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, O'Malley ve Chamot'nun sınıflandırmasında "not alma stratejisi" ve "çeviri stratejisi" bilişsel stratejiler içerisinde ayrı ayrı ele alınmasına rağmen, bu çalışmada incelenecek stratejiler, ölçek sorularında da görüleceği üzere "not alırken önce Türkçe düşünüp sonra Fransızcaya çevirme" gibi stratejiler şeklinde ele alınmaktadır. Bir bakıma, stratejilerin kaynaşması söz konusudur. Yine araştırmacıların bilişsel stratejiler arasında yer verdiği yabancı dil eğitiminde çeviri kullanımını sadece "anadile başvurmak" şeklinde algılamamak gerekir. Zira, çeviri bir taraftan "yabancı bir dilden diğerine aktarma işlevi" anlamı taşıırken diğer taraftan dilsel unsurların anlamının peşinden gitme süreci olarak tanımlanan "anadile başvuru" anlamı taşır.

Kupske'ye (2015) göre, "çeviri, anadili kontrollü ve akılcı bir şekilde kullanmak için geçerli bir araçtır" (s.62). Bu çalışmada, hem anadile başvuru etkinliğini hem de dil becerilerinin öğrenilmesinde kullanılan birtakım çeviri etkinliklerini kapsadığı için "anadile başvuru

kavramı” yerine “çeviri kavramı” kullanılmıştır. Yani, öğrenci, yabancı dil öğrenirken anadile başvurmasının yanı sıra, anadilden hedef dile ve hedef dilden anadile birtakım aktarma işlemleri de gerçekleştirmektedir. Bu durum, çalışmada çeviri ifadesinin kullanılmasını daha geçerli bir zemine oturtmaktadır.

Türkiye’de, yabancı dil bölümlerinde eğitim gören üniversite öğrencileri dil becerilerini geliştirme sürecinde çoğunlukla anadile başvurmakta ve bu süreci anadildeki dilsel öge ve anlamları doğrularıyla ya da yanlışlarıyla hedef dile aktararak tamamlamaktadırlar. Yine aynı şekilde, yabancı dil eğitiminde anadile başvuru ifadesi, özellikle öğretmenlerin dilsel güçlükleri zamanında bertaraf etmeleri için gösterdikleri açıklayıcı tutumu betimlemek için kullanılmıştır. Çeviri, dil öğretme senaryosu içinde, sadece benzerlik konusunda değil, aynı zamanda hem anadile başvurmada hem de açıklayıcı öğrenmeyi uygulama konusunda etkili bir araçtır (Kupske 2015, s.62).

Sonuç olarak, çalışmada anadile başvuru ifadesi yerine çeviri ifadesinin tercih edilmesi, dil öğrenme sürecinin hedef dil ve anadil arasında doğrudan ve dolaylı bir aktarma süreci olmasından kaynaklanmaktadır. Yani, anadile başvurmada olduğu gibi içinde tek yönlülük barındıran bir olgu söz konusu değildir. Örneğin, hedef dildeki dilsel bir durumu anadile başvurarak benzerliklerden faydalananarak anlamlandırmaya yarayan bir benzetme (analoji) stratejisi, söz konusu muhtemel benzerliklerin hedef dile aktarılmasıyla sonuçlanmalıdır. Yani bir aktarım işlemi kaçınılmazdır. Bu durum da “çeviri” kavramıyla ifade edilebilir. Bu nedenle, çeviri, anadile başvuruyu içinde barındıran daha geniş bir kavramdır, denilebilir.

Araştırmalar, öğrenen algılarının onların öğrenme stratejilerine etki ettiğini ve hedef dili öğrenmelerinde olumlu ya da olumsuz sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. White (1999), “Kendi kendine öğrenen dil öğrencilerinin algıları ve beklentileri” konulu çalışmasında, Abelson (1979), Lewis (1990), Bandura (1986), Nespor (1987), Schommer (1990) gibi araştırmacıların “bakış açıları, bireylerin dünyayı ve kendilerini tanımlamaları ve anlamalarına yardımcı olur ve bu nedenle uyarlanabilir bir işlevi vardır”; “bakış açıları görevlerin tanımlanmasında etkilidir ve davranışları ele almada kritik bir rol oynar” şeklindeki iddialarından yola çıkarak öğrenci bakış açılarını incelemiş; öğrenciler tarafından geliştirilen algı sistemlerinin onların yeni çevrelerine uyum sağlamalarına ve kendilerinden beklenen şeyleri tanımlayabilmelerini ve bunlarla uyumlu bir şekilde hareket edebilmelerini sağladığını ifade etmiştir (White, 1999, s.443). Buradan öğrencilerin geliştirdikleri olumlu algı ve tutumların her zaman var olacağı ve bunların öğrenci davranışlarına etki edebileceği çıkarımı yapılabilir.

Wenden (1987) alışmasında algıların, öğrenenlerin strateji seçimlerinde, bir yabancı dil öğrenme etkinliğini etkili değerlendirme ölçütlerinin oluşturulmasında ve önceliklerinin planlanmasında nasıl etkili olabildiğini göstermeye çalışmıştır. Bunun yanı sıra, bazı önyargılı bakış açılarının ise öğrencilerin strateji kullanımını sınırlayabildiği saptanmıştır. Horwitz (1987), öğrencilerin yabancı dil edinimleri üzerine yaptığı araştırmasında, bazı önyargıların öğrencilerin strateji kullanımını sınırlayabildiğini ortaya koymuştur. Örneğin, yabancı dil eğitim ortamında sıklıkla karşılaşılan hata yapmakla ilgili endişeler, öğrencilerin strateji kullanımıyla yakından ilgilidir.

Bu çalışmada konu edilen iki unsurun, yani, çeviri algısı ve çeviri stratejisinin birbirlerine olan etki düzeyleri her zaman aynı olmayabilir. Şöyle ki, bir algı sorunu olan hata yapma endişesi, çevirinin dil öğreniminde kullanılmasının faydasız olacağı düşüncesiyle ortadan kalkmayabilir. Zira öğrenci, çevirinin fayda sağlamadığı algısına sahip olduğu anda dahi onu bir öğrenme stratejisi olarak kullanmak yerine birtakım görev ve yönergeleri gerçekleştirmek için kullanabilir, ya da öğrenci çeviriyi endişe ve gerginliğini azaltmak için kullandığı bir nevi kemikleşmiş bir taktik olarak kullanıyor olabilir. Bu durum, bir strateji kullanımı olarak değil de içinde istenmeyen dilsel tutumları içeren bir taktik olarak tanımlanabilir. Çünkü bu öğrencide anadilden faydalananarak dil ediniminde bir fayda sağlamak yerine hata yapmaktan kaçmak ya da bir görevi tamamlamak düşüncesi hâkim olabilir.

Çeviri kullanımına yönelik olan bu farklılıklar, çeviri stratejisinin bir bilişsel ve üst-bilişsel öğrenme stratejisi olmasından kaynaklanmaktadır. Oxford (1990), O'Malley vd. (1985b), Chamot vd. (1987), Rubin (1975) ve Stern (1975) gibi araştırmacıların desteklediği çeviri kullanımının faydalı bir strateji olduğu görüşü, onun, aynı zamanda, sözcüğü sözcüğüne ya da yukarıda bahsettiğimiz amaçlarla kullanılmasının, olumsuz bir etkiye sahip olacağını ifade etmeyeceği anlamına gelmemektedir. Çeviri kullanımına Lado (1964) Gatenby (1967) gibi karşı çıkan ya da Malmkjær (1998), Källkvist (1988) gibi mesafeli duran araştırmacıların var olduğunu da belirtmemiz gerekir.

Yabancı dil eğitim sürecinde gerek çeviri derslerinin olağan işleyişinde gerekse yabancı dil öğrenme amacıyla iletişimsel bazda sözcük, cümle, hatta metin bazında Türkçeden yabancı dile ve özellikle yabancı dilden Türkçeye çeviri oldukça sık rastlanan bir durumdur. Bu sıklık, çeviriyi öğrencinin dil öğrenirken kullandığı bir öğrenme stratejisi haline getirmektedir. Çevirinin dil öğreniminde başvurulması gereken olumlu bir yöntem olduğunu söyleyen birçok çalışma olmasına rağmen (Danchev, 1983; Kopczynski 1983; Newson 1998; Newmark 1991; Zohrevandi, 1992; Liao, 2002; Aydoğu, 1999; Onat, 2006; Denk, 2006; Dilek, 2007; Kaya,

2009; Köse, 2011; Randaccio, 2012; Marqu -Aguado & Solis-Becerra, 2013; Kupske, 2015; Lunin ve Minaeva, 2015; Belenkova ve Davtyana, 2016; Mollaei vd.), konuya  ğrenci algıları açısından yaklaşan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir (Wenden, 1998; Liao, 2002; Aktekin, ve Uysal, 2015;  alış ve Dikilitaş, 2012; Teflek, 2013; Artar, 2017). Bu bağlamda, “Türkiye’deki Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim gören  niversite  ğrencilerinin  eviri hakkındaki bakış açıları ve Fransızca öğrenirken çeviriyi bir strateji olarak kullanma eğilimleri nedir?” cümlesi bu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu  alışma, Türkiye’de  niversite  ğrencilerinin çeviriye bakış açılarını, öğrenme stratejisi olarak çeviriyi kullanma eğilimlerini, bakış açılarının öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejisi olarak kullanma eğilimleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirlemek, cinsiyet, sınıf, başarı düzeyi, gibi değişkenlerin algı ve stratejiler üzerinde oynadıkları rolü saptamak ve elde edilen veriler ışığında, çevirinin yabancı dil eğitiminde sahip olabileceği birtakım farklı yönlerini tespit ederek  niversite  ğrencilerinin müfredat kapsamında gördükleri  eviri dersi için bir izlençe  nerisi sunmaktır.

Araştırmayla,  eviriye Bakış Açısı  l eği ( EBA ),  ğrenme Stratejisi Olarak  eviri  l eği ( S  ) ve görüşmeleri içeren veri toplama araçlarıyla elde edilmesi planlanan bulguların, öğrencinin tutumundan beslenen çevirinin dil öğreniminde faydalı bir katkı sağlayabileceği varsayımını destekleyip desteklemeyeceğini göstermek, ayrıca, bu katkının hangi öğrenme aşamasında gerçek bir katkı olduğunu, bunun dışındaki durumlarda çevirinin durumunun (boyutunun) ne olması gerektiğini tespit etmek amaçlanmaktadır.

1.3. Çalışmanın  nemi

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin dil öğrenme aşamasında kullanmaları beklenen üst-bilişsel stratejilerini sürekli olarak geliştirmeleri hem kendi akademik gelişimleri açısından hem de öğretmenin ders planlamasına y n verebilmesi açısından önem arz eder. Çevirinin ilk öğrenme aşamalarında kullanılmasının yanı sıra ilerleyen öğrenme aşamalarında yavaş yavaş bırakılmasının birer strateji olup olmadığı konusu şu ana kadar yapılan çalışmalarda ortaya konulmamıştır. Uygularken strateji ve kaçınırken strateji... Bu tanıma en fazla uyan etkinliğin yabancı dil eğitimi alanında “ eviri” olarak tespit edilebileceği söylenbilir.

Bu çalışma, öğrencilerin çeviriye yönelik algılarını ve dil öğrenirken çeviriyi strateji olarak kullanma eğilimlerini hem kendi aralarında hem de cinsiyet, sınıf, başarı durumu gibi değişkenlere göre tespit edip bu etkinliğin en yoğun olarak yaşandığı çeviri derslerinin, öğrencilerin strateji kullanımına olumlu etki edecek şekilde yeniden tasarlanması için öneriler içerecektir.

Ayrıca, stratejilerin öğretilebilirliğinin ve öğretilmesinin öneminin farkına varacak olan öğretmen adayları, genç eğitimciler ve diğer tüm paydaşlar, bu sürecin öğrenci perspektifinden değerlendirilmesi sonucunda gerçekleşeceğini kavrayabileceklerdir. Çünkü, yabancı dil öğretim müfredatları ve ders planları çalışmalarının olmazsa olmazı konumundaki öğrenci gereksinimlerinin tespiti, öğrenci perspektifinden yola çıkılarak belirlenebilir.

Farkındalık etkinlikleri kapsamında öğrencilerin algı ve strateji verilerinden yola çıkarak yeniden gözden geçirilen bir çeviri dersinin öğrencilere farkındalıkları hakkında bilgi vermesi, motivasyonlarının gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi olanağını sağlaması bakımından bu araştırma önem arz etmektedir. Yapılan örnek uygulamalarda ortaya konmaya çalışılan yeni ders tasarımının öğrenci beklenti ve tavırları hakkında önemli bilgiler verebileceği görülmüştür. Bu uygulamalarda, birtakım stratejileri edinmeye yönlendiren etkinliklere başarılı öğrencilerin verdikleri tepki ile zayıf öğrencilerin verdikleri tepkinin aynı olmadığı görülmüş; ancak durumları hakkında kafa yormaya teşvik edilen zayıf öğrencilerin daha istekli bir hal takınmaları, eksik gördükleri yönlerini derslerin tasarımıyla değiştirebileceklerine olan inançlarının artabileceği fikrini kuvvetlendirmiştir.

Çalışmanın diğer bir amacı da, yabancı dil Fransızca öğretimi/öğreniminde öğrencinin ilerleyen öğrenme aşamalarında çoğunlukla göz ardı edilen üst-bilişsel stratejilerin gelişiminin izlenmesi ve ilerleme kaydetmek için gerekli adımların atılması konusunda eğitimcilere bir farkındalık kazandırılmasıdır. Aynı zamanda, öğrencilerin kimi zaman bilinçli, kimi zaman bilinçsizce geliştirdikleri stratejilerin bir üst-bilişsel farkındalık ekseninde öğretilebilmesine ve bilinçlilik seviyesinin yükseltilmesine yardımcı olması beklenmektedir. Kişinin kendi bilgisi, süreçleri, bilişsel ve duyuşsal durumlarının farkında olması olarak tanımlanan [...] üst-bilişsel farkındalık, öğrenme sürecinin etkili olmasında önemli bir rol oynar (Balçıkanlı, 2011, s.1316). Yani, öğrencilerin, geliştirdikleri öğrenme stratejilerini daha bilinçli bir şekilde ele almaları, onların üst-bilişsel farkındalıklarının düzeyini göstermektedir ki bunun kazandırılması önemlidir.

Son olarak bu çalışmada, çevirinin yabancı dil eğitiminde üç farklı boyutu belirlenecek ve isimlendirilecektir. Sonuç ve tartışma bölümünde ele alınacak olan bu üç farklı boyut şu ana kadar yapılan çalışmalarda yer almamış olması açısından bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

1.4. Araştırma Soruları

Çalışmada verilerin toplanması için iki adet ölçek kullanılacaktır: Birinci ölçek, Türkçeye uyarlama çalışmalarımız sonucunda “Çeviriye Bakış Açısı Ölçeği” (ÇEBAÖ) olarak adlandırdığımız ve üç alt boyuttan oluşan ölçme aracıdır. Bu bağlamda Ölçeğin alt boyutları (1) “Temel Dil Becerileri Üzerine Çevirinin Olumlu Etkisi”, (2) “Çeviriye Yönelik Tutum ve Beklentiler” ve (3) “Çeviriden Kaçınma” olarak adlandırılarak, temel ve alt araştırma soruları aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

1. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken çeviri kullanımına yönelik bakış açıları nelerdir?
 - 1.1. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dilde çevirinin “temel dil becerileri üzerine olumlu etkisi” ile ilgili bakış açıları nelerdir? Bu alt boyutla diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 1.2. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dilde “çeviriye yönelik tutum ve beklentiler” ile ilgili bakış açıları nelerdir? Bu alt boyutla diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 1.3. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dilde “çeviriden kaçınma” ile ilgili bakış açıları nelerdir? Bu alt boyutla diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken çeviri kullanımına yönelik bakış açıları, “cinsiyet, sınıf ve başarı puanı” gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.1. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde “çevirinin temel dil becerileri üzerine olumlu etkisi”, “çeviriye yönelik tutum ve beklentiler”, “çeviriden kaçınma” hakkındaki bakış açıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 2.2. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde “çevirinin temel dil becerileri üzerine olumlu etkisi”, “çeviriye yönelik tutum ve beklentiler”, “çeviriden kaçınma” hakkındaki bakış açıları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 2.3. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde “çevirinin temel dil becerileri üzerine olumlu etkisi”, “çeviriye yönelik tutum ve beklentiler”, “çeviriden kaçınma” hakkındaki bakış açıları ile başarı puanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışmanın ikinci Ölçeği, Türkçeye uyarlama çalışmalarımız sonucunda “Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeği” (ÖSÇÖ) olarak adlandırdığımız ve beş alt boyuttan oluşan ölçemdir. Bu Ölçeğin alt boyutları (1)“Temel Dil Becerileri İçin Çeviri”, (2)“Benzetme Stratejisi”, (3) ”Kaynak Kullanımı Stratejileri”, (4) “Sosyal Etkileşimli Stratejiler” (5) “Öz-Düzenleme-Üst-bilişsel Stratejiler” olarak adlandırılarak temel ve alt araştırma soruları aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

3. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde çeviriye bir öğrenme stratejisi olarak kullanma durumları nedir?
 - 3.1. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin “temel dil becerilerini edinmek için çeviriye bilişsel bir öğrenme stratejisi olarak kullanma” durumları nedir? Bu alt boyutla diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.2. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin “çeviriye benzetme stratejisi olarak kullanma” durumları nedir? Bu alt boyutla diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.3. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin “çeviriye kaynak kullanım stratejisi olarak kullanma” durumları nedir? Bu alt boyutla diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.4. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin “çeviriye sosyal-etkileşimli strateji olarak kullanma” durumları nedir? Bu alt boyutla diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.5. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin çeviriye “öz-düzenleme/üst-bilişsel strateji olarak kullanma” durumları nedir? Bu alt boyutla diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin çeviriye bir strateji olarak kullanma durumları, cinsiyet, sınıf ve başarı puanı gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - 4.1. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin “Temel Dil Becerileri İçin Çeviri”, “Benzetme Stratejisi”, “Kaynak Kullanım Stratejisi”, “Sosyal-Etkileşimli

Strateji” “Öz-Düzenleme/Üst-Bilişsel Strateji” olarak çeviriyi kullanma durumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.2. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin “Temel Dil Becerileri İçin Çeviri”, “Benzetme Stratejisi”, “Kaynak Kullanım Stratejisi”, “Sosyal-Etkileşimli Strateji” “Öz-Düzenleme/Üst-Bilişsel Strateji” olarak çeviriyi kullanma durumları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.3. Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin “Temel Dil Becerileri İçin Çeviri”, “Benzetme Stratejisi”, “Stratejisi”, “Kaynak Kullanım Stratejisi”, “Sosyal-Etkileşimli Strateji”, “Öz-Düzenleme/Üst-Bilişsel Strateji” olarak çeviriyi kullanma durumları ile başarı puanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmada kullanılacak iki Ölçeğin, ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ’nün, istatistiksel olarak betimsel ve ilişkisel durumlarının incelenmesinden, öğretmenlerle çeviri dersinin işleyişi üzerine yapılan görüşmelerden ve örnek uygulama sonrası öğrenci dönütlerinden elde edilen sonuçlar, aşağıdaki sorular çerçevesinde yorumlanacaktır:

5. Öğrencilerin çeviri algılarıyla çeviriyi bir strateji olarak kullanma eğilimleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?
6. Öğrenenlerin dil öğrenme sorunlarını çözmek için kullandıkları çevirinin, mevcut çeviri derslerindeki yansıması ne şekildedir?
7. Öğrencilerin ilerleyen öğrenme sürecinde anadilden yavaş yavaş uzaklaşmaları şeklinde ortaya çıkan üst-bilişsel stratejiler, bir öteleme stratejisi midir?
8. Öteleme stratejisi olarak test edilemeyen davranışlar, dil sorunlarıyla yüzleşmemek ve onların üstesinden gelmemek için ortaya konulan bir kaçma taktiği midir?
9. Öğrencilerin çeviriye bakış açıları ve onu bir öğrenme stratejisi olarak kullanmaları, öğrenenlerin dil öğrenme gereksinimleri hakkında hangi fikirleri sunmaktadır?
10. Çeviri etkinliğinin en yoğun şekilde işlendiği çeviri derslerinin izlencesi ve içeriği öğrencilerin dil öğrenme gereksinimleri çerçevesinde yeniden nasıl şekillendirilebilir?
11. Veriler ve görüşmeler ışığında çeviri dersinin dil eğitimi etkinlikleriyle bütünleştirilerek yeniden tasarlanmasının öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

1.5. Tanımlar

İkileşim / Öbeklenme (Dikotomi): Kökeni Yunanca “*dikhotomia*” sözcüğünden gelen “dikotomi” (ikileşim), biyoloji, ticaret ya da dilbilim gibi alanlarda farklı unsurlar için kullanılmasına rağmen genel anlamda bir şeyin birbiriyle ilişkili iki parçasından ya da iki unsurundan söz etmek için kullanılır. (Larousse, 2018). İkileşim, özellikle bir şeyin iki zıt elemente bölünmesi, ayrışması olarak tanımlanır. Mevcut çalışmada, çevirinin yabancı dil eğitiminde kullanımına ilişkin (belirli şartlarda) farklılaşmalarını (öbeklenmelerini) betimlemek için kullanılan “ikileşim (dikotomi)” sözcüğü, onun iki farklı öbeğinin “ikileşim boyutu” olarak ifade edilmesine imkân tanıyacaktır.

Döngüsellik: Latince “*cyclicus*” sözcüğünden dilimize geçen döngüsel ifadesi, bir döngüye göre yeniden üretilme, düzenli aralıklarla geri dönme durumlarını ifade eder (Larousse, 2018). Yani, döngüsellik, bir alışkanlığın ya da edinilmiş bir bilginin belli şartlarda ortaya çıkabileceği anlamına gelir. Bu çalışmada, çevrinin bir boyutu olarak ele alınacak olan “döngüsel” ifadesi, dil becerilerinin istenilen seviyeye gelmemesi durumunda, ya da öğrencinin motivasyon ve kaygı durumundaki değişkenliğine göre çeviri kullanımının zaman zaman ortaya çıkışı ya da kaybolması şeklinde, anlamlandırılacaktır.

Müfredat geliştirme: Müfredat sözcüğü, Latince “*currere*” fiilinden gelmektedir (Larousse, 2018). İsim hâli İngiliz dilinde curriculum olarak ifade edilen bu sözcük, hem ders hem de araç anlamlarını karşılar (Annette & Akker, Ed. 2009, s.9). Yabancı dil eğitiminde müfredat geliştirme bir dil programını tüm açılardan sistemli bir biçimde planlamak, geliştirmek, uygulamalarını gözden geçirmek şeklindeki temel işlemleri ifade eder (Richards, 2001, xi).

İzlence tasarımı: Kökeni kilise Latincesinden (latin *ecclésiastique*) gelen “*syllabus*” sözcüğü, ilk zamanlarda dini otorite tarafından kararlaştırılan soruların kısa açıklaması anlamında kullanılmıştır (Larousse, 2018). Bu sözcük, yabancı dil eğitimi müfredatının kat ettiği mesafelerle paralel olarak bir dersin içeriği ve sınıflandırılmasına imkan tanıyan “*Syllabus Design*” (izlence tasarımı) şeklinde ifade edilmeye başlanmıştır. İzlence tasarısı, ürün-odaklı ve süreç-odaklı olmak üzere iki farklı şekilde ele alınır. Ürün odaklı izlence, öğrencilerin kazanmaları beklenen bilgi ve becerilerinin sonuçlarına odaklanırken, süreç odaklı izlencede öğrenme deneyimlerine yani sürece odaklanılır (Nunan, 1998, s.27).

Üst-bilişsel stratejiler: Aşmak ya da kapsamak anlamlarına gelen “*üst*” (*méta*) ön eki, yabancı dil öğrenme stratejilerinin bilişsel yönünü belirtmek için kullanılan “*bilişsel*” (*cognitive*) sözcüğünün önüne getirilmiş ve öğrenme sürecini düşünme, bu süreci değerli kılan

durumları anlama, öğrenme etkinliklerini düzenleme, planlama, değerlendirme gibi üst-bilişsel stratejileri ifade etmek için kullanılmıştır (Cyr, 1996, 42).

Bilişsel stratejiler: “Öğrenciyle öğrenme araç-gereci arasındaki ilişkiyi ifade eder, öğrenme esnasında ortaya çıkan bir dilsel sorunu ortadan kaldırmak için birtakım teknikleri uygulama ve materyali fiziksel olarak değiştirmek için atılan adımlar olarak adlandırılabilir. Bu stratejiler çoğunlukla somuttur ve kolaylıkla gözlemlenebilir” (Cyr, 1996, s.46-47). Not alma, kaynak kullanma, özetleme, tekrar etme gibi stratejiler bu stratejilere örnek olarak verilebilir.

Sosyal-duyuşsal stratejiler: Öğrenme sürecinde bireye etki eden duygusal boyutların dil edinimini sağlamak için kontrol edilmesi ya da yönetilmesini ifade eder (Cyr, 1996, s.55). Örneğin, açıklama soruları, işbirliği gibi stratejiler, sosyal-duyuşsal stratejiler arasında yer almaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Öğrenci gereksinimleri, bazen bir anket, görüşme ya da gözlemlerden elde edilen verilerle ortaya konulabilir, ancak gereksinimlerin tamamını belirlemek, ya da onlardan çok geniş kapsamlı bilgi edinmek mümkün olmayabilir. Richards’a (2001) göre, “bir gereksinim analizi sırasında tüm potansiyel gereksinimler tanımlanamayabilir. Yine de bu gereksinimler, önceliklerine göre sınıflandırılmalıdır. Çünkü bunların hepsi bir dil programına hitap etmeyebilir ya da programdaki zaman aralığı onların (verilerin) bir bölümünü karşılayabilir” (s.65). Ayrıca, çevirinin yabancı dil öğretimi/öğreniminde salt bir ders olarak yer alması ile öğrencilerin yabancı dil derslerinde çeviriyi kullanma eğilimleri ve algıları tam olarak aynı şeyler olmadığının ayrımını yapmak gerekir. Bu bağlamda, çeviri dersine yönelik izlenim ve ders araç-gereç tasarımı için öğretmenleri yönlendirecek algı, strateji, gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin tamamının çalışmaya dâhil edilememesi gibi bir sınırlılık söz konusudur. Sonuç olarak, öğrencilerin var olan gereksinimlerinin tanımlanabilmesi için gerekli olan gereksinim analizleri her zaman kesin sonuçlar vermeyebilir. Çeviri algı ve strateji kullanımından elde edilen verilerin öğrenci gereksinimleri hakkında fikir vermesi, gereksinimlerin önceliklerine göre sınıflandırılması için yeterli olmayabilir ve bu fikirler dil programının tamamına ya da programın belli bir bölümüne hitap etme bakımından sınırlılık gösterebilir. Bu sınırlılık ölçek verileri içinde bir genel bakış ve öncelik işleminin gerçekleştirilmesini gerekli kılar. Burada veriler içinde öncelik sıralaması yapılarak bir çerçeve çizilebilir.

Çalışmayı yönlendirecek bakış açısı, strateji, gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler, tüm dil derslerinin izlence ve araç-gereç tasarımı ya da tüm müfredatın şekillendirilmesi için yeterli olmayabilir. Bu konudaki sınırlılık, anket ve görüşmelerden elde edilen veri sonuçlarının, dil becerileri için kaçınılmaz olan dilsel etkinliklerin, çeviri dersinin izlencesi ile bütünleşik hale getirilmesi yönünde bir tavsiye niteliği taşımaktadır.

Çalışmadan elde edilecek sonuçlar, Türkiye’de yabancı dil olarak Fransızca eğitimi alan üniversite öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır. Bu nedenle, elde edilecek bulgular için yapılacak genellemeler benzer öğrenci toplulukları için geçerli olabilecekken farklı dilleri öğrenen gruplara, farklı eğitim ve kültürel ortamlara genelleme yapılamayabilir. Örnekleminin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim gören öğrencileri kapsamı ve sonuçların ölçeklerle elde edilen bulgular ışığında ve öğretmen görüşleriyle sınırlı olmasından dolayı, çevirinin boyutları ve strateji öğretiminin etkililiğini ve uygulanabilirliğini görmek için farklı bir ortamda farklı bir bakış açısıyla çalışma yapmak gerekebilir.

BÖLÜM 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Son yıllarda, özellikle İngiliz ve Fransız dillerinin ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğretilmesi aşamasında öğretmenlerin ve öğrencilerin çeviriye yönelik görüşlerinin ele alındığı çalışmaların sayısı artmaktadır. Bu bölümde, çevirinin yabancı dil eğitim ortamlarında kullanılışı üzerine yapılan araştırmalara değinilecektir. Bir strateji olarak ya da öğrenmeye yardımcı bir unsur olarak farklı ülkelerin ve Türkiye'nin dil eğitim programlarında gözlemlenen çeviri hakkındaki görüş ve stratejilerin yansımalarına, araştırmacıların çalışmaları doğrultusunda ışık tutulmaya çalışılacaktır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 82 öğrencinin çeviriye bakış açıları ve strateji olarak çeviri kullanımlarının tespitine yönelik yapılan araştırmada, Aktekin ve Gliniecki (2015), katılımcıların çoğunluğunun çeviriye yönelik olumlu görüş belirttiğini ve çevirinin öğrenme sürecinde yardımcı bir araç olduğunu ortaya koymuşlardır (s.18). 19. yüzyılın sonlarından günümüze kadar İspanya'da kullanılan başlıca öğretim yöntemlerinde çevirinin rolünü araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında Marqu -Aguado & Solis-Becerra, (2013), lise düzeyinde yabancı dil öğretiminde kullanılan birtakım temel eğitim belgelerine göre, pedagojik amaçlar için kullanıldığı müddetçe, çevirinin halen değerli bir didaktik kaynak olduğunu belirtmişlerdir (s.46).

Mollaei vd. (2017), İranlı öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce ediniminde bir yöntem, teknik ya da strateji olarak çevirinin uygulanmasına yönelik algıları üzerinde yaptıkları araştırmada, çevirinin, yabancı dilin dilbilgisi, sözdizimi ve sözcüklerini öğretmek/öğrenmek için etkili bir araç olabileceğini ifade etmişlerdir (s.67).

İranlı öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenirken çeviriyi bir strateji olarak kullanma durumlarına yönelik araştırmalarında Karimian & Talebinejad (2013), çeviri eğitiminin yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında olumlu bir rol oynadığını ortaya koymuşlar; ayrıca, öğrencilerin yeni dil öğrenmelerini sağlamak ve geliştirmek için bunu bir yardımcı strateji

olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir (s.608). Sınıf içi çeviri kullanımının anadil hedef dil arasındaki karşılaştırmalara fırsat tanıyan etkinliklerle gerçekleştirilmesi gerektiğini Randaccio (2012) “başarılı sınıf çevirisinde kullanılan faydalı etkinlikler, dil alanlarını ilk ve yabancı dil özellikleri arasındaki karşıtlıklarla da incelemelidir” (s.85) sözüyle ifade eder. Randaccio’ya göre, bu alanlar arasında şunlar vardır:

- (1) ...içeriğe bağlı olarak bir dizi çevirinin kullanılabileceği konuşma diline özgü ortak sözler;
- (2) kültürel ifadeyi hedef kültüre yakın bir değerle değiştirerek, açıklama yapmayı seçerek, ya da iletişimsel bir çeviri girişiminde bulunarak, geleneksel kaynak kültüründe ve kaynak yerel folklorda çeşitli şekillerde ortaya konulabilen kök salmış fikirler, (3) iki dilde farklılık gösteren, böylelikle farklı dilbilimsel yapılara bakış açısı kazandıran dilbilgisel kalıplar (s.85).

Kısaca, bu alıntı, Randaccio’nun dil alanları diye adlandırdığı ve hedef dil ile anadil arasındaki kültürel, dilbilimsel farklılıkların üstesinden gelebilmek için çevirinin kullanılabileceğini, dilsel güçlükler karşısında çevirinin etkin bir unsur olduğunu göstermektedir.

Kupske’ye göre (2015), "çeviri hala dil öğretiminde etkili bir bileşendir ve gerekçelendirme yapılmaksızın uygulanmadığı sürece, öğrenciler anadillerini etkili bir şekilde kullanılabirler" (s.62).

Bazı araştırmacılar, algı ve görüşlerin yanı sıra çalışmamızda da söz edilen öğrenciye birtakım stratejileri, örneğin, altyazı kullanımını kazandırmak konusunda farklı yöntemler geliştirmeye ve yenilikler ortaya koymaya çalışmışlardır. Örneğin, Lunin ve Minaeva (2015), sıkılma ve stres gibi dil eğitiminde psikolojik engel teşkil eden durumlar karşısında, modern teknolojinin avantajlarından da faydalananarak, öğrencilerin işitsel ve iletişimsel becerilerinin gelişiminde, sorunları en aza indirecek ve güdülenmeyi artıracak bir öğrenmenin gerçekleştirilebileceğini düşündükleri bir yöntem ortaya koymaya çalışmışlardır (s.271). Lunin ve Minaeva’nın bu çalışması, öğrencilerin bir öğrenme stratejisi olarak kullandıkları alt yazılara bakma eğilimini, “Çeviri Altyazılı Dil Öğrenme Metodu” (Translated Subtitles Language Learning Method; TSLL) olarak adlandırdıkları bir yaklaşımla öğrenciye bilinçli bir yöntemle edindirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, öğrencilere bilinçli strateji öğretimi ve kullanımını göstermesi açısından kayda değer bir çalışmadır.

Köse (2011), anlam ve form odaklı olarak iki farklı şekilde uygulanan çeviri öğretimi yönteminin, denek ve kontrol grubundan oluşan İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin dil becerileri üzerine etkilerini incelediği çalışmasında, anlam odaklı çeviri öğretimi gören denek grubundaki öğrencilerin dil becerilerini yapı odaklı çeviri öğretimi gören kontrol grubundaki deneklerden daha fazla geliştirdiklerini ortaya koymuştur (s.475). Bu çalışmanın, çeviri

derslerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilecek bir biçimde tasarlanmasına yardımcı olması açısından önemli bir çalışma olacağı kanısındayız.

Türkiye’de yeni öğrenilen bir dilin, ikinci dil yerine yabancı dil konumunda gerçekleşmesi, öğrenme güçlüklerini daha da belirginleştirmektedir. Sınıf içi uygulamalar ve öğrenci profiliyle farklılaşan sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle gerçekleştirilmeye çalışılan dil eğitiminde çeviri kullanımı ya kaçma (çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ele alınacaktır) ya da strateji olarak kendini göstermektedir.

Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretimi/öğreniminde çeviri kullanımına yönelik yapılan araştırmalar, çevirinin eğitime makul düzeyde dâhil edilmesinin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Aydoğu (1999), yabancı dil Fransızca sınıfında çevirinin amaç olarak öğretilmesinde, çeviri etkinliklerinin öğrenciye çeviri tekniklerini kazandırmayı amaçlayan bir izlençe doğrultusunda düzenlenmesi gerekliliğini ileri sürmüş ve bu fıkirden yola çıkarak 19 hafta, toplam 57 saat, 24 öğrenci ve 16 araştırma şeklinde tasarladığı bir izlenceyi uygulamıştır. Süreç sonunda elde ettiği bulgulardan hareketle, yorumlayıcı çeviri kuramından esinlenen ve belli izlençe oluşturan alıştırmaların öğrencileri çeviri stratejilerine duyarlı kılmada ve eşdeğer metin üretme yetilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Onat (2006), Türk okullarında okutulan Fransızca ders kitaplarını inceleyerek, söylem odaklı çeviri anlayışına ne oranda yer verildiğini, bağlamdan kopuk olmayan metin çevirilerinin yabancı dil öğretim yönteminin içinde yer almasının faydalı olup olmadığını ve çeviri derslerinin yabancı dil Fransızca öğretime katkılarını irdelemeye çalışmıştır. Denk (2006) araştırmasında, bir öğrenme aracı olarak çeviri kullanımı, faydası ve sınırlılıkları üzerine eğilmiştir. Fransız dilinin öğretiminde kullanılan Taxi 1 ve Taxi 2 ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada Denk, öğretmen el kitaplarında çeviriye ne zaman, nasıl, niçin ve hangi ölçülerde öğreten tarafından başvurulacağının tespitini yapmıştır.

Dilek (2007), basın dili çevirisinin, yabancı dil olarak Fransızca eğitimindeki yeri ve önemini incelemiş ve çevirinin, özellikle basın dili çevirisinin, yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde önemli ve etkili olduğunu saptamıştır. Kaya (2009), “İletişim becerilerinin kazanılmasında çevirinin rolü ve önemi” üzerine yaptığı araştırmasında, iletişim becerisi ile dili kullanım düzeyinde ele alan ve metinler arasında eşdeğerlik kurulmasını amaçlayan çeviri olgusunun çıkış noktasının aynı olduğunu ifade eder ve öğrencileri sözcelerin anlamını çevirmeye yönlendirmenin her iki dildeki kavramların, düşüncelerin ve duyguların aktarımı

konusundaki farklılıkların ayırt edilmesi ve bu yönde bir farkındalık kazandırılması açısından önemli olduğunu vurgular.

Teflek (2013), edebi çevirinin dil becerilerinin kullanımındaki etkisine yönelik öğrenci görüşlerine başvurmuş ve öğrencilerin edebi çeviri dersinin dört temel dil becerisini geliştirdiğine dair algılarının olduğunu tespit etmiştir.

Baydemir (2015), “Acquisition de la Compétence de Compréhension dans l'Enseignement de la Traduction” adlı çalışmada çeviride süreç odaklı bir eğitimden çok sonuç odaklı bir eğitim anlayışının benimsenmesi sebebiyle çeviri etkinliğinin ilk basamağı olan anlama ve anlamlandırma eyleminin göz ardı edildiğini belirterek bu eylemin bilişsel modele ve iletişimsel yöneme göre nasıl gerçekleştiğini ve çeviri eğitiminde söz konusu eylemin neden öğretilmesi gerektiğini tartışmaktadır.

Tüm bu çalışmalar çevirinin, yabancı dil eğitimi müfredatlarında gerek öğrenci tarafından bir algı ve öğrenmeye yardımcı bir strateji olarak, gerekse öğretmen tarafından diller arası kültürel ve dilsel birtakım karışıklıklara neden olmamak için açıklayıcı tutumla kullanılmasının önemini göstermektedir.

Tezin bu bölümünde, yapılan alanyazın taraması sonucunda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yabancı dil eğitiminde çeviri konusu farklı yönlerden farklı bakış açılarıyla ele alan çok sayıda çalışmanın amaçları ve elde ettikleri sonuçlara değinilmiştir. Üçüncü bölümde ise, çalışmanın uygulamalı bölümüne temel teşkil edecek bilgilerin irdeleneceği kuramsal çerçeveye yer verilecektir.

BÖLÜM 3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Tezin bu bölümünde, çalışma konumuzun çerçevesinin çizilmesi ve daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması amacıyla İkinci Dil Olarak Fransızca- Yabancı Dil Olarak Fransızca (İDF-YDF), Yabancı Dil Eğitiminde Çevirinin Yeri, Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Çevirinin Yeri, Yabancı Dil Öğrenimi Hakkında Bakış Açıları, Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenme Stratejileri, Çeviri Hakkında Öğrenen Bakış Açıları, Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri, Yabancı Dil Eğitiminde Müfredat Geliştirme ve İzleni Oluşturma alt başlıklarına yer verilecektir.

2.1. İkinci Dil Olarak Fransızca- Yabancı Dil Olarak Fransızca (İDF-YDF)

İkinci dil olarak Fransızca (Français Langue Seconde-FLS) ile yabancı dil olarak Fransızca (Français Langue Étrangère-FLE) kavramları arasında birtakım farklar vardır. Temel iletişimsel ve sosyal unsurlar içinde öğrenilen Fransızca ikinci dil kapsamında değerlendirilebilir. Örneğin, uluslararası birtakım öğrenci değişim programlarıyla farklı kültür ve ülkelerde dil öğrenimini günlük yaşamları içerisinde gerçekleştirme fırsatı yakalayan öğrencilerin ikinci dil edindiklerini ifade edebiliriz, ya da ülkelerin göçmen politikaları kapsamında sığınmacıların bulundukları ülkenin dilini öğrenmeleri için planlanan eğitim programı, ikinci dil kapsamına girmektedir. Bu şekilde bir dil ediniminin merkezinde günlük yaşamda Fransızca kullanabilme imkânının var olması yatmaktadır.

YDF'nin öğretimi/öğrenimi ise, Fransızcanın, anadili ya da resmi dili Fransızca olmayan bir ulus ya da kültürde öğrenilmesidir. Böyle bir öğrenme ortamında öğrenenlerin günlük yaşamlarında Fransızcaya maruz kalma imkân ve oranları oldukça düşüktür. Sınıf içi etkinlikler ya da sınıf dışı yönergelerle sınırlı olan bu öğrenme durumu birtakım öğrenme

hedef ve çalışmalarını da beraberinde getirir. Nitekim bu hedef ve atılan adımlar araç-gereç seçiminden kullanılan yöntem kadar ikinci dil öğreniminden ayrılır.

YDF'nin öğrenildiği ülkelerde, yöntemsel ve kuramsal birtakım güçlüklerle karşılaşmak olası bir durumdur. Özellikle İDF'nin öğrenilmesinde iletişimsel yaklaşımın ele alınması diğer grup (YDF) için aynı ölçüde gerçekleşmeyebilir. Türkiye'de ya da anadili Fransızca olmayan ülkelerde öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimi yaklaşımında oldukça önemli derecede güçlükler yaşadıkları ifade edilebilir.

Yaşanan bu güçlüklerde, ülkelerin dil eğitim politikalarına bağlı olarak bazı farklılıkların olması doğaldır. Ancak ikinci dil olarak Fransızcanın edinilmesi ile yabancı dil olarak Fransızcanın edinilmesi arasındaki temel fark iletişimsel eğitim anlayışının İDF'de daha baskın, YDF'de daha sönük kalması, kuramsal birtakım dilsel içeriklerin, özellikle dilbilgisi temelli öğrenmenin YDF'de daha baskın, İDF'de daha sönük kalmasıdır. Bu durum, doğal olarak, YDF ve İDF kavramlarının kuram ve uygulamada da ayrılımlarına sebep olmakta ve çeviri etkinlikleri de bu bağlamda her iki dil durumu için farklılaşmaktadır.

Kısaca, İDF öğrenenlerin dil öğrenimine bakışı bir anadil öğrenimi gibi olmasına ve çeviriyi de böyle değerlendirmesine rağmen YDF'de çeviri etkinlikleri öğrenme ortamında sıklıkla başvurulmuş bir durum halini almaktadır.

2.2. Yabancı Dil Eğitiminde Çevirinin Yeri

Yabancı dil eğitiminde çeviri hakkında bir şeyler söyleyebilmek için, çevirinin kendi özünde içerdiği ve diğer alanlarla ilişki durumuna göre kazandığı özelliklerine bakmak gerekir. Çeviri kavramının kullanıldığı alanlara göre farklılık göstermesi, örneğin, yabancı dil eğitiminde kullanılan çeviri kavramıyla, tercüman olacak kişilerin eğitiminde kullanılan çeviri kavramları arasındaki farklılık, birincinin işlev alanı olan dil yetisi ile ikincinin işlev alanı olan çeviri yetisinin edindirilmesi amacıyla ilgilidir. Klaudy'e göre (2003), “çeviri pedagojisi tartışması, pedagojik çeviri ve gerçek çeviri olarak adlandırılan iki çeviri türü arasında bir ayrım yapılmasını gerektirir. Pedagojik ve gerçek çeviri, birbirinden üç noktada farklılık gösterir: işlev, amaç ve çevirinin muhatabı” (Klaudy'den aktaran Vermes, 2010, s.83).

Çeviri yetisinin karmaşık bir bilişsel bilgi, beceri ve stratejiler ağının ürünü olduğunu belirten Alves'e vd. (2002) göre, “çeviri yetkinliği, başarılı bir çevirmenin tüm bilgi, yetenek ve stratejilerini içermekte ve çeviri görevlerinin uygun bir performansla gerçekleştirilmesine

imkân tanımaktadır” (s.189). Şunu belirtmek gerekir ki, çeviriyi işlevsel yönüyle değerlendirip dil eğitime sokulmasına karşı çıkan görüşlerin yanında, çevirmen eğitiminde de uygun görülmeyen birtakım becerilerin öğretilmesine karşı çıkışlar da söz konusudur. Colina’ya (2014) göre, “birçok çeviri uzmanı ve çevirmen eğitici, dil öğrencilerinin çeviri derslerine sıklıkla getirdikleri fakat çeviri eğitiminde uygun görülmeyen bazı beceri ve davranışlardan dolayı dil öğretilmesine ve dil öğrencilerine olumsuz bakmaktadırlar” (s.4). Sonuç olarak, çevirinin işlevsel boyutuna dikkat çekilerek bu karşı çıkışların sebeplerinin açıklanabileceğini ve konu ile ilgili uzlaşma sağlanabileceğini düşünmekteyiz.

Çeviri denilince hiç şüphesiz akla ilk gelen tanımlardan birisi, çevirinin farklı diller arası bir aktarma işlemi olduğudur. Ancak çeviri genel anlamda farklı dillerden dilsel unsurları aktarma işlemi olmasına rağmen bu işlem, aynı dil içerisinde gerçekleştirilen bir uygulama olarak dâhi algılanabilmektedir. Jakobson (1959), “Çevirinin Dilbilimsel Yönleri Üzerine” (On Linguistic Aspects of Translation) adlı çalışmada, çeviriyi üç farklı şekilde tanımlamıştır: “Birinci tip çeviri, dil içi çeviridir. Bu çeviride birtakım dilsel ifade ve işaretler aynı dildeki farklı dilsel ifade ve işaretlerle yorumlanır. İkinci tür çeviri, diller arası çeviridir, yani bir dildeki ifade ve işaretlerin bu kez farklı bir dilde yorumlanmasıdır. Üçüncü tür çeviri ise, başkalaşım olarak ifade edilen göstergeler arası çeviridir” (s.233). Bu çeviri, sözlü olmayan işaret sisteminin yorumlanmasıyla ilgilidir.

Yukarıda bahsi geçen Jakobson’un tanımlarından ikincisi, yabancı dil eğitimi alanlarında özellikle çeviri derslerinde kullanılan çeviridir. Diller arası çeviri kavramını kendi içinde sekiz farklı şekilde sınıflandıran Newmark (1988), bu çeviri türünün diğerlerinden daha geniş kapsamda olduğuna dair aşağıdaki bilgileri vermektedir:

“Çeviri etkinlikleri bazında ele alınan bu sınıflandırmada ilk olarak sözcüğü sözcüğüne çeviri gelmektedir ve kaynak metinde yer alan sözcüklerin en çok kullanılan anlamlarıyla hedef metne aktarılması şeklinde gerçekleşmesidir. (2) Kaynak dildeki dilbilgisi yapılarının hedef dilinkine en benzer şekilde çevrilmesi; (3) dilbilgisi yapılarındaki zıtlıklar arasında ılımlı bir yaklaşım kullanılarak bağlamdan anlam çıkarılması (sadık çeviri); (4) anlamsal çeviri, yani estetik unsurların göz önünde bulundurulduğu bir diller arası çeviri metodu; (5) uyarlama çeviri, oldukça serbest bir konuma sahip olarak özellikle şiir ve edebi unsurların yorumlanmasında kullanılan çeviri; (6) serbest çeviri, kaynak dilin yapısı dışında yeniden bir içerik oluşturma; (7) deyimsel çeviri, kaynak dildeki orijinal mesajı yeniden oluşturma ve bunu yaparken konuşma diline özgü sözleri ya da deyimleri kullanarak küçük anlam farklarını yok etme eğilimindedir. Son olarak (8) iletişimsel çeviri; bu çeviride, çevrilen metnin bağlamsal anlamının okuyucular tarafından hem dilsel hem de içerik olarak anlaşılabilir hale getirilmesi söz konusudur” (s.45).

Çevirinin kaynak dilden hedef dile aktarma işlemi olmasının yanı sıra, O’Malley ve Chamot, (1986, 1987, 1990), Oxford (1990) gibi araştırmacılar, bu dilsel işlemin yabancı dil öğretiminde/öğreniminde bir strateji olarak kullanılması yönünde tanımlar yapmışlardır. Bu

tür tanımlar, çevirinin özellikle anlama ve üretme sürecinde yardımcı bir unsur olarak görülmesini desteklemiştir.

Dil öğretimine dâhil edilen bir unsurun etki düzeyi, içinde barındırdığı kendine has tanım ve belirleyici özelliğine bağlıdır. Çeviri, dil öğretimi sürecinde nereye oturtulmalı ya da hangi amaçlarla dil eğitime dâhil edilmelidir? Bu soruya verilecek cevap ilk aşamada çeviri öğretimi ile yabancı dilde çeviri kullanımı arasındaki farkı ortaya koymakla mümkün olacaktır. Delisle'e (1984) göre, “pedagojik çeviri olarak da adlandırılan sınıf çevirisi, bir dili edinmeyi kolaylaştırmak ya da stili mükemmelleştirmek için daha yüksek düzeyde uygulanan bir yöntemdir” (Delisle'den aktaran Marqu -Aguado & Solis-Becerra, 2013, s.39). Yani, burada çeviri dil eğitiminde öğretilen bir unsurdan çok kolaylaştırıcı, destekleyici bir unsur olarak varlık göstermektedir. Destekleyici bir unsur olarak çeviriye bir tanım yapmak mümkündür. Ancak çeviri, kendi iç mekanizmasında buna elverişli midir? Jakobson ve Newmark'ın yukarıda çeviriyle ilgili olarak verdikleri tanımlar, çevirinin gerek kendi içinde gerekse diller arasında bir aktarım işlemi olduğuna dair belirgin bir özelliği içinde barındırdığını ifade etmektedir, ancak elbette bu tanım yeterli değildir.

Dil öğretim ortamında çeviri unsuruna yer vermek, ona yeni bir özellik kazandırmak demektir. Bu da, ilk aşamada öğrenmeyi kolaylaştırmak, anlam hatalarını önlemek ve motivasyonu artırmak için diller arası geçiş olarak karşımıza çıkmaktadır. Normal şartlarda yazılı çeviri çalışmasında anlam hatalarını önlemek için bir dipnotla açıklamak mümkün olabiliyorsa, aynı sorun karşısında zaman ve ivme unsurlarını göz önünde bulundurarak açıklamaya (anadil kullanarak) ihtiyaç vardır. Ancak, yabancı dil eğitiminde bu işlev sadece anadile başvurmaktan ibaret değildir. Burada dilsel olarak hedef dile dönüş işlevi söz konusudur. Uluslararası çalışmalarda (Jakobson, 1959; Danchev, 1983; Kopczynski (1983), Delisle, 1984; Atkinson, 1987; Newmark, 1988, 1991; Zohrevandi, 1992; Newson, 1998; Malmkjaer, 1998; Liao, 2002; Randaccio, 2012; Marqu -Aguado & Solis-Becerra, 2013; Kupske, 2015; Lunin ve Minaeva, 2015; Belenkovaa ve Davtyana, 2016; Mollaei vd. 2017) ve bu çalışmada “anadile başvuru” yerine “çeviri” kavramının kullanılmasının sebebi bu durumdan kaynaklanmaktadır

Sonuç olarak, çevirinin yabancı dil eğitimindeki yerini ve önemini belirlemek için ilk aşamada onun kullanım durumuna göre değişiklik gösteren işlevlerinin tespit edilmesi gerekir. Yani, tercüman eğitime yön veren çeviri yetisinin kazandırılması için varlık gösteren işlevi ile yabancı dil eğitiminde temel dil becerilerinin yani dil yetisinin kazandırılması için varlık gösteren strateji, anlamlandırma, kolaylaştırma, açıklama gibi işlevlerin birbirinden ayırt

edilmesi önem arz etmektedir. Aynı şekilde, diller arası metin aktarmalarında usta bir çevirmenin kendi işini kolaylaştırmak için kullandığı çeviri stratejileri ile yabancı dil öğrenen başlangıç düzeyindeki bir öğrencinin kendi öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla bir öğrenme stratejisi olarak kullandığı çeviriyi birbirinden ayırmakta fayda vardır.

2.3. Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Çevirinin Yeri

Yabancı dil öğretimi/öğreniminde kullanılan öğretim yöntem ve kuramları uzun yıllardan beri etkili dil öğretimi tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. 16. yüzyıldan itibaren, yaklaşık üç asırlık bir dönemde yabancı dil öğretimi/öğreniminde anadil kullanımı yüksek bir seviyedeysen, 20. yüzyıldan itibaren yabancı dil öğretimi programlarında anadile başvuru etkisini kaybetmeye başlamıştır.

Bu uzun soluklu süreçte, 16. yüzyıldan günümüze kadar varlık gösteren öğretim yöntemlerinin, yabancı dil öğrenme sürecinde anadil kullanımı ve bu süreçte çeviri etkinliklerine yer verilişi ya da gündemden çıkarışı gözlemlenebilmektedir.

2.3.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (La Méthode Traditionnelle)

Yöntemler ailesinin ilk ayağını klasik yöntem olarak adlandırılan dilbilgisi-çeviri yöntemi (la méthode traditionnelle) oluşturmaktadır. Dilbilgisi-çeviri yönteminin en önemli unsuru çeviridir ve öğrenciler, derslerde, anadilden yabancı dile, yabancı dilden anadile çeviri alıştırmalarıyla meşgul olmaktadır. Geleneksel Yöntem, dilbilgisi kuralları, okuma, yazma ve sınıf içi tekrarlardan oluşan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde, yabancı dil, ilk önce dilbilgisi kurallarının detaylı bir şekilde analizine yer verilerek çalışılır ve ardından bu bilgiler, metinler ve cümleler hedef dilden anadile, anadilden hedef dile çevrilmek suretiyle uygulama gerçekleştirilir (Richards & Rodgers, 2001, s.5).

Yöntemin, çoğunlukla metinlerin çevirisi üzerine yoğunlaşması, ister istemez okuma ve yazma becerilerini ön plana alınmasına, konuşma ya da dinleme becerilerine ise yer verilmemesine neden olmaktadır. Yani bu yöntemde, “ilk dil, ikinci dilin edinilmesi için bir başvuru sistemi olarak ele alınmaktadır” (Stern, 1983, s.455). Geleneksel yöntemde, derslerin içeriklerinin metinlerin çevirilerinden ibaret olması, sözcük bilgisi ve sözlük çalışmalarının da söz konusu metinlerde geçen sözcüklerden oluşan listelerin ezberlenmesi şeklinde gerçekleşmesine sebep olmaktadır.

16. yüzyılda birçok dünya ülkesinde yabancı dil eğitim çalışmaları geleneksel yöntem çerçevesinde ele alınmaktaydı. Avrupa ülkeleri çoğunlukla zamanın dil öğrenim etkinlikleri çerçevesinde İncili kullanmışlardır. İncil'in dilinin Latince olması sebebiyle de birçok Avrupa dilinin dilbilgisi kuralları Latince olarak öğretilmiştir. Bu dillere Fransızca da dâhildir. Bu yüzyılda, Fransız öğrencileri, dini unsurların etkisiyle önce İncil dili Latincenin dil bilimsel yapısıyla meşgul olurlar, daha sonra Fransız dilinin dilbilgisi kurallarını öğrenirlerdi. Bu durum sadece 16. yüzyıl Fransa'sıyla sınırlı değildir. Nitekim Osmanlı Devleti'nde dil öğretim yaklaşımları, yaygın olarak çeviri üzerinedir.

17. yüzyıla gelinirken Osmanlı Devleti himayesindeki dil okulları geleneksel yöntemle eğitim vermekteydi. Örneğin, İstanbul dil oğlanları okulunda eğitim gören öğrencilerin geçirdikleri eğitim süreçleri hakkında ailelerine bilgi vermek amacıyla yazdıkları mektuplar, günümüze ışık tutan önemli belgelerdir. Bu mektuplarda, öğrencilerin okuma ve yazma eylemlerinde çeviriye başvurduklarını ve karşılaştıkları güçlüklerde açıklama talep ettiklerini belirten ifadelerle rastlamak mümkündür (Hitzel, 1995).

Avrupa'daki siyasi çalkantılar, eğitim, ticaret ve din gibi önemli unsurlar üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etki yapmıştır. Özellikle İngilizce, Fransızca ve İtalyanca gibi Avrupa dillerinin öğretimi birtakım temel sayılacak öğrenme yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir.

Tarih akışı içerisinde incelendiğinde, modern dillerin öğretimi için kullanılan ilk yöntem, antik dillerin öğretim yönteminden modellenmiştir. Puren (1988) gençlerin eğitimlerinin temelini, uzun bir süre Latince ve Yunanca dillerinin öğretilmesinin teşkil ettiğini belirtirken, Fransa'da özellikle dilbilgisi bağlamında Fransızcanın öğretilmesinin başlangıcına şahit olmak için 17. yüzyılın ikinci yarısını beklemek gerektiğini vurgulamaktadır. Puren, modern dillerin öğretim yöntemlerinin Latince öğretiminden miras kaldığını aşağıdaki sözlerle ifade etmektedir:

“Bu antik diller, 20. Yüzyılın başlarında birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi Fransa'da da orta öğretim genel programının üçte birinde hâlâ varlık göstermekteydi. Yunancanın öğretimi Fransız eğitim sistemine daha geç girmiştir. Sadece yazılı anlamadan ibaret olan bir amaçla öğretilmiş ve Latinceden daha sınırlı bir konuma sahip olmuştur. Latincenin öğretilmesindeki tarihsel gelişim tam olarak bilinmemektedir. Aynı şekilde Fransa'da yayımlanan Latince dilbilgisi eserlerinin sistematik bir açıklaması ya da kataloğu bulunmamaktadır. Ancak bilindiği şekliyle bu gelişimin tüm ana hatları Latincenin geleneksel eğitiminden miras alacağı temel özellikleri ortaya koymak için yeterlidir” (Puren, 1988, s. 18).

Richards & Rodgers'a (2001) göre, kullanılamayan dilbilgisi kuralları ve sonu gelmeyen sözcük listelerini ezberlemenin sıkıcılığı, uzun soluklu ya da edebi düzyazıların kusursuz çevirilerini üretmeye çalışmanın binlerce öğrencide meydana getirdiği yorgunluk, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi derslerinin yok olmasına neden olmuştur (s.6).

1800'lü yılların sonlarına doğru, dil öğretim yöntemlerine yön verecek görüşlerin yer aldığı eserler ortaya konmuştur. Özellikle modern psikolojinin fikirlerinden etkilenmiş bir yabancı dil eğitimine kapı aralanmıştır. Dilin edinilmesi için farklı duyu organlarının seferber edilmesi görüşlerinden beslenerek gelişen bu yöntemlerde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılmasında, kulakla işitmek, dille pekiştirmek, gözle okuyup elle yazmak gibi görüşler ön plana çıkmıştır, yani dil edinimi bir nevi fiziksel bir etkinlik boyutuna yaklaştırılmıştır.

2.3.2. Düzvarım Yöntemi (La Méthode Directe)

19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarına doğru hızla gelişen sanayileşme etkinlikleri, ülkeler arası ticari ilişkilere ivme kazandırmış ve yabancı dilde sözlü iletişimin önemi artmıştır. Özellikle devletler arası diplomatik ilişkilerin seyri bu sürecin önemli tetikleyicisi olmuştur. Bu süreçte yabancı dillerin etkili bir şekilde öğretilmesi yönünde yenilikçi birtakım girişimlerin varlığından söz etmek mümkündür. Marcel, Prendergast ve Gouin gibi dil öğretme uzmanları, yabancı dil ediniminde alternatif yaklaşımlara öncülük etmişlerdir; fakat fikirleri yeterince dikkat çekmemiş ve destek görmemiştir (Richards & Rodgers, 2001, s.9). Buna rağmen Gouin gibi, çocukların dil öğrenmelerinin gözlemlenmesi çerçevesinde bir yöntem inşa etmek isteyen [...] ya da L. Sauveur gibi dilin ortaya çıkarılması ve sunulması için sorulardan faydalananarak hedef dilde yoğun sözlü etkileşimi kullanan yenilikçiler [...] doğal dil öğrenme prensipleriyle gündeme gelen ve doğal yaklaşımın en çok bilinen yöntemi, Düzvarım yönteminin ortaya çıkmasına zemin hazırlamışlardır.

Düzvarım yönteminin (la méthode directe) yavaş yavaş varlık göstermeye başladığını ve etkin dil kullanımının gerekliliğinin farkına varıldığını bu gelişmelerden anlamak mümkündür. 1900'lü yılların başlarında, iletişim bazlı bir yöntemin benimsendiği düzvarım yöntemi, Klasik yöntem anlayışına karşı ortaya çıktığı sırada İngiliz Dil Bilimci Harold Palmer dil öğretim yöntemlerinin aşağıdaki başlıca ilkelerini sıralayarak yapısalcı yöntemin temellerini atmıştır:

- İlk hazırlık; öğrencileri dil öğrenmeye yönlendirme
- Alışkanlık; şekillendirme, doğru alışkanlıklar edinme
- Doğruluk; doğru olmayan dilden uzaklaşma
- Derecelendirme; her aşamada öğrenciyi bir sonrakine hazırlama
- Orantı; dilin her yönüne vurgu
- Somutluk; somuttan soyuta doğru gidiş

- İlgi; öğrencinin ilgisini canlı tutma
- İlerleme düzeni; konuşmadan önce dinleme, yazmadan önce dinleme ve konuşma
- Çoklu yaklaşım çizgisi; dili öğretmek için kullanılan farklı yollar (Palmer'den, aktaran Richards, 2001, s.4)

Palmer, 1920'lerde yapısalcı yaklaşımın temellerini attığında hiç şüphesiz o zamana kadar dilin nasıl öğretileceğine yönelik olan “odak noktası”, neyin öğretileceği sorularına da bariz bir şekilde kaymıştır. Düzvarım yönteminin “Nasıl” yaklaşımının yanı sıra “Ne” yaklaşımıyla ortaya çıkışı, “Yabancı Dil Eğitim İçeriği” kavramının güç bulmasına sebep olmuştur. Bu durum çevirinin kullanım alanının daralmasına zemin hazırlamıştır.

Düzvarım yönteminde geleneksel yöntemin aksine, sınıf ortamında çeviri ve anadil kullanımına yer verilmez. Sözlü konuşma becerileri için dersler, öğretmen ve öğrenciler arasında değişimli olarak soru cevap şeklinde düzenlenir. Çeviri uygulamalarında sıkça rastlanan yazılı metinlerin incelenmesi yerine konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulur. Doğru telaffuz ve dilbilgisi üzerinde yoğunlaşılır. Yöntemde temel kural şudur: sınıf ortamında çeviriye hiçbir şekilde yer verilmez. Adından da anlaşılacağı üzere bu yöntemde hedeflenen dil ile doğrudan bir bağlantı kurulması ve öğrencilerin anadillerine başvurmalarının engellenmesi söz konusudur. Özellikle öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine dayanan bu yöntemde birtakım sözcük ve dilbilgisi kurallarının açıklanması da anadile başvurmaksızın hedef dilde gerçekleştirilir.

Bu yöntemle öğretmen, sınıf içi etkinliklerde daha fazla rol almak ve anadile başvurmamanın kendisine yükleyeceği dilde akıcı olma rolünü üstlenmek durumunda kalacaktır. Öğretmenin bu yöntemi uygularken daha fazla gayret sarf ettiğini ifade etmek yanlış olmaz.

20. yüzyılın başında Fransa'da ülke genelinde alınan bir kararla öğretmen ve öğrencilerin bu yöntem kapsamında anadillerini kullanmamaları istenmiştir (Puren, 1988, s.84). Derslerde anadilin kullanılmaması üç asırdır alışlagelen bir yöntemin, yani klasik yöntemin tamamen göz ardı edilmesi demekti ki, bu da eğitim kurumlarının hazırlıksız yakalandıkları bir durumdu.

Bu yönetime göre, öğrenciye kazandırılmak istenen yabancı dil yetisinin, çoğunlukla hedef dilin kullanılmasıyla gerçekleşmesi mümkündü. Yabancı dili çok iyi şekilde kullanma yeteneği gerektiren bu durum özellikle geleneksel yöntemle yetişmiş öğretmenler için bir zorluk olarak ortaya çıkmaktaydı.

2.3.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (La Méthode Audio-Orale)

Amerika Birleşik Devletlerinin İkinci Dünya Savaşı sırasında özellikle askeri alanda yabancı dilde artan gereksinimlerine cevap bulmak için geliştirilen ve adına Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (La Méthode Audio-Orale) denilen bir yöntem ortaya atılmıştır. Birleşik devletlerin Almanca, Fransızca, İtalyanca, Çince, Japonca ve Malayca dillerinde akıcı konuşacak ve çevirmen, kod çözücü olarak çalışacak personelini yetiştirmek için böyle bir metodun ortaya konulması gerekmektedir (Richards & Rodgers, 2001, s.50). Bu sebeple 1940larda birçok Amerikan üniversitesinde askeri personelin dil eğitimlerine yönelik faaliyetler yer almaya başlamıştır.

Kulak-dil alışkanlığı yönteminin temelinde karşılıklı konuşmaları ezberleme ve tekrarlar bulunur. Vurgu, ritim, imlâ, sesletim gibi birtakım dilbilgisel ve yazım kurallarına ilişkin unsurlar öğrenme sürecinde sürekli düzeltmelere tabi tutulur. Bu öğrenme yönteminde görsel ve işitsel birtakım araçlar sürece dâhil edilir. Ses kayıtları ya da hem görsel hem işitsel eğitim araç-gereçleri, yöntemde önemli yer teşkil eder. Bu yöntemde de, düzvarım yönteminde olduğu gibi çeviriyi öteleme durumu söz konusudur. Lado (1964), kulak-dil alışkanlığı yönteminin yabancı dil dersinde çeviri yapılmasını engellemesinin nedenlerini şöyle özetlemiştir:

Çeviri dil pratiğinin yerini tutmaz. Bu ilkeyi destekleyen gerekçeler şunlardır: (1) herhangi iki dilde tam olarak eşdeğer az sayıda sözcüğün bulunması, (2) sözcüğün eşdeğer olduğunu düşünen öğrenci, çevirisinin orijinal ile aynı durumlara genellenebileceğini varsayar ve sonuç olarak hatalar yapar, (3) sözcüğü sözcüğüne çeviriler yanlış yapılar üretir. (Lado'dan aktaran Marqués Aguado & Solís-Becerra, 2013, s.41).

Bu yöntemde davranışlarda sürekli bir pekiştirme ve tekrar söz konusudur. Bu haliyle kulak-dil alışkanlığı yönteminin Skinner'in edimsel koşullanma kuramından etkilendiği söylenebilir (Skinner, 1948, s.29, s.43, s.124). Nitekim davranışçı psikolojinin ödüllendirme ve pekiştirme yöntemleriyle davranışların alışkanlık haline getirilmesi gerçeği, kulak dil alışkanlığı yönteminde süreklilik ortak paydasında buluşmaktadır.

Richards & Rodgers (2001), bu yöntemin uygulanışındaki belli başlı prensipleri şu şekilde belirtir:

- Yabancı dil temel olarak mekanik alışkanlık kazandırma sürecidir. İyi alışkanlıklar, hata yapmanın yanı sıra doğru cevapları vermekle şekillenir.
- Diyalogları ezberleyerek ve yapı alıştırmaları yaparak hata yapma şansı en aza indirilir.
- Hedef dilde öğrenilecek dilsel unsurlar, yazılı formdan önce sözlü formda verilirse dil becerileri daha etkili öğrenilir.
- Sözlü ve işitsel öğrenme, diğer dil becerilerinin edinilmesi için gereklidir (s.57)

1960'lı yıllarda oldukça yaygın şekilde kullanılan bu yöntem dil eğitimcilerinin beklentilerini tam olarak karşılayamamıştır; yabancı dil eğitiminin başlıca hedeflerinden birisi olan sınıf dışı iletişim yeteneğinin geliştirilmesine yeterince katkıda bulunamamıştır. Kulak-dil yöntemi unsurlarının görsel unsurlarla daha ileriye taşınacağına inanan eğitimciler, görsel-işitsel dil yaklaşımını ortaya koymuşlardır.

2.3.4. Görsel-İşitsel Yöntem (La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle-SGAV)

1950'lerin ortasında, Zagreb Üniversitesi Fonetik Enstitüsü'nden Petar Gubérina, Görsel-İşitsel Yöntemin (Structuro-Globale Audio-Visuelle-SGAV) ilk kuramsal formüllerini verir (Germain'den aktaran Kuşçu, 2016, s.110). Petar Gubérina'nın yönettiği Zagreb Edebiyat Fakültesi Sesbilgisi Enstitüsü ve Paul Rivenc tarafından yönetilen Saint-Cloud Yüksekokulu'ndan bir ekip tarafından geliştirildiği için başlangıçta « de Saint Cloud-Zagreb » olarak adlandırılan bu yöneme, daha sonraları, VIF 1 (Voix et Images de France) kitabının yazarları tarafından bugünkü adı verilmiştir (Puren, 1988, s.231).

Görsel-işitsel dil öğretim yöntemini kendinden önceki dil öğretim yöntemlerinde ayıran en belirgin özelliği, öğretmenin teyp ve yansıtma cihazı gibi teknolojik araçları birlikte kullanılmasıdır. Bu yöntemde, sık kullanılan sözcükler tercih edilir; ayrıca, karşılıklı konuşmalar ve sözsüz iletişim unsurları (jest, mimik vb.) çalışılır. Özellikle temel dil düzeyindeki öğrenciler için kullanılan bu yöntem, dört temel beceriden konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde tercih edilmektedir. Teknolojik imkânlar doğrultusunda görsel araç-gereçlerin, yine aynı imkânlar doğrultusunda karşılıklı konuşmaların ses kayıtlarının kullanılmasıyla, görsel-işitsel yöntemin temel işlevi gerçekleştirilmiş olmaktadır.

Bu yöntemin kullanıldığı öğretim sürecinde, bir önceki yöntemde olduğu gibi çeviri pek kullanılmaz. Karşılıklı konuşmalarla ilgili sorular ve bu sorulara verilen cevaplar yabancı dilde gerçekleşir. Öğrencinin anadilini kullanmaması hedeflenir.

2.3.5. Telkin Yöntemi (La Suggestopédie)

1970'li yıllarda Bulgar psikiyatr ve eğitimci Georgi Lozanov tarafından geliştirilen ve alternatif dil öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkan bu yöntem, öğrencileri güven ve rahatlığa sevk etme ve anadile çeviri yapma özellikleriyle düzvarım yönteminden ayrılır.

Öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarında edindikleri olumsuz duygu ve düşünceleri ortadan kaldırmak için kullanılan bu yöntemin belirgin özellikleri arasında sınıf ortamının dekoru ve düzenlenmesi, müziğin kullanılması ve öğretmenin otoritesi yer alır. Telkin yönteminde amaç, öğrenciyi, dil edinimi konusundaki olumsuz düşünce ve endişelerden arındırmaktır. Bir psikolojik yaklaşım olarak 1970’lerde ortaya çıkan bu yöntemde müzik etkin bir şekilde kullanılır.

Telkin Yönteminin ders aşamasında kullanımıyla ilgili olarak Bancroft (1972), 4 saatlik bir dersin üç farklı bölümden oluştuğunu belirtir:

Birinci bölümde bir seminer şeklinde geçmiş öğrenmelerin gözden geçirilmesi, dilbilgisi, sözcük ve bazı soru cevaplar, yer alır. İkinci bölümde yeni araç-gereçler sunulur ve tartışılır. Bu materyal karşılıklı konuşma şeklindedir ve anadilde çevirisi de mevcuttur. Öğretmen önemli gördüğü bazı dilbilgisi ve sözcük ya da içerik hakkında bilgiler verir. Üçüncü bölüm ise Telkin yöntemin kalbini oluşturan konser seansının yer aldığı bölümdür. (aktaran Richards & Rodgers, 2001, s.105)

Bancroft’un belirttiği bu üç bölümden en önemlisi olan ve Lozanov’un telkin yönteminin en iyi bilinen yönünü gösteren üçüncü bölümün başlangıcında, bir iki dakikalığına konuşmalar durdurulur ve öğretmen ses kaydediciden açtığı bir müziği dinlemeye başlar. Müziğin havasına girmek için geçişleri dikkatlice dinleyen öğretmen, uygun yerde metni okur ve sesinin müziğin notalarıyla uyum içinde olmasına özen gösterir. Öğrenciler, kitaplarında yer alan ve her ders için anadile çevrilen bu metinleri takip ederler. Bu konserin başlangıcında ve ikinci bölümünde bir süre sessizlik olması, yöntemin uygulanışında esastır. İkinci bölümde öğretmen tekrar okumaya başlar, ancak öğrenciler kitaplarını kapatarak metni ve müziği sadece kulaklarıyla takip ederler. Dersin sonunda, öğrenciler, sessiz bir şekilde sınıfı terk ederler. Öğrencilere sınıf dışı etkinliği olarak ödev verilmez; onlardan sadece yatmadan önce ve sabah yataktan kalkmadan önce bir kez gelişigüzel bir şekilde okuma yapmaları istenir.

Görüldüğü gibi, Telkin yönteminde çeviri önemli bir yere sahiptir. Çeviriler yapılarak anlam berraklaşması hedeflenir. Bu yöntemin, endişe faktörünü ortadan kaldıracağı görüşüyle ve uygulanış şekliyle diğer yöntemlere göre daha etkili olması hedeflenir.

2.3.6. Danışmanlı Dil Öğretimi (La Méthode Communautaire)

Alternatif yaklaşımlardan bir diğeri olan danışmanlı dil öğretim yaklaşımı, Loyola Üniversitesi psikoloji profesörü Charles A. Curran tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda ders önce anadilde, daha sonra yabancı dilde işlenir. Bunun sebebi, yabancı dilde verilen mesajların anlamlarının anadilden çağrışımla yabancı dilde öğrenilmesidir. Anadil ile hedef

dil arasında aktarım işlemleri gerçekleştirilir. Bu yöntemde öğretene daha çok tavsiyeci rolündedir. Diyalogların hedef dile öğretmen tarafından çevrilmesi, öğrencilerin tekrar etmesi, ya da öğrencilerin diyalogları karşılıklı konuşma şeklinde anadil ve hedef dilde tekrarlamaıyla gerçekleştirilir. Amaç, her iki dili kullanarak öğrencide güven duygusu oluşturmaktır.

Richards & Rodgers'a göre (2001), çoğu yöntemde olduğu gibi, danışmanlı dil öğretim yöntemi, yenilikçi öğrenme görevlerini ve etkinliklerini geleneksel olanlarla bütünleştirir (s. 93). Bu etkinliklerden birisi de çeviridir. Etkinlikte, öğrenciler daire oluştururlar ve içlerinden birisi, bir mesajı ya da ifade etmek istediği bir cümleyi fısıldar; öğretmen bu ifadeyi hedef dile çevirir ve öğrenci öğretmenin çevirisini tekrar eder. Bir diğer etkinlik, grup çalışması şeklinde gerçekleştirilir. Öğrenciler oluşturulan gruplarda çeşitli görevler alabilirler. Örneğin, belirlenen bir konu hakkında küçük grup çalışması yapmak, başka bir gruba sunum yapmak için bir konu hakkında özet bilgiler hazırlamak ya da öğretmene ve diğer öğrencilere sunmak için bir hikâye hazırlamak.

Bu yöntemde öğretmenler için alışılmamış birtakım görevleri yerine getirmeleri beklenir; öğretmenlerin, hem anadil hem de yabancı dildeki en küçük farklara dahi vâkıf ve duyarlı olmaları gerekir (Richards & Rodgers, 2001, s.97). Yani, öğretmen, bir psikolojik yönlendirici ve tavsiyeci rolüne aşına olmalı ve gerektiğinde bu role bürünebilmelidir.

Danışmanlı dil öğretim yöntemi ve diğer yöntemlerin dil eğitimi alanına getirdikleri uygulamalar 1970'li yıllarda Avrupa Konseyinin birden fazla ulus için yaptığı düzenlemelerle farklı bir boyut kazanmıştır. Birliğin genişleme politikalarından nasibini alan dil eğitimi, bu kez iletişimsel yaklaşımla eğitimcilerin karşısına çıkmaktadır.

2.3.7. İletişimsel Yaklaşım (L'Approche Communicative)

Avrupa Konseyi uzmanları 1970'lerin ortasında “eşik seviye” (niveau seuil) olarak adlandırdıkları bir terim ortaya atmışlardır. Bu, günlük yaşamda iletişim aracı ve sonrasında gerekli bilgi ve beceriler için bir araç olan dilin konuşulduğu bir ülkede özgürce iletişim kurmak için öğrencilerin ilk aşamada ne yapmaları gerektiğini içeren bir modeldi. İngilizce için ilk eşik seviyesi belirtimi, Fransızca için geliştirilmiş model ile birlikte, kendilerine has dilsel durumlarına göre diğer diller için uyarlanmış ve tecrübe ışığında daha fazla geliştirilen temel modelleri sağlamıştır. Model, yeni ulusal müfredatlar, daha ilginç ve dikkat çekici ders

kitapları, popüler çoklu ortam kursları ve daha gerçekçi ve ilgi çekici değerlendirme biçimleri için temel oluşturan dil programlarının planlanmasında son derece etkili olmuştur.

İletişimsel yaklaşıma (l'approche communicative) göre oluşturulan programların hazırlanışında diğer yöntemlerle bir uzlaşma yoluna gidilmiştir. Bu uzlaşmanın temelinde yatan sebep, öğrencilerin gereksinimleri ve öğrenme koşullarının farklılaşmasıdır. Yöntem savunucuları, öğrenenlerin zihinsel süreçlerini hesaba katarlar. Zihinsel süreçlerin önemli hale geldiği bu durum, ezberciliğin ötelenmesi ve anlayarak öğrenmenin ön plana alınmasına etki etmiştir. İletişim konusu yöntemde ana unsurdur ve çalışmalar bu unsur etrafında şekillenir. Dil eğitimi programlarında belirli bir ortamda netleştirilmiş aşamalarla gerçekleşen iletişim olgusu sadece sözcüklerle değil, sözcüklerin ve cümlelerin düzenlenişi, sınıflandırılması, sorularla desteklenmesi gibi birtakım çalışmalarla ortaya çıkar.

Marqués-Aguado & Solís-Becerra'ya (2013) göre, “iletişimsel becerilerin edinilmesine odaklanan iletişimsel yaklaşımın gelişile birlikte, çevirinin rolü daha da istikrarsız hale gelmiştir (s.38). Bu yaklaşımın çeviriyi sınırlayacağı yönünde algılar da ortaya çıkmıştır; ancak iletişimsel yaklaşımın diğer yöntemlerle olan uzlaşıcı durumu bu yaklaşımda çeviriye sözcüklerin ve birtakım tümce kalıplarının açıklanması için başvurulabileceğini göstermektedir. Hedef dilin kullanılmasının nedeni, çoğunlukla, öğrenenin dili etkin bir şekilde kullanması, hedef dilde rahatça iletişim kurabilmesidir.

2.3.8. Eylem Odaklı Yaklaşım (La Perspective Actionnelle)

2000’li yılların başından itibaren Avrupa Birliğinin girişimleriyle dil eğitiminde farkındalık ve görev unsurlarının daha fazla merkeze alınacağı bir yaklaşım şekillenmeye başlamıştır. Eylem odaklı yaklaşım (la Perspective Actionnelle) olarak dilimize çevrilen ve Avrupa Konseyi’nin hazırladığı Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni (AOBM) tarafından yabancı dil öğretim yöntemi olarak benimsenen bu yaklaşım, 2002 yılından itibaren birçok yabancı dil öğretim kitaplarının yeniden gözden geçirilmesine zemin hazırlamıştır. İletişimsel yaklaşımın daha işlevsel bir yapıya kavuşturulması amaçlanan bu yaklaşımda, öğrenen, eylemi gerçekleştiren ve bu eylemin öğretici yönünü fark eden sosyal bir aktör olarak tanımlanır.

“Niçin *eylem odaklı* ifadesi kullanılmıştır?” sorusunun cevabı, öğrenenin, dili geniş kapsamda kullanan birey olması ve birtakım görevlerle onun dil etkinliklerinin toplumsal bir düzeye genişletilmesinin amaçlanmasında gizlidir. Bu yaklaşımda yer alan görev tanımı da aslında öğrenenin dilsel yetilerini ve edinimlerini daha geniş bir kullanım sahasında sınaması ve dil

etkinliklerini sosyal bir aktör olarak eylemlerle gerçekleştirmesinden ibarettir. Bu yaklaşımla, öğrenene, sosyal bir bağlamda iletişimsel ödevlerin uygulayıcısı niteliği kazandırılmıştır.

AOBM'nin ortaya koyduğu yaklaşımla birlikte tanımlanan “görev” kavramı, 1990'lı yıllarda bazı araştırmacılar tarafından ortaya konulmuş ve bu kavram öğrencilerin dilsel etkinliklerini, “görev”, başka bir deyişle “iletişimsel ödev” olarak gerçekleştirmelerine temel teşkil etmiştir.

Avrupa Konseyi'nin hazırladığı Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni'nin (AOBM) öğrenciyi eylemi gerçekleştiren ve bu eylemin öğretici yönünü fark eden sosyal aktör olarak tanımlaması, aslında, öğrenciyi hem bilişsel, hem sosyal-duyuşsal hem de üst-bilişsel stratejileri kullanabilen, öğrenmenin farkında ve eyleminde olan bir öge olarak konumlandırır.

Özetle, yabancı dil öğretimi/öğrenimi yöntem ve yaklaşımlarının geçmişten bugüne kadar geçirdiği süreç, dilin yapısal boyutundan iletişimsel boyutuna olan geçişi, dil eğitiminde kimi unsurlara eğilim gösterilirken, kimilerinden uzaklaşıldığını gözler önüne sermektedir. Tecrübeler ışığında, deneme yanılmalarla zaman içinde kat edilen bu mesafe içinde, çeviri de olumlu ve olumsuz görüşlerden payını almıştır. Bir yöntemin diğer yöntem ve yaklaşımların alanına dolaylı ya da doğrudan müdahil olmadan gerçek anlamda dil eğitiminde tek başına başarı sağlayamayacağı gerçeği, çeviriyi de bu alanlarda belli bir yere konumlandırmaya devam etmiştir ve edecektir.

2.4. Yabancı Dil Öğrenimine Bakış Açıları

Öğrenenler “öğrenme” hakkında ne biliyorlar? Öğrenme algıları bir üst-bilişsel bilginin parçası mıdır? Araştırmacılar uzun yıllardır üst-bilişsel bir bilgi bütünü olarak kurguladıkları öğrenen algıları için ortaya konulan birçok öneri ve fikirle öğrenen deneyiminin özetini çıkarmaya çalışmaktadırlar. White'a (1999) göre, “öğrenciler tarafından geliştirilen bakış açısı sistemleri yeni ortamlara uyum sağlamalarına, kendilerinden beklenenleri tanımlamaları ve bu anlayışlara göre hareket etmelerini sağlar” (s.443). Üst-bilişsel bilgi ve algılar, öğrenende kazanılmış bilgi birikimi, gözlem ve deneyimlerle ortaya çıkmaktadır. Öğrenen algılarının zamanla farkındalık düzleminde bir üst-bilişsel bilgi halini alması bu deneyimlerin bir parçasıdır.

Bakış açıları, genellikle bireyin kültüründen sosyal öğrenme yoluyla içselleştirilir, bireyler tarafından kendiliğinden oluşturulur ve akran etkileşimi yoluyla bir sosyal yapı sürecini içerirler (Liao, 2002, s.29). Üst-bilişsel kuramlar üzerine çalışma yapan Schraw ve Moshman

(1995), kültürel öğrenme, bireysel yapılaşma ve akran etkileşiminin bireyler arasında üst-bilişin ortaya çıkışında önemli rol oynadığını ileri sürmüşlerdir (s.362).

Kültürün ve sosyal çevrenin etkisiyle öğrenme sürecinin sürekli değişken bir parçası haline gelen öğrenme bakış açıları, Flavell'in (1979) öncelikle bilişsel girişimin seyrini ve sonucunu etkilemek için hangi unsurların ya da değişkenlerin hangi yollarla etkileşime girdiğine ilişkin bilgi ya da bakış açısının, üst-bilişsel bilgiyi oluşturduğunu önermesi ile farklı bir boyut kazanmıştır. Ardından Flavell, öğrenme hakkındaki bakış açıların, üst-bilişsel bilginin bir bileşeni ve öğrencilerin öğrenme hakkında bildiklerinden oluşan bir bilgi birikimi olduğunu savunarak araştırmacıları bu bakış açılarının özelliklerini araştırmaya sevk etmiştir. Örneğin, Wenden (1998), bu savdan yola çıkarak üst-bilişsel bilgi ve bakış açıları hakkında birtakım özellikler sıralamıştır: (1) öğrencilerin edinilmiş bilgi birikiminin bir kısmı, (2) nispeten istikrarlı ve durağan, (3) erken gelişme, (4) ilgili fikirler sistemi ve (5) öğrencinin deneyiminin soyut bir temsili (s.517).

Horwitz (1988), eğer öğrenciler dillerin öğrenilme şekli konusunda önyargı ve olumsuz bakış açılarına sahiplerse ve özellikle bakış açıları, öğretmeninkilerden ve uygulamalarından farklıysa bu durumun öğrencileri, öğretmene güvenin zayıflamasına, derslerden memnuniyetsizliğe ve başarısızlığa sevk edeceğini ileri sürmüştür (aktaran Başaran, 2010, s.33). Horwitz'in "Dil Öğrenme İnançları Envateri" (BALLI-The Beliefs about Language Learning Inventory) adıyla geliştirdiği ölçek, yabancı dil tutumu, dil öğrenme güçlükleri, dil öğrenmenin doğası, iletişim ve öğrenme stratejisi ve motivasyon gibi temel bileşenlerden oluşmaktadır.

Horwitz'in geliştirdiği bu ölçek, öğrenenlerin yabancı dile bakış açılarını ortaya koymak isteyen farklı dil ve ortamlardan birçok araştırmacının uygulama yapmasına fırsat tanımıştır. Örneğin, Kern (1995), BALLI'yı öğretmenlerin ve öğrencilerin bakış açıları arasındaki potansiyel ilişkileri ölçmek için kullanmış, öğrencilerin bakış açılarının genellikle öğretmenleri ile tutarlı olduğunu saptamıştır. Ancak, öğrencilerin bakış açılarının öğretmenlerinin sınıfta önerdiği ya da öğrettiği yönlerden saptığı durumlarda Kern, öğretmenin bakış açılarının etkisinin, ders kitabı ve test araç-gereçlerinin doğası da dâhil olmak üzere uygulamalar, akran inançları ve öğrencilerin öz-farkındalığı gibi diğer unsurların etkisine tabi olduğu sonucunu elde etmiştir (s.71). Kern'in bu çalışması, öğretmenlerin bakış açıları ve sınıfta öğretme yöntemlerinin önemli olmasının yanı sıra, öğrencilerin bakış açılarının çeşitli unsurlardan nasıl etkilendiğini göstermektedir.

Ülkemizde öğrenen bakış açıları üzerine yapılan araştırmalar da öğrenci bakış açılarını ve uygulamalarını birbirine uyumlu hale getirmek için bir ön tespit niteliği taşımaktadır. Başaran (2010), “Podkestlerin Üniversite Birinci Sınıfta Okuyan Türk Öğrencilerin Dil Öğrenme Yargıları ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkileri” adlı karışık araştırma desenli doktora tez çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen birinci sınıf Türk üniversite öğrencilerinin dil öğrenme ve öz-yeterlik algılarını betimlemeyi amaçlamıştır. Söz konusu çalışmasında Başaran, öğrencilerin podkestleri dil öğrenme araçları olarak kullanmadan önce ve kullandıktan sonra sahip oldukları dil öğrenme ve öz-yeterlik algıları üzerinde durarak bilimsel olarak anlamlı bir değişim olup olmadığını görmek için sonuçları karşılaştırmıştır. Başaran, araştırma sonucunda, öğrencilerin podkestlere ve ilgili etkinliklere yönelik olumlu görüş ve duygulara sahip olduklarını belirlemiştir (s.178).

Arıoğlu, Ünal ve Onursal (2009), Üniversitelerin yabancı dil İngilizce, Almanca ve Fransızca bölümlerinde eğitim gören 343 öğrenciye Horwitz’in “Dil Öğrenme İnançları Envateri”ni (BALLI) uygulamışlar ve Horwitz’in dil öğrenme algıları için ortaya koyduğu “yabancı dil tutumu”, “dil öğrenme güçlükleri”, “dil öğrenmenin doğası”, “iletişim ve öğrenme stratejisi” ve “motivasyon” kategorileri altında, öğrencilerin bakış açıları arasında farklılaşmaların olup olmadığını tespit etmeye çalışmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, üç dil grubundan her birinin bakış açılarında farklılıklar ve öğrencilerin bazı maddelere verdikleri cevaplarında kayda değer zıtlıklar tespit edilmiştir. Örneğin, yabancı dil Fransızca öğrencilerinin dili öğrenme ve konuşma konusunda İngilizce ve Almanca öğrencilerinden daha çok motivasyona ve güven duygusuna sahip oldukları saptanmıştır (Arıoğlu, Ünal ve Onursal, 2009, s.1505).

Öğrenen bakış açıları hakkında araştırmalar gerçekleştiren Flavell (1979), Kern (1995), Wenden (1986a), Horwitz (1988), White (1999), Schraw ve Moshman (1995), Arıoğlu, Ünal ve Onursal (2009), Başaran (2010) gibi araştırmacılar, her şeyden önce öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimleri, kazanımları, sosyal ve kültürel etkileşimleri sonucunda sahip oldukları tavır ve beklentilerle dil ortamına giriş yaptıkları gerçeğiyle yola çıkmışlardır. Bu durum, aslında öğrenenlerin sınıf içinde yansıtacakları bir algı ve tutum durumuna işaret eder. Sınıf içi yönerge ve işleyiş planının, öğrencilerin algılarıyla uyumlu hale getirildiği zaman daha etkin ve kolaylaşmış bir eğitim ortamının sağlanabileceği, söz konusu bu araştırmalarda vurgulanan önemli saptamalardır.

2.5. Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenme Stratejileri

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

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

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

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

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

Farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulan öğrenme stratejilerinin tanım ve sınıflandırmaları birbirlerinden kimi noktalarda uzaklaşmaktadır. Örneğin, Oxford’un

sınıflandırmasının herhangi bir öğrenme kuramına dayanmadığını, O'Malley ve Chamot'nun çalışmalarını referans göstererek ifade eden Cyr (1996), bu yazarların sınıflandırmalarını daha kolay ve uygulanabilir olarak nitelemiştir (s.42). Yabancı dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasına öncülük eden O'Malley ve Chamot (1986, 1987, 1990), Oxford (1990) gibi araştırmacıları, öğrenme stratejilerinin kuramsal temelini görmek açısından ayrı ayrı başlıklarda ele almak faydalı olacaktır.

2.5.1. O'Malley ve Chamot'ya Göre Öğrenme Stratejileri

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

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

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

O'Malley ve Chamot (1990) Bilişsel Psikoloji alanında yapılan çalışmalardan esinlenmelerinin yanı sıra, 1980'ler itibariyle yabancı dil eğitiminde strateji kullanımına

yönelik ilk çalışmaları ortaya koymuş olmaları sebebiyle de bu alana üç büyük katkıda bulunduklarını belirtmektedirler:

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

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

O'Malley ve Chamot (1990), öğrenme stratejilerini üç temel başlık altında toplar:

Üst-bilişsel Stratejiler (les stratégies métacognitives): öğrenme planlamasında yürütme süreçlerini içeren, kişinin anlama ve üretimini gözlemlediği ve bir öğrenme hedefine ne kadar iyi ulaştığını değerlendirdiği stratejileri içerir.

Bilişsel stratejiler (les stratégies cognitives): öğrencinin öğrenilecek materyali zihinsel ya da fiziksel olarak güdümlemesini içeren stratejileri ifade eder. Bu güdümleme, zihinsel imgeler oluşturarak ya da önceden edinilmiş kavramlar ve beceriler detaylandırılarak gerçekleştirilir.

Sosyal / duyuşsal stratejiler (les stratégies socio-affectives): öğrenmeye yardımcı olmak amacıyla başka birisiyle işbirliği yapmak, açıklama için sorular sormak ya da bir öğrenme görevinde yardımcı olması için bir tür duyuşsal kontrol kullanılan stratejileri ifade eder (s.197).

O'Malley ve Chamot'un (1985a, 1985b) İngiliz dilinin öğrenimi kapsamında öğrenme stratejilerinin tespitine yönelik çalışmaları sonucunda, temel başlıklar ve alt başlıklar şeklinde sınıflandırdıkları öğrenme stratejileri ve tanımları, Türkçeye tarafımızca çevrilerek aşağıdaki tabloda verilmiştir. Cyr'ın (1996) "Les Stratégies d'Apprentissage » adlı kitabında da tanımlar dışında yer verdiği bu tablo, daha sonraları O'Malley ve Chamot (1990) tarafından biraz daha detaylandırılacak olan stratejilerin genel çatısını oluşturmaktadır.

Tablo 1

Öğrenme Stratejisi Tanımları ve Sınıflandırmalar

Öğrenme Stratejileri	Tanımlar
A. Üst-Bilişsel Stratejiler	
Planlama (La planification)	Öğrenilecek olan materyalin ana fikir ve kavramlarını düzenlemek amacıyla gözden geçirmek.

Yönlendirilmiş dikkat (L'attention générale)	Genel olarak bir öğrenme görevine katılmaya ve alakasız çeldiricileri görmezden gelmeye karar vermek.
Seçici Dikkat (L'attention sélective)	Anahtar sözcüklere, sözcük öbeklerine, dilsel göstergelere, cümlelere veya bilgi türlerine dikkatini vermek ya da bunları taramak.
Öz-yönetim (L'autogestion)	Dili kullanma ya da ek içerik bilgisi elde etme gibi fırsatları gözetlemek, öğrenmeye yardımcı olan koşulları aramak ya da düzenlemek.
Öz-düzenleme/izleme (L'autorégulation)	Dinleme, okuma sırasında anlamayı kontrol etmek ya da sözlü, yazılı üretimin doğruluğunu, uygunluğunu gözden geçirmek.
Problem tanımlama (L'identification d'un problème)	Bu araştırmayı niçin yapıyorum sorusunu sorarak, bir dilsel görevin yönlerini tanımlamak.
Öz-değerlendirme (L'autoévaluation)	Kendi dil öğreniminin sonuçlarını kontrol etmek.
B. Bilişsel Stratejiler	
Tekrar etme (La répétition)	Sesli ve sessiz uygulama olmak üzere bir dil modelini taklit/tekrar etmek.
Kaynak kullanımı (L'utilisation des ressources)	Sözlükler, ansiklopediler veya ders kitapları gibi hedef dil başvuru kaynaklarını kullanmak.
Sınıflandırma (Le regroupement)	Niteliklerine ya da anlamlarına göre sözcük, terminoloji ve kavramları sınıflandırmak.
Not alma (La prise de notes)	Dinleme, okuma esnasında anahtar sözcükleri ya da kavramları sözel, grafik ve sayısal formda kısaltılmış şekilde yazmak.
Sonuca varma (La déduction)	İkinci dili anlamak ve üretmek için kurallar uygulamak ya da dil analizine dayalı kurallar oluşturmak.
Değiştirme (La substitution / La paraphrase)	Sözcük dağarcığındaki eksiklik sebebiyle anlaşılammaya mahal vermemek ve iletişimi sürdürmek için hedef dilin diğer sözcüklerini ya da ifadelerini değiştirerek kullanmak.
Değerlendirme (L'élaboration)	Yeni bilgilerin birbirinden farklı olarak ele

	alınması, yeni bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ya da yeni bilgilerle anlamlı kişisel çağrışımların yapılması.
Özetleme (Le résumé)	Dinleme ya da okuma yoluyla kazanılan yeni bilgilerin zihinsel, sözlü ya da yazılı bir özetini yapmak.
Çeviri (La traduction)	İlk dili, ikinci dili anlamak ya da ikinci dilde üretmek amacıyla kullanmak.
Bir araya getirme (La recombinaison)	Bilinen unsurları yeni bir şekilde birleştirerek anlamlı bir cümle ya da daha geniş bir dil dizisi oluşturmak.
Çıkarımda bulunma (L'inférence)	Yeni öğelerin anlamlarını tahmin etmek, sonuçları öngörmek ya da eksik parçaları tamamlamak için metindeki bilgileri kullanmak.
C. Sosyal-Duyuşsal Stratejiler	
Açıklama soruları (Les questions de clarification)	Bir öğretmenden ya da akrandan ek açıklamalar, yeniden ifade etme, örnekler, doğrulama konularında talepte bulunmak.
İşbirliği (La coopération)	Bir sorunu çözmek, bilgi toplamak, bir öğrenme görevini kontrol etmek, bir dil etkinliğini modellemek ya da sözlü/yazılı performans hakkında geri bildirim almak için bir ya da daha fazla akranla birlikte çalışmak.
Duygularla başa çıkma / endişeyi azaltma (La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété)	Öğrenme görevini yapmak için yeterli hissettiren zihinsel teknikleri kullanarak kaygıyı azaltmak.

O'Malley ve Chamot (1990) ve Cyr (1996) kaynaklarından uyarlanmıştır.

O'Malley ve Chamot, yabancı dil öğrenme stratejilerinin tanımlarını ve sınırlarını tespit ederken bazı noktaların belirsiz kalabileceğine de gönderme yapmışlardır. Özellikle çok tartışılan stratejilerin sınırlarının net bir şekilde çizilebilmesinin mümkün olup olmadığı konusu ya da stratejilerin kullanım koşullarının kesin olarak belirlenememesi eleştiriye açık durumlardır. Öğrenme stratejilerini sınıflandırıp tanımlamalarını yaptıkları çalışmalarda, bu

stratejilerin sınırlarının kesin olarak çizilemeyeceğine dair görüş de ortaya koyan O'Malley ve Chamot'ya (1990) göre:

Bu çalışmalar, ikinci dil ediniminde öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili çeşitli konuları cevapsız bırakmıştır. Birinci konu, stratejilerin tanımlanması ve sınıflandırılması ve üst-bilişsel ve bilişsel süreçler arasındaki ayrıma dayanan bir sınıflandırma şemasının, ikinci dil ediniminde ne ölçüde yararlı olabileceği ile ilgilidir. İkinci bir konu ise, stratejilerin kullanıldığı ikinci dil görevlerinin türlerini, farklı stratejilerin farklı görevlerle ortaya çıkma sıklığını, hangi koşullar altında kullanıldıklarını ve stratejileri kullanan bireylerin özelliklerini daha ayrıntılı olarak anlama ihtiyacına ilişkindir (s.113).

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

2.5.2. Oxford'a Göre Öğrenme Stratejileri

Oxford'un (1990) binlerce yıldır varlık gösterdiğini belirttiği öğrenme stratejilerinin daha iyi anlaşılması ve fark edilmesi için ortaya koyduğu "Dil Öğrenme Stratejileri" eseri, birçok farklı dil eğitimi ortamında, öğrenen stratejilerinin tespit edilmesi için başlıca kaynak olarak kullanılmaktadır. Oxford (1990) bu çalışmasında, öğrenme stratejilerinin önemi, anlaşılması, en önemli yönleri ve sınıflandırması konularını ele almıştır. Bu nedenle çalışmasının temel amaçlarından biri, yabancı dil ve ikinci dil öğretmenlerinin öğrenme stratejilerini anlamalarını ve böylelikle öğrencilerinin daha iyi birer öğrenen olmalarını sağlamaktır (s.2).

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

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

Canale (1983), iletişimsel yetiyi tanımlamak için 4 başlık altında bir model ortaya koymuş ve tanımların başlıklarını dilbilgisel yeti, dilbilimsel yeti, söylem yetisi ve stratejik yeti olarak belirlemiştir (aktaran Oxford, 1990, s.7). Son başlık olan "stratejik

yeti”, strateji kullanma yeteneğini ifade eder ki Oxford (1990) da iletişimsel yetinin geliştirilmesine hizmet ettiğini düşündüğü öğrenme stratejileri için birtakım özellikler belirlerken stratejilerdeki temel amacın bu yetinin geliştirilmesi olduğunu belirtmiştir.

Bu özelliklere göre öğrenme stratejileri:

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

Oxford, öğrenme stratejilerinin özelliklerini sıralarken ilk sırayı, “stratejilerin iletişim becerisinin kazanılmasına katkısı”na vermiştir. Bunun yanı sıra, Oxford’a göre (1990) üst-bilişsel stratejiler, öğrencilere kendi biliş durumlarını ve odaklanmalarını gözden geçirmelerinde, dil becerilerini geliştirirken kendi süreçlerini planlama ve değerlendirmelerinde yardımcı olur (s.8). Aynı şekilde ezber, analiz gibi bilişsel stratejiler de anahtar sözcük tekniğinde olduğu gibi yeni bilgiyi anlama ve hatırlamada oldukça faydalıdır (Oxford, 1990, s.9). Sınıf içi etkinliklerde öğretmenlerinin rehberliğinden faydalanan öğrenci, sınıf dışında bu imkândan yoksun kalacağı için yeri geldiğinde kendi kendine rehberlik edebileceği bir öz-yönlendirme rolünü üstlenmesi gerekir, yani kendi sorumluluğunu alması gerekir. Öğrenme stratejilerinin öğrencilerin öz-yönlendirici yönlerini artırdığını belirten Oxford’a (1990) göre, öğrenci kendi sorumluluğunu almazsa, öğrenme stratejilerini sadece öğretmenin fazla bir etkisi olmaz (s.10).

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

Oxford’un sınıflandırmasını diğer araştırmacıların (Chamot ve Kupper, 1989; Chamot, Kupper, ve Impink-Hernandez, 1988a; Chamot ve O’Malley, 1986, 1987, 1988a, 1988b; Chamot ve Stewner-Manzanares, 1985) sınıflandırmalarından ayıran en bariz fark, Oxford’un, stratejileri, Doğrudan Stratejiler (Les Stratégies Directes) ve Dolaylı Stratejiler (Les Stratégies Indirectes) olarak sınıflandırmasıdır. Bu şekilde bir sınıflandırmanın kolay ve

uygulanabilir olmadığını belirten Cyr (1996) bu sebeple O'Malley ve Chamot'nun sınıflandırmasını daha kuramsal bir temele sahip olduğunu savunur (s.42). Cyr'ın bu tutumu, O'Malley ve Chamot'nun öğrenme stratejilerinin tanım ve sınırlarını keskin çizgilerle belirlemenin zor olduğu kabulünden kaynaklanıyor olabilir.

2.5.3. Öğrenme Stratejileri Üzerine Yapılmış Çalışmalar

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

“Bu çalışma, telafi edici, üst bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanım sıklığının yüksek olduğunu ve diğerlerinin orta düzeyde kullanıldığını ortaya koymuştur. Sınıf düzeylerindeki farklılıkların strateji seçimi ve kullanımı üzerine etkilerini incelemek için ikinci dil olarak İngilizce konuşan 167 öğrenciye uygulanan anket sonuçları, doğrudan stratejilerin kullanım derecesinin beş yıllık okul sürecinde fazla değişmediğini göstermiştir. Bu durum, diğerleri için geçerli değildir: bir yıldan diğer yıla geçerken, kullanım oranı değişen diller arası stratejilerin aksine, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanım sıklığı azalmaktadır” (s.1103).

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

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

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

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

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

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

2.6. Çeviri Hakkında Öğrenen Bakış Açıları

Karimian & Talebinejad'a (2013), göre öğrenci bakış açılarından hareketle yapılan araştırmalar, öğrenciler arasındaki etkileşimi kapsayan sosyal strateji dil pedagojisinde, öğrencilere anadillerini kullandırmanın hem dil algısında hem de üretiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (s.608). Yapmış olduğumuz alanyazın taramasında yabancı dil öğretimi/öğrenimine öğrencilerin bakış açıları hakkında birtakım araştırmalar dikkat çekerken, öğrencilerin dil öğreniminde sıklıkla kullandıkları ve bazı müfredat dersleri nedeniyle aynı sıklıkla maruz kaldıkları çeviri etkinlikleri hakkında öğrencilerin bakış açılarına yönelik araştırmaların yetersiz olduğunu gözlemledik. Özellikle, dil eğitimi programlarında yer alan çeviri derslerinin ve etkinliklerinin, öğrencilerin bakış açılarının

tespit çalışmaları ve bu çalışmalar neticesinde ortaya çıkacak veriler ışığında bunların yeniden gözden geçirilmesi araştırma konumuzun önemini ortaya koymaktadır.

Horwitz'in 1985, 1987, 1988 yıllarında gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda şekillendirdiği ve bu alanda birçok araştırmacının hizmetine sunduğu "Dil Öğrenme İnançları Envateri" (BALLI- The Beliefs About Language Learning Inventory) adıyla geliştirdiği ölçek, daha özel bağlamda ölçülmeyi bekleyen çeviri gibi dil eğitiminin alt unsurlarına yönelik algıların tespit edilmesine imkan tanımaktadır.

Prince (1996), öğrenim yeterliliğinin bir fonksiyonu olarak hem bağlam hem de çeviri öğrenmenin göreceli olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemek amacıyla, öğrencilerin yeni öğrenilen sözcükleri hatırlamaları üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir (s.478). Bu araştırmada, çeviri öğrenmenin nicelik açısından üstünlüğünü ancak bağlam öğrenimine olan genel inancın aksine zayıf öğrencilerin bilgi birikimlerini ikinci dil bağlamlarına aktarmadaki yetersizliğini ortaya koymuştur. Yani, bağlamda sözcük öğrenme öğretmenler tarafından arzu edilen bir strateji olarak yaygın olarak algılanmakta ancak öğrenciler genellikle ona karşı direnmekte ve yeni öğrenmenin kendi anadili eşdeğeriyle bağlantılı olan çevirileriyle öğrenilmesinin yeni sözcük dağarcığını öğrenmede daha etkili olduğuna inanmaktadırlar.

Çevirinin özel bağlamda birtakım ölçme araçlarıyla araştırma konusu yapıldığı ilk çalışma, 2002 yılında, Texas Üniversitesinde Po-Sen Liao'nun Tayvanlı kolej öğrencilerinin çeviri hakkındaki algılarını tespit etmek amacıyla Horwitz'in Dil Öğrenme İnançları Ölçeğinden (BALLI) yola çıkarak 5'li Likert şeklinde geliştirdiği ve çalışmamız kapsamında Türkçeye uyarlama süreci sonucunda ÇEBAÖ (Çeviriye Bakış Açısı Ölçeği) olarak adlandırdığımız ölçek, bu alanda bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

Liao (2002) çalışmasında, Tayvanlı öğrencilerin İngilizce öğrenirken çeviriyi önemli bir kolaylaştırıcı unsur olarak kullandıklarını ortaya koyarak, aynı zamanda öğrencilerin mevcut öğrenme aşamalarında çevirinin kaçınılmazlığına yönelik algılarının güçlü olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, çevirinin, öğrencilerin dil öğreniminin dışında tutulmasının öğrencilerde hayal kırıklığı, kaygı ve güdülenme eksikliği meydana getirdiğini, çevirinin anlama, ezberleme ve üretme konusunda bilişsel ve üst-bilişsel faydalara sahip olduğu şeklinde öğrenci algılarını da ortaya koymuştur.

Kobayashi ve Rinnert (1992), öğrencilerin kendilerinden yazmaları istenen kompozisyonları doğrudan yabancı dilde yazma ya da önce anadilde yazma, ardından yabancı dile çevirme şeklinde iki farklı kompozisyon yazma süreci uyguladıklarını saptadıklarını belirtmişlerdir (s.

183-209). Bu süreç sonunda, düşük seviyedeki öğrencilerin çeviriyi daha fazla kullandıkları, yüksek seviyedekilerin ise daha az kullandıkları ortaya konmuştur. Araştırmacıların vardıkları bu sonuç aslında, öğrencilerin yabancı dilde düşünmenin daha faydalı olacağı algısına sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

“Yabancı dil öğretiminde öğrenciler hedef dilde ne kadar fazla düşünürlerse o kadar faydalı olacaktır” şeklinde genel ve ilerleyen öğretim aşamaları için kısmen geçerli olan bu algı öğretmenler arasında oldukça yaygındır ve ders sürecinde öğrencilere kimi zaman gereğinden fazla dayatılabilmektedir. Ancak bu tür algılar öğretmenler tarafından ciddi bir yaptırım haline dönüştüğü zaman, öğrenci algısı da yanlış şekillenebilir ve dil eğitim sürecini kolaylaştırıcı birtakım stratejilere engel olabilecek güçlükler doğurabilir. Böyle bir durumda, öğrencilerin gereksinimleri hakkında ipucu verecek algılarının tespit edilmesi gerekebilir. Öğrencilerin bakış açılarının saptanması, ders planlaması, öğretmen tutumları, araç-gereç seçimi gibi birçok hususun yeniden gözden geçirilmesine yardımcı olacaktır.

2.7. Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri

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

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

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

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

Çalışmamızda çeviri, diğer tüm strateji başlıklarında kendini gösteren bir unsur olarak ele alınmaktadır. Çeviri, eğitim sürecinde kimi zaman bilişsel, kimi zaman sosyal, kimi zaman ise üst-bilişsel bir strateji olarak varlık göstermektedir. Araştırmacılar, çeviri olgusunu hangi durumda bir üst-bilişsel strateji olarak nitelendirebilirler? Bu sorunun cevabı, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde yer verilecek olan çevirinin ikileşim ve döngüsel boyutlarıyla detaylı bir şekilde açıklanacaktır, ancak öncesinde üst-bilişsel strateji ile bilişsel strateji arasındaki farkı belirtmekte fayda vardır. Cyr'in (1996) ifadesiyle, dili kullanmak için sunulan imkânı elde etmek bilişsel bir stratejiyi işaret ederken, bu kullanma imkânlarını etkin bir şekilde araştırmak üst-bilişsel davranışları işaret eder (s.47). Yani üst-bilişsel strateji, öğrencinin öğrenme durumlarını anlayıp, öğrenme sürecine ve kendi gereksinimlerine göre planlama, düzenleme ve değerlendirme davranışlarını kapsarken, bilişsel strateji, dil araç-gereçleri (ya da dil eğitimi etkinlikleri) ile öğrenci arasındaki uygulamaya yönelik tüm davranışları ifade eder. Tüm bunların yanı sıra bir strateji ile diğeri arasında kesin bir çizgi çizmenin özellikle sınıflandırma ve tanımlama aşamasında her zaman kolay olmadığını bilmek gerekir (Cyr, 1996, s.42).

Dil öğrenim stratejilerinin kullanımı üzerine yapılan araştırmalar, iyi ve zayıf öğrencilerin davranışlarından yola çıkarak gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni, iyi öğrencilerin ve zayıf öğrencilerin dil düzeylerinin ya da yabancı dil öğrenimine yönelik tutum ve becerilerinin altında yatan sebeplerin strateji kullanımıyla ilişkili olup olmadığının sorgulanmasıdır.

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

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

2.8. Yabancı Dil Eğitiminde Müfredat Geliştirme ve İzlençe Oluşturma

Yabancı dil eğitiminde müfredat geliştirme ve izlençe hakkında birtakım bilgileri vermeden önce, müfredat ve izlençe arasındaki farkı belirtmenin yerinde olacağı inancındayız. Allen’e (1984) göre, müfredat, bir eğitim sistemini planlamaya yardımcı olan idari, sosyal, felsefi unsurların tamamını ilgilendiren bir kavramken, izlençe, müfredatın bir alt birimi olarak, nelerin öğretileceğinin belirlenmesini ilgilendiren bir kavramdır (aktaran Nunan, 1998, s.6).

Nunan’a (1998) göre, müfredat, planlama-yorumlama-değerlendirme ve eğitim programlarının yönetimini içerirken, onun bir alt yardımcı parçası olan izlence daha dar kapsamda içerik seçimi ve derecelendirilmesine odaklanır (s.8). İzlençe aynı zamanda dilsel unsurun nasıl öğretileceğiyle ilgili olan “yöntemlerden” bu noktada ayrılır. Bazı uzmanlar, ders içeriği seçme ve derecelendirmeden ibaret olan izlencenin yöntemlerden ayrı tutulması gerektiğine inanırlar (Nunan, 1998, s.6). Yani, izlence tasarımı öğreticilere kendi izlencelerini tasarlama ve uygulama sürecine geçirirken müdahale edebilip aynı zamanda değiştirebilme ve yorumlama imkânı tanır.

Richards’a (2001) göre, “yabancı dilde müfredat geliştirme tarihi izlence tasarımı kavramıyla başlar ve izlence müfredat geliştirmenin bir yönüdür, fakat onunla aynı değildir” (s.2). Ülkemizde yükseköğretim programlarında müfredat geliştirme etkinliklerinin devam etmesinin yanı sıra bu programların müfredat çizgileri ve işleyişleri belli bir noktaya kadar belirlenmiş ve uygulamaya konulmuştur. Öğrenen gereksinimleri doğrultusunda hayata geçirildiği düşünülen bu programlar, yabancı dillerin öğretilmesine yönelik programların da kendi özelinde değerlendirilebilmesine imkân sağlamaktadır.

Richards (2001), genel anlamda dil programlarını geliştirme, test etme ve değerlendirmeyi içeren bu müfredat geliştirme sürecinin aşağıdaki sorulara cevap aradığını belirtmektedir:

- Bir dil programının içeriğini kararlaştırmak için hangi işlemler uygulanır?
- Öğrenen gereksinimleri nedir?
- Öğrenen gereksinimleri nasıl belirlenir?
- Bir dil programı planlanmasında hesaba katılması gereken bağlamsal unsurlar nelerdir?
- Öğretmedeki hedef ve beklentilerin doğası nedir, bunlar nasıl geliştirilebilir?
- Bir dersin ünitelerinin düzenlenmesi ve izlence planlamasına dâhil olan unsurlar nelerdir?
- Bir programda iyi öğretme nasıl sağlanır?
- Ders araç-gereçlerinin seçimi, uyarlanması ve tasarlanmasına hangi hususlar dâhildir?
- Bir dil programının etkisi nasıl ölçülür? (s. 1).

Yukarıdaki sorularla varlık gösteren “Müfredat Geliştirme” Richards’ın ifadesiyle öğrencilerin değerleri, becerileri ve bilgi düzeylerinin ne olduğunu belirleme, hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmak için hangi deneyimlerin sağlanacağı, okulda ya da diğer eğitim sistemlerinde öğrenme ve öğretmenin nasıl planlanacağı, ölçüleceği ve değerlendirileceği üzerinde yoğunlaşır (Richards, 2001, 2).

Müfredat geliştirme düşüncesi 1980’ler itibariyle yabancı dil eğitiminde daha farklı görüşlerle ele alınmıştır. Hiç şüphesiz müfredat geliştirme gibi amaçları, stratejileri, yöntem ve teknikleri, yorumlama ve değerlendirme etkinliklerini içinde barındıran bir işlemler ve alt

sistemler başlıklarıyla tanımlanması kaçınılmaz bir hal almıştır. Müfredat sistemleri tasarımı modeli olarak adlandırılan bu kavramı Rogers (1989) şu şekilde gözlemler:

“Müfredat sistemleri tasarımı modeli, öngörücü ve kural temellidir. O, amaçların açık ifadesini, içerik seçimini, görev analizini, öğrenme aktivitelerinin tasarımını, davranış çıktılarının tanımlarını ve bu çıktıların başarılı olmasına ya da olmamasına yönelik karar ölçütlerinin değerlendirilmesini içerir” (aktaran Richards, 2001, 41).

1980 sonrası müfredat yaklaşımları, ülkelerin ulusal müfredat geliştirme birimlerini kurmalarının yolunu açmış ve uygulamalarla birlikte müfredat geliştirmenin alt kategorilerinin bir eksik bir fazla şekilde değerlendirilmesini sağlamıştır. Örneğin, Lim (1988), Singapur’un ulusal program geliştirmesinden yola çıkarak şunları kaydetmektedir: “Program geliştirme, gereksinim analizi, amaç belirleme, izlenim tasarımı, araç-gereç tasarımı, dil programı tasarımı, ulusal programların yorumlanması, izleme, geri dönüt ve değerlendirmeleri içermektedir” (Ho’dan (1994) aktaran, Richards, 2001, s.41)

Ülkemizde Yüksek Öğretim kurumlarının yabancı dilde eğitim veren bölümlerine kayıt yaptıran öğrenciler lisans eğitimlerine başlamadan önce yabancı dil yetilerinin tespiti için tanımlayıcı bir sınava tabi tutulmaktadırlar. Bunun sebebi, öğrencinin genel müfredat programına mı yoksa yeterli bulunmayan genel dil yetisinin uygun seviyeye ulaşması için hazırlık eğitimi müfredatına mı dâhil edileceğinin tespitini yapmaktır. Öğrencilerin dil gereksinimlerini belirlemek için yani, yabancı dildeki kuramsal bilgilerini, iletişim becerilerini belirlemek, önceki öğrenme deneyimleri hakkında fikir edinmek için farklı içeriklerde sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlar, kurumların eğitim anlayışlarına göre değişiklik gösterebilmektedir.

Yabancı dil öğretimi/öğreniminde, öğrencilerin gereksinimlerini en iyi öğretim yöntemleriyle eşleştirmek için yapılan araştırmalar yoğun ilgi görmektedir (Köse, 2011, s. 484). Ülkemizde çok fazla rastlanan bir durum olmasa da kimi gereksinim belirleme çalışmalarında öğrencilerin siyasi, kültürel ve kişisel özelliklerini tespit etmek vardır.

İhtiyaç ifadesini Türkçeye dil öğrenme gereksinimi olarak aktarmak daha doğru olacaktır. Buradaki gereksinimden kasıt öğrencileri dil öğrenmeye ve konu ile ilgili olan tüm paydaşları süreç içerisinde müfredat geliştirmeye iten sebeplerdir. Yani, gereksinimler, süreç öncesi ve süreç içinde müfredat geliştirmek için incelemeye tabi tutulan gereksinimler olarak kümelenebilir. Sonuç olarak gereksinim kavramı, öğrenen açısından dil öğrenme gereksinimi, öğretmenler ve müfredat geliştirici paydaşlar açısından dil öğretme gereksinimi, şeklinde

sınıflandırılabilir. Türkçeye genel olarak ihtiyaçlar şeklinde aktarılan İngilizce “needs” sözcüğünün eğitim ortamlarında tam karşılığının “ihtiyaç” olmadığını, bu sözcüğün aynı zamanda, öğrenci istekleri, beklentileri, eğitim eksiklikleri, zıtlıkları ve gereksinimlerini de karşıladığını ifade etmek mümkündür.

Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarının hazırlık birimleri öğrencileri birtakım amaçları için dil eğitimine tabi tutan uzun vadeli kurs niteliği taşımaktadır. Bu kursların başlangıcında öğrencilerin gereksinimleri tanımlanarak dil kursunu alması ya da bırakması yönündeki kararlara zemin hazırlanmaktadır.

Öğrenci durumlarına göre ele alınacak müfredat geliştirmede kaçınılmaz olan gereksinim analizi, müfredat geliştirmenin bir yönü olan ve araştırmanın temelini teşkil eden izlence tasarımı öğrenci görüşmesi, ölçekler ve var olan bilginin gözden geçirilmesiyle gerçekleştirilecektir. Richards’a (2001) göre, gereksinim analizlerinde aşağıdaki kaynaklardan bilgi elde edilebilir:

- “- Anketler
- Öz-değerlendirme
- Görüşme
- Toplantı
- Gözlem öğrencilerinden dilsel örnek alma
- Görev analizi
- Durum çalışması
- Var olan bilgiyi analiz etme” (s.60-62).

Özellikle, alan taraması, gereksinim analizinde ilk aşamadır. Çünkü dil öğretiminde yazılmamış ya da analiz edilmemiş çok az sayıda sorun vardır (Richards, 2001, s.63). Anket verilerinin öğrenci gereksinimine yönelik birtakım fikirler vermesi hedeflenirken şu önemli noktaya Richards’ın (2001) şu sözleriyle dikkat çekmekte yarar olduğu düşüncesindeyiz: “Eğitim araştırmalarında çok sayıda kötü tasarlanmış anket bulunduğu farkına varmak gerekir ve elde edilen bilginin güvenilir olduğunu garantilemek için iyi anket ilkelerini bilmek gerekir. Anketlerin belirsizlikleri ve diğer sorunları ortadan kaldırmak için uygulamadan önce pilotlanması temel teşkil eder” (s.60).

Görüşme yapma, herhangi bir anket geliştirmek için kullanılan bir yöntem olmasının yanı sıra anket verilerini destekleyen bir bilgi edinme aracı da olabilir. Bunu yaparken izlençe tasarlayıcıların, özellikle öğretmenlerin veri toplarken nesnel ve öznel bilgi arasındaki farkı bilmeleri gerekir. Nunan’a (1998) göre, nesnel bilgi yaş, ulus, anadil vs. gibi olgusal bilgileri oluştururken öznel bilgi, öğrencinin algılarını, hedef ve önceliklerini yansıtır (s.18). Aynı zamanda geliştirilecek dersin hedeflerini belirlemek için uygulanmakta olan derslerin hedeflerinden fikir edinilebilir. Yani, görev tasarımı için yol gösterici bir rol üstlenir. Berwick’e (1989) göre, hedef görevlerin tanımlanmasıyla araç-gereç tasarımı ve yabancı dil ders tasarımı için temel teşkil eden dilsel öğeler tanımlanır (aktaran Richards, 2001, s.62).

Son yıllarda, ders izlençesi tasarımı hakkında yapılan çalışma ve uygulamalar, onu amaçlarına ve uygulama şekillerine göre adlandırmaya sevk etmiştir. Örneğin, 1970’lerden itibaren, iletişimsel yaklaşımın yabancı dil eğitimi alanına ağırlığını koymasıyla, iletişim konusu izlençe tasarımına dâhil olmaya başlamıştır (Nunan, 1998, s.11). İletişim temelli ya da dilbilgisi temelli izlençelerin varlığı bu gelişmelerle netleşmiştir. İzlençe önerilerinin çeşitliliği hakkındaki en belirgin kavramlar ise “ürün-odaklı izlençe” ve ”süreç-odaklı izlençe” olarak karşımıza çıkmaktadır. Ürün odaklı izlençeler, öğrencilerin süreç sonunda kazanmaları beklenen bilgi ve beceriler üzerine yoğunlaşırken süreç odaklı izlençeler öğrenme deneyimlerine odaklanır (Nunan, 1998, s.27).

Nunan (1989, 1998) ve Richards (2001) gibi araştırmacıların, müfredat ve izlençe arasındaki sınırları belirginleştirmek için yaptıkları çalışmalarda hiç şüphesiz, yabancı dil eğitimi müfredat geliştiricilerin ve izlençe tasarlayıcısı olarak öğretmenlerin kendi ders tasarımlarını yaparken hedeflerden uzaklaşmalarını önleme faydası gizlidir. İzlençe tasarımlarını, müfredat geliştirmenin alt unsuru olarak bir içerik derecelendirme ve seçme şeklinde tanımlamak, öğretmenlerin sadece ders tasarımında atacakları adımları netleştirmekle kalmaz, aynı zamanda, yukarıda bahsettiğimiz çeşitli yöntemlerle (anket, gözlem, görüşme vs.) öğrenci gereksinimleri hakkında bir araştırma farkındalığı da kazandırır.

BÖLÜM 4. YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Bir bilimsel araştırmanın sonuçlarının gerçeği yansıtabilmesi için, toplanan verilerin uygun ve doğru araçlarla toplanmış olmasının yanı sıra bu araçların da doğru bir şekilde kullanılmış olması gerekir (Can, 2016, s. 22). Bu çalışmada, Türkçeye uyarlama çalışmalarımız kapsamında ÇEBAÖ (Çeviriye Bakış Açısı Ölçeği) ve ÖŞÇÖ (Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeği) olarak adlandırdığımız iki ayrı veri toplama aracından toplanacak verilerin incelenmesi ve yorumlanması hedeflenmiştir.

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

Çalışma, Gazi, Hacettepe ve Marmara Üniversitelerinin Fransız Dili Eğitimi bölümlerinde eğitim gören öğrencilerden toplanan nicel verilerin ilişkisel durumlarının analizlerinin gerçekleştirilmesi, yorumlanması ve elde edilen sonuçlarla çeviri dersleri için izlenç önerileri ortaya konulması şeklinde tasarlanmıştır. Ayrıca, yabancı dil olarak Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaşılabilecekleri öğrenme problemleriyle yüzleşmemek için mi yoksa öğrenmeye yardımcı unsur olarak gördükleri için mi çeviriyi kullandıkları gerçeği strateji ve bakış açılarının karşılaştırılmasıyla tespit edilmeye çalışılacaktır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmacının ilgilendiği özelliklere sahip, hakkında sonuçlar çıkarılacak bütün varlıkların kümesine evren (anakütle) denir (Can, 2016, s.24). Ancak, yüksek maliyet gerektirmesi, ulaşılabilme, kontrol güçlükleri ve etik sınırlamalar nedeniyle çoğu kez araştırmanın evreni ile çalışmak mümkün olmaz ve bu nedenle araştırmalar evrenin özelliklerini taşıyan ve evreni temsil ettiği düşünülen evren içinden seçilerek oluşturulmuş daha küçük gruplarla yapılır (Can, 2016, s.24). İşte, belli kurallara göre evrenden seçilen, evrenin özelliklerini taşıyan ve evreni temsil ettiği kabul edilen bu küçük gruplara örneklem denir (Karasar ve Köklü'den aktaran Can, 2016, s.24).

Bu çalışmanın evrenini, Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gazi, Hacettepe ve Marmara Üniversitelerinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında hazırlık+4 yıllık Fransızca Öğretmenliği lisans eğitimi almakta olan, 3. ve 4. sınıftan toplam 136 öğrenciden oluşmuştur. Örneklemin, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden seçilmesi, üst-bilişsel stratejilerin görülme ve tespit edilebilme olasılığının ilk öğrenme zamanlarına nazaran ilerleyen öğrenme aşamalarında daha yüksek olması sebebiyledir. Ayrıca, Türkiye'de Fransız Dili Eğitimi alanlarında eğitim veren Anabilim Dalı müfredatlarında çeviri derslerinin çoğunlukla üçüncü ve son sınıflarda okutulması da örneklemin bu sınıflardan seçilmesi kararına etki etmiştir. Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarının 3. ve 4. sınıflarında eğitim gören öğrenci sayısı 600 dolayındadır. Bu sayı, çalışmamızda kullanılan öğrenci sayısının yaklaşık %20'sini oluşturmaktadır. Özen ve Gül'e (2007) göre, "Betimsel araştırmalar için, evrenin %10'unu oluşturan bir örneklem, olabilecek en az oran olarak dikkate alınır. Daha küçük evrenler için %20 gerekebilir" (s.415).

Cohen ve Manion (1994) birtakım istatistiksel analizler yapılacaksa, örneklem büyüklüğü için alt sınır olarak 30 sayısının önerildiğini ifade eder (aktaran Can, 2016, s.25). Bu sayı üstündeki sayılar, evreni temsil edebilme özelliği ve normal dağılım sergileme eğilimi açısından oldukça yeterli bir sayıdır. Tablo 2 ve 3'de örneklemini oluşturan söz konusu öğrencilerin eğitim süreleri, cinsiyet ve başarı puanı gibi demografik bilgileri hakkındaki frekanslar görülmektedir. Bu değişkenler, öğrencilerden alınan nicel verilerle karşılaştırılarak yorumlanmış ve birtakım izlenim ve ders tasarımı önerileri ortaya konulmuştur.

Tablo 2

Demografik Değişkenlere Göre Katılımcı Frekansları

	CİNSİYET	BÖLÜM	SINIF	BAŞARI PUANI
Sayı	136	136	136	136
Kayıp veri	0	0	0	0

Cinsiyet değişkenine göre katılımcı frekansları		f	%
Cinsiyet	Kadın	104	76,5
	Erkek	32	23,5
	Toplam	136	100,0
Sınıf değişkenine göre katılımcı frekansları		f	%
Sınıf	3. Sınıf	62	45,6
	4. Sınıf	74	54,4
	Toplam	136	100,0
Başarı puanı değişkenine göre katılımcı frekansları		f	%
Başarı Puanı	0-3 Arası	104	76,5
	3-4 arası	32	23,5
	Total	136	100,0

Başarı puanına göre verilen tabloda öğrencilerin başarı durumları, en yüksek ve en düşük not olan 0-4 arasındaki Ağırlıklı Genel Not Ortalamalarından elde edilmiştir. Grupların başarı düzeyleri 0-3 ile 3-4 arasındakiler şeklinde düzenlenmiştir.

4.3. Verilerin Toplanması

4.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, 2002 yılında Liao'nun Tayvanlı kolej öğrencilerinin çeviri hakkındaki algıları ve İngilizce öğrenirken çeviriyi öğrenme stratejisi olarak kullanma durumlarını araştırmak amacıyla geliştirdiği iki ölçek kullanılacaktır: Orijinal çalışmadaki ismi "Inventory for

Beliefs about Translation” (IBT) olan birinci ölçek 21 madde 3 faktör olarak geliştirilmiştir. İkinci ölçek “Inventory for Translation as a Learning Strategy” (ITLS) 28 madde ve 5 faktör olarak elde edilmiştir.

Bu ölçekler, Türkçeye uyarlama çalışmalarımız sonunda 19 madde, 3 faktörden oluşan “ÇEBAÖ” (Çeviriye Bakış Açısı Ölçeği; $\alpha= 0.87$) ve 27 madde, 5 faktörden oluşan ÖSÇÖ (Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeği; $\alpha= 0.92$) olarak tarafımızca alanyazına kazandırılmıştır.

4.3.2. Ölçeklerin Türkçeye Uyarlama ve Yapı Geçerlilik Çalışmaları

4.3.2.1. Çeviriye Bakış Açısı Ölçeğinin (ÇEBAÖ) Dil Geçerlilik Çalışmaları

Öğrenenlerin çeviriye bakış açılarını ölçmek için Liao (2002) tarafından geliştirilen ÇEBAÖ’nün Türkçeye uyarlama çalışması araştırmacıların kültürlerarası anket uyarlamaya ilişkin tutum ve önerileri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Liao’nun geliştirdiği ve orijinal dili İngilizce olan Ölçeğin Türkçeye çevirisi, İngiliz dili alanında uzman iki öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Daha sonra aynı alandan farklı iki uzman tarafından Türkçe çeviriler yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe maddelerinin çevirilerinin, İngiliz dili alanında uzman ve YDS dil puanı en az 90 olan 14 öğretim elemanı tarafından beşli derecelendirme ölçeğiyle (1: Hiç uygun değil, 2: Biraz uygun, 3: Uygun, 4: Çok uygun, 5: Tamamen uygun) değerlendirilmesi istenmiştir. Değerlendirme formunda, her bir madde için puanlama yapan uzmanlardan 3 (uygun) puanın altında puanlama yaptıkları maddeler için düzeltme önerisinde bulunmaları belirtilmiştir. Uzmanların 3’ten düşük puanlama yaptıkları madde için sundukları öneriler dikkate alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Toplanan uzman görüşü verilerinin ortalaması alınmış ve en düşük madde ortalamasının 3’ün üstünde ($\bar{X}=3.43$) olduğu tespit edilmiştir. Anketin Türkçe çevirilerinin Türk dil yapısına uygunluğunun tespit edilmesi amacıyla anket 3 Türk Dili uzmanına gönderilmiş, yazım ve anlam hatalarının düzeltilmesi istenmiştir. Süreç sonunda elde edilen verilerle ÇEBAÖ’nün Türkçe formunun orijinaliyle dilsel eşdeğerliliğe sahip olduğu anlaşılmış ve yapı geçerliliğini sağlamak için verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir.

Tablo 3

ÇEBAÖ'nün Türkçe Çevirisi İçin Alınan Uzman Görüşlerinin Ortalamaları

	N	Min.	Max.	Ort.
1. Çeviri, okuma parçalarını anlamama yardımcı olur.	14	2,00	5,00	4,50
2. Çeviri, Fransızca kompozisyonlar yazmama yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,79
3. Çeviri, Fransızca konuşmaları anlamama yardımcı olur.	14	1,00	5,00	4,00
4. Çeviri, Fransızca konuşmama yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,79
5. Çeviri, Fransızca sözcükleri ezberlememe yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,79
6. Çeviri, Fransızca dilbilgisi kurallarını anlamama yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,79
7. Çeviri, Fransızca deyim ve ifadeleri öğrenmeme yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,79
8. Çeviri, öğretmenimin Fransızca açıklamalarını anlamama yardımcı olur.	14	1,00	5,00	4,00
9. Çeviri, sınıf içi talimatları yerine getirmek için arkadaşlarımla Fransızca yoluyla etkileşime geçmeme yardımcı olur.	14	1,00	5,00	3,50
10. Fransızca ödevler ne kadar zor olursa, Fransızcadan Türkçeye çeviriye o kadar bağımlı hâle gelirim.	14	1,00	5,00	4,07
11. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca ödevlerimi daha hızlı bitirmeme ve zaman kazanmama yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,50
12. Ders çalışırken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak bir dersin içeriğini daha iyi hatırlamama yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,50
13. Fransızca öğrenirken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmayı tercih ederim.	14	1,00	5,00	3,43
14. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızcaya daha iyi öğrenmeme engel olur.	14	2,00	5,00	4,14
15. Fransızcadan Türkçeye çeviri, Fransızcaya maruz kalma miktarını düşürür.	14	1,00	5,00	3,71
16. Şu anki öğrenme aşamasında, Fransızcadan Türkçeye çeviri olmadan Fransızca öğrenemem.	14	2,00	5,00	4,43
17. Fransızca öğretmenlerimin derslerde daima Fransızca kullanmasını tercih ederim.	14	2,00	5,00	4,57
18. Doğrudan Fransızca düşünmem istendiğinde kendimi baskı altında hissederim.	14	2,00	5,00	4,57
19. Fransızca düşünmeye çalıştığımda gerginlik yaşamaya eğilimliyimdir.	14	1,00	5,00	3,50
20. Fransızca kullanırken, en iyisi Türkçeyi zihnimden çıkarmaktır.	14	3,00	5,00	4,57
21. Fransızca düşünme becerisini kazanmadan önce bireyin bir süreliğine Fransızca konuşulan bir kültür içerisinde bulunması gerektiğine inanıyorum.	14	3,00	5,00	4,50

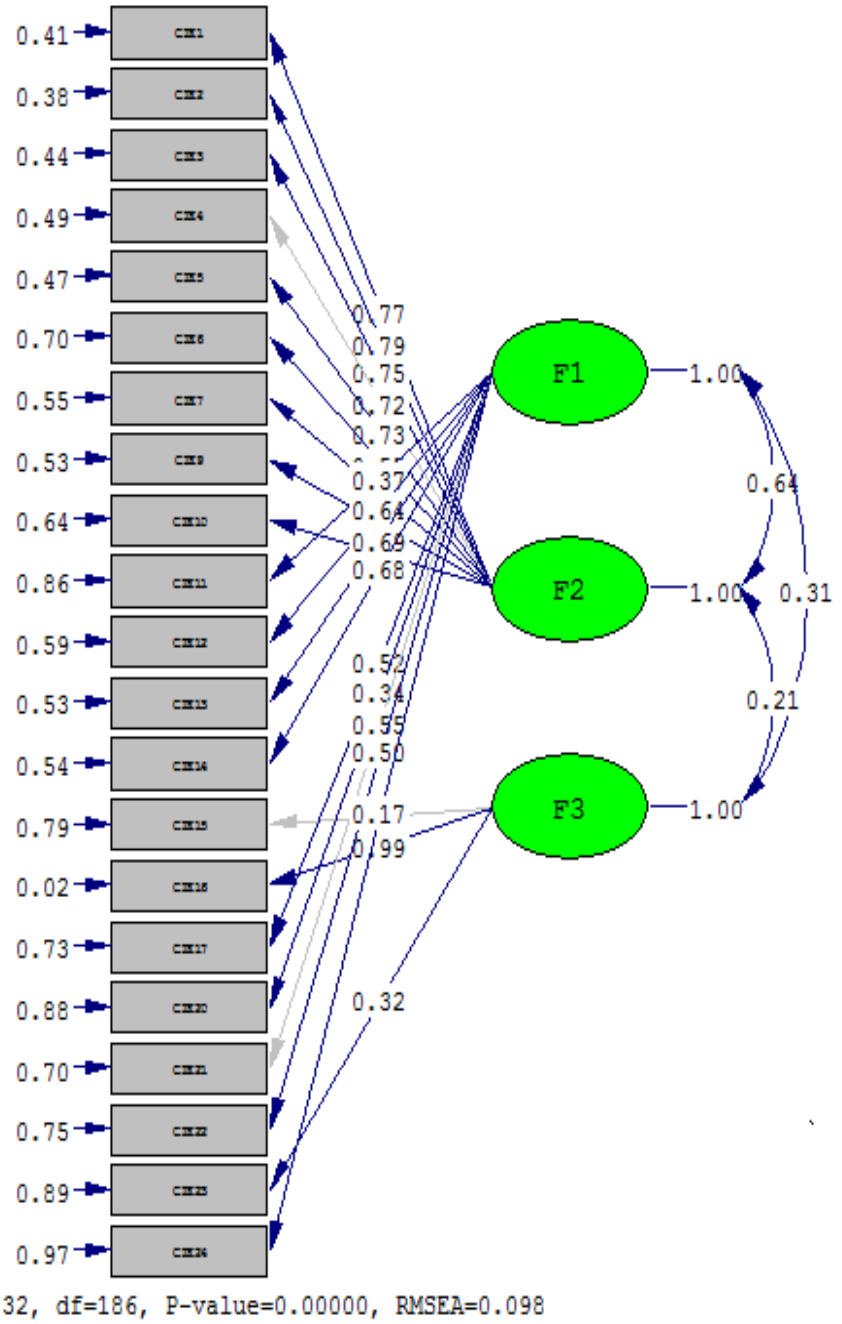
	N	Min.	Max.	Ort.
1. Çeviri, okuma parçalarını anlamama yardımcı olur.	14	2,00	5,00	4,50
2. Çeviri, Fransızca kompozisyonlar yazmama yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,79
3. Çeviri, Fransızca konuşmaları anlamama yardımcı olur.	14	1,00	5,00	4,00
4. Çeviri, Fransızca konuşmama yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,79
5. Çeviri, Fransızca sözcükleri ezberlememe yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,79
6. Çeviri, Fransızca dilbilgisi kurallarını anlamama yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,79
7. Çeviri, Fransızca deyim ve ifadeleri öğrenmeme yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,79
8. Çeviri, öğretmenimin Fransızca açıklamalarını anlamama yardımcı olur.	14	1,00	5,00	4,00
9. Çeviri, sınıf içi talimatları yerine getirmek için arkadaşlarımla Fransızca yoluyla etkileşime geçmeme yardımcı olur.	14	1,00	5,00	3,50
10. Fransızca ödevler ne kadar zor olursa, Fransızcadan Türkçeye çeviriye o kadar bağımlı hâle gelirim.	14	1,00	5,00	4,07
11. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca ödevlerimi daha hızlı bitirmeme ve zaman kazanmama yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,50
12. Ders çalışırken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak bir dersin içeriğini daha iyi hatırlamama yardımcı olur.	14	3,00	5,00	4,50
13. Fransızca öğrenirken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmayı tercih ederim.	14	1,00	5,00	3,43
14. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca'yı daha iyi öğrenmeme engel olur.	14	2,00	5,00	4,14
15. Fransızcadan Türkçeye çeviri, Fransızcaya maruz kalma miktarını düşürür.	14	1,00	5,00	3,71
16. Şu anki öğrenme aşamasında, Fransızcadan Türkçeye çeviri olmadan Fransızca öğrenmem.	14	2,00	5,00	4,43
17. Fransızca öğretmenlerimin derslerde daima Fransızca kullanmasını tercih ederim.	14	2,00	5,00	4,57
18. Doğrudan Fransızca düşünmem istendiğinde kendimi baskı altında hissederim.	14	2,00	5,00	4,57
19. Fransızca düşünmeye çalıştığımda gerginlik yaşamaya eğilimliyimdir.	14	1,00	5,00	3,50
20. Fransızca kullanırken, en iyisi Türkçeyi zihnimden çıkarmaktır.	14	3,00	5,00	4,57
21. Fransızca düşünme becerisini kazanmadan önce bireyin bir süreliğine Fransızca konuşulan bir kültür içerisinde bulunması gerektiğine inanıyorum.	14	3,00	5,00	4,50
Geçerli Sayı	14			

4.3.2.2. Çeviriye Bakış Açısı Ölçeğinin (ÇEBAÖ) Yapı Geçerlilik Çalışmaları

Orijinal ölçek, Liao'nun (2002) Tayvanlı öğrencilerin çeviriye bakış açılarını ölçmeyi hedeflediği ve geçerlilik/güvenilirlik analizleri sonrasında faktör yapısını 3 alt boyut olarak belirlediği ölçektir. Liao, alt boyutları adlandırmanın güç olacağı düşüncesiyle madde yapısını isimlendirmemiştir. 1. alt boyutta analize elverişli 9 madde, 2. alt boyutta toplam 9 madde ve sonuncuda ise toplam 3 madde yer almıştır.

Türkçeye ölçek uyarlama çalışmalarında önceden belirlenmiş madde faktör ilişkilerinin, uyarlandığı alanlarda doğrulanıp doğrulanmadığı DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) ile ortaya konulmaktadır. DFA, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 275). Stapleton (1997), Floyd ve Widaman (1995) çalışmalarında önemle belirttikleri üzere, DFA, araştırmacılar için yapı geçerliliğini değerlendirmede daha uygulanabilir bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Dural vd., 2014, s.147).

Ölçeğimizin DFA'sı LISREL 8.8 programıyla gerçekleştirilmiştir. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)'e göre χ^2/sd değerinin üçten küçük, RMSEA değerinin .08'den küçük, NFI ve GFI değerlerinin .90 ile .95 arasında, CFI değerinin .95 ile .97 arasında, AGFI değerinin .85 ile .90 arasında SRMR değerinin .05 ile .10 arasında olması, model-veri uyumu için kabul edilebilir seviyelerdir (aktaran Önder ve Beşoluk, 2010, s.64). DFA uyum indeksi ölçütleri incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapıları orijinal ölçeğin faktör yapılarıyla uyum göstermediği (RMSEA= 0,098) için DFA'dan sonuç alınamamıştır.



Şekil 1. DFA Sonrası Uyum Sağlamayan ÇEBAÖ'nün RMSEA Değerinin Yer Aldığı Yol Şeması (Path Diyagramı)

Kültürlerarası ölçek uyarlama çalışmalarında, aracın hedef kültürdeki faktör deseni için doğrudan, Doğrulayıcı Faktör Analizi ile başlanması önerilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 283). Ancak, şekil 1'de görüldüğü gibi ÇEBAÖ DFA'sından sonuç alınamadığı için AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) yapılmaya karar verilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2014) göre, "eğer yapılacak olan doğrulayıcı faktör analizinde aracın orijinal faktör desenine ilişkin model doğrulanmıyor ya da yüksek uyum indeksleri

vermiyor ise, bu durumda AFA ile hedef kültürdeki faktör deseninin keşfedilmesi yoluna gidilebilir” (s. 283).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış biçimindeki alt boyutlarını belirlemek amacıyla AFA yapılmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında Gazi ve Hacettepe Üniversitelerinin yabancı dil olarak Fransızca öğrenen 325 öğrencisinden alınan verilerin madde toplam puan dağılımları normal çıkmadığı için ölçek toplam puanları üzerinden uç değer teşkil eden katılımcıların verileri analize dâhil edilmemiştir. 285 adet veri için AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda varyansın % 52’sini açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

İlk AFA sonucunda 10. ve 21. maddeler analizler sonucunda ortaya çıkan alt boyutlarla düşük seviyede ilişki gösterdiği için bu maddeler veri setinden çıkarılarak tekrar AFA yapılmıştır. 10. ve 21. maddeler atıldıktan sonra Tablo 4’te yer alan döndürülmüş Faktör Yükleri incelendiğinde, 3 faktörlü ve 19 maddeden oluşan, güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,87$ olan bir ölçek elde edilmiştir. 1. alt boyut 11 maddeden oluşan ve güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,89$ olan bir yapıdır. 2. alt boyutta 4 maddeli $\alpha = 0,75$ güvenilirlik katsayısına sahip bir yapı, son alt boyutta ise 4 maddeden ibaret, iç tutarlılık katsayısı değeri $\alpha = 0,65$ olan bir yapı elde edilmiştir. ÇEBAÖ’nün Türkçeye uyarlama işlemleri kapsamında gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda 19 madde ve 3 alt boyuttan oluşan güvenilir, geçerli bir ölçek elde edilmiştir.

Orijinal çalışmada Ölçeğin alt boyutları isimlendirilmemiştir. Buna karşın, bu çalışmada, araştırma sorularını oluştururken, yorumlamada kolaylık sağlaması ve izlenim önerisini daha anlaşılır kılması amacıyla tarafımızca isimlendirilmişlerdir. ÇEBAÖ’nün alt boyutları isimlendirilirken Elaine Horwitz’in, (1985, 1987, 1988) dil eğitimi hakkında öğrenci görüşlerin değerlendirmek maksadıyla oluşturduğu ve beş kategoride şekillendirdiği “Dil Öğrenme İnançları Ölçeğinden (BALLI) esinlenerek ve konunun ana çatısına uygun bir şekilde isimlendirilmeye çalışılmıştır. 1. alt boyut, çevirinin olumlu etkisi hakkında öğrenci görüşlerinin alındığı “çevirinin temel dil becerileri üzerine olumlu etkisi”; 2. alt boyut öğrencilerin bakış açılarının ana çatısını oluşturan “çeviriye yönelik tutum ve beklentiler”; 3. alt boyut ise, ilk öğrenmede ya da belirli bir öğrenme düzeyi itibarıyla öğrencinin stratejiyi bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanmaması hakkında fikir vermesi beklenen “çeviriden kaçınma” olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 4

10 ve 21. Maddeler Atıldıktan Sonra Ortaya Çıkan Döndürülmüş Faktör Yükleri

	Faktör		
	1	2	3
2. Çeviri, Fransızca kompozisyonlar yazmama yardımcı olur.	,76		
4. Çeviri, Fransızca konuşmama yardımcı olur.	,76		
5. Çeviri, Fransızca sözcükleri ezberlememe yardımcı olur.	,75		
3. Çeviri, Fransızca konuşmaları anlamama yardımcı olur.	,75		
1. Çeviri, okuma parçalarını anlamama yardımcı olur.	,73		
7. Çeviri, Fransızca deyim ve ifadeleri öğrenmeme yardımcı olur.	,72		
8. Çeviri, öğretmenimin Fransızca açıklamalarını anlamama yardımcı olur.	,67		
9. Çeviri, sınıf içi talimatları yerine getirmek için arkadaşlarımla Fransızca yoluyla etkileşime geçmeme yardımcı olur.	,64		
6. Çeviri, Fransızca dilbilgisi kurallarını anlamama yardımcı olur.	,61		
12. Ders çalışırken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, bir dersin içeriğini daha iyi hatırlamama yardımcı olur.	,53		
11. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca ödevlerimi daha hızlı bitirmeme ve zaman kazanmama yardımcı olur.	,48		
18. Doğrudan Fransızca düşünmem istendiğinde kendimi baskı altında hissedirim.		,83	
19. Fransızca düşünmeye çalıştığımda gerginlik yaşamaya eğilimliyimdir.		,82	
16. Şu anki öğrenme aşamasında, Fransızcadan Türkçeye çeviri olmadan Fransızca öğrenemem.		,63	
13. Fransızca öğrenirken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmayı tercih ederim.		,59	
15. Fransızcadan Türkçeye çeviri, Fransızcaya maruz kalma miktarını düşürür.			,77
17. Fransızca öğretmenlerimin derslerde daima Fransızca kullanmasını tercih ederim.			,67
14. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızcayı daha iyi öğrenmeme engel olur.			,64
20. Fransızca kullanırken, en iyisi Türkçeyi işin içine katmamaktır.			,62

4.3.2.3. Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeğinin (ÖSÇÖ) Dil Geçerlilik Çalışmaları

Öğrenenlerin öğrenme stratejisi olarak çeviri kullanım durumlarını tespit etmek için Liao (2002) tarafından geliştirilen ve çalışmamızda ikinci veri toplama aracı olarak kullanacağımız ÖSÇÖ'nün (Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeği) Türkçeye uyarlama çalışması, araştırmacıların kültürlerarası anket uyarlamaya ilişkin tutum ve önerileri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Liao'nun geliştirdiği ve orijinal dili İngilizce olan ölçeğin Türkçeye çevirisi, İngiliz dili alanında uzman iki öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Daha sonra, aynı alandaki farklı iki uzman tarafından Türkçe çeviriler İngilizceye yeniden çevrilmiştir.

Ölçeğin İngilizce ve Türkçe maddelerinin çevirilerinin, İngiliz dili alanında uzman ve YDS dil puanı en az 90 olan 14 öğretim elemanı tarafından beşli derecelendirme ölçeğiyle (1: Hiç uygun değil, 2: Biraz uygun, 3: Uygun, 4: Çok uygun, 5: Tamamen uygun) değerlendirilmesi istenmiştir. Maddeler için puanlama yapan uzmanlardan, 3 (uygun) puanın altında puanlama yaptıkları maddeler için düzeltme önerisi istenmiştir. Uzmanların 3'ten düşük puanlama yaptıkları madde için sundukları öneriler dikkate alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Toplanan uzman görüşlerinin ortalaması alınmış ve en düşük madde ortalamasının 3'ün üstünde ($\bar{X}=3.36$) olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye çevirilerinin Türk dil yapısına uygunluğunun tespit edilmesi amacıyla, anket 3 Türk Dili uzmanına gönderilmiş, yazım ve anlam hatalarının düzeltilmesi istenmiştir. Süreç sonunda, elde edilen verilerle ÖSÇÖ'nün Türkçe formunun orijinaliyle dilsel eşdeğerliliğe sahip olduğu anlaşılmış ve yapı geçerliliğini sağlamak için verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir.

Tablo 5

ÖSÇÖ'nün Türkçe Çevirisi İçin Alınan Uzman Görüşlerinin Ortalamaları

	N	Min.	Max.	Ort.
1. Fransızca bir metin okurken, anlamama yardımcı olması için onu önce zihnimde Türkçeye çeviririm.	14	4,00	5,00	4,86
2. Ders kitabındaki Fransızca metinleri daha iyi anlamama yardımcı olması için yardımcı kitaptaki (varsa) Türkçe çevirileri okurum.	14	1,00	5,00	3,50
3. Fransızca metinleri okuduktan sonra doğru anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için bu metinlerin (varsa) mevcut Türkçe çevirilerini kullanırım.	14	1,00	5,00	3,57
4. Fransızcada yazı yazmak için öncelikle konuyla ilgili Türkçe beyin fırtınası yaparım.	14	3,00	5,00	4,36

5. Fransızca yazarken, önce Türkçe düşünür daha sonra düşüncelerimi Fransızcaya çeviririm.	14	3,00	5,00	4,64
6. Fransızca kompozisyonlarım için Türkçe taslaklar oluştururum.	14	3,00	5,00	4,50
7. Fransızca dinlerken anlamama yardımcı olması için Fransızca ifadeleri önce Türkçeye çeviririm.	14	2,00	5,00	4,50
8. Fransızca eğitim CD'lerini ya da ses kayıtlarını dinlemeden önce Türkçe çevirilerini okurum.	14	2,00	5,00	4,29
9. Fransızca televizyonunu ya da bir Fransızca film seyrederken anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için Türkçe alt yazı kullanırım.	14	1,00	5,00	3,50
10. Fransızca radyo/televizyon haberlerini daha iyi anlamak için Türkçe haberleri okurum ya da dinlerim.	14	4,000	5,000	4,79
11. Fransızca konuşurken söylemek istediklerimi önce Türkçe olarak düşünür daha sonra Fransızcaya çeviririm.	14	2,00	5,00	4,71
12. Konuşma esnasında Fransızca sözcük ya da ifadeleri hatırlamakta güçlük çekersem, konuşmayı sürdürmek için Türkçeden Fransızcaya çeviri yaparım.	14	1,00	5,00	3,36
13. Fransızca yeni sözcükleri, Türkçe karşılıklarını hatırlayarak ezberlerim.	14	2,00	5,00	4,14
14. Fransızca dilbilgisi kurallarını, Türkçe açıklamalarından öğrenirim.	14	1,00	5,00	3,71
15. Fransızca cümlelerin dilbilgisel bölümlerinin işlevlerini açıklamama yardımcı olması için zaman, uyum, söz öbekleri vb. dilbilgisi terimlerinin Türkçe karşılıklarını kullanırım.	14	2,00	5,00	4,07
16. Fransızca deyim ve ifadeleri, Türkçe çevirilerini okuyarak öğrenirim.	14	3,00	5,00	4,43
17. Fransızca'yı öğrenmeme yardımcı olması için Fransızca-Türkçe sözlük kullanırım.	14	2,00	5,00	4,64
18. Fransızca'yı öğrenmeme yardımcı olması için Türkçe-Fransızca sözlük kullanırım.	14	2,00	5,00	4,64
19. Fransızca öğrenmeme yardımcı olması için elektronik çeviri cihazı kullanırım.	14	2,00	5,00	4,64
20. Fransızca bir sözcük ya da ifadeyi anlamazsam, başka insanlardan onu benim için Türkçeye çevirmelerini rica ederim.	14	3,00	5,00	4,57
21. Türkçe bir ifadenin Fransızcaya nasıl çevrilebileceği hakkında sorular sorarım.	14	1,00	5,00	4,36
22. Öğretmen, okumam için Fransızca metinler verdiğinde başka kişilerle onları çevirmeye çalışırım.	14	3,00	5,00	4,57
23. Farklı durumlarda, zihnimde düşüncelerimi Türkçeden Fransızcaya çevirerek zihinsel pratik yaparım.	14	1,00	5,00	3,57
24. Fransızca dersinde Türkçe notlar alırım.	14	3,00	5,00	4,71

25. Fransızca ders kitaplarına, ifadelerin Türkçe karşılıklarını yazarım.	14	1,00	5,00	3,71
26. Türkçe ve Fransızca arasındaki farklılık ve benzerlikleri çeviri yoluyla açıklamaya çalışırım.	14	3,00	5,00	4,64
27. Fransızca okurken okuduklarımın anlamını Türkçe karşılıklarını düşünmeden çıkarmaya çalışırım.	14	4,00	5,00	4,64
28. Fransızca konuşurken söylemek istediklerimi (Türkçe düşünmeden) Fransızca olarak düşünürüm.	14	3,00	5,00	4,57
Geçerli Sayı	14			

4.3.2.4. Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeğinin (ÖSÇÖ) Yapı Geçerlilik Çalışmaları

ÖSÇÖ'nün yapı geçerliliği, Gazi ve Hacettepe Üniversitelerinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında yabancı dil olarak Fransızca öğrenen 325 öğrenciden alınan verilerle gerçekleştirilmiştir. Genel kanının güçlü kılınması ve söz konusu uygulamanın amaçlarına daha iyi hizmet etmesi açısından her sınıftan eşit oranda öğrenci seçimine özen gösterilmiştir.

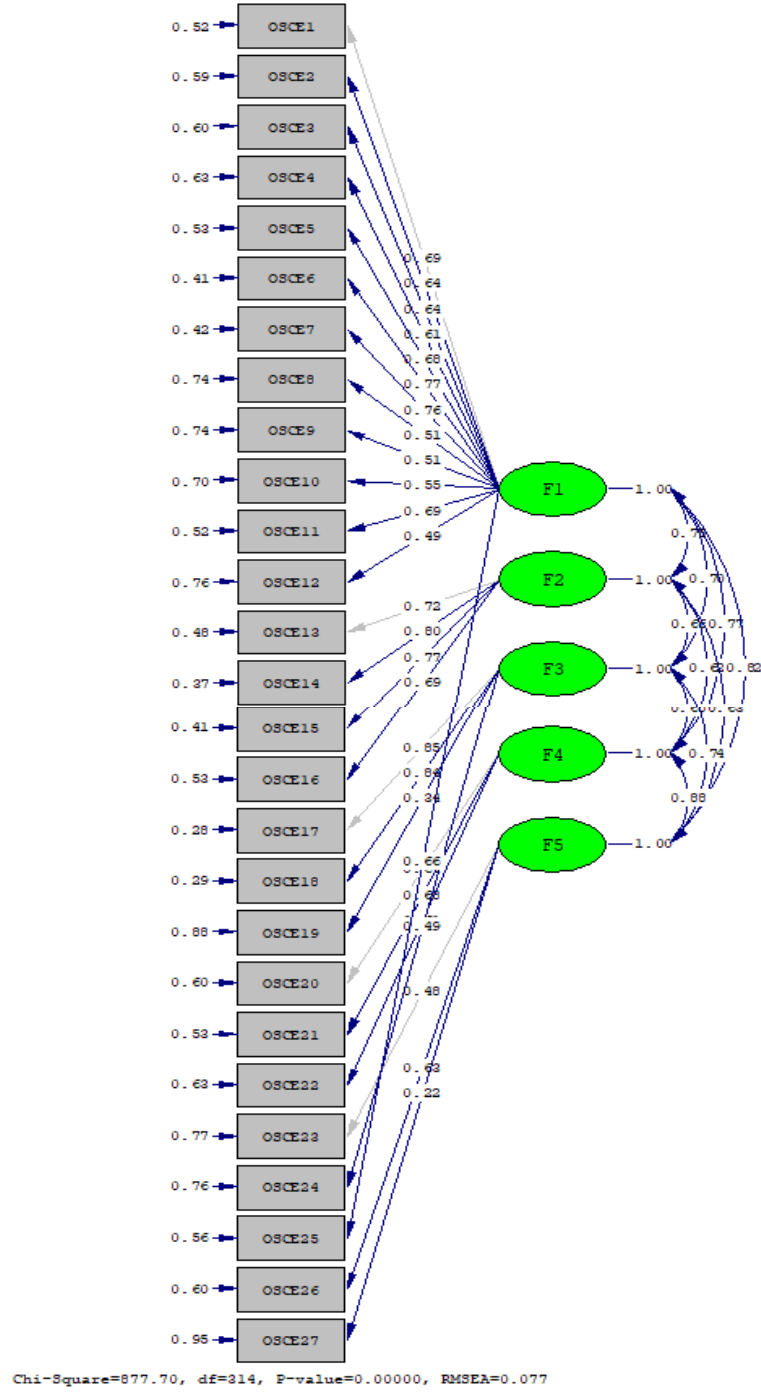
Orijinal ölçek, Liao'nun (2002) Tayvanlı öğrencilerin bir öğrenme stratejisi olarak çeviri kullanımını ölçmeyi hedeflediği, geçerlilik ve güvenilirlik analiz sonuçları sonrasında 28 maddeden oluşan bir ölçektir. Yazar, bu ölçeğin faktörlerini, 5 faktör olarak belirlemiş ve bu faktörleri adlandırmanın güç olacağı düşüncesiyle madde yapısını isimlendirmemiştir. Birinci faktörde toplam 13 madde, ikinci faktörde analize elverişli toplam 4 madde, üçüncü faktörde 4 madde, dördüncü faktörde toplam 3 madde, son faktörde ise 4 madde yer almıştır.

DFA, önceden seçilen faktör modelinin veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek için kullanılan en etkili analizdir ve bu AFA'dan ciddi bir biçimde ayrılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 275).

Ölçeğimizin Doğrulayıcı Faktör Analizi LISREL 8.8 programıyla gerçekleştirilmiştir. DFA uyum indeksi ölçüt değerleri ile analiz değerleri incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapılarının orijinal ölçeğin faktör yapılarıyla uyum noktasında orta derecede uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin 28. maddesinin standart değerinin 1'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra maddenin ilgili ölçekte eşdeğerliliği kabul edilen başka bir maddeyle korelasyonuna bakılmış ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle, 28. madde uzman görüşü doğrultusunda ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi RMSEA değeri 0,077 ($\leq 0,05$ = mükemmel uyum) CFI değeri 0,96 ($\geq 0,90$ = iyi

uyum), NFI değeri ise 0,93 ($\geq 0,90$ = iyi uyum) çıkmıştır. Elde edilen sonuçlarla, 5 faktörlü toplam 27 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. DFA sonrası Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı değeri $\alpha = 0,92$ olarak hesaplanmıştır. ÖSÇÖ'nün Türkçeye uyarlama işlemleri kapsamında gerçekleştirilen güvenilirlik ve geçerlilik analizleri sonucunda 27 madde ve 5 faktörden oluşan güvenilir, geçerli bir ölçek elde edilmiştir.

Ölçeğin alt boyutları orijinal çalışmada isimlendirilmemiştir. Bu çalışmada araştırma sorularını oluştururken, yorumlama yaparken kolaylık sağlaması ve izleni önerisini daha anlaşılır kılması amacıyla isimlendirilmiştir. ÖSÇÖ'nün alt boyutları isimlendirilirken tek bir araştırmacının sınıflandırması yerine Oxford (1990), Rubin (1989), O'Malley ve Chamot (1990) gibi araştırmacıların yaptıkları strateji sınıflandırmalarının sentezinden faydalanılmıştır. 1.alt boyut, çevirinin temel dil becerilerinin öğrenilmesinde kullanıldığı “temel dil becerileri için çeviri”; 2. alt boyut, çevirinin özellikle anadildeki benzerlikler için kullanıldığı “benzetme (analoji) stratejisi”; 3. alt boyut, çevirinin bir kaynak kullanımı şeklinde kendini gösterdiği “kaynak kullanım stratejisi”; 4.alt boyut, öğrencinin diğer bireylerle ilişki kurarak çeviriyi kullandığı “sosyal-etkileşimli strateji”; 5. yani, son alt boyut öğrencinin kendi tercih planlamasını içeren “üstbilişsel-öz-düzenleme stratejisi” olarak isimlendirilmiştir.



Şekil 2. DFA sonrası uyum sağlayan ÖSÇÖ'nün RMSEA değerinin yer aldığı Yol Şeması (Path Diyagramı)

4.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümünde, veri toplama araçları ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ'nün örneklem grubuna uygulanması sonunda elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilecektir. Veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği sağlandıktan sonra, 136 kişiden oluşan örneklemden veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz türüne karar vermeden önce gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Her bir değişken türüne ve veri setlerinin varsayımları karşılama durumuna göre normallik testleri yapılmış ve nicel veri analiz teknikleri belirlenmiştir. Veri setlerine ait normallik ve uygulanan test türleri Tablo 6, 7 ve 8'de gösterilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyet Değişkenine Göre Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri

Veri Setleri	Cinsiyet	Normallik Değerleri (Kolmogorov-Smirnov)	Analiz türü
ÇEBAÖ Toplam	Kadın	.000	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	Erkek	.151	
TDBÇOE	Kadın	.001	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	Erkek	.002	
ÇYTB	Kadın	.000	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	Erkek	.027	
ÇK	Kadın	.113	İlişkisiz örneklem t testi
	Erkek	.200*	
ÖSÇÖ Toplam	Kadın	.200*	İlişkisiz örneklem t testi
	Erkek	.200*	
TDBÇ	Kadın	.076	İlişkisiz örneklem t testi
	Erkek	.200*	
KKS	Kadın	.002	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	Erkek	.200*	
BS	Kadın	.001	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi

	Erkek	.034	
SES	Kadın	.022	İlişkisiz örneklemeler Mann-Whitney-U Testi
	Erkek	.160	
ÖÜS	Kadın	.006	İlişkisiz örneklemeler Mann-Whitney-U Testi
	Erkek	.006	

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

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

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

Tablo 7

Sınıf Düzeyine Göre Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri

Veri Setleri	Sınıf Düzeyi	Normallik Değerleri (Kolmogorov-Smirnov)	Analiz türü
ÇEBAÖ Toplam	3.Sınıf	.200*	İlişkisiz örneklemeler Mann-Whitney-U Testi
	4. Sınıf	.000	
TDBÇOE	3.Sınıf	.031	İlişkisiz örneklemeler Mann-Whitney-U Testi
	4. Sınıf	.000	
ÇYTB	3.Sınıf	.009	İlişkisiz örneklemeler Mann-Whitney-U Testi
	4. Sınıf	.000	
ÇK	3.Sınıf	.052	İlişkisiz örneklemeler Mann-Whitney-U Testi

	4. Sınıf	.035	
ÖSÇÖ Toplam	3.Sınıf	.200*	İlişkisiz örneklem t testi
	4. Sınıf	.200*	
TDBÇ	3.Sınıf	.097	İlişkisiz örneklem t testi
	4. Sınıf	.200*	
KKS	3.Sınıf	.022	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	4. Sınıf	.051	
BS	3.Sınıf	.003	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	4. Sınıf	.091	
SES	3.Sınıf	.027	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	4. Sınıf	.020	
ÖÜS	3.Sınıf	.043	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	4. Sınıf	.006	

*p>0,05 ise normal dağılım göstermektedir.

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

Tablo 8

Başarı Değişkenine Göre Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri

Veri Setleri	Başarı Puanı	Normallik Değerleri (Kolmogorov-Smirnov)	Analiz türü
ÇEBAÖ Toplam	0-3	.000	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.200*	
TDBÇOE	0-3	.000	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.182	
ÇYTB	0-3	.000	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.071	
ÇK	0-3	.052	İlişkisiz örneklem t testi
	3-4	.200*	
ÖSÇÖ Toplam	0-3	.188	İlişkisiz örneklem t testi
	3-4	.200*	
TDBÇ	0-3	.009	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.200*	
KKS	0-3	.007	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.200*	
BS	0-3	.000	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.200*	
SES	0-3	.021	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.200*	
ÖÜS	0-3	.002	İlişkisiz örneklem Mann-Whitney-U Testi
	3-4	.025	

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

Farklı gruplardan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan parametrik test ilişkisiz (bağımsız)

örneklemeler için t-testi (Independent Sample t-Test) olarak adlandırılır (Can, 2016, s.115). Ortalamaları karşılaştırılacak iki grupta, veri sayısının az olması, veri sayıları yeterli olsa bile verilerin dağılımındaki anormallikler nedeniyle testin koşullarının sağlanamaması ya da verilerin en az aralık ölçeğinde olmaması gibi nedenlerle ilişkisiz örmeklemler için t-testi yapılamayabilir (Can, 2016, s.126). Bu durumda, parametrik bir test olan t-testinin alternatifi sayılabilecek, parametrik olmayan bir karşılaştırma testi Mann-Whitney U ile iki grubun ortalamaları arasında fark olup olmadığı sınıanabilir (Can, 2016, s.126).



BÖLÜM 5. BULGULAR

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

5.1. ÇEBAÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler

Karşılaştırma ve korelasyon testlerinden önce katılımcılarca cevaplanan her bir maddenin ortalamalarının ve yüzdelerinin yer aldığı betimsel istatistik tabloları aşağıda verilmiştir. Bu tablolar, her bir veri seti için ayrı ayrı incelendiğinde hem ÇEBAÖ sorularına katılma ortalamalarının hem de ÖSÇÖ sorularına verilen cevapların ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

ÇEBAÖ ölçeğinde 5li Likert tipi ölçekte (Kesinlikle katılmıyorum=1; Katılmıyorum=2; Fikrim Yok=3; Katılıyorum=4; Kesinlikle Katılıyorum=5) değerlendirilecek maddelere katılım düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Maddelere verilen cevapların ortalama puanları için Oxford'un (1990) yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığının yorumlanması için belirlediği ölçütler kullanılacaktır. Buna göre, ortalama kullanım oranları ve karşılık gelen seviyeler şöyledir: 1,0-2,4=düşük seviyede kullanım, 2,5-3,4 =orta seviyede

kullanım, 3,5-5,0 = yüksek seviyede kullanım (Oxford'tan aktaran Özçelik, 2012, 1097). Burada, ÇEBAÖ verilerinde öğrencilerin bakış açıları tespit edildiği için, bu oranlar, kullanım yerine katılım oranları olarak ifade edilecektir.

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

Tablo 9

ÇEBAÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler

Maddeler	$\bar{X}$	S_x		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Çeviri, Fransızca deyim ve ifadeleri öğrenmeme yardımcı olur.	4,21	,99	<i>f</i>	5	5	9	53	62
			%	3.7	3.7	6.6	39	45.5
1. Çeviri, okuma parçalarını anlamama yardımcı olur.	4,14	,96	<i>f</i>	4	8	6	65	53
			%	2.9	5.9	4.4	47.8	39
8. Çeviri, öğretmenimin Fransızca açıklamalarını anlamama yardımcı olur.	4,01	,93	<i>f</i>	4	7	12	72	40
			%	2.9	5.1	8.8	52.9	29.4
5. Çeviri, Fransızca sözcükleri ezberlememe yardımcı olur.	3,96	1,06	<i>f</i>	6	10	13	61	45
			%	4.4	7.4	9.6	44.9	33.1
6. Çeviri, Fransızca dilbilgisi kurallarını anlamama yardımcı olur.	3,89	1,15	<i>f</i>	8	12	13	56	46
			%	5.9	8.8	9.6	41.2	33.8
2. Çeviri, Fransızca kompozisyonlar yazmama yardımcı olur.	3,86	1,03	<i>f</i>	6	7	24	60	37
			%	4.4	5.1	17.6	44.1	27.2
3. Çeviri, Fransızca konuşmaları anlamama yardımcı olur.	3,86	,99	<i>f</i>	2	15	21	60	38
			%	1.5	11	15.4	44.1	27.9
11. Ders çalışırken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak bir dersin içeriğini daha iyi hatırlamama yardımcı olur.	3,86	1,08	<i>f</i>	5	15	15	60	41
			%	3.7	11	11	44.1	30.1
10. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca ödevlerimi daha hızlı bitirmeme ve zaman kazanmama yardımcı olur.	3,79	1,05	<i>f</i>	4	14	24	55	36
			%	2.9	10.3	17.6	40.4	26.5
16. Fransızca öğretmenlerimin derslerde daima Fransızca kullanmasını tercih ederim.	3,79	1,10	<i>f</i>	4	17	22	51	40
			%	2.9	12.5	16.2	37.5	29.4
4. Çeviri, Fransızca konuşmama yardımcı olur.	3,64	1,11	<i>f</i>	7	16	24	58	29
			%	5.1	11.8	17.6	42.6	21.3
9. Çeviri, sınıf içi talimatları yerine	3,51	1,12	<i>f</i>	7	24	20	62	23

getirmek için arkadaşlarımla Fransızca yoluyla etkileşime geçmeme yardımcı olur.			%	5.1	17.6	14.7	45.6	16.9
19. Fransızca kullanırken, en iyisi Türkçeyi işin içine katmamaktır.	3,45	1,30	<i>f</i>	13	22	28	37	36
			%	9.6	16.2	20.6	27.2	26.5
12. Fransızca öğrenirken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmayı tercih ederim.	3,44	1,27	<i>f</i>	14	21	20	52	28
			%	10.3	15.4	14.7	38.2	20.6
17. Doğrudan Fransızca düşünmem istendiğinde kendimi baskı altında hissederim.	3,29	1,28	<i>f</i>	15	29	16	53	23
			%	11	21.3	11.8	39	16.9
18. Fransızca düşünmeye çalıştığımda gerginlik yaşamaya eğilimliyimdir.	3,28	1,21	<i>f</i>	10	34	20	50	21
			%	7.4	25	14.7	36.8	15.4
14. Fransızcadan Türkçeye çeviri, Fransızcaya maruz kalma miktarını düşürür.	3,09	1,31	<i>f</i>	18	25	30	37	24
			%	13.2	18.4	22.1	27.2	17.6
15. Şu anki öğrenme aşamasında, Fransızcadan Türkçeye çeviri olmadan Fransızca öğrenmem.	3,09	1,31	<i>f</i>	22	23	28	41	19
			%	16.2	16.9	20.6	30.1	14
13. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca'yı daha iyi öğrenmeme engel olur.	2,83	1,28	<i>f</i>	24	33	33	27	16
			%	17.6	24.3	24.3	19.9	11.8

*Kesinlikle katılmıyorum=(1), Katılmıyorum=(2), Fikrim Yok=(3), Katılıyorum=(4), Kesinlikle Katılıyorum=(5)

Tablo 9’da yer alan ÇEBAÖ’nün madde ortalamaları dikkate alındığında, öğrencilerin bazı maddelere yüksek oranda katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, madde 7 ($\bar{X}=4,21$), madde 1 ($\bar{X}=4,13$) ve madde 8 ($\bar{X}=4,01$), öğrenciler tarafından en çok katılım gösterilen ölçek maddeleridir. Bu maddeler incelendiğinde öğrencilerin okuma parçalarını ve öğretmenin açıklamalarını anlamlandırmak için çevirinin yararlı olduğuna kanaat getirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin en yüksek oranda katıldıkları madde 7 ($\bar{X}=4,21$), öğrencilerin kültürel ya da kök ifadeleri öğrenmek için çeviriyi kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç Randaccio’nun (2012) “dil alanlarında (örn. hedef kültürde ya da anadilde kök salmış fikirler, konuşma diline özgü sözler) birtakım dilsel farklılıkları aşmak için çevirinin kullanılabileceği ve çevirinin dilsel güçlükler karşısında önemli olduğu” şeklindeki izahını destekler niteliktedir. Kısacası bu sonuçlar okuma parçalarını, deyimleri anlamada çeviri kullanıldığını, aynı zamanda öğrencilerin öğretmenlerin açıklayıcı tutumunu desteklediklerini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, öğrencilerin bazı maddelere daha az katılım gösterdiği saptanmıştır. Örneğin, öğrencilerin çeviriyi kullanmamaya yönelik olan madde 13 ($\bar{X}=2.83$) ve madde 14’e ($\bar{X}=3.17$)

katılma düzeylerinin daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu maddeler incelendiğinde çeviri kullanmaya yönelik olumsuz görüşlerin ölçüldüğü sorular olduğu görülmektedir. Genel olarak çeviri kullanımına yönelik maddelerin aritmetik ortalamalarının yüksek olması ve kullanmamaya yönelik maddelerin (Örn. 13,14) ortalamalarının ise düşük olması, az sayıda öğrencinin çeviri kullanımının olumsuz olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

5.1.1. ÇEBAÖ Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Daha öncede belirttiğimiz gibi ÇEBAÖ, 3 alt boyuttan oluşmaktadır: TDBÇOE (Temel Dil Becerileri Üzerine Çevirinin Olumlu Etkisi), ÇYTB (Çeviriye Yönelik Tutum ve Beklentiler), ÇK (Çeviriden Kaçınma). Tablo 11’de ÇEBAÖ toplam ve alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar yer almaktadır.

Tablo 10

ÇEBAÖ ile İlgili Aritmetik Ortalama Temelli Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{X}$	S_x
ÇEBAÖ TOPLAM	136	3,60	,62
TDBÇOE	136	3,85	,79
ÇYTB	136	3,25	,98
ÇK	136	3,27	,88
Toplam Katılımcı	136		

Ölçeğimize ait alt boyutlarda madde sayıları farklılık gösterdiği için standart yorumlama açısından yukarıdaki tabloda ölçeğe ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerleri verilmiştir. Genel anlamda, öğrencilerin tüm alt boyutlarda orta seviyede (2.5-3.4) ve yüksek seviyede (3,5-5,0) katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Tablo, detaylı olarak incelendiğinde, öğrencilerin TDBÇOE alt boyutundaki maddelere (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11) daha fazla katıldıkları gözlenmektedir ($\bar{X}$ =3.85). Diğer taraftan, ÇYTB alt boyutunda yer alan maddelere (12, 15, 17, 18) öğrencilerin daha az katılım gösterdiği anlaşılmaktadır ($\bar{X}$ =3.25). ÇK (13, 14, 16, 19) alt boyutuna katılım ise ÇYTB’den biraz daha yüksek çıkmıştır ($\bar{X}$ =3.27).

5.2. ÖSÇÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler

ÖSÇÖ’de 5li Likert tipi ölçekte (Hiçbir Zaman=1; Seyrek Olarak =2; Bazen =3; Çoğu Zaman =4; Her Zaman =5) değerlendirilecek maddelerin kullanım sıklığı düzeylerinin tespit edilmesi

amaçlanmıştır. ÇEBAÖ'nün katılım düzeylerinin tespitinde olduğu gibi ÖSÇÖ ve alt boyutlarının kullanım sıklığı düzeylerinin yorumlanması için de Oxford'un (1990) belirlediği ölçütler kullanılacaktır (1,0-2,4=düşük seviyede kullanım, 2,5-3,4 =orta seviyede kullanım, 3,5-5,0 = yüksek seviyede kullanım).

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

Tablo 11

ÖSÇÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler

Maddeler	$\bar{X}$	S_x		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Fransızcaı öğrenmeme yardımcı olması için Fransızcadan Türkçeye sözlük kullanım.	3,66	1,09	<i>f</i>	6	13	36	47	34
			%	4.4	9.6	26.5	34.6	25
18. Fransızcaı öğrenmeme yardımcı olması için Türkçeden Fransızcaya sözlük kullanım.	3,57	1,11	<i>f</i>	7	15	37	47	30
			%	5.1	11	27.2	34.6	22.1
13. Fransızca yeni sözcükleri, Türkçe karşılıklarını hatırlayarak öğrenirim.	3,54	1,14	<i>f</i>	9	13	39	43	30
			%	6.6	9.6	28.7	31.6	22.1
4. Fransızcada yazı yazmak için öncelikle konuyla ilgili Türkçe beyin fırtınası yaparım.	3,52	1,15	<i>f</i>	9	15	38	44	30
			%	6.6	11	27.9	32.4	22.1
5. Fransızca yazarken, önce Türkçe düşünür daha sonra düşüncelerimi Fransızcaya çeviririm.	3,52	1,16	<i>f</i>	10	14	34	48	28
			%	7.4	10.3	25	35.3	20.6
19. Fransızca öğrenmeme yardımcı olması için elektronik çeviri cihazı kullanım.	3,50	1,28	<i>f</i>	14	13	39	31	39
			%	10.3	9.6	28.7	22.8	28.7
3. Fransızca metinleri okuduktan sonra, doğru anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için bu metinlerin (varsa) Türkçe çevirilerini kullanım.	3,49	1,07	<i>f</i>	9	9	48	45	24
			%	6.6	6.6	35.3	33.1	17.6
11. Fransızca konuşurken söylemek istediklerimi önce Türkçe olarak düşünür daha sonra Fransızcaya çeviririm.	3,47	1,14	<i>f</i>	8	18	41	40	29
			%	5.9	13.2	30.1	29.4	21.3
9. Fransız televizyonunu ya da bir Fransızca film seyrederken anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için Türkçe alt yazıya bakarım.	3,43	1,13	<i>f</i>	7	20	42	38	27
			%	5.1	14.7	30.9	27.9	19.9
21. Türkçe bir ifadenin Fransızcaya nasıl çevrilebileceği hakkında sorular sorarım.	3,38	1,16	<i>f</i>	12	14	43	41	24
			%	8.8	10.3	31.6	30.1	17.6
25. Fransızca kitaplarında yer alan	3,38	1,26	<i>f</i>	13	21	35	36	31

ifadelerin Türkçe karşılıklarını not ederim.			%	9.6	15.4	25.7	26.5	22.8
24. Fransızca dersinde Türkçe notlar alırım.	3,35	1,26	<i>f</i>	17	15	33	46	25
			%	12.5	11.0	24.3	33.8	18.4
26. Türkçe ve Fransızca arasındaki farklılık ve benzerlikleri çeviri yoluyla açıklamaya çalışırım.	3,30	1,08	<i>f</i>	10	17	48	44	17
			%	7.4	12.5	35.3	32.4	12.5
6. Fransızca kompozisyonlarım için Türkçe taslaklar oluştururum.	3,28	1,30	<i>f</i>	15	28	24	42	27
			%	11	20.6	17.6	30.9	19.9
16. Fransızca deyim ve ifadeleri, Türkçe çevirilerini okuyarak öğrenirim.	3,27	1,21	<i>f</i>	13	24	35	41	23
			%	9.6	17.6	25.7	30.1	16.9
1. Fransızca bir metin okurken, anlamama yardımcı olması için onu önce zihnimde Türkçeye çeviririm.	3,26	1,05	<i>f</i>	11	16	49	47	13
			%	8.1	11.8	36	34.6	9.6
12. Konuşma esnasında Fransızca sözcük ya da ifadeleri hatırlamakta güçlük çekersem, konuşmayı sürdürmek için Türkçeden Fransızcaya çeviri yaparım.	3,26	1,17	<i>f</i>	12	20	43	37	21
			%	8.8	14.7	31.6	27.2	15.4
23. Farklı durumlarda, düşüncelerimi Türkçeden Fransızcaya çevirerek zihinsel pratik yaparım.	3,26	1,14	<i>f</i>	12	20	40	45	17
			%	8.8	14.7	29.4	33.1	12.5
14. Fransızca dilbilgisi kurallarını, Türkçe açıklamalarından öğrenirim.	3,19	1,22	<i>f</i>	18	17	39	43	18
			%	13.2	12.5	28.7	31.6	13.2
15. Fransızca cümlelerin dilbilgisel işlevlerini anlamak için zaman, uyum, söz öbekleri vb. dilbilgisi terimlerinin Türkçe karşılıklarını kullanırım.	3,19	1,17	<i>f</i>	13	23	42	37	19
			%	9.6	16.9	30.9	27.2	14
7. Fransızca dinlerken, anlamama yardımcı olması için Fransızca ifadeleri önce Türkçeye çeviririm.	3,17	1,21	<i>f</i>	15	21	46	30	22
			%	11	15.4	33.8	22.1	16.2
27. Fransızca okurken okuduklarımın anlamını Türkçe karşılıklarını düşünmeden çıkarmaya çalışırım.	3,10	1,18	<i>f</i>	17	21	41	40	14
			%	12.5	15.4	30.1	29.4	10.3
2. Ders kitabındaki Fransızca metinleri daha iyi anlamama yardımcı olması için yardımcı kitaptaki (varsa) Türkçe çevirileri okurum.	3,08	1,13	<i>f</i>	16	21	46	40	12
			%	11.8	15.4	33.8	29.4	8.8
20. Fransızca bir sözcük ya da ifadeyi anlamazsam, başkalarından onu benim için Türkçeye çevirmelerini rica ederim.	3,00	1,29	<i>f</i>	24	21	39	33	18
			%	17.6	15.4	28.7	24.3	13.2
10. Fransızca radyo/televizyon haberlerini daha iyi anlamak için Türkçe haberleri okurum ya da dinlerim.	2,96	1,14	<i>f</i>	19	23	47	36	10
			%	14	16.9	34.6	26.5	7.4
22. Öğretmen, okumam için Fransızca metinler verdiğinde onları başkalarıyla çevirmeye çalışırım.	2,88	1,25	<i>f</i>	25	25	43	28	15
			%	18.4	18.4	31.6	20.6	11
8. Fransızca eğitim CD'lerini ya da ses kayıtlarını dinlemeden önce Türkçe çevirilerini okurum.	2,49	1,24	<i>f</i>	38	34	28	27	7
			%	27.9	25	20.6	19.9	5.1

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

Tablo 10’da, ÖSÇÖ’nün madde ortalamaları dikkate alındığında, öğrencilerin bazı maddelere yüksek oranda katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Örneğin madde 17 ($\bar{X}=3,66$) ve madde 18 ($\bar{X}=3,57$) öğrenciler tarafından en çok katılım gösterilen ölçek maddeleridir. Bu maddeler incelendiğinde, öğrencilerin çeviri stratejisi olarak kaynak (sözlük) kullanımına yoğun olarak başvurdıkları anlaşılmaktadır.

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

Ayrıca katılımcıların madde 22’ye ($\bar{X}=2,88$) de diğer maddelere nazaran daha az katıldıkları saptanmıştır. Dolayısıyla, buradan, öğrencilerin çeviriyi strateji olarak kullanırken arkadaşlarıyla daha az fikir alışverişinde bulundukları sonucuna varmak mümkündür.

Yabancı dil öğrenen bireyler, özellikle, izledikleri televizyon programları ya da filmlerin alt yazılarının anlamaya daha yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Anadilde altyazıların faydası, bu durumda öğrencinin yabancı dilde konuşmayı duyması ve söylenenin anlamını tam olarak anlayabilmesi nedeniyle videonun öğrencinin kendisi için ilgi çekici hale gelmesi, sıkılmamasıdır (Lunin ve Minaeva, 2015, s. 270). Tablo incelendiğinde, öğrencilerin “Fransız televizyonunu ya da bir Fransızca film seyrederken anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için Türkçe alt yazıya bakarım” şeklindeki 9. maddeye katılım oranı, ($\bar{X}=3,43$ gibi) yüksek düzeyde katılım değerine çok yakın bir orandır.

5.2.2. ÖSÇÖ Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

ÖSÇÖ, 5 alt boyuttan oluşmaktadır: TDBC (Temel Dil Becerileri İçin Çeviri), BS (Benzetme Stratejisi), KKS (Kaynak Kullanımı Stratejileri), SES (Sosyal Etkileşimli Stratejiler), (ÖSÇÖ ÖÜS (Öz-Düzenleme-Üstbilişsel Stratejiler). ÖSÇÖ toplam ve alt boyutlarına yönelik aritmetik ortalamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12

ÖSÇÖ ile İlgili Aritmetik Ortalama Temelli Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{X}$	S_x
ÖSÇÖ TOPLAM	136	3,25	,78
TDBC	136	3,23	,87
BS	136	3,27	,97
KKS	136	3,52	,92
SES	136	3,06	1,00
ÖÜS	136	3,18	,89
Toplam Katılımcı	136		

Tablo 12’deki ÖSÇÖ’nün alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, öğrencilerin stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların ÖSÇÖ ile ilgili alt boyutlara yönelik kullanım sıklıklarının farklılaştığı yukarıdaki tablodan anlaşılmaktadır. Alt boyutlar arasında öğrencilerin en çok “KKS” ile ilgili maddelere (17, 18, 19, 24) daha yüksek oranda katıldıkları (3.5-5.0 = yüksek seviyede kullanım) tespit edilmiştir ($\bar{X}$ =3.52). Diğer alt boyutlardaki stratejilerin kullanım ortalamaları 3.06-3.27 arasında (2.5-3.4 =orta seviyede kullanım) seyretmektedir. TDBC alt boyutunda yer alan maddelerdeki (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 25) stratejilerin kullanım ortalaması 3.23, BS alt boyutunda yer alan maddelerdeki (13, 14, 15, 16) stratejilerin kullanım ortalaması 3.27 olarak tespit edilmiştir. SES alt boyutunda yer alan maddelerle (20, 21, 22), ÖÜS alt boyutunda yer alan maddelerdeki (23, 26, 27) stratejilerin kullanım ortalaması 3.06 ve 3.18 arasında diğer alt boyutlara nazaran daha düşük ancak genel olarak orta seviyede oldukları saptanmıştır.

5.3. ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ ile İlgili Karşılaştırma Analizleri

ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ’nün alt boyutlarının cinsiyet, başarı puanı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik araştırma sorularına yanıt vermesi beklenen veri analizi bulguları tablolara verilmiştir. Bulguların açıklanması ve yorumlanmasını kolaylaştırmak ve karışıklıkları önlemek için, söz konusu tablolar oluşturulurken veri

setlerinin “parametrik olan” ve “parametrik olmayan” şeklinde farklılaşan test teknik türleri ve ölçeklerin kendi alt boyutlarıyla birlikte ele alınacak şekilde sıralanışı dikkate alınmıştır.

Bu sebeple, önce, cinsiyet değişkenine göre parametrik ve parametrik olmayan bağımsız örneklem testleriyle incelemeye tabi tutulan ÇEBAÖ, ÖŞÇÖ ve alt boyutları tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Ardından aynı şekilde sınıf ve başarı puanı düzeyleri değişkenleri için yapılan bağımsız örneklem test analiz sonuçları tablolarla verilmiştir. Bulgular bölümünün sonunda ÇEBAÖ ve ÖŞÇÖ’nün alt boyutlarının ilişkisel durumlarının test edildiği korelasyonlar tablolarla açıklanmıştır.

Öncelikle cinsiyet değişkeni için ÇEBAÖ ve ÖŞÇÖ’nün normallik testi sonuçlarına göre ÇEBAÖ’nün alt boyutu ÇK ve ÖŞÇÖ Toplam ile ÖŞÇÖ alt boyutu TDBÇ normal dağılım gösterirken diğer alt boyutlar normal dağılım göstermemiştir. Bu nedenle ÇEBAÖ-ÇK, ÖŞÇÖ Toplam ve ÖŞÇÖ-TDBÇ için parametrik test olan t-testi, diğer alt boyutlar için parametrik olmayan Mann-Whintney U testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Çalışmada sınıf değişkeni, eğitim sürecini ilgilendiren bir olgu olması sebebiyle, “öğrenme aşaması” şeklinde de ifade edilecektir. Sınıf değişkeni için ÇEBAÖ ve ÖŞÇÖ’nün normallik testi sonuçlarına göre, ÖŞÇÖ Toplam ve ÖŞÇÖ alt boyutu TDBÇ normal dağılım gösterirken diğer faktörler normal dağılım göstermemiştir. Aynı şekilde, ÇEBAÖ toplam ve alt boyutları normal dağılım göstermemiştir. Bu nedenle ÖŞÇÖ Toplam ve ÖŞÇÖ-TDBÇ için t-testi, diğer ÖŞÇÖ alt boyutları, ÇEBAÖ toplam ve ÇEBAÖ alt boyutları için noparametrik test olan Mann-Whintney U testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Başarı puanı, öğrenme stratejileri üzerine çalışma yapan araştırmacıların sıklıkla üzerinde durduğu ve yorumlama yaptığı iyi öğrenci ve zayıf öğrenci profili hakkında fikir verebilmesi açısından sonuçları itibariyle önem arz etmektedir. Başarı puanı değişkenine göre incelenecek ÇEBAÖ ve ÖŞÇÖ alt boyutlarının normallik test sonuçları ÇEBAÖ-ÇK alt boyutunun ve ÖŞÇÖ toplam puanlarının normal dağılım gösterdiğini, diğerlerinin normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sebeple sonuçlar, uygulanacak test türlerine göre tablolastırılacak ve açıklanacaktır.

5.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre ÇEBAÖ ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri

Yukarıda da belirttiğimiz üzere, cinsiyet değişkeni için kullanılacak karşılaştırma testinin belirlenmesi için yapılan normallik testi sonuçlarına göre ÇEBAÖ'nün alt boyutu ÇK için t-testi, diğer alt boyutlar için Mann-Whintney U testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 13 ve Tablo 14'te yer alan analizleri yapmamızı gerektiren araştırma sorusu şu şekildedir:

- Türkiye'de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken ÇEBAÖ toplam ve ÇEBAÖ alt boyutları (TDBÇOE, ÇYTB ve ÇK) puanları “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.3.1.1. ÇEBAÖ Alt Boyutu “Çeviriden Kaçınma” (ÇK) ile İlgili t-Testi Sonuçları

Tablo 13

Cinsiyet Değişkenine Göre ÇEBAÖ'nün Alt Boyutu “Çeviriden Kaçınma” ile İlgili Bağımsız t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S_x	sd	t	p
ÇK	Kadın	104	13.04	3.48	134	-.238	.812
	Erkek	32	13.21	3.75			

Tablo 13'te, “Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin ÇEBAÖ alt boyutu olan “ÇK”ya bakış açıları cinsiyet, değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindeki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Kadın ve erkeklerin “ÇK” alt boyutuna bakış açılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan t-testi sonucunda bu stratejilerin kullanımında “Cinsiyet” değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{134}=-.238$, $p>0.05$). Yani ÇK (çeviriden kaçınma) alt boyutunda yer alan madde 13, 14, 16 ve 19'da belirtildiği üzere “Fransızcadan Türkçeye çevirinin, Fransızcaya maruz kalma miktarını düşürdüğüne ya da derslerde Türkçe kullanımının Fransızcanın daha iyi öğrenilmesine engel olduğuna” ilişkin görüşler açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık saptanmamıştır.

5.3.1.2. ÇEBAÖ Toplam ve Alt Boyutları “Temel Dil Becerileri Üzerine Çevirinin Olumlu Etkisi” (TDBÇOE)” ve “Çeviriye Yönelik Tutum ve Beklentiler” (ÇYTB) ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 14

Cinsiyet Değişkenine Göre ÇEBAÖ Toplam, ÇEBAÖ’nün Alt Boyutları “TDBÇOE” ve “ÇYTB” ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇEBAÖ Toplam	Kadın	104	69.60	7238	1550	.558
	Erkek	32	64.94	2078		
	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
TDBÇOE	Kadın	104	70,64	7347	1441	.252
	Erkek	32	61,53	1969		
	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇYTB	Kadın	104	67,59	7029	1569	.626
	Erkek	32	71,45	2286		

Öğrencilerin çeviriye bakış açıları (ÇEBAÖ toplam) cinsiyete göre karşılaştırıldığında, erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=1550$, $p>0,05$). Yani, kadın ve erkek öğrenciler çeviriye yönelik benzer bakış açılarına sahiptirler. Yine, çalışmaya yön veren araştırma soruları çerçevesinde Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde ÇEBAÖ’nün “TDBÇOE” ve “ÇYTB” alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği bağımsız Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, TDBÇOE alt boyutunun kadın ve erkek öğrenciler için farklılık göstermediği saptanmıştır ($U=1441$, $p>0,05$). Yani TDBÇOE alt boyutunda toplanan madde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11’de görüldüğü gibi, “dilbilgisi kurallarının, deyimlerin ve sözcüklerin öğrenilmesinde, okuma, yazma ve konuşma gibi dil becerilerinin kazanılmasında çevirinin yardımcı bir unsur olduğuna” ilişkin görüşler açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık bulunmamaktadır.

Benzer şekilde, ÇYTB alt boyutu için kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=1569$, $p>0,05$). Bu alt boyutta yer alan ve “öğrencilerin Fransızca öğrenirken özellikle hedef dilden anadile çeviri kullanımını ve gerginlik hissinden

uzaklaşmak içi çeviriyi tercih etmelerini” ifade eden görüşleri içeren maddelere (13, 14, 16, 19) verilen cevapların ortalamaları, kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılığın olmadığını göstermektedir.

Artar (2017), cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin çeviriye bakış açıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için elde ettiği bulgulara, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamasına rağmen, erkek katılımcıların, kadınlardan daha yüksek ortalama puanına sahip olduklarını belirtmiştir. Artar’a (2017) göre, bu durum, kültürel faktörler göz önüne alındığında, erkek katılımcıların duygularını, görüşlerini ve algılarını kadın katılımcılardan daha fazla ifade etme eğiliminden kaynaklanıyor olabilir (s.171). Artar’ın elde ettiği bu sonuç, yukarıdaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

5.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre ÖSÇÖ ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri

Normallik testi sonucunda normal dağılım gösteren ÖSÇÖ Toplam ve TDBÇ alt boyutu için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir. Tablo 16’da Normallik testi sonucunda normal dağılım göstermeyen ÖSÇÖ alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını sınamak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15 ve Tablo 16’daki ÖSÇÖ ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespitine yönelik analizleri gerçekleştirmemizi gerektiren araştırma sorumuz şu şekildedir:

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

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

Tablo 15

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

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S_x	sd	t	p
ÖSÇÖ	Kadın	104	88.33	21.33	134	.469	.640

TOPLAM	Erkek	32	86.33	20			
	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S_x	sd	t	p
TDBÇ	Kadın	104	42.30	11.01	134	.599	.550
	Erkek	32	40.93	12.24			

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

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

Tablo 16

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

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

ÖÜS	Kadın	104	69,79	7258	1529	.487
	Erkek	32	64,30	2057		

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

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

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

5.3.3. Sınıf Değişkenine Göre ÇEBAÖ ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri

Cinsiyet değişkeninde olduğu gibi sınıf değişkenine göre incelenecek ÇEBAÖ Toplam ve alt boyutlarının normal dağılımları için yapılan normallik testleri sonucunda hangi test türüne göre analiz yapılacağı tespit edilmiş ve analize tabi tutulan ÇEBAÖ Toplam ve alt boyutları tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Sınıf değişkeni, farklılıkları daha iyi betimlemek ve yorumlamak için kimi zaman önceki öğrenme ve ilerleyen öğrenme aşaması şeklinde de yorumlanacaktır.

Sınıf değişkeni için ÇEBAÖ ve alt boyutlarının normallik testi sonuçlarına göre ÇEBAÖ toplam ve tüm alt boyutlarının normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle

ÇEBAÖ ve alt boyutları için noparametrik test olan Mann-Whintney U testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Sınıf değişkenine göre ÇEBAÖ ve alt boyutları için karşılaştırma test analizlerini gerektiren araştırma sorusu aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken çeviri kullanımına yönelik bakış açıları (TDBÇOE, ÇYTB, ÇK), “sınıf değişkenine” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.3.3.1. ÇEBAÖ Toplam ve ÇEBAÖ Alt Boyutları “TDBÇOE”, “ÇYTB” ve “ÇK” ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 17

Sınıf Değişkenine Göre ÇEBAÖ Toplam, ÇEBAÖ’nün Alt Boyutları “TDBÇOE”, “ÇYTB” ve “ÇK” ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇEBAÖ Toplam	3. Sınıf	62	68,28	4233	2280	.953
	4. Sınıf	74	68,68	5082		
	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
TDBÇOE	3. Sınıf	62	69,98	4338	2202	.689
	4. Sınıf	74	67,26	4977		
	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇYTB	3. Sınıf	62	65,30	4048	2095	.383
	4. Sınıf	74	71,18	5267		
	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇK	3. Sınıf	62	72,65	4504	2036	.259
	4. Sınıf	74	65,02	4811		

Tablo 17’de yer alan, sınıf değişkenine göre ÇEBAÖ toplam ve ÇEBAÖ’nün alt boyutları olan “TDBÇOE”, “ÇYTB” ve “ÇK” ile ilgili olarak yapılan bağımsız Mann Whitney U testi

sonuçlarına göre 3. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin ÇEBAÖ toplam ($U=2280$, $p>0.05$), ve TDBÇOE ($U=2202$, $p>0.05$), ÇYTB ($U=2095$, $p>0.05$), ÇK ($U=2036$, $p>0.05$), hakkındaki bakış açıları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Burada sınıf değişkeninin öğrencilerin çeviriye bakış açıları için anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir; ancak farklılığın olmayışını çalışmada yer alan çevirinin yabancı dil eğitimindeki yerinin nasıl olması gerektiğiyle yani, kendi boyutlarıyla açıklamak faydalı olacaktır. İlerleyen öğrenme aşamaları için çeviriye bakış açısı ve kullanılma durumunun farklılaşmasının beklendiği süreç, çevirinin ikileşim ve döngüsel boyutuyla açıklanabilecektir.

Çevirinin ikileşim ve döngüsel boyutu, öğrenme aşamalarının farklılaşmasıyla çeviriye yönelik algıların da farklılaştığı yönündeki varsayımı kuvvetlendirmektedir. Bu varsayım karşılanmıyorsa Tablo 18’de görüleceği üzere, çevirinin öğrenme stratejisi olarak kullanılma durumlarına bakılarak yorum yapılabilir. Böylelikle Tablo 17’deki algılarda gözlenmeyen farklılaşmanın Tablo 18’deki strateji kullanımının 4. sınıfta azalmayacağı, aksine artacağı yönünde bir varsayımı doğurur. Nitekim, aşağıda, öğrencilerin ÖSÇÖ’nün alt boyutu “Temel Dil Becerileri için Çeviri” kullanımına yönelik katılım puanı ortancaları incelendiğinde, 3. sınıf öğrencilerin kullanım sıklığının 4. sınıf öğrencilerinkinden daha az olduğu görülmektedir, yani, ilerleyen süreçte beklenenin aksine bir azalma görülmeyp artma tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin çeviriye bakış açılarının farklılaşmamasının altında yatan sebep, onu strateji olarak kullanma durumunda beklenenin aksine azalmayıp artması durumuyla desteklenmiştir.

5.3.4. Sınıf Değişkenine Göre ÖSÇÖ ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri

Normallik testi sonuçlarına göre ÖSÇÖ Toplam ve ÖSÇÖ alt boyutu TDBÇ normal dağılım gösterirken diğer faktörler normal dağılım göstermemiştir. Bu nedenle ÖSÇÖ Toplam ve ÖSÇÖ-TDBÇ için parametrik test t-testi, diğer ÖSÇÖ alt boyutları için noparametrik test olan Mann-Whintney U testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Sınıf değişkenine göre ÖSÇÖ ve alt boyutları için tablo 18 ve 19’da yer alan karşılaştırma test analizlerini gerektiren araştırma sorusu şu şekildedir:

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

5.3.4.1. ÖSÇÖ Toplam ve ÖSÇÖ Alt Boyutu “TDBÇ” ile İlgili t-Testi Sonuçları

Tablo 18

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

	Sınıf	N	$\bar{X}$	S_x	sd	t	p
ÖSÇÖ TOPLAM	3. Sınıf	62	82.98	25.09	134	-2.5	.012
	4. Sınıf	74	91.95	15.81			
	Sınıf	N	$\bar{X}$	S_x	sd	t	p
TDBÇ	3. Sınıf	62	39.09	13.16	134	-2.8	.006
	4. Sınıf	74	44.40	8.81			

Tablo 18’de, sınıf değişkeninin, Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin çeviriyi bir strateji olarak kullanma durumları ve temel dil becerilerinin edinilmesine yönelik bilişsel bir öğrenme stratejisi olarak çeviri kullanımı üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Bu test sonucunda, öğrencilerin ÖSÇÖ’nün “Temel Dil Becerileri için Çeviri” alt boyutuna katılma düzeyleri toplam puanları arasında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{134}=-2.5$, $p>0.05$). Benzer şekilde, öğrencilerin ÖSÇÖ toplam puanları ile sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{134}=-2.8$, $p<0.05$).

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

5.3.4.2. ÖSÇÖ Alt Boyutları “BS”, “KKS”, “SES” ve “ÖÜS” ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 19

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

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
BS	3. Sınıf	62	62,73	3889	1936	.116
	4. Sınıf	74	73,34	5427		
	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
KKS	3. Sınıf	62	62,23	3858	1905	.088
	4. Sınıf	74	73,76	5458		
	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SES	3. Sınıf	62	68,48	4245	2292	.995
	4. Sınıf	74	68,52	5070		
	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖÜS	3. Sınıf	62	66,02	4093	2140	.498
	4. Sınıf	74	70,58	5223		

Tablo 19’da görüldüğü üzere, normallik testi sonucunda normal dağılım göstermeyen ÖSÇÖ’nün alt boyutları için yapılan ilgili bağımsız Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, sınıf değişkenine göre ÖSÇÖ’nün alt boyutları olan “BS” (U=1936, p>0.05), “KKS” (U=1905, p>0.05), “SES” (U= 2292, p>0.05) ve “ÖÜS” (U=2140, p>0.05) toplam puanları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemektedir. Yani, 3. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin strateji kullanım oranları benzerlik göstermektedir.

Mollaei’e vd. (2017) göre, öğrencilerin anadil ve hedef dil arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri bilmesi gerekir; Örneğin, öğretmen dilbilgisel yapıları ve kuralları açıklarken, öğrenciler, anadildeki ilgili yapıları düşünecek ve her iki dil yapısını daha iyi anlamak için karşılaştıracaktır (s.71). Öğrenciler, yabancı dildeki dilsel özellikleri anadilde görme yönündeki eğilimler için kullandıkları benzetmeye (analoji) yönelik stratejileri (madde 13, 14, 15, 16), sözlük kullanımı gibi birtakım kaynak kullanım stratejileri (madde 17, 18, 19, 24), dil eğitiminde sosyal etkileşim içeren ilişkiler (madde 20, 21, 22) ve kendi üst-bilişsel/öz-

düzenlemelerini içeren stratejileri (madde 23, 26, 27) ilerleyen eğitim sürecinde benzer şekilde kullanmaya devam etmektedirler; ancak yukarıda belirtildiği gibi, ÖSÇÖ toplam puanları ve ÖSÇÖ alt boyutu TDBÇ genel olarak farklılaşmaktadır. Bu durum, öğrencinin çeviriyi, bir öğrenme alternatifi olarak sürekli elde tutma düşüncesinden hareketle, ilerleyen öğrenme aşamalarında da daha fazla çeviri kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirme ya da daha büyük ihtimalle kolayca kaçma taktiği olarak görmesi şeklinde yorumlanabilir.

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

5.3.5. Başarı Puanı Değişkenine Göre ÇEBAÖ ve Alt Boyutları İçin Karşılaştırma Test Analizleri

Başarı puanı değişkeni için ÇEBAÖ ve alt boyutlarına yapılan normallik testi sonuçlarına göre normal dağılım gösteren ÇEBAÖ'nün alt boyutu ÇK için parametrik test olan bağımsız örneklem t-testi, ÇEBAÖ toplam ve diğer alt boyutları için parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Başarı puanı değişkenine göre ÇEBAÖ ve alt boyutları için karşılaştırma test analizleri (tablo 20, tablo 21) için belirlenen araştırma sorusu şöyledir:

- Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken çeviri kullanımına yönelik bakış açıları (TDÇBOE, ÇYTB, ÇK), “başarı puanı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.3.5.1. ÇEBAÖ Alt Boyutu “ÇK” ile İlgili t-Testi Sonuçları

Tablo 20

Başarı Puanı Değişkenine Göre ÇEBAÖ’nün Alt Boyutu “ÇK” ile İlgili Bağımsız t-Testi Sonuçları

	Başarı Puanı	N	$\bar{X}$	S_x	sd	t	p
ÇK	0-3	104	12.69	3.53	134	-2.39	.018
Toplam	3-4	32	14.37	3.27			

Öğrencilerin ÇEBAÖ’nün alt boyutu olan “ÇK”ye yönelik bakış açıları başarı puanına göre karşılaştırıldığında, başarı puanları 3.00’in altında ($\bar{X}$ =12.69) ve 3.00’in üstünde ($\bar{X}$ =14.37) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{134}=-2.3$, $p<0.05$). Diğer bir ifadeyle, 3.00’in altında başarı puanına sahip öğrencilerin “ÇK”ye katılma durumları (ortanca=13), 3.00’in üstündekilere göre (ortanca=15) daha düşüktür. Bu durum başarı puanları arttıkça çeviriye olan bakış açıları arasında farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılaşma çevirinin ikileşim ve döngüsel yönüne işaret eden ve beklenen bir durumdur. Çeviri kullanımının iyi öğrenci profilinde zayıf öğrencilere göre daha az olması ya da yavaş yavaş terk edilmesi beklenir. Yani başarı puanı yüksek öğrencilerin çeviriyi kullanmamaya yönelik maddeleri içeren ÇK alt boyutuna daha fazla katılım göstermeleri beklenir. Bu gerçekleşmiyorsa, çevirinin kullanılma durumlarına bakılarak yorum yapılabilir. Tablo 20’de beklendiği, gibi iyi öğrencilerin ÇK’ya katılım ortalamaları zayıf öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır.

5.3.5.2. ÇEBAÖ Toplam ve ÇEBAÖ Alt Boyutları Olan “TDBÇOE” ve “ÇYTB” ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 21

Başarı Puanı Değişkenine Göre ÇEBAÖ Toplam, ÇEBAÖ’nün Alt Boyutları Olan “TDBÇOE” ve “ÇYTB” ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Başarı Puanı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇEBAÖ	0-3	104	69,47	7225	1563	.604
Toplam	3-4	32	65,34	2091		
	Başarı Puanı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p

TDBÇOE	0-3	104	69,84	7263	1525	.475
	3-4	32	64,16	2053		
	Başarı Puanı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇYTB	0-3	104	71,65	7452	1336	.091
	3-4	32	58,25	1864		

Katılımcıların başarı puanı değişkenine göre ÇEBAÖ toplam, “TDBÇOE” ve “ÇYTB” alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan bağımsız Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, başarı puanı 0-3 ve 3-4 arasında olan öğrenciler ile ÇEBAÖ toplam (U=1563, $p>0.05$), TDBÇOE (U=1525, $p>0.05$), ÇYTB (U=1336, $p>0.05$), hakkındaki bakış açıları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Burada ÇK alt boyutu dışındaki (bkz. Tablo 20) ÇEBAÖ’nün diğer alt boyutlarına öğrencilerin bakış açılarının başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir ancak bu farklılığı, çalışmada yer alan çevirinin yabancı dil eğitimindeki yerinin nasıl olması gerekliliğiyle, yani sınıf değişkeninde olduğu gibi (bkz. Tablo 17 ve 18) çevirinin kendi boyutlarıyla açıklamak faydalı olacaktır. İlerleyen öğrenme aşamalarında olduğu gibi, iyi ve zayıf öğrenciler için de çeviriye bakış açısı ve çeviriyi kullanma durumlarının farklılaşmasının beklendiği yabancı dil eğitimi sürecinin, çevirinin yavaş yavaş terk edilip hedef dile daha fazla yer verilmesi şeklinde gerçekleşmesi beklenir. Tablo 20’deki ÇK alt boyutunda başarı puanına göre saptanan anlamlı farklılaşma Tablo 21’deki TDBÇOE ve ÇYTB alt boyutlarında görülme de ortanca puanları incelendiğinde temel dil becerilerinin edinilmesi için çeviri kullanımının olumlu etkisine yönelik bakış açılarına 0-3 arası puana sahip öğrencilerin (ortanca=44), 3-4 arası başarı puanına sahip öğrencilerden (ortanca=43) daha fazla katılım gösterdikleri, Aynı şekilde çeviriye yönelik tutum ve beklentileri hakkında bilgi veren maddelere, 0-3 arası puana sahip öğrencilerin (ortanca=14), 3-4 arası başarı puanına sahip öğrencilerden (ortanca=13) daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. Yani başarı puanı arttıkça çevirinin kullanımına yönelik olumlu bakış açıları azalmaktadır, ya da çevri kullanmamaya yönelik katılım oranları yükselmektedir. Yani, bu süreçte çevirinin ikileşim ve döngüsel boyutları gözlemlenebilmektedir.

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

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

Bu analizi gerçekleştirmek için belirlenen araştırma sorusu aşağıdaki gibidir:

- Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin çeviriye bir strateji olarak kullanma durumları (TDBC, BS, KKS, SES, ÖÜS), “başarı puanı” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

5.3.6.1. ÖSÇÖ Toplam Puanları ile İlgili t-Testi Sonuçları

Tablo 22

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

	Başarı Puanı	N	$\bar{X}$	S_x	sd	t	p
ÖSÇÖ TOPLAM	0-3	104	91.13	20.01	134	3.4	.001
	3-4	32	77.25	20.81			

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

5.3.6.2. ÖSÇÖ Alt Boyutları “TDBÇ”, “BS”, “KKS”, “SES” ve “ÖÜS” ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 23

Başarı Puanı Değişkenine Göre ÖSÇÖ’nün Alt Boyutları Olan “TDBÇ”, “BS”, “KKS”, “SES” ve “ÖÜS” ile İlgili Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonuçları

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

ÖSÇÖ toplam puanları ile başarı değişkeni arasında saptanan anlamlı farklılık (bkz. Tablo 22) benzer şekilde ÖSÇÖ’nün ÖÜS dışındaki alt boyutları ile aynı değişken arasında da saptanmıştır. Örneğin, Tablo 23’te görüldüğü şekliyle, Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, ÖSÇÖ’nün ilk 4 alt boyutu olan TDBÇ (U=1031, $p<0.05$), “BS” (U=1061, $p<0.05$), “KKS” (U=1058, $p<0.05$), ve “SES” (U= 1058, $p<0.05$) kullanım düzeyleri, başarı puanına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar incelendiğinde başarı puanı düşük öğrencilerin çeviriyi strateji olarak kullanmaya yönelik katılım oranlarının başarı puanı yüksek olan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Örneğin, diller arasındaki benzerliklere yönelik stratejileri ifade eden “BS” alt boyutunu kullanım oranının başarı puanı 3’ün altında olan öğrencilerde daha yüksek olduğu (ortanca=14), başarı puanı 3’ün üzerinde olan öğrencilerin ise bu stratejileri daha düşük düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir (ortanca=11).

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

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

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

Özçelik (2012) ise, üniversite öğrencilerinin başarı puanları ile öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı farklılıkların var olup olmadığını tespit etmeyi hedeflediği çalışmasında, başarı puanlarına göre strateji kullanımı ortalamalarının birbirlerinden çok fazla uzaklaşmamasına rağmen zayıf öğrencilerin hafıza, bilişsel ve üst-bilişsel stratejilerin kullanımı noktasında iyi öğrencilerden anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Bu farklılaşma Özçelik'in ifadesiyle, “başarılı öğrencilerin lehine bir farklılaşmadır” (s.1102). Yani, ortalamalar incelendiğinde, iyi öğrencilerin strateji kullanım ortalamalarının zayıf öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Özçelik'in elde ettiği bu sonuç, Tablo 22 ve Tablo 23'te yer alan sonuçlardan başarılı öğrencilerin strateji kullanımı konusunda farklılaşmaktadır. Bunun sebebi, Özçelik'in çalışmasında yer alan genel dil öğrenme

stratejilerinin sürekliliğinin, ikileşim ve döngüsel boyutlara sahip olan çeviri kullanımında söz konusu olmayışından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 23'te, yalnızca 5. alt boyut olan ve öğrencilerin üst-bilişsel stratejileri hakkında bilgiler veren “Öz-düzenleme/üst-bilişsel strateji” olarak adlandırılan “ÖÜS”ün kullanım düzeyi ile ($U=1593$, $p>0.05$) başarı değişkeni arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Yani, “Öz-düzenleme/üst-bilişsel stratejilerin” kullanım oranı iyi ve zayıf öğrencilere göre farklılaşmamaktadır. Bu durumun, öğrencilere stratejilerin öğretilmesi yönündeki çalışmalarla değiştirilebileceğini düşünmekteyiz. Başka bir ifadeyle, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde kullanılabilen ilk 4 alt boyutta gözlemlenen farklılaşmaların, özünde edinilmiş bilgi ve bilinçlilik barındıran “ÖÜS” alt boyutunda gözlemlenmemesi öğrenenlerde strateji konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik çalışmaların eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir.

5.4. ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ ile İlgili Korelasyon Analiz Sonuçları

Cinsiyet, sınıf ve başarı puanı düzeyi gibi demografik değişkenlere göre ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ'nün ve alt boyutlarının farklılık gösterip göstermediğine yönelik araştırma sorularına yanıt bulmak için gerçekleştirilen analiz sonuçlarından sonra aynı ölçeklerin ve alt boyutlarının kendi aralarında pozitif ve negatif yönde herhangi bir ilişki olup olmadığını sınamak için korelasyonlarına bakılmaya karar verilmiştir. Elde edilen bulguların açıklanmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için, söz konusu tablolar oluşturulurken parametrik olan ve parametrik olmayan veri setlerine göre farklılaşan test teknik türleri ve ölçeklerin kendi alt boyutlarıyla ve birbirleri arasındaki ilişkileri, ayrı ayrı tablolarla ifade edilecektir.

Bu sebeple, önce, iki ölçüme ilişkin sonuçlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemek için yapılacak korelasyon işlemine karar vermek amacıyla SPSS 21'de normallik testi (Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk) uygulanmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre tüm ölçüm puanlarına “Spearman Sıra Farkları Korelasyon Hesabı” uygulanmasına karar verilmiştir.

5.4.1. ÇEBAÖ Toplam ve ÖSÇÖ Toplam Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları

“Öğrencilerin çeviri algılarıyla çeviriyi bir strateji olarak kullanma eğilimleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?” şeklindeki genel araştırma sorumuza cevap bulmak için gerçekleştirilen ilişkisel analiz sonuçları Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24

ÖSÇÖ Toplam ve ÇEBAÖ Toplam Spearman's rho Korelasyon Sonuçları

	ÇEBAÖ	ÖSÇÖ
ÇEBAÖ		.57**
ÖSÇÖ	.57**	

**p<0.01 *p<0.05

Öğrencilerin çeviriye bakış açıları ile çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak kullanma durumları arasında istatistiksel olarak bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Spearman's rho Korelasyon işlemi, ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ ölçüm sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (r: 0.57, p<0.01). Yani, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken çeviriye karşı tutum ve beklentileri ya da çeviriyi kullanmanın olumlu etkileri hakkındaki görüşleri ne kadar yüksekse, çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak kullanma düzeyleri aynı şekilde yüksek çıkabilmektedir.

Tablo 24’te elde edilen sonuçlarla benzerlik gösteren bir çalışmada, Aktekin ve Gliniecki (2015), İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin çeviriye bakış açıları ve öğrenme stratejisi olarak çeviriyi kullanma eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğunu saptamışlardır. Yani Aktekin ve Gliniecki’ye (2015) göre, öğrencilerin çeviriye bakış açıları, çeviriyi öğrenme stratejisi olarak kullanmalarına etki edebilmektedir (s.8).

5.4.2. ÇEBAÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

ÇEBAÖ’nün alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkisel durumlarını tespit etmek için yapılan analizlerde cevap aranacak araştırma soruları şunlardır:

- Türkiye’de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dilde çeviri kullanımına yönelik bakış açıları (TDBÇOE, ÇYTB, ÇK) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 25

ÇEBAÖ'nün Alt Boyutları Olan TDBÇOE, ÇYTB ve ÇK ile İlgili Spearman's rho Korelasyon Sonuçları

	TDBÇOE	ÇYTB	ÇK
TDBÇOE		.431**	-.038
ÇYTB	.431**		.058
ÇK	-.038	.058	

**p<0.01 *p<0.05

Tablo 25'te görüldüğü üzere, TDBÇOE alt boyutu ile ÇYTB alt boyutları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır (r: 0.43, p<0.01). Öte yandan, TDBÇOE ile ÇK arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (r: -0.38, p>0.01). Aynı şekilde ÇYTB ve ÇK alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir (r: 0.58, p>0.01).

Kısacası, yukarıdaki sonuçları, öğrencinin çeviriye yönelik tutum ve beklentileri, temel dil becerilerinin edinilmesinde yer verilen çevirinin kullanım sıklığına etki edebilmektedir, şeklinde yorumlayabiliriz.

5.4.3. ÖSÇÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

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

- Türkiye'de Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin bir öğrenme stratejisi olarak çeviri kullanımları (TDBÇ, BS, KKS, SES, ÖÜS) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 26

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

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

**p<0.01 *p<0.05

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

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

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

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

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

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

Yukarıdaki analiz sonuçlarına göre, yabancı dil olarak Fransızca öğrenen bireylerin bir öğrenme stratejisi olarak çeviriyi kullanırken ortaya koydukları farklı stratejiler, birbirini etkileyebilmektedir. Örneğin, bir öğrenci, kaynak kullanım stratejisinden yüksek sıklıkla yararlanıyorsa, bu durum benzetme stratejisinin kullanılma sıklığını da paralel bir şekilde artırabilir. Benzer şekilde öğrencinin, temel birtakım dil becerilerinin edinilmesini kolaylaştırmak için çeviriyi düzenli olarak kullanması, ilerleyen öğrenme aşamalarında üst-bilişsel stratejilerin daha fazla ortaya çıkmasına sebep olabilir.

5.4.4. ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

“Öğrencilerin çeviri algılarıyla çeviriyi bir strateji olarak kullanma eğilimleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?” şeklindeki araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan Spearman's rho Korelasyon sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

ÇEBAÖ’nün Alt Boyutları TDBÇOE, ÇYTB ve ÇK ile ÖSÇÖ’nün Alt Boyutları TDBÇ, BS, KKS, SES ve ÖÜS ile İlgili Spearman's rho Korelasyon Sonuçları

	TDBÇ	BS	KKS	SES	ÖÜS
TDBÇOE	.387**	.332**	.368**	.337**	.436**
ÇYTB	.635**	.515**	.580**	.436**	.295**
ÇK	-.041	-.065	-.092	.046	.098

**p<0.01 *p<0.05

Tablo 27 incelendiğinde, “ÇEBAÖ alt boyutu TDBÇOE” ile “ÖSÇÖ alt boyutları TDBÇ (r=0,38, p<0,01) , BS (r = 0,33, p<0,01) KKS, (r = 0,36, p<0,01). SES (r = 0,33, p<0,01). ÖÜS (r = 0,43, p<0,01) arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan **Spearman's rho Korelasyon** işlemi, bu alt boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, yabancı dil eğitiminde temel dil becerilerinin edinilmesinde çeviri kullanımının olumlu etkisine yönelik algılar, çevirinin strateji olarak kullanımına da olumlu etki edebilmektedir.

Aynı şekilde “ÇEBAÖ alt boyutu ÇYTB” ile “ÖSÇÖ alt boyutları TDBÇ (r=0,63, p<0,01) , BS (r = 0,51, p<0,01) KKS, (r = 0,58, p<0,01). SES (r = 0,43, p<0,01). ÖÜS (r = 0,29, p<0,01) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buradan, dil eğitiminde çeviri kullanım sıklığının, öğrenci tutum ve beklentileriyle paralellik gösterdiği sonucuna varılabilir.

Ancak, ÇK’ya (Çeviriden Kaçınmaya) yönelik ÇEBAÖ alt boyutunun “ÖSÇÖ alt boyutları TDBÇ (r=-0,041, p>0,01) , BS (r = -0,065, p>0,01) KKS, (r = -0,092, p>0,01). SES (r = 0,046, p>0,01) ve ÖÜS (r = 0,098, p>0,01) ile anlamlı bir ilişki içinde olmadığı görülmektedir. Bu durum, çeviri hakkında olumsuz bakış açılarındaki değişkenliğin kimi zaman strateji kullanımını etkilemediği yönündeki bir düşüncüyü desteklemektedir. Yani, bir öğrencinin yabancı dil eğitiminde çevirinin kullanılmamasını destekleyen düşüncelere sahip

olması, çeviriyi kullanmasına ya da kullanmamasına etki etmeyebilir. Bu durum, öğrencinin ya çeviriyi hangi amaçla kullandığıyla ya da “çeviriyi ötelemekle” ilgili üst-bilişsel bir farkındalık geliştirmemiş olmasıyla bağlantılı bir durumdur. Birinci durum, bilinçli ya da bilinçsiz olarak çeviriyi ötelemeye ket vuran kolaya kaçma taktiğini, ikinci durum ise, üst-bilişsel farkındalık kazanmamış öğrencinin, öteleme konusundaki gayretsizliğini ifade eder. Her iki durum da öğrencilerin ÇK’ya bakış açılarının, çeviri kullanımına etki etmeyeceği görüşünü destekleyebilir.

Mevcut çalışma için Türkçeye uyarladığımız ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ’nün geliştiricisi olan Liao’nun (2002) bu ölçeklerin alt boyutlarının ilişkisel durumları için gerçekleştirdiği Pearson Korelasyon analizleri, ÖSÇÖ’nün beş alt boyutu ile ÇEBAÖ’nün üç alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Ancak Liao’nun çalışması, ÇEBAÖ üçüncü alt boyutunun ÖSÇÖ 2., 3. ve 4. alt boyutlarıyla anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermesi bakımından çalışmamızdan farklılaşmaktadır. Bu farklılığın sebebi, uyarlama çalışmaları başlığı altında da belirttiğimiz üzere, ÇEBAÖ alt boyutları için gerçekleştirilen DFA’nın orijinaliyle doğrulanmadığı ve AFA yapılarak kendi kültürümüze göre faktör yapısının belirlenmesi ve bu sebeple ölçek maddelerinin orijinalinden farklı olarak alt boyutlarda toplanması ihtimalinden kaynaklanıyor olabilir.

BÖLÜM 6. ÇEVİRİ DERSİ İÇİN İZLENCE TASARIMI

“Giriş” bölümünde belirttiğimiz üzere bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Fransızca öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin çeviriye bakış açılarını ve çeviriyi bir strateji olarak kullanma durumlarını ortaya koyarak cinsiyet, başarı durumu, ilerleyen öğrenme aşamaları gibi değişkenlerle çevirinin rolünü belirlemek, bu algı ve strateji kullanım durumları arasındaki ilişkiyi incelemek, ayrıca, öğrencilerin müfredat kapsamında gördükleri çeviri dersinin izlencesini tasarlamak ve çevirinin yabancı dil eğitimindeki boyutları konusunda eğitimcilere öneriler sunmaktır.

Bu bölümde, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden hareketle, bir yandan “Öğrenenlerin dil öğrenme sorunlarını çözmek için kullandıkları çevirinin, mevcut çeviri derslerindeki yansıması ne şekildedir?” biçimindeki araştırma sorumuza yanıt ararken, diğer yandan, öğrencilerin çeviriye bakış açılarının ve çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak kullanmalarının öğrenenlerin dil öğrenme gereksinimleri hakkında vereceği fikirler derlenecektir. Ayrıca, çeviri etkinliğinin en yoğun şekilde yapıldığı çeviri derslerinin izlencesi ve içeriğinin öğrencilerin dil öğrenme gereksinimleri çerçevesinde yeniden nasıl şekillendirilebileceği üzerinde durulacaktır.

6.1. Mevcut Çeviri Derslerinin Yansımaları

20. yüzyılın ilk yıllarında iletişim temelli düzvarım yönteminin ve ardından yapısalcı yaklaşımın güç kazanmasıyla dili bir bütün olarak ele alma, dil sürecini aşamalandırma, somuttan soyuta öğrenme, ilgiyi canlı tutma gibi birçok yol izlenmiştir (bkz. s. 28). Özellikle, artık birçok dil öğretim yönteminin, dili “Nasıl öğretmeliyiz?” sorusunu “Ne ile öğretmeliyiz?” sorusuyla birlikte ele almaları, izlence olgusunun varlığını yabancı dil eğitimi dünyasına taşımıştır. İzlence olgusunun belirginleşmeye başladığı bu dönemde, içerik

seçiminin yansımaları özellikle sözcük ve dilbilgisi konularının seçimi şeklinde varlık göstermiştir.

Çeviri dersinin dil eğitimi programları ile bütünleşik hale getirilmesi ve bu çerçevede bir izlence nerisi sunulabilmesi için ğrenci gereksinimlerinin ve bakış açıların bilinmesinde fayda vardır. Kupske’ye (2015) göre, eviri uygulaması, sadece temel uygulama tekniği olarak dilbilgisi kurallarının düzenli bir birleşimini başka bir dile tercüme etmek ise, eviri üzerine yapılan itirazların çoğu haklıdır (s.62). Ancak aynı eviri, yabancı dil eğitimi amaç ve uygulamalarında kullanılabılırsa, bu haklılık ortadan kalkacaktır.

Birçok eğitim programında, öğretici taraf ile öğrenici taraf arasındaki hedef ve beklentiler konusunda birtakım farklılıkların var oluşu sebebiyle, eğitim süreci amaçlandığı gibi sonulanamamaktadır; yani öğretmedeki hedef ve beklentilerin doğası, ğrenmedekilerle çatışmaktadır. Örneğin, birçok kurumun amaı yürüttükleri dil programını sekteye uğratmadan sonulandırmakken, aynı programa tabi öğrencilerin amaı gereksiz zaman ve bilgi yüklemesinden sıyrılıp en ekonomik yollarla o dili öğrenmektir. Aynı şekilde, çeviriyi bir strateji olarak kullanan bir öğrencinin amaç ve algıları dikkate alınmadan eviri olgusuna yaklaşmak taraf atışması niteliği taşır.

Richards’a (2001) göre, beklentiler, bakış açıları, tercih edilen öğrenme biçimleri, kullanılan öğrenme stratejileri, müfredat geliştirme ve onun alt unsurlarından olan izlence tasarımında önemlidir (s.101). Bakış açısı ve strateji ölçeklerinden elde edilen verilerin de izlence tasarımında yol gösterici olacağını ifade etmek gerekir. Ancak ölçeklerden elde edilen bütün veriler tek tek tanımlanamayabilir ya da bir izlence tasarımı için tek tek irdelenemeyebilir. Bu sınırlılık ölçek verileri içinde bir genel bakış ve öncelik işleminin gerçekleştirilmesini gerekli kılar. Burada veriler içinde öncelik sıralaması yapılarak bir ereve çizilebilir.

Ders içeriği oluşturma konusunda eğitimciler arasında farklı yaklaşımlar da söz konusudur. Bu yaklaşımlar arasındaki farklılıklar dilin yapısal olarak karmaşık oluşu sebebiyle düzenli bir öğretme sistemi oluşturma isteğinden kaynaklanmaktadır. Dili bir düzene oturtarak öğretme isteğinin doğuracağı zorluklardan en önemlisi, sözcük ve dilbilgisi unsurlarının seçimi ve sıralamasıdır. Eğitimcilerin bu seçimi gerçekleştirirken düşük miktardaki dilsel unsurların tercihinin yüksek miktarda bir kapsam çeşitliliğine olanak vermesine dikkat etmeleri önem arz etmektedir.

Belenkova & Davtyan,’a (2016) göre, “eviri, diğer dil etkinlikleriyle yakından bağlantılıdır ve bir dil etkinliği olarak uygulanmalı ve öğretilmelidir” (s.10953) eviri derslerini

tasarlarken çevirinin mevcut planda hangi amaçla ele alındığını tespit etmek gerekir. Çeviri dil becerilerini geliştirmek için kullanılan bir araç olarak mı, yoksa tercümanlık bölümlerinin genel amaçları arasında yer alan çeviri becerilerini geliştirmek amacıyla mı kullanılacak? sorusu, izlençe tasarımında eğitimcilere yardımcı olabilir.

Okuma dersi, gerçek metinlerin (textes authentiques) seçimi, okunması, anadilde ya da hedef dilde açıklanması, bilinmeyen sözcüklerin tespiti ve kimi zaman cümleler şeklinde çevrilmesi gibi yönlerden çeviri derslerine en yakın konumda sayılabilecek derstir. Nitekim, okuma derslerinde çevirinin kullanılmasına yönelik çalışmalara sıklıkla rastlamak mümkündür (Bensoussan, 1990; Shin, 2013, Lee 2013; Bhoot, Azman & İsmail, 2014). Okuma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir durum çalışmasında Lee (2013), “çevirinin okuma becerilerini geliştirdiğini ve okuma metninin daha iyi anlaşılması ve okuduğunu anlama sorularının cevaplanabilmesi için derin okumaya sevk ettiğini” ifade etmiştir (s.17). Okuma dersinin ve çeviri derslerinin işleme süreci hakkında yapılan görüşmeler (bkz. Tablo 28 ve Tablo 29), bizlere öğrenme stratejilerinin öğretilmesi konusunda ders izlencesinin (materyal seçimi, dersin planlanması, etkinlikler, değerlendirme ölçütleri) yeniden gözden geçirilebileceğinin işaretlerini vermektedir.

Tablo 28

29.03.2018 Tarihinde Çeviri Derslerine Yönelik Gerçekleştirilen Öğretmen Görüşmelerinden Notlar-1

1. Görüşmelere konu edilen bir çeviri dersinde:

- Öğretmen, internetten güncel bilgileri içeren haber, spor, teknoloji vb. konu sınırlaması olmayan metinleri gözden geçirdikten sonra çevirmeleri amacıyla öğrencilere getirmektedir.
 - Daha önceleri, çevrilecek metinleri dersin öğretmeni önce kendi okuyup çevirmekteyken belli bir zaman sonra bu yöntemin öğrencileri bağlamdan uzaklaştırdığını ve pasif kıldığını düşünerek öğrencilerin çevirmelerini ön plana almıştır.
 - Bu yeni uygulamada, ikiye bölünmüş öğrenci grupları oluşturulmakta ve her gruba öğretmen tarafından güncel konuları içeren farklı metinler bir ya da öğrencinin istek ve çalışma durumuna göre iki hafta öncesinden verilmektedir.
 - Bir nevi sınıf dışı görev niteliği taşıyan bu uygulamayla öğrencilerin metinleri özellikle sözcük odaklı irdelemeleri ve çalışmaları sağlanmaktadır.
 - Çalışmalarını tamamlayan gruplar kendileri için belirlenen tarihlerde ders saatinde yaptıkları çevirileri sunmaktadırlar.
-

-
- Yapılan çevirilerin sorunlu tarafları dersin öğretmeninin ve akranların katılımıyla düzeltilmeye ve öneriler getirilmeye çalışılmaktadır.
 - Etkinliklerin ve sunumların sonunda grupların yaptıkları çeviriler arasından en başarılı olanlar seçilmektedir.
 - Öğrencilerin sunumları sonunda yapılan tüm öneri ve düzeltmeler bir dosya içerisinde öğretmene teslim edilmekte ve belli oranda dönem sonu başarı puanlarına etki edecek şekilde puanlanmaktadır.
 - Öğrencilerin yaptıkları çevirileri birbirlerine e-posta yoluyla göndermeleriyle ders süreci tamamlanmaktadır.
 - Bu dersin sınavları bir ara sınav ve final sınavından oluşmaktadır. Sınavlarda yine güncel konuları içeren fakat ders işleme sürecindeki metinlerden bir seviye daha kolay sayılabilecek bir metin öğrencilere dağıtılarak çevirmeleri istenmektedir.
 - Sınavlarda sözlük kullanılmamaktadır.
 - Seçilen metinler gerek duyulduğunda öğretmen tarafından öğrencinin seviyesine daha uygun hale getirilmekte, gerekirse bazı yerler değiştirilmektedir.
 - Ders sürecinde geniş bir zaman ve sözlük kullanım imkanına sahip öğrencilerin, sınavlarda daha kolay bir metinle karşılaşmalarının nedeni, sınavlarda sözlük kullanamadıklarının yasaklanması olarak açıklanabilir. Nitekim öğretmen, bazı zor sayılabilecek anahtar sözcükleri, sınav başlamadan önce tahtaya yazarak anlamlarını vermektedir.
 - Öğretmen öğrencilerin dersin işlenmesiyle ilgili birtakım dönütlerden ders tasarımının gözden geçirilmesi için faydalanmaktadır.

2. Diğer bir öğretmen görüşmesinde, farklı dönemlerde yapılan çeviri derslerinin işlenişine yönelik planlar, birtakım içerik farkları dışında aşağı yukarı yukarıdaki çeviri dersinin işleniş biçimleriyle benzerlik göstermektedir.

Tablo 29

29.03.2018 Tarihinde Okuma Dersine Yönelik Gerçekleştirilen Öğretmen Görüşmelerinden Notlar-2

Metin incelemesi, okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi bağlamında çeviri derslerine en yakın ders olan okuma dersine yönelik öğretmen görüşmesinde:

- Güncel konularda metinler seçilerek fotokopi şeklinde öğrenciye dağıtılmasıyla dersin başladığı görülmektedir.
-

- Ders esnasında, metin, öğrenciler tarafından okunur ve bilinmeyen sözcük ve ifadeler, yabancı dilde farklı ifade ve sözcüklerle açıklanarak öğrencide çağrışım oluşturulmaya çalışılır.

- Okuma esnasında sorun oluşturmaması için metnin yazı karakteri ve satır aralıkları dahi düzenlenir ve çeviri derslerinde olduğu gibi, metnin içeriğinde öğrencilerin durumu göz önünde bulundurularak bir gözden geçirme işi gerçekleştirilir.

- Metnin bağlamına zarar vermeyecek bazı zor sözcükler metinden çıkarılır. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığı birtakım sorularla test edilir. Bunlar çoktan seçmeli sorular olabileceği gibi, boşluk doldurmaya yönelik sorular da olabilir.

Burada, okuma dersinin çeviri dersinden farkının, doğru anlamayı test etmek ya da öğrenmeyi pekiştirmek için birtakım etkinliklerle desteklenmesi olduğu ifade edilebilir. Örneğin, metinde altı çizili sözcüklerin dilbilgisel yapılarını göstermek gibi...

Tablo 28 ve 29’da yer alan çeviri dersine yönelik öğretmen görüşmelerinde, bu derslerde genelde doğrusal bir yöntemin izlendiği görülmektedir. Nadir de olsa dairesel yaklaşım söz konusudur (bkznz. Richards, 2001, s.13). Doğrusal yaklaşımla öğretilmesi hedeflenen unsurlar süreç içerisinde bir sefere mahsus olarak verilir ve diğer konulara geçmeden önce derinlemesine öğretilmesi hedeflenir. Dairesel yaklaşımda ise öğretilen konular zaman zaman bir plan dâhilinde yeniden derslerde tekrar edilebilir. Doğrusal yaklaşımın tercih edilmesinin sebebi daha fazla dilsel öğenin çalışılmasını sağlamak olabilir; doğrusal yaklaşımda ders içinde çalışılan unsurlara tekrar dönülmemesi sınıf ortamında öğretmen kontrolünde mümkünse de öğrenen bazında bunun her zaman gerçekleşebileceğini söylemek mümkün değildir; çünkü izlencenin doğrusal olması öğrencilerin kendi özel ajandalarında tekrar ve geri dönme etkinliklerine engel olmaz, yani doğrusal tasarlanmış bir ders, öğrencinin planlamasında zaman zaman yinelenenilmektedir.

Yabancı dil eğitimi müfredatlarında yer alan çeviri derslerinin yansımaları üzerine yapılan görüşmelerden yola çıkarak, bu derslerin bir öğrenme stratejisi olarak çeviri kullanımına ya da öğrencilerin çeviri hakkındaki bakış açılarına göre tasarlanmadığı söylenebilir. Öğrenci gözlemlerinin kimi zaman dersin gidişatında küçük değişikliklere kapı araladığı görülse de, bir sonraki dersin planlaması konusunda bir eksiklik olduğu ifade edilebilir. Nitekim tablolarda yer verilmeyen görüşmelerden birinde öğretmen, dil eğitimi programlarındaki çeviri derslerinin işleyişlerinin sadece çeviri yetisini geliştirmeye yönelik etkinlikler olduğunu ifade etmiştir.

6.2. İzence Tasarımında Bazı Yaklaşımlar

Çeviri dersi tasarlanırken ders içeriklerinin ya da bölümlenecek unsurların hangi yaklaşıma göre tasarlanacağı önemli bir konudur. “Öğrenme etkinlikleri için öğretmenlerin önemli olduğunu düşündükleri şeyler ile öğrencilerin öğrenme etkinlikleri için faydalı olduğunu düşündükleri şeyler arasında bir boşluk vardır ve yabancı dil öğrencileri ve öğretmenleri, öğrenme ve öğretme etkinliklerinde çeviriyi kullanmak için farklı yaklaşımlar kullanırlar” (Mollaei, vd. 2017, s.68). Bu konuda Richards (2001), iki yaklaşımdan söz eder: Doğrusal (linear) ve dairesel (cyclical) yaklaşım; Doğrusal yaklaşımda öğretim unsurları belli bir zamanda bir kere verilir ve diğer unsurlara geçmeden önce yoğun bir şekilde uygulanır. Dairesel yaklaşımda ise öğretim unsurları belli aralıklarla yeniden derse dâhil edilebilir (s.13).

İzence tasarımında önemli konulardan birisi de, izenceye yön verecek materyalin seçimi ve derecelendirilmesidir. Ders tasarlayanların seçme ve derecelendirme konusunda sıklıkla başvurdukları yaklaşımlardan birkaçı şunlardır:

Dilsel Mesafe (Distance Linguistique) : Lado (1957) anadilde bulunan bazı dil yapılarına benzer yapıların daha önce öğretilmesini önerir ve bu unsurların öğrenenler için daha kolay, tam tersi farklılıkların daha zor olacağını belirtir (aktaran Richards, 2001, 13). Dilsel mesafe yaklaşımı, dil öğelerinin benzerliğinin yanı sıra öğrencilerin çok aşına oldukları bazı kültürel öğelerin dersle bütünleşik hale getirilmesi şeklinde modellenebilir. Nitelikli uzmanlar tarafından iyi bir şekilde dil eğitimiyle bütünleştirildiğinde, çevirinin, öğrencilerin kendi dillerini kullanmalarının faydalarını ve anadil/yabancı dil yapısının birçok düzeyde açıklama çalışmalarını kapsayan etkili bir pedagojik araç olduğu kanıtlanmıştır (Kupske, 2015, s.62). Konu başlığı belirlenirken öğrenci kültürüne çok da yabancı olmayan bir çeviri metninin kullanılması, öğrenenler için yabancılık çekmeden ilgiyle çalışabilecekleri bir konu niteliği taşıyacaktır.

Yapısal Güçlük (Difficulté Intrinsèque): Basit yapıların karmaşık yapılardan daha önce öğretilmesi gerektiğini savunan bu ilke, bir izlencede dilbilgisel unsurların bölümlenmesini belirlemek için kullanılan yaklaşımların en yaygınıdır (Richards, 2001, s.13).

Çeviri dersleri ile ilgili olarak elde edilen görüşler, Richards’ın bahsettiği yapısal güçlük ilkesiyle uyushmaktadır. Görüşmeler, dersin ilk başlarında verilen metinlerin ilerleyen günlerde verilenlerden daha kısa olduğunu ortaya koymaktadır. İlk günlerde daha basit ve kısa cümle

kuruluşlarından ibaret bir içerik söz konusuysen ilerleyen zamanlarda daha uzun ve karmaşık bir metinle ders işlenmektedir.

İletişim İhtiyacı (Besoın de Communication): İzlençe oluştururken kullanılacak bir diğer yaklaşım, çeviri dersinin dil öğrenim etkinlikleriyle birleştirilmesi gayesinin çıkış noktası olan iletişimsel yaklaşımdır. Yabancı dil öğrenirken çeviriyi bir strateji olarak kullanma eğilimleri, çeviri dersini iletişimsel yaklaşımlarla ve etkinliklerle yeniden tasarlamak için bir gereksinim analizi görevi üstelenmesi açısından önemlidir. Yine aynı şekilde, çeviriye bakış açıları da çeviri dersinin yeniden tasarlanarak dilsel bir boyuta taşınmasına ve tekdüzelikten kurtarılmasına yardımcı olabilir.

Dersi, tekdüzelikten kurtarmak öğrencilerin keyif alabilecekleri ve motivasyonlarının yükselmesini sağlayacak adımlar uygulamaktan geçer; çünkü bir kişinin yaptığı işten keyif alması, sorumluluk alarak çalışması, onun motivasyon düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Bazı çalışmalar, dil eğitimindeki etkinliklerin öğrencinin keyif alabileceği şekilde tasarlanmasına öncülük etmektedir: Lunin ve Minaeva (2015) bir altyazı yöntemi (TSL, Translated Subtitles Language Learning Method) tasarlarırken içeriğin yabancı dilden anadile aktarma esnasında güzel çevirinin korunmasının öğrencilerin keyif almaları için dikkat edilmesi gereken bir konu olduğunu belirtir. Öğrenci dönütlerinin olumlu olmasındaki nedenlerden birisi de Lunin ve Minaeva'nın bahsettiği keyif alma, tekdüzelikten kurtulmaya verilen reaksiyon şeklinde değerlendirilebilir.

Çevirinin öğrencilere güven aşılayabilecek bir etkinlik olduğunu ifade eden araştırmacılar da vardır. Mollaei'e vd. göre, “öğrenciler, basit bir metni hedef dilden anadillerine çevirerek sadece kendi yetkinliklerini değil, aynı zamanda güvenlerini de artıracıklarına inanırlar” (2017, 68).

6.3. İzlençe Tasarımında Sözcüklerin Seçimi

1995 yılında, Kantonca dilinin öğretilmesi için geliştirilen 5 ayrı yöntem kitabında geçen ortak sözcüklerin sayılarının tespit edilmesi için Li ve Richards'ın yaptığı bir araştırmayla tüm bu kitapların tamamında geçen ortak sözcüklerin %4.3 dolayında olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil alanında yazılmış öğretim kitaplarını inceleyerek sözcüklerin önem ve bulunuş derecelerini tespit etmek, özel amaçlı dil alanlarında daha kolay olmakla birlikte, çok daha

kapsamlı ve geniş bir dil alanına hitap eden programlarda güçlük oluşturabilmektedir. Bunun yanı sıra, sözcüklerin bulunuş sıklığı konusunda yapılan çalışmalar, sözcük sayıları ve derecelendirmelerin, sözcük listelerinin oluşturulabilmesi için yeterli olmadığını ve yüksek düzeyde kullanılan sözcüklerin, bir dersin ilk günlerinde daha öğretilabilir bir özelliğe sahip olmayabileceğini göstermiştir.

İzlencede kullanılacak sözcük listelerini oluştururken bazı ölçütler belirlenmiştir: Richards'a (2001) göre bunlar: "1. Öğretilirlik, 2. Benzerlik, 3. Bulunuşluk, 4. Kapsayıcılık, 5. Tanımlayıcı güç" tür (s.8).

Öğretilirlik: Kullanılan yönteme göre değişkenlik gösterse de genel anlamda somut kavramların resimler ya da farklı görsel yöntemlerle öğretilmesidir.

Benzerlik: Yabancı dildeki bazı sözcüklerin anadildeki sözcüklerle benzerlik taşıması şeklinde, ifade edilebilir. Örneğin, asansör, organizasyon gibi hem Fransızcada hem de Türkçede var olan sözcükler bu tanıma girmektedir.

Varoluş durumu: Sözcüklerin görünme ya da kullanılma sıklıklarıyla yakından ilgilidir. Bir başka ifadeyle, sözcüklerin birtakım farklı sözcükleri çağrıştırabilme özelliğini ifade eder. Örneğin, "école" sözcüğünün "classe, étudiant (e), apprendre" gibi sözcükleri çağrıştırması. Metin seçimlerinde özellikle geçmiş bilişsel öğrenmelerin hatırlanması ya da çağrışım yapan ifadelerin daha kolay öğrenilmesi açısından "varoluş durumu" önemli bir ölçüttür.

Kapsama: Bazı sözcükler diğerlerinin anlamlarını içerebilir. Yani bu ölçüte göre, genel anlamlı sözcükler daha özel anlamlı sözcüklerin öğrenilmesine imkân tanır. Örneğin, "fabrika" gibi genel anlamlı bir sözcüğün "üretim, ürün" gibi sözcüklerin anlamlarını kapsaması bu özelliğe işaret eder.

Tanımlayıcı güç: Sözcük seçiminde dikkat edilebilecek diğer bir özellik, sözcükleri tanımlamada kullanılacak tanımlayıcı sözcüklerin öğrenilmesidir. Bu sözcüklerin kullanım sıklığı değerleri çok yüksek olmasa da, öğretilmesi faydalı olabilir. Wilkins (1976) İngiliz dilinde aynı konuda "istekte bulunmakla" ilgili 14 farklı cümle kuruluşunu örnek olarak vermiştir (s.59). Bir anlamın 14 farklı şekilde ifade edilebilirliği, dil öğrenimini kolaylaştırmada gerekli olan seçiciliğin ve derecelendirmenin ön plana çıkmasına sebep olmaktadır. Bu durum, aynı ifadenin çeviri derslerinde de 14 farklı şekilde çevrilebileceği gerçeğini işaret eder; bu da çeviri derslerindeki esnek bakış açısının geliştirilmesine zemin hazırlar.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümünden üç öğretim elemanı ile gerçekleştirilen görüşmelerde, çeviri dersinde öğretmenin öğrenciler tarafından yapılan çevirileri eksikleri ile ya da benzerlikleriyle desteklediğini, düzeltme ya da katkıda bulunurken öğrenci çevirisinin makul olabileceğini, aynı ifadenin farklı bir şekilde de ifade edilebileceğini belirtmesi, Wilkins'in yukarıdaki görüşünün çeviri dersindeki yansıması olarak değerlendirilebilir.

6.4. İzlençe Tasarımında Dilbilgisel Unsurların Seçimi

İçerik oluştururken sözcük seçimi konusunda faydalanılan kullanım sıklığı listelerinin öğretilebilirlik bakımından olmasa da seçim noktasında etkili olduğu bilinmektedir; ancak dilbilgisi unsurlarının seçimi bazı farklı ölçütler ön plana alınarak gerçekleşir. Richards (2001) dilbilgisel izlencelerin sözcük seçimi gibi metinlerdeki dilbilgisi unsurlarının görünme sıklıklarına göre değil, öğrenilebilirlik ve basitlik ölçütlerinin sezgisel olarak tespitine dayandığını belirtir (s.2).

Dilbilgisi unsurlarının seçimini, sözcük seçiminde olduğu gibi, kullanılma sıklıklarına bakarak yapmak, bu unsurların hangilerinin kullanılacağını analiz etmek ve karar vermek için kolaylaştırıcı olmayabilir. Aksine, bu durum birçok içerik tespiti için zordur. Bu noktadan hareketle, dilbilgisel unsurların seçiminin basitlik ve öğrenilebilirlik ölçütleriyle gerçekleşmesi ve sıralanması daha uygundur. Müfredat geliştiriciler, yabancı dil eğitimi kitaplarında bulunan dilbilgisi unsurları için bir öğrenme sıralaması (örn. isimler, fiiller, sıfatlar vs.) yapmışlardır. Bunlar, birtakım benzer sıralama ölçütleri için (örn. izlencelerde yer alan dilbilgisi unsurlarının sıralaması) derecelendirme (gradation) ya da bölümlemenin (sequencing) gerekliliğine kapı aralamıştır.

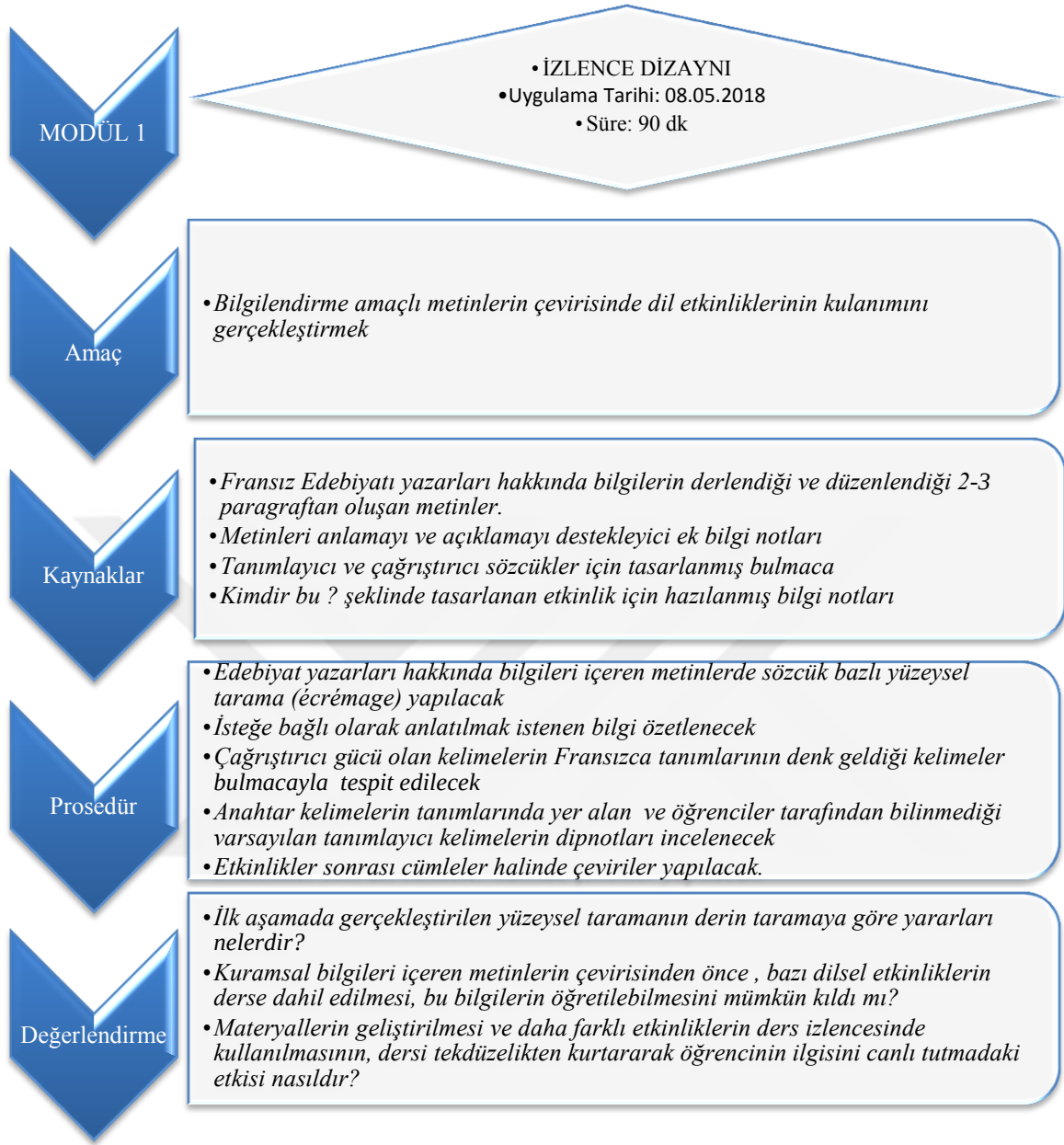
6.5. Örnek Ders Dizaynı ve Uygulama Sonrası Öğrenci Dönütleri

Rubin (1975), Stern (1975) gibi araştırmacılar iyi öğrenen profilini merkeze alarak, dilsel bilgilerin işleniş hakkındaki kuramları geçerli bir zemine oturtmak için dil öğrenmede hangi bilişsel süreçlerin ve stratejilerin kullanıldığını araştırmışlardır. Buradan hareketle çalışmamızda, çeviri derslerinde kullanılacak dilsel etkinlikleri geçerli bir zemine oturtabilmek için öğrencilerin hangi stratejileri kullandıkları ve hangi bakış açlarına sahip oldukları araştırılmıştır.

Veriler ve görüşmeler ışığında, “Çeviri dersinin dil eğitimi etkinlikleriyle bütünleştirilerek yeniden tasarlanmasının öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?” araştırma sorusuna, örnek uygulama sonrası öğrencilerden elde edilen olumlu dönütler ve izlenç önerileri üzerine fikir alışverişı şeklinde cevap alındığını ifade etmek gerekir. Öğrencilerin, dil becerilerinin edinilmesi amacıyla dilsel etkinliklerle bütünleştirilmiş farklı bir izlençle karşılaştıkları örnek uygulamamızda derse daha fazla ilgi duydukları ve öğrenme stratejisi edindirmeye yönelik etkinliklerin var olabileceğinin farkına vardıkları gözlenmiştir.

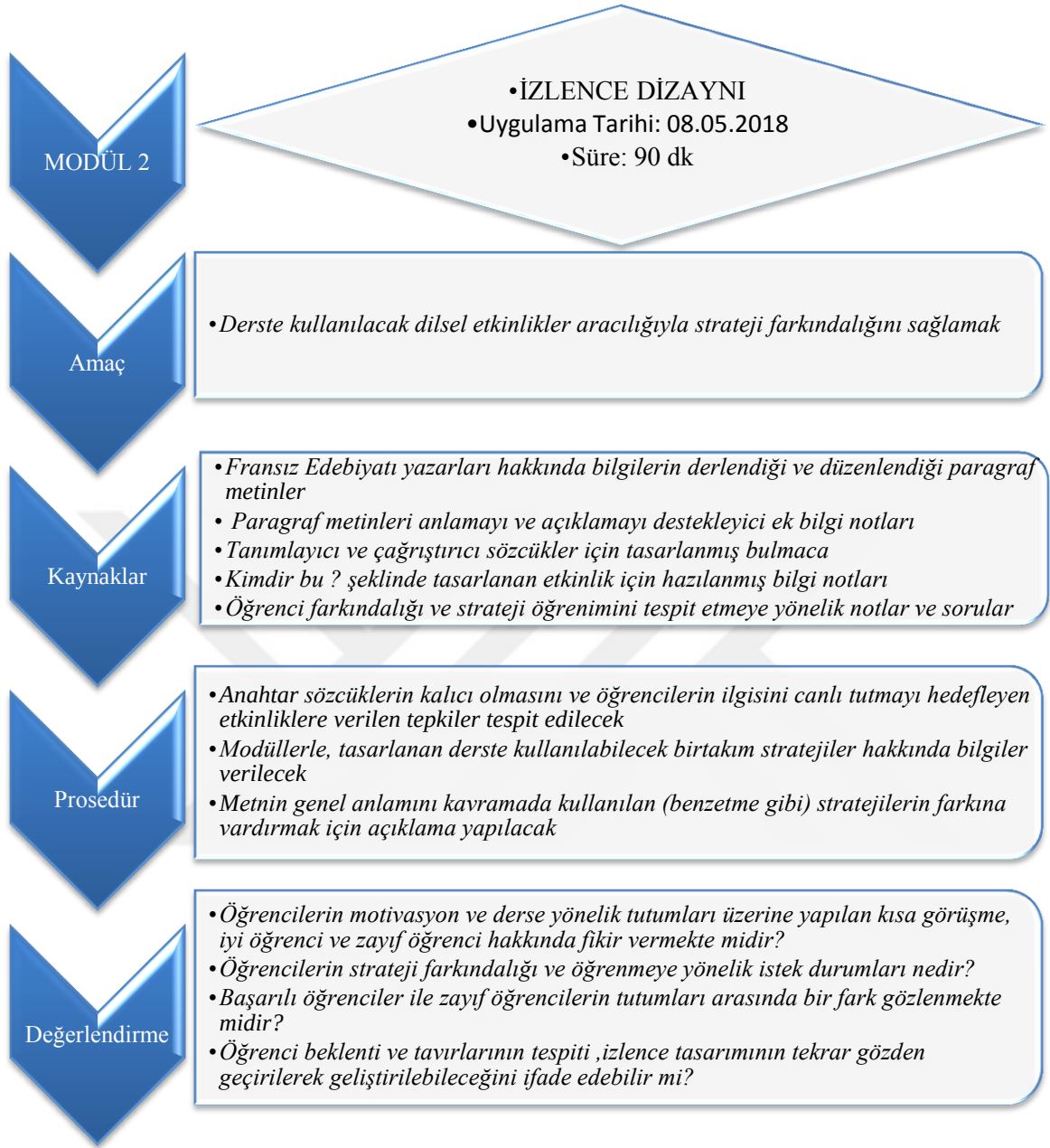
Çeviri derslerine yönelik yapılan görüşmelerde görüldüğü üzere, öğretmenin sözcükleri derecelendirilip anlamlarının veriliş verilmemesine karar vermesi sezgilerle gerçekleşmektedir. Çalışmada, bu noktada tasarlanmas planlanan ders içeriklerinde yer alacak metinlerin sözcüklerinin açıklanıp açıklanmayacağına sezgilerle karar verilecektir. Burada, sezgiden kasıt, öğrencinin geçmiş öğrenmeleri ve düzeylerinden haberdar olup bir karar verme süreci uygulamaktır. Çeviri derslerindeki metinlerin içereceği dilbilgisel unsurların sıralanışı ve bölümlenmesi rastgele seçilmiş gerçek hayatla ilgili güncel konu başlıkları engeline takılsa da detaylı ve uzun soluklu bir tasarım süreci ile istenen izlenç tasarımı ortaya konulabilir.

Ortak içerikle iki ayrı modül olarak ele alınan örnek ders uygulamasının izlençesi Nunan’ın (1998) müfredat ve izlenç modelleri için sunduğu ve “amaç, kaynaklar, prosedür ve değerlendirme” başlıkları altında verdiği genel prensiplerle şekil 3 ve 4’de ele alınmıştır. (s.137-157). Bu izlenç tasarımı, özellikle, uygulanan modüllerin durumlarını ve öğrenci dönütlerinin değerlendirilmesini kolaylaştıracak şekilde ele alınmıştır.



Şekil 3. 08.05.2018 Tarihinde Gazi Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıfta Uygulanan Örnek Modül 1

Şekil 3'deki çeviri dersi için tasarlanan izlencenin içeriklerinde yer alan sözcüklerin seçimi konusunda bir sınırlılık söz konusudur. Sözcük bulunuş derecelerinin (sıklıkları) belirlenmesinde birden fazla yöntem kitabının karşılaştırılması güçlüğü bu sınırlılığı destekler niteliktedir. Sözcüklerin seçiminin kullanım sıklıklarına göre yapılması her ne kadar önem arz etse de bu seçimler, kimi zaman sezgilerle yapılabilmektedir. Ancak, Richards'a (2001) göre bu seçimlerin sadece sezgilere göre yapılması güvenilir olmayan sonuçlara götürebilir (s.5)



Şekil 4. 08.05.2018 Tarihli Gazi Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıfta Uygulanan Örnek Modül 2

Tablo 30

Ders İzlenesi İçin Gerçekleştirilen Örnek Uygulama Süreci

-
- Edebiyat yazarları hakkında bilgilendirme içeren paragraflardan oluşan metinler, ders öncesinde çoğaltılıp öğrencilere dağıtıldı.
 - Dersin içeriğiyle ilgili ön bilgi sahibi olunduktan sonra rastgele bir yazar seçilip 5-10 dakika öğrencilere özellikle sözcük temelli yüzeysel tarama yaptırıldı.
 - Öğrencilerden isteğe bağlı olarak anlatılmak istenen bilginin özetlenmesi istendi.
 - Öğrencilere metin içerisinde yer alan bazı anahtar ve bilinmeyen sözcüklerin Fransızca tanımları gösterildi ve bu tanımlardan yola çıkarak metinde geçen sözcükleri bulmaları istendi.
 - Fransızca sözcüklerin tanımlarında yer alan birtakım tanımlayıcı gücü olan sözcüklerin bilinmediği varsayılp ayrıca onlar için de bir tanımlayıcı dipnot oluşturuldu. Bunun sebebi tanımlama fırsatının sekteye uğramaması ve sözcük aşinalığını artırmasıdır.
 - Metnin daha rahat anlaşılabilmesi için tespit edilen anahtar sözcüklerin kalıcı olması ve öğrencilerin ilgisini canlı tutabilmek için söz konusu sözcüklerin Fransızca tanımları bir bulmacanın soruları şeklinde tasarlandı.
 - Herbir tanıma denk gelen anahtar sözcüğün bulmacadaki yerinin bulunması ve kutucuklara yazılması istendi.
 - Alıştırma sonrası, belli bir süre geçtikten sonra öğrencilere bulmacada geçen sözcüklerden birisinin eş anlamlısı gösterilerek o sözcüğü ve aynı sözcüğü tanımlayan tanımlayıcı sözcüğü hatırlamaları istendi.
 - Öğrencilerin büyük çoğunluğu bulmacadaki sözcüğü ve onu tanımlayıcı sözcüğü kolaylıkla hatırladılar. (Öğrenciler, bu durum hakkında olumlu görüş bildirerek metin çevirisinin farklı etkinliklerle desteklendiğinde daha kalıcı öğrenmenin gerçekleşebileceğini fark ettiklerini ifade etmişlerdir).
 - İkinci bir etkinlikte: metinlerde geçen yazarlardan biri hakkındaki bilgileri çağrıştıran ve destekleyen birkaç cümle bir gün öncesinden hazırlandı.
 - İki farklı yazar hakkında bilgi veren iki paragrafın 5-10 dk derin taranması (scanning) istendi.
 - Öğrenciler okumalarını tamamladıktan sonra metinde geçmeyen ancak bazı anahtar sözcüklere götüren bu cümleler projeksiyonla tahtaya yansıtılarak, hangi yazarı betimledikleri sorulmuş ve öğrenciler yazar hakkında doğru bilgi edindiklerini verdikleri cevaplarla göstermişlerdir.
 - Etkinlikler sonunda derste kullanılan metinlerin cümleler halinde çevirileri gerçekleştirilerek ders süreci tamamlanmıştır.
-

Yukarıda ders sürecine ilişkin verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere, bu uygulamayla, metinlerde geçen ve ifadelerin çağrıştırdığı sözcüklerle anlamlı bir bağ kurulması ve bu sayede yorumlama ve anlama yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ne kadar fazla unsur birbiriyle ilişkilendirilirse anlama ve çağrışım o kadar fazla olacaktır. Bu etkinliklerde

amaçlanan şey, çağrıştıran ve çağrışan dilsel unsurları bir araya getirerek anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırmaktır. Örneğin, ilk etkinlikte geçen "dépeindre" sözcüğü "décrire" sözcüğüyle çağrıştırılmaya çalışılmış ve başarılı olunmuştur. Öğrenciler olumlu görüşlerini, hem ders esnasında hem de ders dışında farklı bir eğitimciyle paylaşmışlardır. Bu durum, eğitim programlarına yön vermede önemli bir unsur olan meslektaş değerlendirmesi ve ilgi uyandırması açısından önemlidir.

Ders tasarımı kapsamında, ilk defa denenen etkinlikler bir nevi gözlem ortamı sunmuşlardır ve bunun sonucu olarak daha da geliştirilebilmeleri mümkün olabilecektir. Eğitim ortamında gözlem ve görüşme yapmanın kimi zaman uzmanlık gerektiren bir durum olmasının yanı sıra eğitimcilerin de ders sürecinde gözlem yapması, öğrenci gereksinimlerinin tespit edilebilmesi açısından önemlidir. Normalin dışına çıkarak farklı bir boyutta ele alınan bu dersin, öğrencide uyandırdığı etkiyi, bir sonraki ders izlencesi için bir veri olarak kullanmak mümkündür.

Dersle ilgili gözlemlerin dersin öğretmeni tarafından öğrencilerin fark etmeyeceği bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekebilir. Richards'a (2001) göre "insanların gözlemlendiklerini bilmeleri rahat hareket etmelerine engel olabilir" (s.61).

Bu durum gerçek ve anlamlı çıkarımlar yapılması önünde bir engeldir. Bu sebeple eğitimcinin, gözlem işini dersin işlenme süresinde dersin bir parçası gibi yapması ve ders sonunda durumu, etkinlik geliştirmesi ve bir sonraki dersin planlanması için kullanması mümkün olabilir.

Uygulamada öğrencilerin güdülenme ve derse yönelik tutumları üzerine yapılan kısa görüşme sonucunda derse katılımı ve strateji kullanımı az olan zayıf öğrencilerin, derste daha etkin olan öğrencilerden daha fazla görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin genel durumları, strateji öğrenme ya da kullanma konusunda isteksizliklerini ortaya koymuş, farkındalık çalışması sonucunda kendi problem durumları ve derslerin tasarımına yönelik istekleri konusunda daha paylaşımcı oldukları gözlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin strateji edinme ve motivasyon yükseltme konusunda işbirliğine meyilli olduklarını göstermektedir.

Zayıf öğrencilerde gözlenen şikâyet ve bıkkınlık durumunun iyi öğrencide görülmemesi zayıf öğrencinin strateji kullanımı konusunda yeterince bilinçli olmadığına göstergesi olabilir. Sonuç olarak, uygulama dersinde birtakım stratejileri edinmeye yönlendiren etkinliklere başarılı öğrencilerin verdikleri tepki ile zayıf öğrencilerin verdikleri tepki farklılaşabilmektedir. Ancak, durumları hakkında öğrencilerin istekli bir tavır sergilemeleri, eksik gördükleri yönlerini derslerin yeniden tasarlanmasıyla değiştirebilecekleri eğilimlerini

ortaya koymuştur. Bu uygulama, öğrencilerin bakış açısı ve strateji verilerinden yola çıkararak yeniden gözden geçirilen bir eviri dersinin öğrencilere farkındalıkları hakkında bilgi vermiş ve motivasyonlarını değerlendirme imkanı tanı mıştır. Bu bilgilerin ve ortaya konulmaya çalışılan yeni ders tasarımı nın ğrenci beklenti ve tavırları hakkında önemli bilgiler verebileceği görülmüştür.

Öğrencilerden elde edilen algı ve stratejilere yönelik verilerin öğrencilerin beklenti ve tavırları hakkında ipuçları verdiğini destekleyecek nitelikteki Nunan'ın (1989) aşağıdaki açıklamaları önemlidir:

“Bir yabancı dil programının etkililiği, resmi olarak uygulanan müfredatın tanımlanması kadar öğrencilerin beklenti ve tavırlarıyla da belirlenecektir. Öğrencilerin katıldıkları dil dersleri için kendi ajandaları olmalıdır. Bu ajandalar, öğretmenin amaçları olduğu kadar öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme ve öğretme toplantılarından edindiklerini de tanımlamalıdır” (aktaran Richards, 2001, s101).

Nunan'ın bu açıklamaları, öğrencilerin beklenti ve tavırlarının tespit edilmesinin iyi bir izlen ce oluşturmak için gerekli olduğunu, ortaya koymaktadır. Dilsel unsurların ve etkinliklerin zenginleştirilip eviri derslerinin yeniden tasarlanması, tasarlanan bu izlencenin diğer derslerde de uygulanabilmesi, beklenti ve tavırlar ile müfredatın izin verdiği ölçüde söz konusu olacaktır.

Tasarlanan bu modüller sonuç olarak şunları göstermiştir:

- Bir dersin içeriği çok fazla değiştirilmeden birtakım etkinlikler dersle btnleştirilebilmektedir.
- Tasarlanan izlen ce, bazı kuramsal bilgilerin dilsel etkinlikler eşliğinde ğretilbilmesini mümkün kılmıştır.
- Etkinliklerin metnin içeriğinden ve dersin amacından uzaklaşmadan tasarlanması gereklidir.
- Çeviri etkinliği gerçekleştirilirken hem daha iyi anlamayı gerçekleştirmek hem de dilsel etkinliklerle dersi tekdüzelikten kurtarmak için öğrencinin ilgisi canlı tutulmaya çalışılmıştır.
- Öğrenci ve ğretmen dönütleri sayesinde dersin yeniden tasarlanması, araç-gereçlerin geliştirilmesi ve daha farklı etkinliklerin dersle bütünleştirilmesi teşvik edilmektedir.
- ağrıştırıcı ya da tanımlayıcı gücü olan sözcüklerin çeviride ön planda tutulması kalıcı öğrenmeye ve hafızada tutmaya yardımcı olmaktadır.
- Yabancı dilde birtakım kuramsal bilgilerin edinilmesini gerektiren bir derste, öğrencinin dilsel gereksinimleri de dikkate alınarak hem kuramsal bilgilerin

kavranması hem de bu bilgilerin dilsel etkinliklerle kavratılmaya çalışılarak öğrencilerin dilsel sorunlarının en aza indirilmesi amaçlanabilir.

- Uygulanan modüller sayesinde, tasarlanan derste birtakım öğrenme stratejilerin (örn. çağrışım) öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmaya çalışılmış ve stratejilerin kazanılmasının önemi vurgulanmak istenmiştir.



BÖLÜM 7. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çeviri, olumlu ve olumsuz yansımalarıyla dil eğitiminde nerede konumlandırılmalıdır? Günümüz dil eğitimi mecralarının önemle üzerinde durmaya başladığı öğrenen bakış açısı ve stratejilerinin tespitiyle bu soruya cevap alınması hedeflenmiştir. Böylece çalışmanın ana problem cümlesi ve araştırma soruları şekillendirilmiştir. Bu kapsamda ÇEBAÖ (Çeviriye Bakış Açısı Ölçeği) ve ÖSÇÖ (Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviri Ölçeği) şeklinde Türkçeye uyarladığımız ölçekler, asıl uygulama sonuçları için toplanan verilerin analizine elverişli geçerli ve güvenilir ölçme araçları olarak tarafımızca alan yazına kazandırılmıştır.

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

Öğrencilerin, yabancı dil öğrenirken çevirinin yardımcı bir unsur olduğuna yönelik olumlu bakış açılarına sahip olduklarını ve çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak yüksek bir yüzdeyle kullandıkları, ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ sorularına verdikleri yüksek katılım oranlarından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çeviriyi dil eğitiminde hangi amaçla kullandıklarının, cinsiyet, sınıf ve başarı durumlarının karşılaştırılması ile yorumlanabileceği savından hareketle, ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ alt boyutlarının bu değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarına bakılmıştır:

Cinsiyet değişkenine göre, ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Sınıf değişkenine göre, ÇEBAÖ toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamış, öte yandan ÖSÇÖ ve ÖSÇÖ alt boyutu TDBÇ (temel dil becerileri için çeviri) toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Son olarak, başarı puanına göre, ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre, ÇEBAÖ alt

boyutu K (eviriden kaçınma) puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, EBAÖ toplam ve diğerk alt boyutlarında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Yine, başarı puanı değışkenine göre, ÖSÖ alt boyutu ÖÜS (öz-düzenleme/üst-bilişsel) dışındaki tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Temel dil becerilerinin öğrenilmesi aşamasında bir strateji olarak karşımıza çıkan çevirinin, öğrencinin başarı durumuna göre ilerleyen öğrenme aşamalarında kendini öteleme stratejisi şekline dönüştürmesi beklenir. Aksi bir durumun ortaya çıkması hâlinde öğrencilerin öğrenim süresi ilerledikçe çeviriyi ötelemek yerine ona dil eğıtiminde daha fazla yer verdiğini gözlemlemek mümkündür. Analiz verilerine göre, öğrenciler tarafından 3. sınıfta kullanılan strateji oranı 4. sınıfta artmaktadır. Bu durum, öğrencinin ilerleyen öğrenme aşamalarında ilk başta yardımcı bir unsur olarak kullandığı çeviriyi yeni bir strateji olarak ötelemeye başlamadığını, aksine daha fazla kullandığını göstermektedir. Burada şöyle bir yorum yapmak yanlış olmaz: öğrenme aşaması, öğrencilerin başarı durumlarıyla paralel olarak artmadığı müddetçe, ilerleyen öğrenme aşamasında anadilden uzaklaşıp hedef dile daha fazla yer vermesi beklenen öğrenci, tam aksine anadile daha fazla bağımlı hale gelebilmektedir. Bu durumu olması gerekenden farklı anlamak gerekir: öğrenci, burada, dil sorunlarıyla yüzleşmek yerine çeviriyi bir kolayla kaçma taktiğı olarak kullanmaktadır. Böyle bir öğrenci profilinde, ilk aşamada, yardımcı unsur olarak ortaya çıkan eviri bir öğrenme stratejisi yerine bir kaçma taktiğı halini alabilmektedir. Ayrıca, eğer elde edilen sonuçlara göre, eviri kullanımının dördüncü sınıfta azalmaya başladığı tespit edilseydi, çeviriye yönelik bakış açılarında değışiklik gözlenmemesi, öğrencinin çeviriyi sürekli bir potansiyel kurtarıcı olarak cepte hazır tuttuğunun işaretlerini verecekti.

Öğrencilerin çeviriye bakış açılarıyla çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak kullanma durumları arasındaki ilişki, şu şekilde betimlenebilir: Bir öğrencinin gerginlik, öfke, komik duruma düşme gibi olumsuz durumlara yönelik algıları, aynı durumları ortadan kaldırmaya yönelik olan stratejilerin kullanımıyla paralellik gösterebilir. Yani bakış açılarında gerginlik ve hata yapma korkusu tespit edilen öğrencinin ya bu problemleri ortadan kaldıracak stratejiler geliştirmesi, ya da bu olmuyorsa durumu kabullenip etkisiz öğrenmeyi devam ettirmesi beklenir. Öğrenci birtakım stratejiler geliştirip kullanabiliyorsa, bu kez öğrencinin etkili öğrenme durumuna geçmesi beklenir. Strateji kullanımına rağmen etkili öğrenme de gerçekleşmiyorsa, bu durum öğrencinin problemlerden kaçma taktiğı şeklinde yorumlanabilir. Çevirinin ilerleyen öğrenme aşamalarında ya da iyi öğrenci profilinde zayıf öğrencilere nazaran azalma gözlenmiyorsa, bu durum, farkında olmadan sürekli olarak diller arası geçişe

ya da kod değiştirmeye (alternance codique) zemin hazırlanmasına sebep olabilir. Her ne kadar kod değiştirmenin konuşma esnasında akıcılık ya da sözcük dağarcığı noktasındaki problemleri gizlemek gibi stratejik bir yönü olsa da, dil becerilerinin gelişimindeki rolü hala tartışma konusudur.

Çalışmadan elde edilen veriler ve mevcut kuramsal bilgiler, öğrencilerin, birtakım ön yargıları, olumsuz algı ve kaygılarını ortadan kaldırmak için kolaylaştırıcı unsurlara olan gereksinimlerinin çeviriyle karşılandığını ortaya koymaktadır. Dil gibi karmaşık bir olgunun karmaşık yapılarını öğrenirken öğrencilere, strateji geliştirme/kullanma konusunda yardımcı olan çeviri, öğretmenlerin de yabancı dil öğretiminde açıklayıcı tutum sergilerken anadile başvuru konusunda esneklik göstermelerini sağlayacaktır. Bazı teknikleri, başarısızlık durumunda gözden geçirmek faydalıdır; bu durum kimi zaman çeviriyi işin içine sokmakla yumuşatılabilir. Örneğin, elde edilen verilere göre, öğrenciler zaman zaman, Fransızca kompozisyon yazmaları gereken bir etkinlikte onları yavaşlatacak sözcük ve ifade güçlüklerini aşmak için kompozisyonun önce Türkçe tasarlanması ve ardından Fransızcaya çevrilmesi şeklinde bir strateji kullanmaktadırlar. Bu durumun olumlu ve olumsuz yönünün tartışmaya açık olmasının yanı sıra, öğrencilerin, verilen görevi yerine getirirken çeviriyi kullanarak işlerini kolaylaştırma amacını güttükleri de söylenebilir.

Çalışmamızda, çeviri derslerinin yabancı dil eğitimi programlarında öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde yeniden tasarlanmasına yönelik önerilere ve örnek uygulama sonrası öğrenci dönütlerine de yer verilmiştir. Türkçeye uyarlanan ve Türkiye şartlarında yabancı dil öğrenen öğrencilerin stratejik dil ortamı gereksinimleri hakkında fikir vermesi beklenen ölçekler ve yapılan görüşmeler, özellikle çeviri dersleri için bir yeniden gözden geçirme ve planlama gereksinimini vurgulamayı hedeflemiştir. Elde edilen nicel verilerin sonuçları, öğrencilerin yabancı dil derslerinde çeviri kullanımına yaklaşımları ve algıları, ilk aşamada çevirinin dil dersinde desteklenebilecek yardımcı bir stratejik unsur olduğunu, daha sonraki aşamalarda, öğrenci dil öğreniminde ilerleme kaydettikçe, kendi çabasıyla (üst-bilişsel/öz-düzenleme) uzaklaşması gerektiğinin farkına vardığı bir unsur olarak yorumlanmasının yanlış olmayacağını göstermektedir.

Dilin iletişimsel bir yaklaşımla ele alındığı ve yöntemlerin sentezlenmesiyle oluşturulmaya çalışılan dil ortamlarının amacı, öğrenenin dili etkin bir şekilde kullanması ve hedef dilde rahatça iletişim kurabilmesidir. Ancak etkin kullanım ve rahatlık kavramları, kendisinden başka birçok değişkenle, örneğin, geçmiş öğrenmeler, yabancı dile maruz kalma süresi, başarı

durumu, üst-bilişsel stratejilerin düzeyi vb, ilişkili olan ve dil eğitiminde birlikte hesaba katılması gereken önemli unsurlardır.

Öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları gerginlik durumlarını giderebilmek için 1970'lerden itibaren ortaya çıkan ve tavsiye unsurunu ön plana alan telkin yönteminin günümüzde eğitimciler tarafından öğrencilere strateji kazandırmada da kullanılması yararlı olabilir. Gerginlik durumunun en aza indirilmesi şüphesiz dıştan destekle mümkündür; ancak öğrencinin içe bakış potansiyelini artırarak, kendi stratejisini belirleyip kullanarak sorunun üstesinden gelmesi çok daha etkili bir yöntemdir. Yabancı dil derslerinde sıkça rastlanan “komik duruma düşerim”, “hata yaparım” gibi kaygıların, öğrenci farkındalığı, bakış açısı ve etkin strateji kullanımı ile en aza indirgenebileceği ya da ortadan kaldırılabileceği kanaatindeyiz.

Öğrenciler, yabancı dil eğitiminde öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla birtakım stratejiler kullanırlar. Bu stratejileri geliştirme ve değiştirmenin altında yatan sebepler aynı zamanda onların derse karşı tutumları hakkında bilgi veren sebeplerdir. Bunların tanımlanması, eğitimcilerin dil öğrenme sürecindeki yönergeleri ve uygulamaları yeniden gözden geçirmek gibi olumlu adımlar atmalarına yardımcı olacaktır. Özellikle öğrencilerin üst-bilişsel stratejilerini geliştirmeleri ve öğrenmeyi öğrenmek (apprendre à apprendre) ana gayesini bir farkındalıkla gerçekleştirmeleri, öğretmen tarafından iyi takip edilen ve yönetilen ders süreci ve içeriğiyle yakından ilgilidir.

Müfredat geliştiricilerinin, ders içeriği yazarlarının ve izlenice tasarımcılarının çıkış noktası, yabancı dilin öğretilmesine yön veren “gereksinim” kavramıdır. Dil öğretim amaçlarını da şekillendiren gereksinimler öğretenlerle öğrenenler arasında farklılıklar gösterebilir. Örneğin, bir yabancı dil ders kitabı yazarının ya da bu kitabın ortaya çıkmasına katkıda bulunan tüm paydaşların amacı, yabancı dil öğrenme sorununu çözmektir. Dil öğrenme gereksinimleri, bu amaca göre tanımlanırken öğrenen cephesinde durum biraz farklıdır. Öğrenciler, dili, kimi zaman dil öğrenme sorunlarını çözme gereksinimi olarak değil, kendi sorunlarını çözme gereksinimi olarak algılamaktadırlar. Bu gereksinim algısı, öğrencilerin dil eğitimi sürecini kolaylaştırmak için çeviriyi kullanma eğilimlerini de bir gereksinim olarak tanımlamamıza olanak vermektedir. Yani, öğrencinin kendi sorunlarını çözmekle ilgili öğrenme gereksinimleri, dil sorununu çözmekle ilgili çeviri kullanma gereksinimi şeklinde kılık değiştirebilmektedir.

Yabancı dili öğretmek amacıyla öğrenenlerle, aynı dili iletişim problemlerini çözmek amacıyla öğrenenler arasında bilişsel ve uygulama anlamında bir fark var mıdır? Özellikle yabancı dil öğretmen adaylarının dili nasıl öğreteceklerini öğrenirken aynı zamanda o dili nasıl kullanabileceklerini öğrenme konusunda sıkışıp kaldıklarını söylemek mümkündür. Hiç şüphesiz yabancı dil öğretiminde öğrenen gereksinimlerinin, özel ve genel amaçların tekrar tekrar ele alınıp eğitim sürecinin bu çerçevede gözden geçirilmesi faydalı olacaktır. Bir yabancı dil programı tasarlanırken o dilin özel amaçla mı yoksa genel amaçla mı öğretileceği, o programın süresinden içeriğine kadar etki eden bir durumdur. Örneğin, sağlık sektörü, mühendislik ya da turizm gibi alanlar için geliştirilen bir dil eğitimi programı, özel amaç kapsamında geliştirilen programdır. Bu programda dinleme, okuma gibi alma (compétences de réception) ya da yazma, konuşma gibi üretme (compétences de production) becerilerinin kazandırılması amaçlanmış olabilir.

Yabancı dil eğitimi ortamlarında çeviriye yer verilmesinin, çevirinin öğrenciler tarafından bir yardımcı unsur olarak kullanılmasının, öğrenci bakış açılarından hareketle dil derslerinde dikkate alınmasının önemine vurgu yapılmış olması, bu durumun çok tartışılan dilbilgisi-çeviri yöntemine dönüş olacağı anlamına gelmemektedir. Vurgulanmak istenen bu durum, bazı ölçütleri beraberinde getirmektedir. Örneğin, çeviri etkinliği iletişimsel yaklaşıma göre yapılacaksa öncelikle, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve aşamaları dikkate alınarak hedef dile en yüksek derecede maruz bırakılması sağlanmalıdır. Çevirinin dil eğitiminde makul seviyede yararlanılan bir strateji ya da stratejilere yardımcı bir unsur halini alması için bu seviyenin iyi ayarlanması gerekir. Öğretmenin çeviri etkinliklerini bir bağlam içinde sunması, her iki dilin farklılıkları ve benzerliklerini aydınlatmak için öğretmen ve öğrenci tarafından çeviri kullanımını teşvik eder. Ancak daha iletişimsel bir yöntemle gerçekleştirilecek bir çeviri dersinde bu etkinliklerin çeşitlendirilmesi önem arz etmektedir. Çevirinin yabancı dil eğitimine dâhil edilmesi, onu çeviri yetisinden ayıran ve yabancı dil ediniminde bir strateji olarak konumlandıran özelliği kapsamında dikkatlice gerçekleştirilmelidir.

Sonuç olarak, yabancı dil eğitime yönelik programlarda, öğrenci ve öğretmen katılımcılardan elde edilen veriler ve araştırmacıların kapsamlı bir şekilde çeviriyi dil eğitim programlarında incelemeleri, onu birden çok işlevi yerine getirebilir bir teknik ya da strateji olarak adlandırmayı kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmelerinde, dilbilgisi kurallarının edinilmesinde, temel dil becerileri için tercih edilen teknik ve stratejilerin kullanımını kolaylaştırmasında bilişsel, duyuşsal, sosyal ve telafi stratejisi olarak çeviri kullanımı mümkün ve faydalıdır.

Bu çalışmaya konu edilen yabancı dil olarak Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin çeviriye bakış açıları ve onu bir öğrenme stratejisi olarak kullanma eğilimlerinin yorumlanması da genel ve özel eğitim çalışmaları için farkındalık oluşturmaya çalışılmasının yanı sıra bir öneri ve teşvik niteliği de taşımaktadır. Nitekim bilinçli bir öğrenme ve öğretme ortamı tasarısı olarak planlanan ve faydalı olacağı düşünülen bu çalışma, eğitim ortamlarındaki en önemli sorunlardan birisi olan bilinçli öğrenme yoksunluğunu ortadan kaldırmaya yardımcı olmayı da hedeflemekte ve öğrencinin algıları, stratejileri, gereksinimleri ve öğrenme şartları dikkate alınmadan çeviri olgusuna olumsuz yaklaşmamak gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Sözcük bilgisi edinirken anlamsal olarak yanlış öğrenmeden kaçınmak için çeviri etkili bir teknik sayılabilir. Aynı şekilde, okuma ve yazma etkinliğinde daha yoğun kullanılacak çeviri, kültürel öğelerin de işin içine girmesiyle açıklayıcı tutuma imkân sağlamaktadır.

Çeviri dersine yönelik olarak öğrenci ve öğretmenlerle yapılan ve kayıt altına alınan görüşmelerden bu dersin yukarıda bahsedilen verilerin muhtemel sonuçlarına göre tasarlanmadığı, aksine, anadilden yabancı dile yabancı dilden anadile bir aktarım görüntüsünde olduğu ortaya çıkmaktadır. Dil eğitimi ortamında öğrenciyi merkeze alan ve ilgisini canlı tutan bir ders işleme süreci oluşturmak mümkündür. Örneğin, bu derslerde çevrilecek metinlerin seçimi konusunda daha güncel ve serbest metinlerin tercih edilmesi, grup içi etkinliklerle çeviri çalışmaları şeklinde birtakım uygulamalar görülmekte iken dersin içeriğinin ve sonucunda izlencesinin öğrencinin çeviriye bakış açısına ya da onu bir strateji olarak kullanma eğilimine göre düzenlenmediği, tespit edilmiştir. Elde edilen bu veri, çeviri derslerinin daha farklı bir izlence düzleminde yapılabileceği ya da yapılması gerektiği fikrini doğurmuştur. Örneğin, okuma dersine yönelik yapılan öğretmen görüşmelerinde, çeviri dersinin içeriğine benzer fakat etkinliklerin uyumu ve uygulanışı noktasında ondan ayrılan bir okuma dersi izlencesinin varlığı tespit edilmiştir. Bu durum, adı geçen derslerin içerik benzerliğine rağmen uygulanış açısından var olan farklılıkların azaltılarak öğrencinin bakış açısı ve strateji kullanımına göre çeviri dersinin yeniden tasarlanması gerekliliğini ve temel dil becerileri için kullanılacak etkinliklerin çeviri dersleri için yeniden bir izlence tasarımıyla gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Çevirinin yabancı dil eğitimi ortamlarında kullanılmasının kimi zaman birtakım değişkenlere göre farklılıklar göstermesi beklenir. Öğrencinin başarı durumu, ilerleyen öğrenme aşamaları (ilk öğrenme ve ilerleyen öğrenmelerde beklenen farklılık) gibi değişkenler bu beklentiye besleyen temel unsurlardır. Çevirinin işlevselliğine yani dil eğitimindeki kullanım düzeylerine

etki eden bu değişkenler, onun birtakım boyutlarının varlığına işaret eder. Önemli olan konu, tespit edilen bu boyutlar isimlendirilirken onları nasıl bir kuramsal düzleme oturtmak gerektiğidir.

Çevirinin yabancı dil eğitiminde kullanımına ilişkin yapılan çalışmalara ait kuramsal bilgilerin, yapılan görüşmelerin ve verilerin analiz sonuçlarının normal sayılabilecek bir farklılaşma sürecini ve planlamalı bir tercih durumunu kapsayan bazı çeviri boyutlarını ortaya koyduğu, ifade edilebilir. Bunlar, çevirinin bir strateji olarak 1. ikileşim (dikotomik) boyutu, 2. belirleyici (tanımlayıcı) boyutu ve 3. döngüsel boyutudur. Başarı durumu ve ilerleyen öğrenme aşamalarının bir getirisi olarak ortaya çıkan çevirinin ikileşim, tanımlayıcı ve döngüsel boyutları mercek altına alınarak bilişsel süreçlere, öğrencinin üst-bilişsel farkındalığına ve onu yeniden planlama becerisine de hizmet edecek şekilde çeviri dersleri ile bütünleşik hale getirilebilir. İkileşim boyutu, çeviriyi, özünde hem yaklaşma hem de öteleme barındıran bir strateji olarak tanımlanacak kavram olarak belirleme imkânı vermektedir ki burada, çeviriyi kullanma ve zamanla uzaklaşma şeklinde meydana gelen süreç, biri olmadan ötekinin bir anlam ifade etmeyeceği bir ikili öbeklendirme olgusu olarak işleyecektir.

Çalışmamızda öğrenme stratejilerinden söz ederken stratejiler üzerine çalışma yapan araştırmacıların sınıflandırmalarında çeviriye bir bilişsel strateji olarak yer verdiklerinden söz edilmiş, “Araştırmacılar çeviri olgusunu hangi durumda bir üst-bilişsel strateji olarak nitelendirebilirler?” şeklinde bir soru sorulmuş ve cevap olarak da çevirinin ikileşim boyutuna dikkat çekilmişti. Çevirinin ikileşim boyutunu detaylı bir şekilde açıklayabilmek için ilk öğrenme ve ilerleyen öğrenme aşamaları arasındaki strateji kullanım sıklıklarının incelenmesi gerekmektedir. ÖSÇÖ analiz sonuçlarının da ortaya koyduğu gibi ilk öğrenme aşamalarında bir strateji olarak kullanılan çevirinin, ilerleyen öğrenme aşamalarında sürdürülmesi durumunda dilsel güçlüklerden bir kaçma taktiği, bitirilmesi durumunda ise bir üst-bilişsel/öz-yönlendirme stratejisi halini alması kuvvetle muhtemeldir.

Çevirinin ikileşim boyutu, usta ile çırak arasındaki ilişki şeklinde betimlenebilir. Bir usta ile çırak arasında hem bir zıtlık, hem de ilerleyen dönemlerde dönüşüme gebe bir süreç söz konusudur. İkileşim boyutta ise çevirinin hem bir bilişsel karara bağlı olarak varlık evresi, hem de bir üst-bilişsel karara bağlı olarak yokluk evresi geçirmesi beklenir. Çevirinin dil edinimde kullanımına yönelik bu şekilde bir ikili öbeklendirme, onun ikileşim boyutunu gözler önüne sermektedir.

Çevirinin belirleyici ya da tanımlayıcı boyutu, çeviriyi öğrencinin ilerleyen öğrenme sürecindeki durumu hakkında ipuçları sunan bir unsura dönüştürmektedir. Bazen, öğrencilerin iyi hazırlanmamış testlerle başarı durumları tespit edilemeyebilir. Bu durumda, öğrencinin çeviriyi kullanma düzeyi kontrol edilerek bir durum değerlendirmesi yapılabilir, ardından etkinlikler ve materyaller gözden geçirilebilir.

Döngüsel boyutu ise üçe ayrılan ve süreç başı, ortası ve sonundaki öğrenen amaçlarının yeniden planlanması ve düzenlenmesine yarayan “kullanma”, “gözden geçirme” ve yeniden planlama” süreçlerini içeren boyuttur. Yabancı dil eğitimi sürecinde ara kazanımların gözden geçirilip, yeniden planlamaya yer verilmesinde olduğu gibi, sürece bağlı olarak değişiklik göstermesi beklenen çeviri etkinliğinin de yeniden gözden geçirilmesi ve üst-bilişsel bir farkındalıkla planlanması gereklidir. Bu durum, öğrencinin dil eğitimi sürecinde kullandığı çevirinin rolünü ve etki düzeyini bilmesinin yanı sıra, ilk planlama ile yeniden planlama farkındalığını kazanmış olmasıyla gerçekleşir. Çevirinin ilerleyen öğrenme aşamasında ya da iyi öğrenci profilinde yeniden gözden geçirilmesi, bir stratejinin terk edilmeye başlandığına, ardından yeni bir stratejinin ortaya çıkışına ve ortaya çıkan stratejinin zamanla daha etkili bir şekilde dönüştürülmesine olanak sağlayabilir.

Bu çalışmada kullanılan ve değişkenlerin ilişkisel durumlarına bakmakla sınırlı olan tarama tipi araştırma, neden-sonuç ilişkisi ortaya koyacak şekilde tasarlanmadığı için deneysel bir boyutta değildir. Bu sebeple, elde edilen sonuçların denenmesi ve bir neden-sonuç ilişkisi içinde sunulabilmesi konusunda, gelecekteki araştırmacılara kapı aralamaktadır. Örneğin, araştırmacıların üzerinde herhangi bir oynama yapmadığı ve asıl sonucun gözlenebileceği ve ölçülebileceği bir bağımlı değişken olarak “öğrencilerin çeviriyi strateji olarak kullanma dereceleri” aynı araştırmacıların üzerinde oynama yaptığı ve deneysel bir sonuç için (neden-sonuç) gerçekleştireceği bir bağımsız değişken olarak “birtakım ders tasarımları” gerçekleştirmesi ve bunları test etmesi mümkün olacaktır.

Bu çalışma, örnekleminin Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumlarında Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim gören öğrencileri kapsaması ve ölçeklerle elde edilen veriler ışığında kısıtlı imkanlarla uygulamaya yönelik tasarlanan ders ve öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Araştırmacılar, yabancı dil eğitimi ortamında öğrencinin durumuyla şekillenen çevirinin boyutları ve strateji öğretiminin etkililiğini ve uygulanabilirliğini görmek amacıyla farklı büyüklükteki örneklemelerle ve farklı dille eğitim veren alanlar için farklı bir bakış açısıyla çalışmayı genişletebilirler. Yani, istatistiksel olarak ön test/son test gerektirecek

bir uygulama şeklinde tasarlanacak bir araştırmayla bilimsel olarak anlamlı bir değişim olup olmadığını görmek için sonuçları karşılaştırabilirler.



BÖLÜM 8. KAYNAKLAR

- Alves, F., Magalhães, C. and Pagano, A. 2002. Autonomy in translation: approaching translators' education through awareness of discourse processing. *Cadernos de Tradução*, 10(2):167-192.
- Annette & Akker, (Ed.). (2009). *Curriculum in development*, Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO), Enschede, The Netherlands.
- Ariogul, S., D. C. Unal, and I. Onursal. 2009. Foreign Language Learners' Beliefs about Language Learning: A Study on Turkish University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1 (1): 1500–1506. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.265
- Artar, P. (2017). *The Role of Translation in Foreign-Language Teaching*. Doctoral Dissertation, Universitat Rovira i Virgili, Spain <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/461885/TESI.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247. <https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğu, C. (1999). *L'enseignement de la traduction dans la classe de FLE*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Balçıkanlı, C. (2011). Metacognitive awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1332.
- Başaran, S. (2010). *Effects of Podcasts on Language Learning Beliefs And Self-Efficacy Perceptions of First-Year Turkish University Students*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Baydemir, K. E. S. (2015). *Acquisition de la Compétence de Compréhension dans L'enseignement de la Traduction*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Belenkova, N., & Davtyan, V. (2016). Correlation of Translation and Other Language Activities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 10951-10959.
- Bhooth, A., Azman, H., & Ismail, K. (2014). The role of the L1 as a scaffolding tool in the EFL reading classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 76-84. doi:10.1016/j.sbspro.2014.02.011
- Bruen, J. (2017) Language learning strategies for reading comprehension: assessing the strategy use of young adults at beginners' level talking Chinese, German, Japanese or Spanish as foreign languages at university, *The Language Learning Journal*, pp. 1-17 <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1370606> sayfasından erişilmiştir.
- Can, A. (1996). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cephe, P.T. ve Yeşilbursa, A.A. (2006). Language Learning Strategies of Turkish University EFL Students. *Education and Science* 31(139), 80-85
- Chang, C. Y., Liu, S. C., & Lee, Y. N. (2007). A study of language learning strategies used by college EFL learners in Taiwan. *Mingdao Journal of General Education*, 3, 235-261.
- Cohen, A.D. 1996. Second language learning and use strategies: Clarifying the issues (revised version). *Paper originally prepared for presentation at the Symposium on Strategies of Language Learning and Use*, December pp.13-16, 1994. Seville, Spain.
- Council of Europe (2002). *Cadre Européen Commun de Reference Pour Les Langues :Apprendre, Enseigner, Evaluer (CECRL)* <https://rm.coe.int/16802fc3a8> sayfasından erişilmiştir.
- Cyr, P., (1996), *Les Strategies d'Apprentissage*, CLE International, Québec.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2014), *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamalar.*, Pegem Akademi, Ankara

- Danchev, A. (1983). The controversy over translation in foreign language teaching. Translation in the system of foreign languages training. (pp. 35-43). Paris: Round Table FIT-UNESCO.
- Deneme, S. (2008). Language learning Strategy Preferences of Turkish Students. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 83-93.
- Dilek, F.B. (2007) *La Traduction Pédagogique dans la Traduction de Presse*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Dural, S., Aslan, G., Alinçe, M. ve Araza, A. (2014). “Örgütsel Çekicilik: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması.” *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 15 (2), 141-154.
- Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages, *International Journal of Multilingualism*, 14 (1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1258978> sayfasından erişilmiştir.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Floyd, F. J., Widaman, K.F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7 (3), 286-299.
- Hitzel, F. (1995). *Dil Oğlanları ve Tercümanlar*, İstanbul: Yapı Kredi.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M., & Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. Horwitz & D. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-36). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Husain, K. (1994). Translation in the ESL classroom: Emerging trends. *International Journal of Translation*, 6(1-2), 115-130.
- Jakobson R. (1959). On linguistic aspects of translation. In A. R. Brower (Ed.), *On translation* (pp. 232-39). Cambridge, MA: Harvard University.
- Kaya, A. (2009). *Le Rôle et l'Importance de la Traduction dans L'acquisition de la Compétence de Communication*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karimian, Z., & Talebinejad, M. (2013). Students' use of translation as a learning strategy in EFL Classroom. *Journal of Language Teaching & Research*, 4 (3), 605–610. doi:10.4304/jltr.4.3.605-610
- Kern, R. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-85. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00770.x> sayfasından erişilmiştir.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42 (2), 183-215. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00707.x> sayfasından erişilmiştir.
- Kopczynski, A. (1983) “Verbal Intervention. Translation in Foreign Language Teaching”: in *Translation in Foreign Language Teaching*, Paris, Round Table FIT-UNESCO, pp. 58-59.
- Köse, S. (2011). The Effect of Form and Meaning Focused Translation Instruction to the Language Skill Levels of ELT Students, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 475-488.
- Kupske, F. F. (2015). Second Language Pedagogy and Translation: The Role of Learners’ Own-language and Explicit Instruction Revisited. *Brazilian English Language Teaching*, 6(1), 51–65. <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2015.1.20201> sayfasından erişilmiştir.
- Kuşçu, E. (2016). Les Methodologies et les Methodes d’Enseignement/Apprentissage du FLE en Turquie: « Je Parle Français et Je Voyage en Français » *International Journal of Languages’ Education and Teaching* 4(3) s. 105-121 Doi: 10.18298/ijlet.623
- Larousse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/> sayfasından erişilmiştir.
- Lee, T. (2013). Incorporating Translation into the Language Classroom and its Potential Impacts upon L2 Learners. D. Tsagari and G. Floros (Ed.), *Translation in Language Teaching and Assessment* içinde (s.3-23). Cambridge Scholars. <https://www.cambridgescholars.com/download/sample/61312> sayfasından erişilmiştir.
- Liao, P. (2002). *Taiwanese College Students’ Beliefs About Translation And Their Use Of Translation As A Strategy To Learn English*. Dissertation, The University of Texas, Austin.

- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. (Pozharlieva, M.H. & Pashmakova, K. Çev.) Routledge, New York
- Lunin, M., Minaeva, L. (2015). Translated Subtitles Language Learning Method: a New Practical Approach to Teaching English, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 199, 268 – 275.
- Malmkjær, K. (Ed.). (1998). *Translation & Language Teaching: Language teaching & translation*. Manchester, United Kingdom: St. Jerome.
- Mohammadi, M. (2009). On the Relationship between Learning Strategies and EFL Learners' Level of Proficiency. *The Journal of Modern Thoughts in Education* 4 (3) pp 103-116. <https://www.sid.ir/En/Journal/JournalListPaper.aspx?ID=80589> sayfasından erişilmiştir.
- Mollaei, F., Taghinezhad, A. & Sadighi, F. (2017). Teachers and Learners' Perceptions of Applying Translation as a Method, Strategy or Technique in an Iranian EFL Setting. *International Journal of Education & Literacy Studies*. 5(2), 67-73. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.67> sayfasından erişilmiştir.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Newmark, P. (1991). *About translation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Newson, D. (1998). Translation and foreign language learning. In K. Malmkjær (Ed.), *Translation & language teaching: Language teaching & translation* (pp. 63-76). Manchester, UK: St. Jerome.
- Nunan, D. (1988) *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University.
- Onat, F. (2006). *La traduction issue de l'analyse du discours dans l'enseignement du français langue étrangère*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Orlich, D.C. vd. (2010). *Teaching Strategies A Guide To Effective Instruction*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

- Önder, İ. ve Beşoluk, Ş. (2010). “Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği’nin (R-SPQ-2F) Türkçeye Uyarlanması”. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 55–67.
- Özçelik, N. (2012). Étude sur les Stratégies d’Apprentissage Utilisées par des Apprenants Universitaires en Acquisition Du FL3. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (4), pp.1096-1107.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translation as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80, 478-493. https://www.jstor.org/stable/329727?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.
- Puren C., (1988). *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Paris: CLE International. Puren (1988), Édition originale papier : Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p. Présente édition numérisée au format pdf : décembre 2012. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/> sayfasından erişilmiştir.
- Randaccio, M. (2012). Translation and Language Teaching: Translation as a useful teaching Resource. In: Gori, F. & Taylor, C. Aspetti del la didattica e del l’apprendimento del le lingue straniere: contribute de icollaboratori del Centro Linguistico del l’Università di Trieste (v. 2). Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, pp. 78-91.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*. 7(4), 351-371.
- Skinner, B. F. (1948). *Verbal Behavior*. William James Lectures, Harvard University.

- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University.
- Teflek, A. (2013). *Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Edebi Çeviri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, (pp.103-118), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537.
- Vermes, A. (2010). Translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies X*: 83-93.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27, 443-457.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University,
- Zohrevandi, Z. (1992). Translation as a resource: Teaching English as a foreign language. In R. De Beaugrande & A. Shunnaq & M. Heliel, H. (Eds.), *Language, discourse, and translation in the West and Middle East* (pp. 181-187). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.



EKLER

EK 1. Uyarlama ve Yapı Geçerliliği Sonrası ÇEBAÖ

ÇEVİRİYE BAKIŞ AÇISI ÖLÇEĞİ						
	Bu Ölçeğin amacı Fransızca öğrenirken çeviriyi kullanma hakkındaki bakış açılarınız ölçmektir. Burada çeviri, bir dildeki metni, ifadeyi, sözcüğü anlamak ya da hatırlamak amacıyla başka bir dile aktarılması işlemini ifade etmektedir. Her maddeyi lütfen dikkatlice okuyunuz ve çeviri hakkındaki bakış açılarınızı en iyi şekilde ifade eden kutucuğa X işareti koyunuz. 1. Kesinlikle katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Fikrim yok 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle katılıyorum Bu çalışmadan elde edilecek veriler Doktora çalışması için bilimsel amaçla kullanılacak ve vereceğiniz cevaplar tamamen gizli kalacaktır. Lütfen adınızı yazmayınız ve aşağıdaki her bir ifade ile ilgili gerçek duygularınızı belirtiniz. Teşekkür ederim. Arş. Gör Davut DİVARCIOĞLU ddivarcioglu@gazi.edu.tr	1. Kesinlikle katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Fikrim yok	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle katılıyorum
1	Çeviri, okuma parçalarını anlamama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
2	Çeviri, Fransızca kompozisyonlar yazmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
3	Çeviri, Fransızca konuşmaları anlamama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
4	Çeviri, Fransızca konuşmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
5	Çeviri, Fransızca sözcükleri ezberlememe yardımcı olur.	1	2	3	4	5

6	Çeviri, Fransızca dilbilgisi kurallarını anlamama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
7	Çeviri, Fransızca deyim ve ifadeleri öğrenmeme yardımcı olur.	1	2	3	4	5

Bunların dışında Fransızcadan Türkçeye, Türkçeden Fransızcaya çeviri hakkında eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? Lütfen aşağıdaki boş kısma yazınız.

8	Çeviri, öğretmenimin Fransızca açıklamalarını anlamama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
9	Çeviri, sınıf içi talimatları yerine getirmek için arkadaşlarımla Fransızca yoluyla etkileşime geçmeme yardımcı olur.	1	2	3	4	5
10	Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca ödevlerimi daha hızlı bitirmeme ve zaman kazanmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
11	Ders çalışırken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak bir dersin içeriğini daha iyi hatırlamama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
12	Fransızca öğrenirken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
13	Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca'yı daha iyi öğrenmeme engel olur.	1	2	3	4	5
14	Fransızcadan Türkçeye çeviri, Fransızcaya maruz kalma miktarını düşürür.	1	2	3	4	5
15	Şu anki öğrenme aşamasında, Fransızcadan Türkçeye çeviri olmadan Fransızca öğrenemem.	1	2	3	4	5

Bunların dışında Fransızcadan Türkçeye çeviri hakkında eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? Lütfen aşağıdaki boş kısma yazınız.

16	Fransızca öğretmenlerimin derslerde daima Fransızca kullanmasını tercih ederim.	1	2	3	4	5
17	Doğrudan Fransızca düşünmem istendiğinde kendimi baskı altında hissederim.	1	2	3	4	5
18	Fransızca düşünmeye çalıştığımda gerginlik yaşamaya eğilimliyimdir.	1	2	3	4	5
19	Fransızca kullanırken, en iyisi Türkçeyi işin içine katmamaktır.	1	2	3	4	5

Bunların dışında çeviri kullanımından kaçınma hakkında eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? Lütfen aşağıdaki boş kısma yazınız.

ÖĞRENME STRATEJİSİ OLARAK ÇEVİRİ ÖLÇEĞİ						
	Bu anket Fransızca öğrenmek için bir öğrenme stratejisi olarak çeviri kullanma eğilimini tanımlamak için tasarlanmıştır. Burada çeviri, bir dildeki metni, ifadeyi, sözcüğü anlamak ya da hatırlamak amacıyla başka bir dile aktarılması işlemini ifade etmektedir. Her maddeyi lütfen dikkatlice okuyunuz ve sizin Fransızca öğrenirken çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak kullanma eğiliminizi en iyi şekilde ifade eden kutucuğa X işareti koyunuz. 1. Hiçbir zaman 2. Seyrek olarak 3. Bazen 4. Çoğu zaman 5. Her zaman Bu çalışmadan elde edilecek veriler Doktora çalışması için bilimsel amaçla kullanılacak ve vereceğiniz cevaplar tamamen gizli kalacaktır. Lütfen adınızı yazmayınız ve aşağıdaki her bir ifade ile ilgili gerçek duygularınızı belirtiniz. Teşekkür ederim. Arş. Gör Davut DİVARCIOĞLU ddivarcioglu@gazi.edu.tr	1. Hiçbir zaman	2. Seyrek olarak	3. Bazen	4. Çoğu zaman	5. Her zaman
1	Fransızca bir metin okurken, anlamama yardımcı olması için onu önce zihnimde Türkçeye çeviririm.	1	2	3	4	5
2	Ders kitabındaki Fransızca metinleri daha iyi anlamama yardımcı olması için yardımcı kitaptaki (varsa) Türkçe çevirileri okurum.	1	2	3	4	5
3	Fransızca metinleri okuduktan sonra, doğru anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için bu metinlerin (varsa) Türkçe çevirilerini kullanırım.	1	2	3	4	5
4	Fransızcada yazı yazmak için öncelikle konuyla ilgili Türkçe beyin fırtınası yaparım.	1	2	3	4	5
5	Fransızca yazarken, önce Türkçe düşünür daha sonra düşüncelerimi Fransızcaya çeviririm.	1	2	3	4	5
6	Fransızca kompozisyonlarım için Türkçe taslaklar oluştururum.	1	2	3	4	5
7	Fransızca dinlerken, anlamama yardımcı olması için Fransızca ifadeleri önce Türkçeye çeviririm.	1	2	3	4	5
8	Fransızca eğitim CD'lerini ya da ses kayıtlarını dinlemeden önce Türkçe çevirilerini okurum.	1	2	3	4	5
9	Fransız televizyonunu ya da bir Fransızca film seyrederken anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için Türkçe alt yazıya bakarım.	1	2	3	4	5

10	Fransızca radyo/televizyon haberlerini daha iyi anlamak için Türkçe haberleri okurum ya da dinlerim.	1	2	3	4	5
11	Fransızca konuşurken söylemek istediklerimi önce Türkçe olarak düşünür daha sonra Fransızcaya çeviririm.	1	2	3	4	5
12	Konuşma esnasında Fransızca sözcük ya da ifadeleri hatırlamakta güçlük çekersem, konuşmayı sürdürmek için Türkçeden Fransızcaya çeviri yaparım.	1	2	3	4	5
13	Fransızca yeni sözcükleri, Türkçe karşılıklarını hatırlayarak öğrenirim.	1	2	3	4	5
14	Fransızca dilbilgisi kurallarını, Türkçe açıklamalarından öğrenirim.	1	2	3	4	5
15	Fransızca cümlelerin dilbilgisel işlevlerini anlamak için zaman, uyum, söz öbekleri vb. dilbilgisi terimlerinin Türkçe karşılıklarını kullanırım.	1	2	3	4	5
16	Fransızca deyim ve ifadeleri, Türkçe çevirilerini okuyarak öğrenirim.	1	2	3	4	5
17	Fransızca'yı öğrenmeme yardımcı olması için Fransızcadan Türkçeye sözlük kullanırım.	1	2	3	4	5
18	Fransızca'yı öğrenmeme yardımcı olması için Türkçeden Fransızcaya sözlük kullanırım.	1	2	3	4	5
19	Fransızca öğrenmeme yardımcı olması için elektronik çeviri cihazı kullanırım.	1	2	3	4	5
20	Fransızca bir sözcük ya da ifadeyi anlamazsam, başkalarından onu benim için Türkçeye çevirmelerini rica ederim.	1	2	3	4	5
21	Türkçe bir ifadenin Fransızcaya nasıl çevrilebileceği hakkında sorular sorarım.	1	2	3	4	5
22	Öğretmen, okumam için Fransızca metinler verdiğinde onları başkalarıyla çevirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
23	Farklı durumlarda, düşüncelerimi Türkçeden Fransızcaya çevirerek zihinsel pratik yaparım.	1	2	3	4	5
24	Fransızca dersinde Türkçe notlar alırım.	1	2	3	4	5
25	Fransızca kitaplarında yer alan ifadelerin Türkçe karşılıklarını not ederim.	1	2	3	4	5
26	Türkçe ve Fransızca arasındaki farklılık ve benzerlikleri çeviri yoluyla açıklamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
27	Fransızca okurken okuduklarımın anlamını Türkçe karşılıklarını düşünmeden çıkarmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

EK 3. ÇEBAÖ ve ÖSÇÖ'nün Uyarlama ve Yapı Geçerliliği Çıktıları

ÇEBAÖ'nün 10 Ve 21. Maddeleri Atıldıktan Sonra Ortaya Çıkan Afa Sonuçları

	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,844
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2269,635
	df	171
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
1. Çeviri, okuma parçalarını anlamama yardımcı olur.	1,000	,572
2. Çeviri, Fransızca kompozisyonlar yazmama yardımcı olur.	1,000	,615
3. Çeviri, Fransızca konuşmaları anlamama yardımcı olur.	1,000	,566
4. Çeviri, Fransızca konuşmama yardımcı olur.	1,000	,582
5. Çeviri, Fransızca sözcükleri ezberlememe yardımcı olur.	1,000	,593
6. Çeviri, Fransızca dilbilgisi kurallarını anlamama yardımcı olur.	1,000	,381
7. Çeviri, Fransızca deyim ve ifadeleri öğrenmeme yardımcı olur.	1,000	,521
8. Çeviri, öğretmenimin Fransızca açıklamalarını anlamama yardımcı olur.	1,000	,542
9. Çeviri, sınıf içi talimatları yerine getirmek için arkadaşlarımla Fransızca yoluyla etkileşime geçmeme yardımcı olur.	1,000	,446
11. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca ödevlerimi daha hızlı bitirmeme ve zaman kazanmama yardımcı olur.	1,000	,382
12. Ders çalışırken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak bir dersin içeriğini daha iyi hatırlamama yardımcı olur.	1,000	,453
13. Fransızca öğrenirken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmayı tercih ederim.	1,000	,478
14. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca'yı daha iyi öğrenmeme engel olur.	1,000	,419
15. Fransızcadan Türkçeye çeviri, Fransızcaya maruz kalma miktarını düşürür.	1,000	,614
16. Şu anki öğrenme aşamasında, Fransızcadan Türkçeye çeviri olmadan Fransızca öğrenemem.	1,000	,462
17. Fransızca öğretmenlerimin derslerde daima Fransızca kullanmasını tercih ederim.	1,000	,494
18. Doğrudan Fransızca düşünmem istendiğinde kendimi baskı altında hissederim.	1,000	,705
19. Fransızca düşünmeye çalıştığımda gerginlik yaşamaya eğilimliyimdir.	1,000	,683
20. Fransızca kullanırken, en iyisi Türkçeyi işin içine katmamaktır.	1,000	,436

Communalities

	Initial	Extraction
1. Çeviri, okuma parçalarını anlamama yardımcı olur.	1,000	,572
2. Çeviri, Fransızca kompozisyonlar yazmama yardımcı olur.	1,000	,615
3. Çeviri, Fransızca konuşmaları anlamama yardımcı olur.	1,000	,566
4. Çeviri, Fransızca konuşmama yardımcı olur.	1,000	,582
5. Çeviri, Fransızca sözcükleri ezberlememe yardımcı olur.	1,000	,593
6. Çeviri, Fransızca dilbilgisi kurallarını anlamama yardımcı olur.	1,000	,381
7. Çeviri, Fransızca deyim ve ifadeleri öğrenmeme yardımcı olur.	1,000	,521
8. Çeviri, öğretmenimin Fransızca açıklamalarını anlamama yardımcı olur.	1,000	,542
9. Çeviri, sınıf içi talimatları yerine getirmek için arkadaşlarımla Fransızca yoluyla etkileşime geçmeme yardımcı olur.	1,000	,446
11. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca ödevlerimi daha hızlı bitirmeme ve zaman kazanmama yardımcı olur.	1,000	,382
12. Ders çalışırken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak bir dersin içeriğini daha iyi hatırlamama yardımcı olur.	1,000	,453
13. Fransızca öğrenirken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmayı tercih ederim.	1,000	,478
14. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca'yı daha iyi öğrenmeme engel olur.	1,000	,419
15. Fransızcadan Türkçeye çeviri, Fransızcaya maruz kalma miktarını düşürür.	1,000	,614
16. Şu anki öğrenme aşamasında, Fransızcadan Türkçeye çeviri olmadan Fransızca öğrenemem.	1,000	,462
17. Fransızca öğretmenlerimin derslerde daima Fransızca kullanmasını tercih ederim.	1,000	,494
18. Doğrudan Fransızca düşünmem istendiğinde kendimi baskı altında hissederim.	1,000	,705
19. Fransızca düşünmeye çalıştığımda gerginlik yaşamaya eğilimliyimdir.	1,000	,683
20. Fransızca kullanırken, en iyisi Türkçeyi işin içine katmamaktır.	1,000	,436

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,245	32,869	
2	2,089	10,994	

3	1,610	8,471	
4	1,225	6,449	58,784
5	1,096	5,767	64,551
6	,989	5,206	69,756
7	,751	3,954	73,710
8	,656	3,455	77,165
9	,636	3,347	80,511
10	,525	2,765	83,276
11	,489	2,576	85,852
12	,479	2,522	88,374
13	,404	2,126	90,500
14	,395	2,081	92,581
15	,372	1,958	94,540
16	,317	1,669	96,209
17	,270	1,420	97,629
18	,248	1,306	98,935
19	,202	1,065	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	32,869	6,245	32,869	32,869
2	43,864	2,089	10,994	43,864
3	52,335	1,610	8,471	52,335

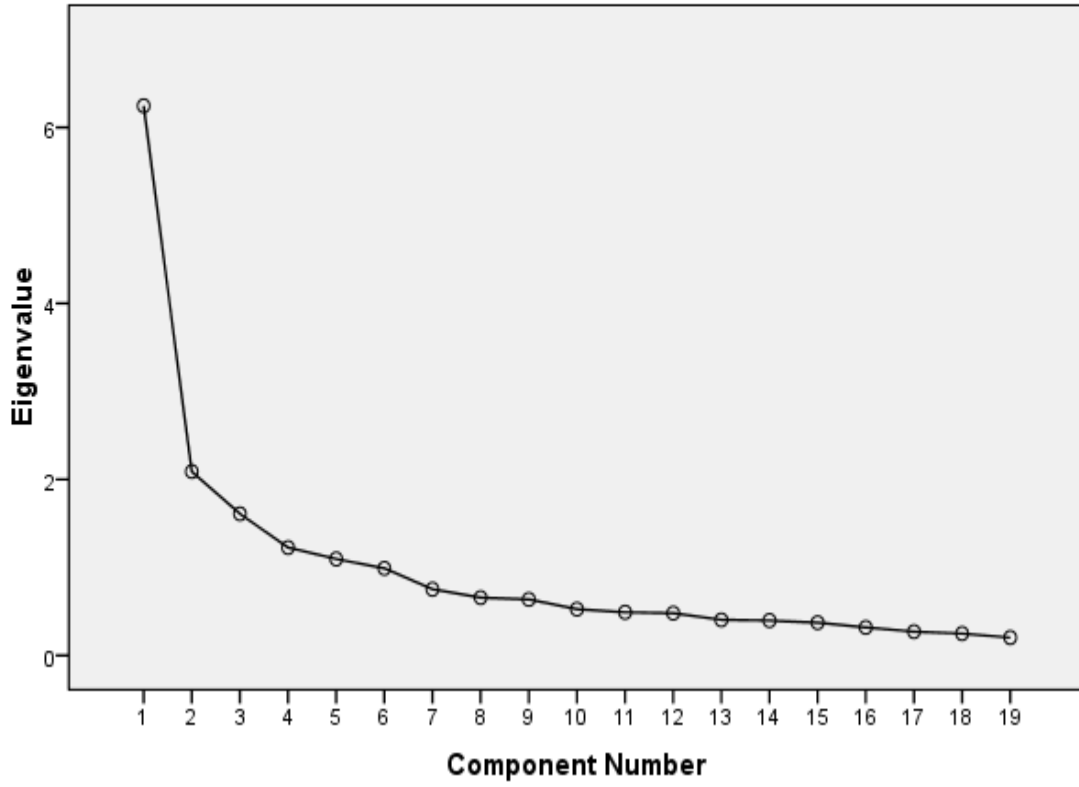
Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,247	27,615	27,615
2	2,654	13,967	41,583
3	2,043	10,752	52,335

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scree Plot



Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
2. Çeviri, Fransızca kompozisyonlar yazmama yardımcı olur.	,763		
4. Çeviri, Fransızca konuşmama yardımcı olur.	,761		
5. Çeviri, Fransızca sözcükleri ezberlememe yardımcı olur.	,749		
3. Çeviri, Fransızca konuşmaları anlamama yardımcı olur.	,745		
1. Çeviri, okuma parçalarını anlamama yardımcı olur.	,725		
7. Çeviri, Fransızca deyim ve ifadeleri öğrenmeme yardımcı olur.	,715		
8. Çeviri, öğretmenimin Fransızca açıklamalarını anlamama yardımcı olur.	,673		
9. Çeviri, sınıf içi talimatları yerine getirmek için arkadaşlarımla Fransızca yoluyla etkileşime geçmeme yardımcı olur.	,644		

6. Çeviri, Fransızca dilbilgisi kurallarını anlamama yardımcı olur.	,606		
12. Ders çalışırken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak bir dersin içeriğini daha iyi hatırlamama yardımcı olur.	,531		
11. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca ödevlerimi daha hızlı bitirmeme ve zaman kazanmama yardımcı olur.	,481		
18. Doğrudan Fransızca düşünmem istendiğinde kendimi baskı altında hissedirim.	,829		
19. Fransızca düşünmeye çalıştığımda gerginlik yaşamaya eğilimliyimdir.	,823		
16. Şu anki öğrenme aşamasında, Fransızcadan Türkçeye çeviri olmadan Fransızca öğrenemem.	,629		
13. Fransızca öğrenirken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmayı tercih ederim.	,591		
15. Fransızcadan Türkçeye çeviri, Fransızcaya maruz kalma miktarını düşürür.			,770
17. Fransızca öğretmenlerimin derslerde daima Fransızca kullanmasını tercih ederim.			,670
14. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca'yı daha iyi öğrenmeme engel olur.			,641
20. Fransızca kullanırken, en iyisi Türkçeyi işin içine katmamaktır.			,617

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,872	,426	,240
2	-,480	,650	,590
3	,096	-,630	,771

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

ÖSÇÖ için DFA sonrası güvenilirlik sonuçları

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Fransızca bir metin okurken, anlamama yardımcı olması için onu önce zihnimde Türkçeye çeviririm.	79,9861	368,776	,635	,918

2. Ders kitabındaki Fransızca metinleri daha iyi anlamama yardımcı olması için yardımcı kiptaki (varsa) Türkçe çevirileri okurum.	80,7526	366,040	,601	,918
3. Fransızca metinleri okuduktan sonra doğru anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için bu metinlerin (varsa) mevcut Türkçe çevirilerini kullanırım.	80,4355	364,925	,605	,918
4. Fransızcada yazı yazmak için öncelikle konuyla ilgili Türkçe beyin fırtınası yaparım.	79,8153	368,508	,528	,919
5. Fransızca yazarken, önce Türkçe düşünür daha sonra düşüncelerimi Fransızcaya çeviririm.	79,8118	365,643	,615	,918
6. Fransızca kompozisyonlarım için Türkçe taslaklar oluştururum.	80,4216	355,378	,715	,916
7. Fransızca dinlerken anlamama yardımcı olması için Fransızca ifadeleri önce Türkçeye çeviririm.	80,6690	359,264	,692	,916
8. Fransızca eğitim CD'lerini ya da ses kayıtlarını dinlemeden önce Türkçe çevirilerini okurum.	81,5784	373,916	,459	,920
9. Fransız televizyonunu ya da bir Fransızca film seyrederken anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için Türkçe alt yazı kullanırım.	80,1498	368,988	,511	,919
10. Fransızca radyo/televizyon haberlerini daha iyi anlamak için Türkçe haberleri okurum ya da dinlerim.	81,0348	369,076	,513	,919
11. Fransızca konuşurken söylemek istediklerimi önce Türkçe olarak düşünür daha sonra Fransızcaya çeviririm.	79,9408	365,720	,302	,927
12. Konuşma esnasında Fransızca sözcük yada ifadeleri hatırlamakta güçlük çekersem, konuşmayı sürdürmek için Türkçe'den Fransızcaya çeviri yaparım.	80,2683	373,323	,460	,920
13. Fransızca yeni sözcükleri, Türkçe karşılıklarını hatırlayarak ezberlerim.	79,9512	363,774	,657	,917
14. Fransızca dilbilgisi kurallarını, Türkçe açıklamalarından öğrenirim.	80,4878	361,139	,619	,918
15. Fransızca cümlelerin dilbilgisel bölümlerinin işlevlerini açıklamama yardımcı olması için zaman, uyum, söz öbekleri vb. dilbilgisi terimlerinin Türkçe karşılıklarını kullanırım.	80,3902	364,134	,604	,918
16. Fransızca deyim ve ifadeleri, Türkçe çevirilerini okuyarak öğrenirim.	80,1254	364,984	,599	,918
17. Fransızca'yı öğrenmeme yardımcı olması için Fransızca-Türkçe sözlük kullanırım.	79,7979	365,637	,606	,918
18. Fransızca'yı öğrenmeme yardımcı olması için Türkçe-Fransızca sözlük kullanırım.	79,9268	364,893	,590	,918
19. Fransızca öğrenmeme yardımcı olması için elektronik çeviri cihazı kullanırım.	80,0314	374,275	,344	,922
20. Fransızca bir sözcük ya da ifadeyi anlamazsam, başka insanlardan onu benim için Türkçeye çevirmelerini rica ederim.	80,5540	366,437	,538	,919
21. Türkçe bir ifadenin Fransızcaya nasıl çevrilebileceği hakkında sorular sorarım.	80,1742	370,445	,533	,919
22. Öğretmen, okumam için Fransızca metinler verdiğinde başka kişilerle onları çevirmeye çalışırım.	81,0174	370,709	,474	,920
23. Farklı durumlarda, zihnimde düşüncelerimi Türkçeden Fransızcaya çevirerek zihinsel pratik yaparım.	80,1672	377,881	,366	,921
24. Fransızca dersinde Türkçe notlar alırım.	80,2021	365,511	,574	,918
25. Fransızca ders kitaplarıma, ifadelerin Türkçe karşılıklarını yazarım.	80,0592	358,182	,688	,916
26. Türkçe ve Fransızca arasındaki farklılık ve benzerlikleri çeviri yoluyla açıklamaya çalışırım.	80,4077	370,270	,534	,919
27. Fransızca okurken okuduklarımdan anlamını Türkçe karşılıklarını düşünmeden çıkarmaya çalışırım.	80,7143	383,981	,217	,923

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,872	,426	,240
2	-,480	,650	,590
3	,096	-,630	,771
Cronbach's Alpha			N of Items
			,922 27

EK 4. Betimsel İstatistik Çıktıları

Frequencies

Statistics

		CİNSİYET	BÖLÜM	SINIF	BAŞARI PUANI	FİÇEBA1	FİÇEBA2
N	Valid	136	136	136	136	136	134
	Missing	0	0	0	0	0	2

Statistics

		FİÇEBA3	FİÇEBA4	FİÇEBA5	FİÇEBA6	FİÇEBA7	FİÇEBA8
N	Valid	136	134	135	135	134	135
	Missing	0	2	1	1	2	1

Statistics

		FİÇEBA9	FİÇEBA10	FİÇEBA11	F2ÇEBA12	F3ÇEBA13	F3ÇEBA14
N	Valid	136	133	136	135	133	134
	Missing	0	3	0	1	3	2

Statistics

		F2ÇEBA15	F3ÇEBA16	F2ÇEBA17	F2ÇEBA18	F3ÇEBA19	F1ÖŞÇÖ1
N	Valid	133	134	136	135	136	136
	Missing	3	2	0	1	0	0

Statistics

		F1ÖŞÇÖ2	F1ÖŞÇÖ3	F1ÖŞÇÖ4	F1ÖŞÇÖ5	F1ÖŞÇÖ6	F1ÖŞÇÖ7
N	Valid	135	135	136	134	136	134
	Missing	1	1	0	2	0	2

Statistics

		F1ÖŞÇÖ8	F1ÖŞÇÖ9	F1ÖŞÇÖ10	F1ÖŞÇÖ11	F1ÖŞÇÖ12	F2ÖŞÇÖ13
N	Valid	134	134	135	136	133	134
	Missing	2	2	1	0	3	2

Statistics

		F2ÖŞÇÖ14	F2ÖŞÇÖ15	F2ÖŞÇÖ16	F3ÖŞÇÖ17	F3ÖŞÇÖ18	F3ÖŞÇÖ19
N	Valid	135	134	136	136	136	136
	Missing	1	2	0	0	0	0

Statistics

		F4ÖŞÇÖ20	F4ÖŞÇÖ21	F4ÖŞÇÖ22	F5ÖŞÇÖ23	F3ÖŞÇÖ24	F1ÖŞÇÖ25
N	Valid	135	134	136	134	136	136
	Missing	1	2	0	2	0	0

Statistics

		F5ÖSÇÖ26	F5ÖSÇÖ27
N	Valid	136	133
	Missing	0	3

Frequency Table

CİNSİYET

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kadın	104	76,5	76,5	76,5
	Erkek	32	23,5	23,5	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

BÖLÜM

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fransızca Öğretmenliği	136	100,0	100,0	100,0

SINIF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3. Sınıf	62	45,6	45,6	45,6
	4. Sınıf	74	54,4	54,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

BAŞARI PUANI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3 Arası	104	76,5	76,5	76,5
	3-4 arası	32	23,5	23,5	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

FİÇEBA1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,9	2,9	2,9
	Katılmıyorum	8	5,9	5,9	8,8
	Fikrim Yok	6	4,4	4,4	13,2
	Katılıyorum	65	47,8	47,8	61,0
	Kesinlikle Katılıyorum	53	39,0	39,0	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

FİÇEBA2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	6	4,4	4,5	4,5
	Katılmıyorum	7	5,1	5,2	9,7
	Fikrim Yok	24	17,6	17,9	27,6
	Katılıyorum	60	44,1	44,8	72,4
	Kesinlikle Katılıyorum	37	27,2	27,6	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

FİÇEBA3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,5	1,5	1,5
	Katılmıyorum	15	11,0	11,0	12,5
	Fikrim Yok	21	15,4	15,4	27,9
	Katılıyorum	60	44,1	44,1	72,1
	Kesinlikle Katılıyorum	38	27,9	27,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

FİÇEBA4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

	Kesinlikle Katılmıyorum	7	5,1	5,2	5,2
	Katılmıyorum	16	11,8	11,9	17,2
Valid	Fikrim Yok	24	17,6	17,9	35,1
	Katılıyorum	58	42,6	43,3	78,4
	Kesinlikle Katılıyorum	29	21,3	21,6	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

F1ÇEBA5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Kesinlikle Katılmıyorum	6	4,4	4,4	4,4
	Katılmıyorum	10	7,4	7,4	11,9
Valid	Fikrim Yok	13	9,6	9,6	21,5
	Katılıyorum	61	44,9	45,2	66,7
	Kesinlikle Katılıyorum	45	33,1	33,3	100,0
	Total	135	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		136	100,0		

F1ÇEBA6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Kesinlikle Katılmıyorum	8	5,9	5,9	5,9
	Katılmıyorum	12	8,8	8,9	14,8
Valid	Fikrim Yok	13	9,6	9,6	24,4
	Katılıyorum	56	41,2	41,5	65,9
	Kesinlikle Katılıyorum	46	33,8	34,1	100,0
	Total	135	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		136	100,0		

F1ÇEBA7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Kesinlikle Katılmıyorum	5	3,7	3,7	3,7
	Katılmıyorum	5	3,7	3,7	7,5
Valid	Fikrim Yok	9	6,6	6,7	14,2
	Katılıyorum	53	39,0	39,6	53,7
	Kesinlikle Katılıyorum	62	45,6	46,3	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

F1ÇEBA8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,9	3,0	3,0
	Katılmıyorum	7	5,1	5,2	8,1
Valid	Fikrim Yok	12	8,8	8,9	17,0
	Katılıyorum	72	52,9	53,3	70,4
	Kesinlikle Katılıyorum	40	29,4	29,6	100,0
	Total	135	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		136	100,0		

F1ÇEBA9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Kesinlikle Katılmıyorum	7	5,1	5,1	5,1
	Katılmıyorum	24	17,6	17,6	22,8
Valid	Fikrim Yok	20	14,7	14,7	37,5
	Katılıyorum	62	45,6	45,6	83,1
	Kesinlikle Katılıyorum	23	16,9	16,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F1ÇEBA10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,9	3,0	3,0
	Katılmıyorum	14	10,3	10,5	13,5
	Fikrim Yok	24	17,6	18,0	31,6
	Katılıyorum	55	40,4	41,4	72,9
	Kesinlikle Katılıyorum	36	26,5	27,1	100,0
	Total	133	97,8	100,0	
Missing	System	3	2,2		
Total		136	100,0		

F1ÇEBA11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	5	3,7	3,7	3,7
	Katılmıyorum	15	11,0	11,0	14,7
	Fikrim Yok	15	11,0	11,0	25,7
	Katılıyorum	60	44,1	44,1	69,9
	Kesinlikle Katılıyorum	41	30,1	30,1	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F2ÇEBA12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	14	10,3	10,4	10,4
	Katılmıyorum	21	15,4	15,6	25,9
	Fikrim Yok	20	14,7	14,8	40,7
	Katılıyorum	52	38,2	38,5	79,3
	Kesinlikle Katılıyorum	28	20,6	20,7	100,0
	Total	135	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		136	100,0		

F3ÇEBA13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	24	17,6	18,0	18,0
	Katılmıyorum	33	24,3	24,8	42,9
	Fikrim Yok	33	24,3	24,8	67,7
	Katılıyorum	27	19,9	20,3	88,0
	Kesinlikle Katılıyorum	16	11,8	12,0	100,0
	Total	133	97,8	100,0	
Missing	System	3	2,2		
Total		136	100,0		

F3ÇEBA14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	18	13,2	13,4	13,4
	Katılmıyorum	25	18,4	18,7	32,1
	Fikrim Yok	30	22,1	22,4	54,5
	Katılıyorum	37	27,2	27,6	82,1
	Kesinlikle Katılıyorum	24	17,6	17,9	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

F2ÇEBA15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	22	16,2	16,5	16,5
	Katılmıyorum	23	16,9	17,3	33,8
	Fikrim Yok	28	20,6	21,1	54,9
	Katılıyorum	41	30,1	30,8	85,7
	Kesinlikle Katılıyorum	19	14,0	14,3	100,0
	Total	133	97,8	100,0	
Missing	System	3	2,2		
Total		136	100,0		

F3ÇEBA16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,9	3,0	3,0
	Katılmıyorum	17	12,5	12,7	15,7
	Fikrim Yok	22	16,2	16,4	32,1
	Katılıyorum	51	37,5	38,1	70,1
	Kesinlikle Katılıyorum	40	29,4	29,9	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

F2ÇEBA17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	15	11,0	11,0	11,0
	Katılmıyorum	29	21,3	21,3	32,4
	Fikrim Yok	16	11,8	11,8	44,1
	Katılıyorum	53	39,0	39,0	83,1
	Kesinlikle Katılıyorum	23	16,9	16,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F2ÇEBA18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	10	7,4	7,4	7,4
	Katılmıyorum	34	25,0	25,2	32,6
	Fikrim Yok	20	14,7	14,8	47,4
	Katılıyorum	50	36,8	37,0	84,4
	Kesinlikle Katılıyorum	21	15,4	15,6	100,0
	Total	135	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		136	100,0		

F3ÇEBA19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	13	9,6	9,6	9,6
	Katılmıyorum	22	16,2	16,2	25,7
	Fikrim Yok	28	20,6	20,6	46,3
	Katılıyorum	37	27,2	27,2	73,5
	Kesinlikle Katılıyorum	36	26,5	26,5	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F1ÖŞÇÖ1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	11	8,1	8,1	8,1
	Seyrek Olarak	16	11,8	11,8	19,9
	Bazen	49	36,0	36,0	55,9
	Çoğu Zaman	47	34,6	34,6	90,4
	Her Zaman	13	9,6	9,6	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F1ÖŞÇÖ2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	16	11,8	11,9	11,9
	Seyrek Olarak	21	15,4	15,6	27,4
	Bazen	46	33,8	34,1	61,5
	Çoğu Zaman	40	29,4	29,6	91,1
	Her Zaman	12	8,8	8,9	100,0
	Total	135	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		136	100,0		

F1ÖŞÇÖ3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	9	6,6	6,7	6,7
	Seyrek Olarak	9	6,6	6,7	13,3
	Bazen	48	35,3	35,6	48,9
	Çoğu Zaman	45	33,1	33,3	82,2
	Her Zaman	24	17,6	17,8	100,0
	Total	135	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		136	100,0		

F1ÖŞÇÖ4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	9	6,6	6,6	6,6
	Seyrek Olarak	15	11,0	11,0	17,6
	Bazen	38	27,9	27,9	45,6
	Çoğu Zaman	44	32,4	32,4	77,9
	Her Zaman	30	22,1	22,1	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F1ÖŞÇÖ5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	10	7,4	7,5	7,5
	Seyrek Olarak	14	10,3	10,4	17,9
	Bazen	34	25,0	25,4	43,3
	Çoğu Zaman	48	35,3	35,8	79,1
	Her Zaman	28	20,6	20,9	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

F1ÖŞÇÖ6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	15	11,0	11,0	11,0
	Seyrek Olarak	28	20,6	20,6	31,6
	Bazen	24	17,6	17,6	49,3
	Çoğu Zaman	42	30,9	30,9	80,1
	Her Zaman	27	19,9	19,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F1ÖŞÇÖ7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	15	11,0	11,2	11,2
	Seyrek Olarak	21	15,4	15,7	26,9
	Bazen	46	33,8	34,3	61,2
	Çoğu Zaman	30	22,1	22,4	83,6
	Her Zaman	22	16,2	16,4	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

F1ÖŞÇÖ8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	38	27,9	28,4	28,4
	Seyrek Olarak	34	25,0	25,4	53,7
	Bazen	28	20,6	20,9	74,6
	Çoğu Zaman	27	19,9	20,1	94,8
	Her Zaman	7	5,1	5,2	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

F1ÖŞÇÖ9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	7	5,1	5,2	5,2
	Seyrek Olarak	20	14,7	14,9	20,1
	Bazen	42	30,9	31,3	51,5
	Çoğu Zaman	38	27,9	28,4	79,9
	Her Zaman	27	19,9	20,1	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

F1ÖŞÇÖ10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	19	14,0	14,1	14,1
	Seyrek Olarak	23	16,9	17,0	31,1
	Bazen	47	34,6	34,8	65,9
	Çoğu Zaman	36	26,5	26,7	92,6
	Her Zaman	10	7,4	7,4	100,0
	Total	135	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		136	100,0		

F1ÖŞÇÖ11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	8	5,9	5,9	5,9
	Seyrek Olarak	18	13,2	13,2	19,1
	Bazen	41	30,1	30,1	49,3
	Çoğu Zaman	40	29,4	29,4	78,7
	Her Zaman	29	21,3	21,3	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F1ÖŞÇÖ12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	12	8,8	9,0	9,0
	Seyrek Olarak	20	14,7	15,0	24,1
	Bazen	43	31,6	32,3	56,4
	Çoğu Zaman	37	27,2	27,8	84,2
	Her Zaman	21	15,4	15,8	100,0
	Total	133	97,8	100,0	
Missing	System	3	2,2		
Total		136	100,0		

F2ÖŞÇÖ13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	9	6,6	6,7	6,7
	Seyrek Olarak	13	9,6	9,7	16,4
	Bazen	39	28,7	29,1	45,5
	Çoğu Zaman	43	31,6	32,1	77,6
	Her Zaman	30	22,1	22,4	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

F2ÖŞÇÖ14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	18	13,2	13,3	13,3
	Seyrek Olarak	17	12,5	12,6	25,9
	Bazen	39	28,7	28,9	54,8
	Çoğu Zaman	43	31,6	31,9	86,7
	Her Zaman	18	13,2	13,3	100,0
	Total	135	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		136	100,0		

F2ÖŞÇÖ15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	13	9,6	9,7	9,7
	Seyrek Olarak	23	16,9	17,2	26,9
	Bazen	42	30,9	31,3	58,2
	Çoğu Zaman	37	27,2	27,6	85,8
	Her Zaman	19	14,0	14,2	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

F2ÖŞÇÖ16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	13	9,6	9,6	9,6
	Seyrek Olarak	24	17,6	17,6	27,2
	Bazen	35	25,7	25,7	52,9
	Çoğu Zaman	41	30,1	30,1	83,1
	Her Zaman	23	16,9	16,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F3ÖŞÇÖ17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	6	4,4	4,4	4,4
	Seyrek Olarak	13	9,6	9,6	14,0
	Bazen	36	26,5	26,5	40,4
	Çoğu Zaman	47	34,6	34,6	75,0
	Her Zaman	34	25,0	25,0	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F3ÖŞÇÖ18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	7	5,1	5,1	5,1
	Seyrek Olarak	15	11,0	11,0	16,2
	Bazen	37	27,2	27,2	43,4
	Çoğu Zaman	47	34,6	34,6	77,9
	Her Zaman	30	22,1	22,1	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F3ÖŞÇÖ19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	14	10,3	10,3	10,3
	Seyrek Olarak	13	9,6	9,6	19,9
	Bazen	39	28,7	28,7	48,5
	Çoğu Zaman	31	22,8	22,8	71,3
	Her Zaman	39	28,7	28,7	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F4ÖŞÇÖ20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	24	17,6	17,8	17,8
	Seyrek Olarak	21	15,4	15,6	33,3
	Bazen	39	28,7	28,9	62,2
	Çoğu Zaman	33	24,3	24,4	86,7
	Her Zaman	18	13,2	13,3	100,0
	Total	135	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		136	100,0		

F4ÖŞÇÖ21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	12	8,8	9,0	9,0

	Seyrek Olarak	14	10,3	10,4	19,4
	Bazen	43	31,6	32,1	51,5
	Çoğu Zaman	41	30,1	30,6	82,1
	Her Zaman	24	17,6	17,9	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

F4ÖŞÇÖ22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	25	18,4	18,4	18,4
	Seyrek Olarak	25	18,4	18,4	36,8
	Bazen	43	31,6	31,6	68,4
	Çoğu Zaman	28	20,6	20,6	89,0
	Her Zaman	15	11,0	11,0	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F5ÖŞÇÖ23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	12	8,8	9,0	9,0
	Seyrek Olarak	20	14,7	14,9	23,9
	Bazen	40	29,4	29,9	53,7
	Çoğu Zaman	45	33,1	33,6	87,3
	Her Zaman	17	12,5	12,7	100,0
	Total	134	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		136	100,0		

F3ÖŞÇÖ24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	17	12,5	12,5	12,5
	Seyrek Olarak	15	11,0	11,0	23,5
	Bazen	33	24,3	24,3	47,8
	Çoğu Zaman	46	33,8	33,8	81,6
	Her Zaman	25	18,4	18,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F1ÖŞÇÖ25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	13	9,6	9,6	9,6
	Seyrek Olarak	21	15,4	15,4	25,0
	Bazen	35	25,7	25,7	50,7
	Çoğu Zaman	36	26,5	26,5	77,2
	Her Zaman	31	22,8	22,8	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F5ÖŞÇÖ26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	10	7,4	7,4	7,4
	Seyrek Olarak	17	12,5	12,5	19,9
	Bazen	48	35,3	35,3	55,1
	Çoğu Zaman	44	32,4	32,4	87,5
	Her Zaman	17	12,5	12,5	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

F5ÖŞÇÖ27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir Zaman	17	12,5	12,8	12,8
	Seyrek Olarak	21	15,4	15,8	28,6
	Bazen	41	30,1	30,8	59,4
	Çoğu Zaman	40	29,4	30,1	89,5
	Her Zaman	14	10,3	10,5	100,0
	Total	133	97,8	100,0	

Missing	System	3	2,2	
Total		136	100,0	

Descriptives

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F1ÇEBA1	136	1,00	5,00	4,1397	,95973
F1ÇEBA2	134	1,00	5,00	3,8582	1,02710
F1ÇEBA3	136	1,00	5,00	3,8603	,99757
F1ÇEBA4	134	1,00	5,00	3,6418	1,10639
F1ÇEBA5	135	1,00	5,00	3,9556	1,06411
F1ÇEBA6	135	1,00	5,00	3,8889	1,15038
F1ÇEBA7	134	1,00	5,00	4,2090	,98922
F1ÇEBA8	135	1,00	5,00	4,0148	,93030
F1ÇEBA9	136	1,00	5,00	3,5147	1,12207
F1ÇEBA10	133	1,00	5,00	3,7895	1,05207
F1ÇEBA11	136	1,00	5,00	3,8603	1,08302
F2ÇEBA12	135	1,00	5,00	3,4370	1,26731
F3ÇEBA13	133	1,00	5,00	2,8346	1,28027
F3ÇEBA14	134	1,00	5,00	3,1791	1,30269
F2ÇEBA15	133	1,00	5,00	3,0902	1,31113
F3ÇEBA16	134	1,00	5,00	3,7910	1,09733
F2ÇEBA17	136	1,00	5,00	3,2941	1,28304
F2ÇEBA18	135	1,00	5,00	3,2815	1,21343
F3ÇEBA19	136	1,00	5,00	3,4485	1,29855
Valid N (listwise)	121				

Descriptives

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F1ÖSÇÖ1	136	1,00	5,00	3,2574	1,05407
F1ÖSÇÖ2	135	1,00	5,00	3,0815	1,13329
F1ÖSÇÖ3	135	1,00	5,00	3,4889	1,07110
F1ÖSÇÖ4	136	1,00	5,00	3,5221	1,14805
F1ÖSÇÖ5	134	1,00	5,00	3,5224	1,15502
F1ÖSÇÖ6	136	1,00	5,00	3,2794	1,29781
F1ÖSÇÖ7	134	1,00	5,00	3,1716	1,21102
F1ÖSÇÖ8	134	1,00	5,00	2,4851	1,24294
F1ÖSÇÖ9	134	1,00	5,00	3,4328	1,12689
F1ÖSÇÖ10	135	1,00	5,00	2,9630	1,14219
F1ÖSÇÖ11	136	1,00	5,00	3,4706	1,14142
F1ÖSÇÖ12	133	1,00	5,00	3,2632	1,16707
F2ÖSÇÖ13	134	1,00	5,00	3,5373	1,14154
F2ÖSÇÖ14	135	1,00	5,00	3,1926	1,21861
F2ÖSÇÖ15	134	1,00	5,00	3,1940	1,17286
F2ÖSÇÖ16	136	1,00	5,00	3,2721	1,21391
F3ÖSÇÖ17	136	1,00	5,00	3,6618	1,09016
F3ÖSÇÖ18	136	1,00	5,00	3,5735	1,10643
F3ÖSÇÖ19	136	1,00	5,00	3,5000	1,28236
F4ÖSÇÖ20	135	1,00	5,00	3,0000	1,28713
F4ÖSÇÖ21	134	1,00	5,00	3,3806	1,16202
F4ÖSÇÖ22	136	1,00	5,00	2,8750	1,24981
F5ÖSÇÖ23	134	1,00	5,00	3,2612	1,13674
F3ÖSÇÖ24	136	1,00	5,00	3,3456	1,25538
F1ÖSÇÖ25	136	1,00	5,00	3,3750	1,25867
F5ÖSÇÖ26	136	1,00	5,00	3,3015	1,07717
F5ÖSÇÖ27	133	1,00	5,00	3,0977	1,17978
Valid N (listwise)	121				

Descriptives

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
ÇEBAMean	136	3,6033	,62159
F1ÇMean	136	3,8536	,79470
F2ÇMean	136	3,2463	,98224
F3ÇMean	136	3,2721	,88374
Valid N (listwise)	136		

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
ÖSÇÖMean	136	3,2544	,77687
F1ÖMean	136	3,2296	,86822
F2ÖMean	136	3,2684	,96879
F3ÖMean	136	3,5202	,92047
F4ÖMean	136	3,0613	1,00222
F5ÖMean	136	3,1814	,88877
Valid N (listwise)	136		

Explore

Case Processing Summary

CİNSİYET		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Kadın	ÇEBAToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F1ÇToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F2ÇToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F3ÇToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Erkek	ÇEBAToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F1ÇToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F2ÇToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F3ÇToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%

Descriptives

CİNSİYET		Statistic	Std. Error
Kadın	ÇEBAToplam	Mean	68,8462
		95% Confidence Interval for Mean	1,12102
		Lower Bound	66,6229
		Upper Bound	71,0694
		5% Trimmed Mean	69,4872
		Median	69,0000
		Variance	130,695
		Std. Deviation	11,43217
		Minimum	29,00
		Maximum	95,00
		Range	66,00
		Interquartile Range	11,00
		Skewness	-,955
		Kurtosis	1,841
	F1ÇToplam	Mean	42,9231
		95% Confidence Interval for Mean	,82548
		Lower Bound	41,2859
		Upper Bound	44,5602
		5% Trimmed Mean	43,5620
		Median	44,0000
		Variance	70,868
		Std. Deviation	8,41830
		Minimum	13,00
		Maximum	55,00
Erkek	F2ÇToplam	Range	42,00
		Interquartile Range	10,00
		Skewness	-1,083
		Kurtosis	1,566
		Mean	12,8750
		95% Confidence Interval for Mean	,39429
		Lower Bound	12,0930
		Upper Bound	13,6570
		5% Trimmed Mean	12,9615
		Median	13,5000
	F3ÇToplam	Variance	16,169
		Std. Deviation	4,02103
		Minimum	3,00
		Maximum	20,00
		Range	17,00
	F4ÇToplam	Interquartile Range	6,00
		Skewness	-,355

Erkek	F3ÇToplam	Kurtosis			-,633	,469
		Mean			13,0481	,34143
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		12,3709	
			Upper Bound		13,7252	
		5% Trimmed Mean			13,0513	
		Median			13,0000	
		Variance			12,124	
		Std. Deviation			3,48194	
		Minimum			4,00	
		Maximum			20,00	
		Range			16,00	
		Interquartile Range			4,00	
		Skewness			-,123	,237
		Kurtosis			-,259	,469
		Mean			67,2188	2,31219
	ÇEBAToplam	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		62,5030	
			Upper Bound		71,9345	
		5% Trimmed Mean			67,7222	
		Median			69,5000	
		Variance			171,080	
		Std. Deviation			13,07974	
		Minimum			33,00	
		Maximum			95,00	
		Range			62,00	
		Interquartile Range			13,50	
		Skewness			-,815	,414
		Kurtosis			1,345	,809
		Mean			40,6563	1,70720
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		37,1744	
			Upper Bound		44,1381	
	F1ÇToplam	5% Trimmed Mean			41,4444	
		Median			43,0000	
		Variance			93,265	
		Std. Deviation			9,65739	
		Minimum			11,00	
		Maximum			55,00	
		Range			44,00	
		Interquartile Range			8,00	
		Skewness			-1,473	,414
		Kurtosis			2,572	,809
		Mean			13,3438	,64541
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		12,0274	
			Upper Bound		14,6601	
		5% Trimmed Mean			13,4236	
		Median			14,0000	
	F2ÇToplam	Variance			13,330	
		Std. Deviation			3,65098	
		Minimum			6,00	
		Maximum			20,00	
		Range			14,00	
		Interquartile Range			5,75	
		Skewness			-,519	,414
		Kurtosis			-,486	,809
		Mean			13,2188	,66408
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		11,8644	
			Upper Bound		14,5731	
		5% Trimmed Mean			13,2778	
		Median			14,0000	
		Variance			14,112	
	F3ÇToplam	Std. Deviation			3,75658	
		Minimum			5,00	
		Maximum			20,00	

Range	15,00	
Interquartile Range	6,00	
Skewness	-,283	,414
Kurtosis	-,690	,809

Case Processing Summary

CİNSİYET		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Kadın	ÇEBAToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F1ÇToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F2ÇToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F3ÇToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Erkek	ÇEBAToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F1ÇToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F2ÇToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F3ÇToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%

Descriptives

CİNSİYET		Statistic		Std. Error
Kadın	ÇEBAToplam	Mean	68,8462	1,12102
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	66,6229	
		Upper Bound	71,0694	
		5% Trimmed Mean	69,4872	
		Median	69,0000	
		Variance	130,695	
		Std. Deviation	11,43217	
		Minimum	29,00	
		Maximum	95,00	
		Range	66,00	
		Interquartile Range	11,00	
	F1ÇToplam	Skewness	-,955	,237
		Kurtosis	1,841	,469
		Mean	42,9231	,82548
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	41,2859	
		Upper Bound	44,5602	
		5% Trimmed Mean	43,5620	
		Median	44,0000	
		Variance	70,868	
		Std. Deviation	8,41830	
		Minimum	13,00	
		Maximum	55,00	
Erkek	F2ÇToplam	Range	42,00	
		Interquartile Range	10,00	
		Skewness	-1,083	,237
		Kurtosis	1,566	,469
		Mean	12,8750	,39429
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	12,0930	
		Upper Bound	13,6570	
		5% Trimmed Mean	12,9615	
		Median	13,5000	
		Variance	16,169	
		Std. Deviation	4,02103	
	F3ÇToplam	Minimum	3,00	
		Maximum	20,00	
		Range	17,00	
		Interquartile Range	6,00	
		Skewness	-,355	,237
		Kurtosis	-,633	,469
		Mean	13,0481	,34143
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	12,3709	
		Upper Bound	13,7252	

Erkek	ÇEBAToplam	5% Trimmed Mean	13,0513	
		Median	13,0000	
		Variance	12,124	
		Std. Deviation	3,48194	
		Minimum	4,00	
		Maximum	20,00	
		Range	16,00	
		Interquartile Range	4,00	
		Skewness	-,123	,237
		Kurtosis	-,259	,469
		Mean	67,2188	2,31219
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	62,5030	
		Upper Bound	71,9345	
		5% Trimmed Mean	67,7222	
		Median	69,5000	
		Variance	171,080	
		Std. Deviation	13,07974	
		Minimum	33,00	
		Maximum	95,00	
	F1ÇToplam	Range	62,00	
		Interquartile Range	13,50	
		Skewness	-,815	,414
		Kurtosis	1,345	,809
		Mean	40,6563	1,70720
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	37,1744	
		Upper Bound	44,1381	
		5% Trimmed Mean	41,4444	
		Median	43,0000	
		Variance	93,265	
		Std. Deviation	9,65739	
		Minimum	11,00	
		Maximum	55,00	
		Range	44,00	
		Interquartile Range	8,00	
		Skewness	-1,473	,414
		Kurtosis	2,572	,809
		Mean	13,3438	,64541
	F2ÇToplam	95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	12,0274	
		Upper Bound	14,6601	
		5% Trimmed Mean	13,4236	
		Median	14,0000	
		Variance	13,330	
		Std. Deviation	3,65098	
		Minimum	6,00	
		Maximum	20,00	
		Range	14,00	
		Interquartile Range	5,75	
		Skewness	-,519	,414
		Kurtosis	-,486	,809
		Mean	13,2188	,66408
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	11,8644	
		Upper Bound	14,5731	
	F3ÇToplam	5% Trimmed Mean	13,2778	
		Median	14,0000	
		Variance	14,112	
		Std. Deviation	3,75658	
		Minimum	5,00	
		Maximum	20,00	
		Range	15,00	
		Interquartile Range	6,00	
		Skewness	-,283	,414
		Kurtosis	-,690	,809

Tests of Normality							
CİNSİYET		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kadın	ÇEBAToplam	,128	104	,000	,934	104	,000
	F1ÇToplam	,120	104	,001	,924	104	,000
	F2ÇToplam	,128	104	,000	,964	104	,006
	F3ÇToplam	,079	104	,113	,980	104	,113
	ÇEBAToplam	,134	32	,151	,937	32	,062
Erkek	F1ÇToplam	,204	32	,002	,872	32	,001
	F2ÇToplam	,165	32	,027	,948	32	,122
	F3ÇToplam	,120	32	,200*	,973	32	,590

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Explore

Case Processing Summary							
CİNSİYET		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Kadın	ÖSCEToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F1ÖToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F2ÖToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F3ÖToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F4ÖToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Erkek	F5ÖToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	ÖSCEToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F1ÖToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F2ÖToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F3ÖToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F4ÖToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F5ÖToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%

Descriptives				Statistic	Std. Error
CİNSİYET					
Kadın	ÖSCEToplam	Mean		88,3365	2,09237
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	84,1868	
			Upper Bound	92,4863	
		5% Trimmed Mean		89,3056	
		Median		91,0000	
		Variance		455,313	
		Std. Deviation		21,33806	
		Minimum		27,00	
		Maximum		128,00	
		Range		101,00	
		Interquartile Range		25,75	
	F1ÖToplam	Skewness		-,641	,237
		Kurtosis		,525	,469
		Mean		42,3077	1,08025
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	40,1653	
			Upper Bound	44,4501	
	F2ÖToplam	5% Trimmed Mean		42,6132	
		Median		44,0000	
		Variance		121,361	
		Std. Deviation		11,01638	
		Minimum		13,00	
	F3ÖToplam	Maximum		64,00	
		Range		51,00	
		Interquartile Range		11,75	
		Skewness		-,465	,237
		Kurtosis		,404	,469

Erkek	F3ÖToplam	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,4149	
			Upper Bound	13,9889	
		5% Trimmed Mean		13,3226	
		Median		13,0000	
		Variance		16,376	
		Std. Deviation		4,04676	
		Minimum		4,00	
		Maximum		20,00	
		Range		16,00	
		Interquartile Range		5,00	
		Skewness		-,434	,237
		Kurtosis		-,393	,469
		Mean		14,0577	,37116
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	13,3216	
			Upper Bound	14,7938	
		5% Trimmed Mean		14,2393	
		Median		15,0000	
		Variance		14,327	
		Std. Deviation		3,78507	
		Minimum		4,00	
	Maximum		20,00		
	Range		16,00		
	Interquartile Range		5,00		
	Skewness		-,714	,237	
	Kurtosis		,233	,469	
	Mean		9,1731	,30750	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,5632		
		Upper Bound	9,7829		
	5% Trimmed Mean		9,1902		
	Median		9,0000		
	Variance		9,834		
	Std. Deviation		3,13589		
	Minimum		3,00		
	Maximum		15,00		
	Range		12,00		
	Interquartile Range		4,00		
	Skewness		-,100	,237	
	Kurtosis		-,522	,469	
	Mean		9,5962	,27002	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9,0606		
	Upper Bound	10,1317			
5% Trimmed Mean		9,6838			
Median		10,0000			
Variance		7,583			
Std. Deviation		2,75371			
Minimum		3,00			
Maximum		15,00			
Range		12,00			
Interquartile Range		4,00			
Skewness		-,487	,237		
Kurtosis		-,024	,469		
Mean		86,3438	3,53571		
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	79,1326			
	Upper Bound	93,5549			
5% Trimmed Mean		86,5347			
Median		89,5000			
Variance		400,039			
Std. Deviation		20,00098			
Minimum		43,00			
Maximum		130,00			
Range		87,00			
Interquartile Range		23,25			

F1ÖToplam	Skewness		-,208	,414
	Kurtosis		,076	,809
	Mean		40,9375	2,16550
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	36,5209	
		Upper Bound	45,3541	
	5% Trimmed Mean		41,2083	
	Median		42,5000	
	Variance		150,060	
	Std. Deviation		12,24992	
	Minimum		17,00	
	Maximum		60,00	
	Range		43,00	
	Interquartile Range		18,50	
	Skewness		-,472	,414
	Kurtosis		-,778	,809
	Mean		12,6563	,57957
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11,4742	
		Upper Bound	13,8383	
	5% Trimmed Mean		12,6736	
	Median		12,0000	
F2ÖToplam	Variance		10,749	
	Std. Deviation		3,27857	
	Minimum		5,00	
	Maximum		20,00	
	Range		15,00	
	Interquartile Range		4,00	
	Skewness		-,096	,414
	Kurtosis		,139	,809
	Mean		14,1563	,59756
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,9375	
F3ÖToplam		Upper Bound	15,3750	
	5% Trimmed Mean		14,2639	
	Median		15,0000	
	Variance		11,426	
	Std. Deviation		3,38030	
	Minimum		6,00	
	Maximum		20,00	
	Range		14,00	
	Interquartile Range		4,00	
	Skewness		-,577	,414
F4ÖToplam	Kurtosis		-,018	,809
	Mean		9,2188	,45732
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,2860	
		Upper Bound	10,1515	
	5% Trimmed Mean		9,2431	
	Median		9,0000	
	Variance		6,693	
	Std. Deviation		2,58699	
	Minimum		3,00	
	Maximum		15,00	
F5ÖToplam	Range		12,00	
	Interquartile Range		3,75	
	Skewness		,017	,414
	Kurtosis		,765	,809
	Mean		9,3750	,42300
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,5123	
		Upper Bound	10,2377	
	5% Trimmed Mean		9,3819	
	Median		9,0000	
	Variance		5,726	
	Std. Deviation		2,39287	
	Minimum		4,00	

Maximum	15,00	
Range	11,00	
Interquartile Range	3,50	
Skewness	-,008	,414
Kurtosis	,270	,809

Tests of Normality							
CİNSİYET		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kadın	ÖSCEToplam	,067	104	,200*	,970	104	,018
	F1ÖToplam	,083	104	,076	,973	104	,029
	F2ÖToplam	,114	104	,002	,965	104	,007
	F3ÖToplam	,119	104	,001	,951	104	,001
	F4ÖToplam	,095	104	,022	,970	104	,019
	F5ÖToplam	,106	104	,006	,963	104	,006
Erkek	ÖSCEToplam	,102	32	,200*	,984	32	,903
	F1ÖToplam	,096	32	,200*	,943	32	,090
	F2ÖToplam	,111	32	,200*	,983	32	,878
	F3ÖToplam	,161	32	,034	,959	32	,257
	F4ÖToplam	,133	32	,160	,957	32	,233
	F5ÖToplam	,188	32	,006	,967	32	,427

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

EK 5. Korelasyon Çıktıları

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ÇEBAToplam	,125	136	,000	,935	136	,000
F1ÇToplam	,137	136	,000	,913	136	,000
F2ÇToplam	,124	136	,000	,962	136	,001
F3ÇToplam	,087	136	,013	,981	136	,051
ÖSCEToplam	,060	136	,200*	,978	136	,024
F1ÖToplam	,080	136	,033	,973	136	,009
F2ÖToplam	,110	136	,000	,972	136	,007
F3ÖToplam	,128	136	,000	,953	136	,000
F4ÖToplam	,080	136	,033	,971	136	,006
F5ÖToplam	,118	136	,000	,969	136	,004

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Correlations

Notes

Output Created	21-JUL-2018 02:10:41
Comments	
Input	Data
	C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav

	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	136
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=ÇEBAToplam ÖSCEToplam /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00

[DataSet1] C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav

Correlations

		ÇEBAToplam	ÖSCEToplam
ÇEBAToplam	Pearson Correlation	1	,540**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	136	136
ÖSCEToplam	Pearson Correlation	,540**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	136	136

**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

NONPAR CORR

/VARIABLES=ÇEBAToplam ÖSCEToplam

/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created	21-JUL-2018 02:10:41
Comments	
Input	Data
	C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav
	Active Dataset
	DataSet1
	Filter
	<none>
	Weight
	<none>
	Split File
	<none>

	N of Rows in Working Data File	136
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		NONPAR CORR /VARIABLES=ÇEBAToplam ÖSCEToplam /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Number of Cases Allowed	174762 cases ^a

a. Based on availability of workspace memory

[DataSet1] C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav

Correlations

			ÇEBAToplam	ÖSCEToplam
Spearman's rho	ÇEBAToplam	Correlation Coefficient	1,000	,570**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	136	136
	ÖSCEToplam	Correlation Coefficient	,570**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	136	136

**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CORRELATIONS

/VARIABLES=F1ÇToplam F2ÇToplam F3ÇToplam F1ÖToplam F2ÖToplam

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

Notes

Output Created		21-JUL-2018 02:11:21
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	136
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.

Cases Used		Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=F1ÇToplam F2ÇToplam F3ÇToplam F1ÖToplam F2ÖToplam /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02

[DataSet1] C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav

		F1ÇToplam	F2ÇToplam	F3ÇToplam	F1ÖToplam
F1ÇToplam	Pearson Correlation	1	,482**	,016	,413**
	Sig. (2-tailed)		,000	,856	,000
	N	136	136	136	136
F2ÇToplam	Pearson Correlation	,482**	1	,037	,658**
	Sig. (2-tailed)	,000		,665	,000
	N	136	136	136	136
F3ÇToplam	Pearson Correlation	,016	,037	1	-,058
	Sig. (2-tailed)	,856	,665		,502
	N	136	136	136	136
F1ÖToplam	Pearson Correlation	,413**	,658**	-,058	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,502	
	N	136	136	136	136
F2ÖToplam	Pearson Correlation	,343**	,560**	-,070	,782**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,417	,000
	N	136	136	136	136

Correlations

		F2ÖToplam
F1ÇToplam	Pearson Correlation	,343**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F2ÇToplam	Pearson Correlation	,560**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F3ÇToplam	Pearson Correlation	-,070
	Sig. (2-tailed)	,417
	N	136
F1ÖToplam	Pearson Correlation	,782**
	Sig. (2-tailed)	,000

	N	136
F2ÖToplam	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	136

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

NONPAR CORR

/VARIABLES=F1ÇToplam F2ÇToplam F3ÇToplam F1ÖToplam F2ÖToplam

/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created		21-JUL-2018 02:11:21
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	136
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		NONPAR CORR /VARIABLES=F1ÇToplam F2ÇToplam F3ÇToplam F1ÖToplam F2ÖToplam /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,01
	Number of Cases Allowed	104857 cases ^a

a. Based on availability of workspace memory

[DataSet1] C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav

			F1ÇToplam	F2ÇToplam	F3ÇToplam
Spearman's rho	F1ÇToplam	Correlation Coefficient	1,000	,431**	-,038
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,658
		N	136	136	136
	F2ÇToplam	Correlation Coefficient	,431**	1,000	,058

	Sig. (2-tailed)	,000		,502
	N	136	136	136
F3ÇToplam	Correlation Coefficient	-,038	,058	1,000
	Sig. (2-tailed)	,658	,502	.
	N	136	136	136
F1ÖToplam	Correlation Coefficient	,387**	,635**	-,041
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,636
	N	136	136	136
F2ÖToplam	Correlation Coefficient	,332**	,515**	-,065
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,454
	N	136	136	136

Correlations

			F1ÖToplam	F2ÖToplam
Spearman's rho	F1ÇToplam	Correlation Coefficient	,387**	,332**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	136	136
	F2ÇToplam	Correlation Coefficient	,635**	,515**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	136	136
	F3ÇToplam	Correlation Coefficient	-,041	-,065
		Sig. (2-tailed)	,636	,454
		N	136	136
	F1ÖToplam	Correlation Coefficient	1,000	,758**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	136	136
	F2ÖToplam	Correlation Coefficient	,758**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	136	136

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CORRELATIONS

/VARIABLES=F1ÇToplam F2ÇToplam F3ÇToplam

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

Notes

Output Created	21-JUL-2018 02:11:54
Comments	

Input	Data	C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	136
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=F1ÇToplam F2ÇToplam F3ÇToplam /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,01

[DataSet1] C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav

Correlations

		F1ÇToplam	F2ÇToplam	F3ÇToplam
F1ÇToplam	Pearson Correlation	1	,482**	,016
	Sig. (2-tailed)		,000	,856
	N	136	136	136
F2ÇToplam	Pearson Correlation	,482**	1	,037
	Sig. (2-tailed)	,000		,665
	N	136	136	136
F3ÇToplam	Pearson Correlation	,016	,037	1
	Sig. (2-tailed)	,856	,665	
	N	136	136	136

**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

NONPAR CORR

/VARIABLES=F1ÇToplam F2ÇToplam F3ÇToplam
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created	21-JUL-2018 02:11:54
----------------	----------------------

Comments		
Input	Data	C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	136
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		NONPAR CORR /VARIABLES=F1ÇToplam F2ÇToplam F3ÇToplam /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00
	Number of Cases Allowed	142987 cases ^a

a. Based on availability of workspace memory

[DataSet1] C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav

Correlations

			F1ÇToplam	F2ÇToplam	F3ÇToplam
Spearman's rho	F1ÇToplam	Correlation Coefficient	1,000	,431**	-,038
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,658
		N	136	136	136
	F2ÇToplam	Correlation Coefficient	,431**	1,000	,058
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,502
		N	136	136	136
	F3ÇToplam	Correlation Coefficient	-,038	,058	1,000
		Sig. (2-tailed)	,658	,502	.
		N	136	136	136

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CORRELATIONS

```
/VARIABLES=F1ÖToplam F2ÖToplam F3ÖToplam F4ÖToplam F5ÖToplam
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
```

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

Notes

Output Created	21-JUL-2018 02:13:14
Comments	
Input	Data
	C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav
	Active Dataset
	Filter
	Weight
	Split File
	N of Rows in Working Data File
	136
Missing Value Handling	Definition of Missing
	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used
	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax	CORRELATIONS
	/VARIABLES=F1ÖToplam F2ÖToplam F3ÖToplam F4ÖToplam F5ÖToplam
	/PRINT=TWOTAIL NOSIG
	/MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time
	00:00:00,02
	Elapsed Time
	00:00:00,01

[DataSet1] C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav

Correlations

		F1ÖToplam	F2ÖToplam	F3ÖToplam	F4ÖToplam	
F1ÖToplam	Pearson Correlation	1	,782**	,762**	,575**	
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	
	N	136	136	136	136	
F2ÖToplam	Pearson Correlation	,782**	1	,728**	,675**	
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	
	N	136	136	136	136	
F3ÖToplam	Pearson Correlation	,762**	,728**	1	,509**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	
	N	136	136	136	136	
F4ÖToplam	Pearson Correlation	,575**	,675**	,509**	1	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		
	N	136	136	136	136	
F5ÖToplam	Pearson Correlation	,440**	,419**	,327**	,485**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	136	136	136	136	

Correlations

		F5ÖToplam
F1ÖToplam	Pearson Correlation	,440**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F2ÖToplam	Pearson Correlation	,419**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F3ÖToplam	Pearson Correlation	,327**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F4ÖToplam	Pearson Correlation	,485**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F5ÖToplam	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	136

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

NONPAR CORR

/VARIABLES=F1ÖToplam F2ÖToplam F3ÖToplam F4ÖToplam F5ÖToplam

/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created	21-JUL-2018 02:13:14
Comments	
Input	Data
	C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav
	Active Dataset
	DataSet1
	Filter
	<none>
	Weight
	<none>
	Split File
	<none>
	N of Rows in Working Data File
	136
Missing Value Handling	Definition of Missing
	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used
	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax	NONPAR CORR
	/VARIABLES=F1ÖToplam F2ÖToplam F3ÖToplam F4ÖToplam F5ÖToplam
	/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
	/MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time
	00:00:00,00

Elapsed Time	00:00:00,00
Number of Cases Allowed	104857 cases ^a

a. Based on availability of workspace memory

[DataSet1] C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav

Correlations

			F1ÖToplam	F2ÖToplam	F3ÖToplam		
Spearman's rho	F1ÖToplam	Correlation Coefficient	1,000	,758**	,731**		
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000		
		N	136	136	136		
	F2ÖToplam	Correlation Coefficient	,758**	1,000	,670**		
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000		
		N	136	136	136		
	F3ÖToplam	Correlation Coefficient	,731**	,670**	1,000		
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.		
		N	136	136	136		
	F4ÖToplam	Correlation Coefficient	,550**	,641**	,456**		
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		
		N	136	136	136		
	F5ÖToplam	Correlation Coefficient	,344**	,363**	,244**		
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004		
		N	136	136	136		

Correlations

			F4ÖToplam	F5ÖToplam
Spearman's rho	F1ÖToplam	Correlation Coefficient	,550**	,344**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	136	136
	F2ÖToplam	Correlation Coefficient	,641**	,363**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	136	136
	F3ÖToplam	Correlation Coefficient	,456**	,244**
		Sig. (2-tailed)	,000	,004
		N	136	136
	F4ÖToplam	Correlation Coefficient	1,000	,454**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	136	136
	F5ÖToplam	Correlation Coefficient	,454**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.

	N	136	136
--	---	-----	-----

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CORRELATIONS

/VARIABLES=ÇEBAToplam F1ÇToplam F2ÇToplam F3ÇToplam ÖSCEToplam F1ÖToplam F2ÖToplam F3ÖToplam F4ÖToplam F5ÖToplam

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

Notes

Output Created		21-JUL-2018 02:18:09
Comments		
Input	Data	C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	136
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=ÇEBAToplam F1ÇToplam F2ÇToplam F3ÇToplam ÖSCEToplam F1ÖToplam F2ÖToplam F3ÖToplam F4ÖToplam F5ÖToplam /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,01

[DataSet1] C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav

		ÇEBAToplam	F1ÇToplam	F2ÇToplam	F3ÇToplam
ÇEBAToplam	Pearson Correlation	1	,905**	,701**	,323**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	136	136	136	136
F1ÇToplam	Pearson Correlation	,905**	1	,482**	,016
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,856

N		136	136	136	136
F2ÇToplam	Pearson Correlation	,701**	,482**	1	,037
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,665
N		136	136	136	136
F3ÇToplam	Pearson Correlation	,323**	,016	,037	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,856	,665	
N		136	136	136	136
ÖSCEToplam	Pearson Correlation	,540**	,446**	,675**	-,050
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,566
N		136	136	136	136
F1ÖToplam	Pearson Correlation	,507**	,413**	,658**	-,058
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,502
N		136	136	136	136
F2ÖToplam	Pearson Correlation	,419**	,343**	,560**	-,070
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,417
N		136	136	136	136
F3ÖToplam	Pearson Correlation	,436**	,370**	,588**	-,111
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,198
N		136	136	136	136
F4ÖToplam	Pearson Correlation	,405**	,320**	,489**	,017
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,842
N		136	136	136	136
F5ÖToplam	Pearson Correlation	,431**	,391**	,344**	,092
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,289
N		136	136	136	136

		ÖSCEToplam	F1ÖToplam	F2ÖToplam	F3ÖToplam
ÇEBAToplam	Pearson Correlation	,540**	,507**	,419**	,436**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	136	136	136	136
F1ÇToplam	Pearson Correlation	,446**	,413**	,343**	,370**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	136	136	136	136
F2ÇToplam	Pearson Correlation	,675**	,658**	,560**	,588**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	136	136	136	136
F3ÇToplam	Pearson Correlation	-,050	-,058	-,070	-,111

	Sig. (2-tailed)	,566	,502	,417	,198
	N	136	136	136	136
ÖSCEToplam	Pearson Correlation	1	,955**	,883**	,834**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	136	136	136	136
F1ÖToplam	Pearson Correlation	,955**	1	,782**	,762**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	136	136	136	136
F2ÖToplam	Pearson Correlation	,883**	,782**	1	,728**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	136	136	136	136
F3ÖToplam	Pearson Correlation	,834**	,762**	,728**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	136	136	136	136
F4ÖToplam	Pearson Correlation	,729**	,575**	,675**	,509**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	136	136	136	136
F5ÖToplam	Pearson Correlation	,568**	,440**	,419**	,327**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	136	136	136	136

Correlations

		F4ÖToplam	F5ÖToplam
ÇEBAToplam	Pearson Correlation	,405**	,431**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136
F1ÇToplam	Pearson Correlation	,320**	,391**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136
F2ÇToplam	Pearson Correlation	,489**	,344**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136
F3ÇToplam	Pearson Correlation	,017	,092
	Sig. (2-tailed)	,842	,289
	N	136	136
ÖSCEToplam	Pearson Correlation	,729**	,568**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136
F1ÖToplam	Pearson Correlation	,575**	,440**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136
F2ÖToplam	Pearson Correlation	,675**	,419**

	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136
F3ÖToplam	Pearson Correlation	,509**	,327**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136
F4ÖToplam	Pearson Correlation	1	,485**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	136	136
F5ÖToplam	Pearson Correlation	,485**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	136	136

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nonparametric Correlations

Notes

Output Created	21-JUL-2018 02:18:09
Comments	
Input	Data
	C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav
	Active Dataset
	Filter
	Weight
	Split File
	N of Rows in Working Data File
Missing Value Handling	Definition of Missing
	Cases Used
Syntax	NONPAR CORR
	/VARIABLES=ÇEBAToplam F1ÇToplam F2ÇToplam F3ÇToplam ÖSCEToplam F1ÖToplam F2ÖToplam F3ÖToplam F4ÖToplam F5ÖToplam
	/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
	/MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time
	Elapsed Time
	Number of Cases Allowed

a. Based on availability of workspace memory

[DataSet1] C:\Users\Fatıma\Desktop\Davud Analiz - 18.07.2018\Gerçek Uygulama\ANKETLER GERÇEK VERİ - 19.07.2018.sav

	ÇEBAToplam	F1ÇToplam
Spearman's rho	1,000	,844**

	Sig. (2-tailed)	.000
	N	136
F1ÇTopl am	Correlation Coefficient	,844**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F2ÇTopl am	Correlation Coefficient	,719**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F3ÇTopl am	Correlation Coefficient	,290**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	136
ÖSCETo plam	Correlation Coefficient	,570**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F1ÖTopl am	Correlation Coefficient	,523**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F2ÖTopl am	Correlation Coefficient	,430**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F3ÖTopl am	Correlation Coefficient	,473**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F4ÖTopl am	Correlation Coefficient	,416**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F5ÖTopl am	Correlation Coefficient	,450**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136

	F2ÇToplam	F3ÇToplam
Spearman's rho		
ÇEBATopla m	Correlation Coefficient	,719**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136

F1ÇToplam	Correlation Coefficient	,431**	-,038
	Sig. (2-tailed)	,000	,658
	N	136	136
F2ÇToplam	Correlation Coefficient	1,000	,058
	Sig. (2-tailed)	.	,502
	N	136	136
F3ÇToplam	Correlation Coefficient	,058	1,000
	Sig. (2-tailed)	,502	.
	N	136	136
ÖSCEToplam	Correlation Coefficient	,653**	-,045
	Sig. (2-tailed)	,000	,600
	N	136	136
F1ÖToplam	Correlation Coefficient	,635**	-,041
	Sig. (2-tailed)	,000	,636
	N	136	136
F2ÖToplam	Correlation Coefficient	,515**	-,065
	Sig. (2-tailed)	,000	,454
	N	136	136
F3ÖToplam	Correlation Coefficient	,580**	-,092
	Sig. (2-tailed)	,000	,289
	N	136	136
F4ÖToplam	Correlation Coefficient	,436**	,046
	Sig. (2-tailed)	,000	,593
	N	136	136
F5ÖToplam	Correlation Coefficient	,295**	,098
	Sig. (2-tailed)	,000	,256
	N	136	136

		ÖSCEToplam	F1ÖToplam
Spearman's rho	ÇEBAToplam		
	Correlation Coefficient	,570**	,523**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136
	F1ÇToplam		
	Correlation Coefficient	,443**	,387**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000

	N	136	136
F2ÇToplam	Correlation Coefficient	,653**	,635**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136
F3ÇToplam	Correlation Coefficient	-,045	-,041
	Sig. (2-tailed)	,600	,636
	N	136	136
ÖSCEToplam	Correlation Coefficient	1,000	,944**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	136	136
F1ÖToplam	Correlation Coefficient	,944**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	136	136
F2ÖToplam	Correlation Coefficient	,874**	,758**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136
F3ÖToplam	Correlation Coefficient	,802**	,731**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136
F4ÖToplam	Correlation Coefficient	,704**	,550**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136
F5ÖToplam	Correlation Coefficient	,477**	,344**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	136	136

			F2ÖToplam	F3ÖToplam	F4ÖToplam
Spearman's rho	ÇEBAToplam	Correlation Coefficient	,430**	,473**	,416**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
		N	136	136	136
	F1ÇToplam	Correlation Coefficient	,332**	,368**	,337**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
		N	136	136	136
	F2ÇToplam	Correlation Coefficient	,515**	,580**	,436**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
		N	136	136	136

F3ÇToplam	Correlation Coefficient	,065	-,092	,046
	Sig. (2-tailed)	,454	,289	,593
	N	136	136	136
ÖSCEToplam	Correlation Coefficient	,874**	,802**	,704**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	136	136	136
F1ÖToplam	Correlation Coefficient	,758**	,731**	,550**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	136	136	136
F2ÖToplam	Correlation Coefficient	1,000	,670**	,641**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
	N	136	136	136
F3ÖToplam	Correlation Coefficient	,670**	1,000	,456**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
	N	136	136	136
F4ÖToplam	Correlation Coefficient	,641**	,456**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
	N	136	136	136
F5ÖToplam	Correlation Coefficient	,363**	,244**	,454**
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	,000
	N	136	136	136

Correlations

			F5ÖToplam
Spearman's rho	ÇEBAToplam	Correlation Coefficient	,450**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	136
	F1ÇToplam	Correlation Coefficient	,436**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	136
	F2ÇToplam	Correlation Coefficient	,295**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	136
	F3ÇToplam	Correlation Coefficient	,098
		Sig. (2-tailed)	,256
		N	136
	ÖSCEToplam	Correlation Coefficient	,477**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	136
	F1ÖToplam	Correlation Coefficient	,344**

	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F2ÖToplam	Correlation Coefficient	,363**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F3ÖToplam	Correlation Coefficient	,244**
	Sig. (2-tailed)	,004
	N	136
F4ÖToplam	Correlation Coefficient	,454**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	136
F5ÖToplam	Correlation Coefficient	1,000
	Sig. (2-tailed)	.
	N	136

**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

EK 6. T-Testi ve Mann-Whitney U Testi Çıktıları

T-Test

Group Statistics					
	CİNSİYET	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
F3ÇToplam	Kadın	104	13,0481	3,48194	,34143
	Erkek	32	13,2188	3,75658	,66408

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
F3ÇToplam	Equal variances assumed	,691	,407	-,238	134
	Equal variances not assumed			-,229	48,535

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
F3ÇToplam	Equal variances assumed	,812	-,17067	,71711
	Equal variances not assumed	,820	-,17067	,74671

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		95% Confidence Interval of the Difference		
		Lower	Upper	
F3ÇToplam	Equal variances assumed	-1,58898	1,24764	
	Equal variances not assumed	-1,67160	1,33026	

T-Test

Group Statistics					
	CİNSİYET	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ÖSCEToplam	Kadın	104	88,3365	21,33806	2,09237
	Erkek	32	86,3438	20,00098	3,53571

F1ÖToplam	Kadın	104	42,3077	11,01638	1,08025
	Erkek	32	40,9375	12,24992	2,16550

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
ÖSCEToplam	Equal variances assumed	,189	,665	,469
	Equal variances not assumed			,485
F1ÖToplam	Equal variances assumed	1,099	,296	,599
	Equal variances not assumed			,566

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
ÖSCEToplam	Equal variances assumed	134	,640	1,99279
	Equal variances not assumed	54,503	,630	1,99279
F1ÖToplam	Equal variances assumed	134	,550	1,37019
	Equal variances not assumed	47,463	,574	1,37019

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
ÖSCEToplam	Equal variances assumed	4,25253	-6,41797	10,40354
	Equal variances not assumed	4,10843	-6,24239	10,22796
F1ÖToplam	Equal variances assumed	2,28709	-3,15327	5,89366
	Equal variances not assumed	2,41998	-3,49693	6,23732

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	CİNSİYET	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ÇEBAToplam	Kadın	104	69,60	7238,00
	Erkek	32	64,94	2078,00
	Total	136		
F1ÇToplam	Kadın	104	70,64	7347,00
	Erkek	32	61,53	1969,00
	Total	136		
F2ÇToplam	Kadın	104	67,59	7029,50
	Erkek	32	71,45	2286,50
	Total	136		

Test Statistics^a

	ÇEBAToplam	F1ÇToplam	F2ÇToplam
Mann-Whitney U	1550,000	1441,000	1569,500
Wilcoxon W	2078,000	1969,000	7029,500
Z	-,585	-1,146	-,487
Asymp. Sig. (2-tailed)	,558	,252	,626

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	CİNSİYET	N	Mean Rank	Sum of Ranks
F2ÖToplam	Kadın	104	70,38	7320,00
	Erkek	32	62,38	1996,00
	Total	136		
F3ÖToplam	Kadın	104	68,50	7124,00

	Erkek	32	68,50	2192,00
	Total	136		
	Kadın	104	68,64	7139,00
F4ÖToplam	Erkek	32	68,03	2177,00
	Total	136		
	Kadın	104	69,79	7258,50
F5ÖToplam	Erkek	32	64,30	2057,50
	Total	136		

Test Statistics^a

	F2ÖToplam	F3ÖToplam	F4ÖToplam	F5ÖToplam
Mann-Whitney U	1468,000	1664,000	1649,000	1529,500
Wilcoxon W	1996,000	2192,000	2177,000	2057,500
Z	-1,009	,000	-,077	-,695
Asymp. Sig. (2-tailed)	,313	1,000	,938	,487

Explore

Case Processing Summary

SINIF		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
3. Sınıf	F1ÇToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F2ÇToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F3ÇToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	ÖSCEToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F1ÖToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F2ÖToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F3ÖToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F4ÖToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F5ÖToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F1ÇToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
4. Sınıf	F2ÇToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F3ÇToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	ÖSCEToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F1ÖToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F2ÖToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F3ÖToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F4ÖToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F5ÖToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%

Descriptives

SINIF			Statistic	Std. Error
3. Sınıf	F1ÇToplam	Mean	42,9032	1,05900
		Lower Bound	40,7856	
		95% Confidence Interval for Mean		
		Upper Bound	45,0208	
		5% Trimmed Mean	43,5412	
		Median	44,0000	
		Variance	69,531	
		Std. Deviation	8,33855	
		Minimum	16,00	
		Maximum	55,00	
	F2ÇToplam	Range	39,00	
		Interquartile Range	10,50	
		Skewness	-1,010	,304
		Kurtosis	1,467	,599
		Mean	12,5484	,54646

F3ÇToplam	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11,4557		
		Upper Bound	13,6411		
	5% Trimmed Mean		12,6452		
	Median		13,5000		
	Variance		18,514		
	Std. Deviation		4,30279		
	Minimum		3,00		
	Maximum		20,00		
	Range		17,00		
	Interquartile Range		7,00		
	Skewness		-,377	,304	
	Kurtosis		-,767	,599	
	Mean		13,4677	,45105	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,5658		
		Upper Bound	14,3697		
	5% Trimmed Mean		13,5179		
	Median		14,0000		
	Variance		12,614		
	Std. Deviation		3,55158		
	Minimum		5,00		
	Maximum		20,00		
	Range		15,00		
	Interquartile Range		5,00		
	Skewness		-,198	,304	
	Kurtosis		-,614	,599	
	Mean		82,9839	3,18722	
ÖSCEToplam	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	76,6106		
		Upper Bound	89,3571		
	5% Trimmed Mean		83,7168		
	Median		85,5000		
	Variance		629,819		
	Std. Deviation		25,09620		
	Minimum		27,00		
	Maximum		125,00		
	Range		98,00		
	Interquartile Range		37,25		
	Skewness		-,444	,304	
	Kurtosis		-,579	,599	
	Mean		39,0968	1,67236	
	F1ÖToplam	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	35,7527	

		Upper Bound	42,4409	
	5% Trimmed Mean		39,2599	
	Median		42,0000	
	Variance		173,400	
	Std. Deviation		13,16816	
	Minimum		13,00	
	Maximum		63,00	
	Range		50,00	
	Interquartile Range		18,00	
	Skewness		-,286	,304
	Kurtosis		-,764	,599
	Mean		12,3387	,58310
		Lower Bound	11,1727	
	95% Confidence Interval for Mean	Upper Bound	13,5047	
	5% Trimmed Mean		12,3781	
	Median		12,0000	
	Variance		21,080	
F2ÖToplam	Std. Deviation		4,59131	
	Minimum		4,00	
	Maximum		20,00	
	Range		16,00	
	Interquartile Range		7,00	
	Skewness		-,204	,304
	Kurtosis		-,956	,599
	Mean		13,2258	,54923
		Lower Bound	12,1276	
	95% Confidence Interval for Mean	Upper Bound	14,3241	
	5% Trimmed Mean		13,3781	
	Median		14,0000	
	Variance		18,702	
F3ÖToplam	Std. Deviation		4,32461	
	Minimum		4,00	
	Maximum		20,00	
	Range		16,00	
	Interquartile Range		5,75	
	Skewness		-,559	,304
	Kurtosis		-,596	,599
	Mean		9,0806	,44904
F4ÖToplam		Lower Bound	8,1827	
	95% Confidence Interval for Mean	Upper Bound	9,9786	

4. Sınıf	F5ÖToplam	5% Trimmed Mean		9,0896	
		Median		9,0000	
		Variance		12,502	
		Std. Deviation		3,53576	
		Minimum		3,00	
		Maximum		15,00	
		Range		12,00	
		Interquartile Range		4,50	
		Skewness		-,156	,304
		Kurtosis		-,803	,599
	F1ÇToplam	Mean		9,2419	,40272
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,4367	
			Upper Bound	10,0472	
		5% Trimmed Mean		9,3065	
		Median		9,5000	
		Variance		10,055	
		Std. Deviation		3,17100	
		Minimum		3,00	
		Maximum		15,00	
		Range		12,00	
	F2ÇToplam	Interquartile Range		5,00	
		Skewness		-,372	,304
		Kurtosis		-,704	,599
		Mean		41,9595	1,05783
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	39,8512	
			Upper Bound	44,0677	
		5% Trimmed Mean		42,6847	
		Median		43,5000	
		Variance		82,807	
		Std. Deviation		9,09981	
	F2ÇToplam	Minimum		11,00	
		Maximum		55,00	
		Range		44,00	
		Interquartile Range		10,00	
		Skewness		-1,337	,279
		Kurtosis		2,234	,552
		Mean		13,3514	,41556
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,5231	
			Upper Bound	14,1796	
		5% Trimmed Mean		13,4009	

		Median	14,0000		
		Variance	12,779		
		Std. Deviation	3,57477		
		Minimum	5,00		
		Maximum	20,00		
		Range	15,00		
		Interquartile Range	6,00		
		Skewness	-,290	,279	
		Kurtosis	-,699	,552	
		Mean	12,7703	,40842	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11,9563	
			Upper Bound	13,5843	
		5% Trimmed Mean	12,7643		
		Median	13,0000		
		Variance	12,344		
		Std. Deviation	3,51337		
		Minimum	4,00		
		Maximum	20,00		
		Range	16,00		
		Interquartile Range	5,00		
F3ÇToplam		Skewness	-,141	,279	
		Kurtosis	-,162	,552	
		Mean	91,9595	1,83848	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	88,2954	
			Upper Bound	95,6236	
		5% Trimmed Mean	91,6036		
		Median	91,5000		
		Variance	250,122		
		Std. Deviation	15,81523		
		Minimum	59,00		
		Maximum	130,00		
		Range	71,00		
		Interquartile Range	21,50		
		Skewness	,309	,279	
		Kurtosis	-,123	,552	
		Mean	44,4054	1,02449	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	42,3636	
			Upper Bound	46,4472	
		5% Trimmed Mean	44,4189		
		Median	44,0000		
F1ÖToplam					

		Variance		77,669	
		Std. Deviation		8,81300	
		Minimum		21,00	
		Maximum		64,00	
		Range		43,00	
		Interquartile Range		12,25	
		Skewness		-,022	,279
		Kurtosis		,271	,552
		Mean		13,6892	,35476
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,9822	
			Upper Bound	14,3962	
		5% Trimmed Mean		13,6952	
		Median		13,0000	
	F2ÖToplam	Variance		9,313	
		Std. Deviation		3,05173	
		Minimum		6,00	
		Maximum		20,00	
		Range		14,00	
		Interquartile Range		4,25	
		Skewness		-,008	,279
		Kurtosis		-,293	,552
		Mean		14,7973	,33492
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	14,1298	
			Upper Bound	15,4648	
	F3ÖToplam	5% Trimmed Mean		14,8348	
		Median		15,0000	
		Variance		8,301	
		Std. Deviation		2,88111	
		Minimum		8,00	
		Maximum		20,00	
		Range		12,00	
		Interquartile Range		4,00	
		Skewness		-,162	,279
		Kurtosis		-,380	,552
	F4ÖToplam	Mean		9,2703	,29073
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,6908	
			Upper Bound	9,8497	
		5% Trimmed Mean		9,2342	
		Median		9,0000	
		Variance		6,255	

		Std. Deviation	2,50094	
		Minimum	3,00	
		Maximum	15,00	
		Range	12,00	
		Interquartile Range	4,00	
		Skewness	,191	,279
		Kurtosis	-,013	,552
		Mean	9,7973	,24938
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9,3003
			Upper Bound	10,2943
		5% Trimmed Mean	9,8003	
		Median	10,0000	
		Variance	4,602	
F5ÖToplam		Std. Deviation	2,14527	
		Minimum	4,00	
		Maximum	15,00	
		Range	11,00	
		Interquartile Range	2,00	
		Skewness	,006	,279
		Kurtosis	,349	,552

Tests of Normality

SINIF		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
3. Sınıf	F1ÇToplam	,118	62	,031	,930	62	,002
	F2ÇToplam	,132	62	,009	,959	62	,037
	F3ÇToplam	,112	62	,052	,975	62	,245
	ÖSCEToplam	,081	62	,200*	,966	62	,086
	F1ÖToplam	,103	62	,097	,963	62	,059
	F2ÖToplam	,122	62	,022	,959	62	,037
	F3ÖToplam	,143	62	,003	,941	62	,005
	F4ÖToplam	,120	62	,027	,950	62	,014
	F5ÖToplam	,114	62	,043	,955	62	,023
	F1ÇToplam	,150	74	,000	,896	74	,000
4. Sınıf	F2ÇToplam	,151	74	,000	,959	74	,017
	F3ÇToplam	,107	74	,035	,974	74	,133
	ÖSCEToplam	,075	74	,200*	,984	74	,456
	F1ÖToplam	,051	74	,200*	,986	74	,603
	F2ÖToplam	,103	74	,051	,980	74	,286

F3ÖToplam	,096	74	,091	,973	74	,107
F4ÖToplam	,113	74	,020	,972	74	,099
F5ÖToplam	,125	74	,006	,975	74	,159

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Case Processing Summary

SINIF		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
3. Sınıf	ÇEBAToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F1ÇToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F2ÇToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F3ÇToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	ÖSCEToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F1ÖToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F2ÖToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F3ÖToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F4ÖToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	F5ÖToplam	62	100,0%	0	0,0%	62	100,0%
	ÇEBAToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
4. Sınıf	F1ÇToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F2ÇToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F3ÇToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	ÖSCEToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F1ÖToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F2ÖToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F3ÖToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F4ÖToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%
	F5ÖToplam	74	100,0%	0	0,0%	74	100,0%

Descriptives

SINIF			Statistic	Std. Error
3. Sınıf	ÇEBAToplam	Mean	68,9194	1,41856
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	66,0828
			Upper Bound	71,7559
		5% Trimmed Mean	69,5896	
		Median	69,0000	
		Variance	124,764	
		Std. Deviation	11,16978	

	Minimum		33,00	
	Maximum		95,00	
	Range		62,00	
	Interquartile Range		13,25	
	Skewness		-,804	,304
	Kurtosis		1,902	,599
F1ÇToplam	Mean		42,9032	1,05900
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	40,7856	
		Upper Bound	45,0208	
	5% Trimmed Mean		43,5412	
	Median		44,0000	
	Variance		69,531	
	Std. Deviation		8,33855	
	Minimum		16,00	
	Maximum		55,00	
	Range		39,00	
	Interquartile Range		10,50	
	Skewness		-1,010	,304
	Kurtosis		1,467	,599
F2ÇToplam	Mean		12,5484	,54646
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11,4557	
		Upper Bound	13,6411	
	5% Trimmed Mean		12,6452	
	Median		13,5000	
	Variance		18,514	
	Std. Deviation		4,30279	
	Minimum		3,00	
	Maximum		20,00	
	Range		17,00	
	Interquartile Range		7,00	
	Skewness		-,377	,304
	Kurtosis		-,767	,599
F3ÇToplam	Mean		13,4677	,45105
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,5658	
		Upper Bound	14,3697	
	5% Trimmed Mean		13,5179	
	Median		14,0000	
	Variance		12,614	
	Std. Deviation		3,55158	
	Minimum		5,00	

ÖSCEToplam	Maximum		20,00	
	Range		15,00	
	Interquartile Range		5,00	
	Skewness		-,198	,304
	Kurtosis		-,614	,599
	Mean		82,9839	3,18722
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	76,6106	
		Upper Bound	89,3571	
	5% Trimmed Mean		83,7168	
	Median		85,5000	
	Variance		629,819	
	Std. Deviation		25,09620	
	Minimum		27,00	
	Maximum		125,00	
	Range		98,00	
F1ÖToplam	Interquartile Range		37,25	
	Skewness		-,444	,304
	Kurtosis		-,579	,599
	Mean		39,0968	1,67236
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	35,7527	
		Upper Bound	42,4409	
	5% Trimmed Mean		39,2599	
	Median		42,0000	
	Variance		173,400	
	Std. Deviation		13,16816	
	Minimum		13,00	
	Maximum		63,00	
	Range		50,00	
	Interquartile Range		18,00	
	Skewness		-,286	,304
	Kurtosis		-,764	,599
F2ÖToplam	Mean		12,3387	,58310
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11,1727	
		Upper Bound	13,5047	
	5% Trimmed Mean		12,3781	
	Median		12,0000	
	Variance		21,080	
	Std. Deviation		4,59131	
	Minimum		4,00	
	Maximum		20,00	

F3ÖToplam	Range		16,00	
	Interquartile Range		7,00	
	Skewness		-,204	,304
	Kurtosis		-,956	,599
	Mean		13,2258	,54923
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,1276	
		Upper Bound	14,3241	
	5% Trimmed Mean		13,3781	
	Median		14,0000	
	Variance		18,702	
	Std. Deviation		4,32461	
	Minimum		4,00	
	Maximum		20,00	
	Range		16,00	
	Interquartile Range		5,75	
F4ÖToplam	Skewness		-,559	,304
	Kurtosis		-,596	,599
	Mean		9,0806	,44904
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,1827	
		Upper Bound	9,9786	
	5% Trimmed Mean		9,0896	
	Median		9,0000	
	Variance		12,502	
	Std. Deviation		3,53576	
	Minimum		3,00	
	Maximum		15,00	
	Range		12,00	
	Interquartile Range		4,50	
	Skewness		-,156	,304
	Kurtosis		-,803	,599
F5ÖToplam	Mean		9,2419	,40272
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,4367	
		Upper Bound	10,0472	
	5% Trimmed Mean		9,3065	
	Median		9,5000	
	Variance		10,055	
	Std. Deviation		3,17100	
	Minimum		3,00	
	Maximum		15,00	
	Range		12,00	

		Interquartile Range	5,00	
		Skewness	-,372	,304
		Kurtosis	-,704	,599
4. Sınıf	ÇEBAToplam	Mean	68,0811	1,43961
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	65,2119
			Upper Bound	70,9502
		5% Trimmed Mean	68,7027	
		Median	69,5000	
		Variance	153,363	
		Std. Deviation	12,38399	
		Minimum	29,00	
		Maximum	95,00	
		Range	66,00	
		Interquartile Range	10,25	
		Skewness	-,985	,279
		Kurtosis	1,500	,552
	F1ÇToplam	Mean	41,9595	1,05783
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	39,8512
			Upper Bound	44,0677
		5% Trimmed Mean	42,6847	
		Median	43,5000	
		Variance	82,807	
		Std. Deviation	9,09981	
		Minimum	11,00	
		Maximum	55,00	
		Range	44,00	
		Interquartile Range	10,00	
		Skewness	-1,337	,279
		Kurtosis	2,234	,552
	F2ÇToplam	Mean	13,3514	,41556
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,5231
			Upper Bound	14,1796
		5% Trimmed Mean	13,4009	
		Median	14,0000	
		Variance	12,779	
		Std. Deviation	3,57477	
		Minimum	5,00	
		Maximum	20,00	
		Range	15,00	
		Interquartile Range	6,00	

F3ÇToplam	Skewness		-,290	,279
	Kurtosis		-,699	,552
	Mean		12,7703	,40842
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11,9563	
		Upper Bound	13,5843	
	5% Trimmed Mean		12,7643	
	Median		13,0000	
	Variance		12,344	
	Std. Deviation		3,51337	
	Minimum		4,00	
	Maximum		20,00	
	Range		16,00	
	Interquartile Range		5,00	
	Skewness		-,141	,279
	Kurtosis		-,162	,552
ÖSCEToplam	Mean		91,9595	1,83848
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	88,2954	
		Upper Bound	95,6236	
	5% Trimmed Mean		91,6036	
	Median		91,5000	
	Variance		250,122	
	Std. Deviation		15,81523	
	Minimum		59,00	
	Maximum		130,00	
	Range		71,00	
	Interquartile Range		21,50	
	Skewness		,309	,279
	Kurtosis		-,123	,552
F1ÖToplam	Mean		44,4054	1,02449
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	42,3636	
		Upper Bound	46,4472	
	5% Trimmed Mean		44,4189	
	Median		44,0000	
	Variance		77,669	
	Std. Deviation		8,81300	
	Minimum		21,00	
	Maximum		64,00	
	Range		43,00	
	Interquartile Range		12,25	
	Skewness		-,022	,279

	Kurtosis		,271	,552
F2ÖToplam	Mean		13,6892	,35476
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,9822	
		Upper Bound	14,3962	
	5% Trimmed Mean		13,6952	
	Median		13,0000	
	Variance		9,313	
	Std. Deviation		3,05173	
	Minimum		6,00	
	Maximum		20,00	
	Range		14,00	
	Interquartile Range		4,25	
	Skewness		-,008	,279
	Kurtosis		-,293	,552
F3ÖToplam	Mean		14,7973	,33492
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	14,1298	
		Upper Bound	15,4648	
	5% Trimmed Mean		14,8348	
	Median		15,0000	
	Variance		8,301	
	Std. Deviation		2,88111	
	Minimum		8,00	
	Maximum		20,00	
	Range		12,00	
	Interquartile Range		4,00	
	Skewness		-,162	,279
	Kurtosis		-,380	,552
F4ÖToplam	Mean		9,2703	,29073
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,6908	
		Upper Bound	9,8497	
	5% Trimmed Mean		9,2342	
	Median		9,0000	
	Variance		6,255	
	Std. Deviation		2,50094	
	Minimum		3,00	
	Maximum		15,00	
	Range		12,00	
	Interquartile Range		4,00	
	Skewness		,191	,279
	Kurtosis		-,013	,552

F5ÖToplam	Mean	9,7973	,24938
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9,3003
		Upper Bound	10,2943
	5% Trimmed Mean	9,8003	
	Median	10,0000	
	Variance	4,602	
	Std. Deviation	2,14527	
	Minimum	4,00	
	Maximum	15,00	
	Range	11,00	
	Interquartile Range	2,00	
	Skewness	,006	,279
	Kurtosis	,349	,552

Tests of Normality

SINIF		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
3. Sınıf	ÇEBAToplam	,088	62	,200*	,948	62	,011
	F1ÇToplam	,118	62	,031	,930	62	,002
	F2ÇToplam	,132	62	,009	,959	62	,037
	F3ÇToplam	,112	62	,052	,975	62	,245
	ÖSCEToplam	,081	62	,200*	,966	62	,086
	F1ÖToplam	,103	62	,097	,963	62	,059
	F2ÖToplam	,122	62	,022	,959	62	,037
	F3ÖToplam	,143	62	,003	,941	62	,005
	F4ÖToplam	,120	62	,027	,950	62	,014
	F5ÖToplam	,114	62	,043	,955	62	,023
4. Sınıf	ÇEBAToplam	,172	74	,000	,914	74	,000
	F1ÇToplam	,150	74	,000	,896	74	,000
	F2ÇToplam	,151	74	,000	,959	74	,017
	F3ÇToplam	,107	74	,035	,974	74	,133
	ÖSCEToplam	,075	74	,200*	,984	74	,456
	F1ÖToplam	,051	74	,200*	,986	74	,603
	F2ÖToplam	,103	74	,051	,980	74	,286
	F3ÖToplam	,096	74	,091	,973	74	,107
	F4ÖToplam	,113	74	,020	,972	74	,099
	F5ÖToplam	,125	74	,006	,975	74	,159

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

NPar Tests**Mann-Whitney Test****Ranks**

	SINIF	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ÇEBAToplam	3. Sınıf	0 ^a	,00	,00
	Total	62		
F1ÇToplam	3. Sınıf	0 ^a	,00	,00
	Total	62		
F2ÇToplam	3. Sınıf	0 ^a	,00	,00
	Total	62		
F3ÇToplam	3. Sınıf	0 ^a	,00	,00
	Total	62		

a. Mann-Whitney Test cannot be performed on empty groups.

NPar Tests**Mann-Whitney Test****Ranks**

	SINIF	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ÇEBAToplam	3. Sınıf	62	68,28	4233,50
	4. Sınıf	74	68,68	5082,50
	Total	136		
F1ÇToplam	3. Sınıf	62	69,98	4338,50
	4. Sınıf	74	67,26	4977,50
	Total	136		
F2ÇToplam	3. Sınıf	62	65,30	4048,50
	4. Sınıf	74	71,18	5267,50
	Total	136		
F3ÇToplam	3. Sınıf	62	72,65	4504,50
	4. Sınıf	74	65,02	4811,50
	Total	136		

Test Statistics^a

	ÇEBAToplam	F1ÇToplam	F2ÇToplam	F3ÇToplam
Mann-Whitney U	2280,500	2202,500	2095,500	2036,500
Wilcoxon W	4233,500	4977,500	4048,500	4811,500
Z	-,059	-,400	-,872	-,129
Asymp. Sig. (2-tailed)	,953	,689	,383	,259

T-Test

Group Statistics

	SINIF	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ÖSCEToplam	3. Sınıf	62	82,9839	25,09620	3,18722
	4. Sınıf	74	91,9595	15,81523	1,83848
F1ÖToplam	3. Sınıf	62	39,0968	13,16816	1,67236
	4. Sınıf	74	44,4054	8,81300	1,02449

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
ÖSCEToplam	Equal variances assumed	15,446	,000	-2,535
	Equal variances not assumed			-2,439
F1ÖToplam	Equal variances assumed	12,656	,001	-2,800
	Equal variances not assumed			-2,707

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
ÖSCEToplam	Equal variances assumed	134	,012	-8,97559
	Equal variances not assumed	99,172	,016	-8,97559
F1ÖToplam	Equal variances assumed	134	,006	-5,30863
	Equal variances not assumed	103,227	,008	-5,30863

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
ÖSCEToplam	Equal variances assumed	3,54089	-15,97885	-1,97233
	Equal variances not assumed	3,67946	-16,27627	-1,67491
F1ÖToplam	Equal variances assumed	1,89581	-9,05822	-1,55904
	Equal variances not assumed	1,96121	-9,19814	-1,41913

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	SINIF	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ÖSCEToplam	3. Sınıf	62	62,20	3856,50
	4. Sınıf	74	73,78	5459,50
	Total	136		
F1ÖToplam	3. Sınıf	62	60,48	3749,50
	4. Sınıf	74	75,22	5566,50
	Total	136		
F2ÖToplam	3. Sınıf	62	62,73	3889,00
	4. Sınıf	74	73,34	5427,00
	Total	136		
F3ÖToplam	3. Sınıf	62	62,23	3858,00
	4. Sınıf	74	73,76	5458,00
	Total	136		
F4ÖToplam	3. Sınıf	62	68,48	4245,50
	4. Sınıf	74	68,52	5070,50
	Total	136		
F5ÖToplam	3. Sınıf	62	66,02	4093,00
	4. Sınıf	74	70,58	5223,00
	Total	136		

Test Statistics^a

	ÖSCEToplam	F1ÖToplam	F2ÖToplam	F3ÖToplam	F4ÖToplam
Mann-Whitney U	1903,500	1796,500	1936,000	1905,000	2292,500
Wilcoxon W	3856,500	3749,500	3889,000	3858,000	4245,500
Z	-1,707	-2,175	-1,570	-1,707	-,007
Asymp. Sig. (2-tailed)	,088	,030	,116	,088	,995

Test Statistics^a

	F5ÖToplam
Mann-Whitney U	2140,000
Wilcoxon W	4093,000
Z	-,678
Asymp. Sig. (2-tailed)	,498

a. Grouping Variable: SINIF

NPar Tests

Mann-Whitney Test

	SINIF	N	Mean Rank	Sum of Ranks
F2ÖToplam	3. Sınıf	62	62,73	3889,00
	4. Sınıf	74	73,34	5427,00
	Total	136		

	3. Sınıf	62	62,23	3858,00
F3ÖToplam	4. Sınıf	74	73,76	5458,00
	Total	136		
	3. Sınıf	62	68,48	4245,50
F4ÖToplam	4. Sınıf	74	68,52	5070,50
	Total	136		
	3. Sınıf	62	66,02	4093,00
F5ÖToplam	4. Sınıf	74	70,58	5223,00
	Total	136		

Test Statistics^a

	F2ÖToplam	F3ÖToplam	F4ÖToplam	F5ÖToplam
Mann-Whitney U	1936,000	1905,000	2292,500	2140,000
Wilcoxon W	3889,000	3858,000	4245,500	4093,000
Z	-1,570	-1,707	-,007	-,678
Asymp. Sig. (2-tailed)	,116	,088	,995	,498

a. Grouping Variable: SINIF

Case Processing Summary

BAŞARI_PUANI		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
0-3 Arası	ÇEBAToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F1ÇToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F2ÇToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F3ÇToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	ÖSCEToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F1ÖToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F2ÖToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F3ÖToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F4ÖToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
	F5ÖToplam	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
3-4 arası	ÇEBAToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F1ÇToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F2ÇToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F3ÇToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	ÖSCEToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F1ÖToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F2ÖToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F3ÖToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F4ÖToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	F5ÖToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%

F5ÖToplam	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
-----------	----	--------	---	------	----	--------

Descriptive

BAŞARI PUANI			Statistic	Std. Error
0-3 Arası	ÇEBAToplam	Mean	68,6346	1,17892
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	66,2965
			Upper Bound	70,9727
		5% Trimmed Mean	69,1880	
		Median	70,0000	
		Variance	144,545	
		Std. Deviation	12,02268	
		Minimum	29,00	
		Maximum	95,00	
		Range	66,00	
		Interquartile Range	11,00	
		Skewness	-,944	,237
		Kurtosis	1,744	,469
F1ÇToplam		Mean	42,5769	,88803
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	40,8157
			Upper Bound	44,3381
		5% Trimmed Mean	43,2885	
		Median	44,0000	
		Variance	82,013	
		Std. Deviation	9,05613	
		Minimum	11,00	
		Maximum	55,00	
		Range	44,00	
		Interquartile Range	10,00	
		Skewness	-1,214	,237
		Kurtosis	1,868	,469
F2ÇToplam		Mean	13,3654	,36590
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,6397
			Upper Bound	14,0911
		5% Trimmed Mean	13,4487	
		Median	14,0000	
		Variance	13,923	
		Std. Deviation	3,73141	
		Minimum	4,00	
		Maximum	20,00	
		Range	16,00	

F3ÇToplam	Interquartile Range		6,00	
	Skewness		-,394	,237
	Kurtosis		-,414	,469
	Mean		12,6923	,34651
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,0051	
		Upper Bound	13,3795	
	5% Trimmed Mean		12,7115	
	Median		13,0000	
	Variance		12,487	
	Std. Deviation		3,53369	
	Minimum		4,00	
	Maximum		20,00	
	Range		16,00	
	Interquartile Range		5,00	
	Skewness		-,120	,237
	Kurtosis		-,417	,469
ÖSCEToplam	Mean		91,1346	1,96231
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	87,2428	
		Upper Bound	95,0264	
	5% Trimmed Mean		91,9594	
	Median		93,0000	
	Variance		400,467	
	Std. Deviation		20,01168	
	Minimum		27,00	
	Maximum		130,00	
	Range		103,00	
	Interquartile Range		25,00	
	Skewness		-,642	,237
	Kurtosis		,718	,469
	Mean		43,6154	1,07828
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	41,4769	
		Upper Bound	45,7539	
	5% Trimmed Mean		43,9936	
	Median		44,5000	
	Variance		120,919	
	Std. Deviation		10,99630	
	Minimum		13,00	
	Maximum		64,00	
	Range		51,00	
	Interquartile Range		13,75	

F2ÖToplam	Skewness		-,628	,237
	Kurtosis		,391	,469
	Mean		13,6538	,35861
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,9426	
		Upper Bound	14,3651	
	5% Trimmed Mean		13,7885	
	Median		14,0000	
	Variance		13,374	
	Std. Deviation		3,65707	
	Minimum		4,00	
	Maximum		20,00	
	Range		16,00	
	Interquartile Range		5,00	
	Skewness		-,458	,237
	Kurtosis		,031	,469
F3ÖToplam	Mean		14,6154	,34386
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	13,9334	
		Upper Bound	15,2974	
	5% Trimmed Mean		14,8120	
	Median		15,0000	
	Variance		12,297	
	Std. Deviation		3,50674	
	Minimum		4,00	
	Maximum		20,00	
	Range		16,00	
	Interquartile Range		4,75	
	Skewness		-,844	,237
	Kurtosis		,734	,469
F4ÖToplam	Mean		9,6154	,27813
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9,0638	
		Upper Bound	10,1670	
	5% Trimmed Mean		9,6496	
	Median		9,0000	
	Variance		8,045	
	Std. Deviation		2,83634	
	Minimum		3,00	
	Maximum		15,00	
	Range		12,00	
	Interquartile Range		3,00	
	Skewness		-,016	,237

3-4 arası	F5ÖToplam	Kurtosis		-,265	,469
		Mean		9,6346	,25602
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9,1269	
			Upper Bound	10,1424	
		5% Trimmed Mean		9,6923	
		Median		10,0000	
		Variance		6,817	
		Std. Deviation		2,61087	
		Minimum		3,00	
		Maximum		15,00	
		Range		12,00	
		Interquartile Range		4,00	
		Skewness		-,281	,237
		Kurtosis		-,006	,469
	ÇEBAToplam	Mean		67,9063	1,99008
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	63,8475	
			Upper Bound	71,9650	
		5% Trimmed Mean		68,5833	
		Median		68,0000	
		Variance		126,733	
		Std. Deviation		11,25757	
		Minimum		33,00	
		Maximum		85,00	
		Range		52,00	
		Interquartile Range		16,75	
		Skewness		-,889	,414
		Kurtosis		1,512	,809
	F1ÇToplam	Mean		41,7813	1,36690
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	38,9934	
			Upper Bound	44,5691	
		5% Trimmed Mean		42,3611	
		Median		43,0000	
		Variance		59,789	
		Std. Deviation		7,73236	
		Minimum		16,00	
		Maximum		53,00	
		Range		37,00	
		Interquartile Range		8,75	
		Skewness		-1,312	,414
		Kurtosis		2,731	,809

F2ÇToplam	Mean		11,7500	,76859
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10,1825	
		Upper Bound	13,3175	
	5% Trimmed Mean		11,8264	
	Median		12,5000	
	Variance		18,903	
	Std. Deviation		4,34778	
	Minimum		3,00	
	Maximum		18,00	
	Range		15,00	
	Interquartile Range		8,75	
	Skewness		-,216	,414
	Kurtosis		-1,216	,809
F3ÇToplam	Mean		14,3750	,57808
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	13,1960	
		Upper Bound	15,5540	
	5% Trimmed Mean		14,4514	
	Median		15,0000	
	Variance		10,694	
	Std. Deviation		3,27010	
	Minimum		7,00	
	Maximum		20,00	
	Range		13,00	
	Interquartile Range		4,75	
	Skewness		-,215	,414
	Kurtosis		-,273	,809
ÖSCEToplam	Mean		77,2500	3,67944
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	69,7457	
		Upper Bound	84,7543	
	5% Trimmed Mean		77,3958	
	Median		81,0000	
	Variance		433,226	
	Std. Deviation		20,81408	
	Minimum		27,00	
	Maximum		123,00	
	Range		96,00	
	Interquartile Range		25,75	
	Skewness		-,345	,414
	Kurtosis		,335	,809
F1ÖToplam	Mean		36,6875	1,89675

	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	32,8191	
		Upper Bound	40,5559	
	5% Trimmed Mean		36,6736	
	Median		37,5000	
	Variance		115,125	
	Std. Deviation		10,72963	
	Minimum		13,00	
	Maximum		61,00	
	Range		48,00	
	Interquartile Range		14,25	
	Skewness		-,169	,414
	Kurtosis		,150	,809
	F2ÖToplam	Mean	11,1875	,71057
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9,7383
			Upper Bound	12,6367
		5% Trimmed Mean		11,1528
		Median		11,0000
		Variance		16,157
		Std. Deviation		4,01961
		Minimum		4,00
		Maximum		19,00
		Range		15,00
		Interquartile Range		7,00
		Skewness		,064
		Kurtosis		-,665
				,809
	F3ÖToplam	Mean	12,3438	,66389
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10,9897
			Upper Bound	13,6978
		5% Trimmed Mean		12,3958
		Median		13,0000
		Variance		14,104
		Std. Deviation		3,75551
		Minimum		4,00
		Maximum		19,00
		Range		15,00
		Interquartile Range		5,00
		Skewness		-,326
		Kurtosis		-,313
				,809
	F4ÖToplam	Mean	7,7813	,55854
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6,6421

		Upper Bound	8,9204	
		5% Trimmed Mean	7,7083	
		Median	8,0000	
		Variance	9,983	
		Std. Deviation	3,15957	
		Minimum	3,00	
		Maximum	15,00	
		Range	12,00	
		Interquartile Range	5,75	
		Skewness	,038	,414
		Kurtosis	-,721	,809
F5ÖToplam		Mean	9,2500	,50601
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,2180
			Upper Bound	10,2820
		5% Trimmed Mean	9,3542	
		Median	10,0000	
		Variance	8,194	
		Std. Deviation	2,86244	
		Minimum	3,00	
		Maximum	14,00	
		Range	11,00	
		Interquartile Range	3,75	
		Skewness	-,673	,414
		Kurtosis	-,097	,809

Tests of Normality

BAŞARI_PUANI		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
0-3 Arası	ÇEBAToplam	,141	104	,000	,920	104	,000
	F1ÇToplam	,148	104	,000	,906	104	,000
	F2ÇToplam	,131	104	,000	,963	104	,005
	F3ÇToplam	,087	104	,052	,980	104	,120
	ÖSCEToplam	,074	104	,188	,973	104	,033
	F1ÖToplam	,103	104	,009	,964	104	,006
	F2ÖToplam	,105	104	,007	,967	104	,011
	F3ÖToplam	,140	104	,000	,943	104	,000
	F4ÖToplam	,095	104	,021	,973	104	,030
	F5ÖToplam	,116	104	,002	,974	104	,037

3-4 arası	ÇEBAToplam	,093	32	,200*	,943	32	,093
	F1ÇToplam	,130	32	,182	,914	32	,015
	F2ÇToplam	,148	32	,071	,932	32	,045
	F3ÇToplam	,107	32	,200*	,976	32	,665
	ÖSCEToplam	,114	32	,200*	,975	32	,661
	F1ÖToplam	,106	32	,200*	,977	32	,704
	F2ÖToplam	,110	32	,200*	,970	32	,492
	F3ÖToplam	,120	32	,200*	,974	32	,626
	F4ÖToplam	,103	32	,200*	,946	32	,112
	F5ÖToplam	,166	32	,025	,944	32	,095

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

T-Test

Group Statistics

	BAŞARI PUANI	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
F3ÇToplam	0-3 Arası	104	12,6923	3,53369	,34651
	3-4 arası	32	14,3750	3,27010	,57808

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
F3ÇToplam	Equal variances assumed	,565	,454	-2,396	134
	Equal variances not assumed			-2,497	55,136

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
F3ÇToplam	Equal variances assumed	,018	-1,68269	,70237
	Equal variances not assumed	,016	-1,68269	,67397

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper

F3ÇToplam	Equal variances assumed	-3,07186	-,29352
	Equal variances not assumed	-3,03329	-,33209

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	BAŞARI PUANI	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ÇEBAToplam	0-3 Arası	104	69,47	7225,00
	3-4 arası	32	65,34	2091,00
	Total	136		
F1ÇToplam	0-3 Arası	104	69,84	7263,00
	3-4 arası	32	64,16	2053,00
	Total	136		
F2ÇToplam	0-3 Arası	104	71,65	7452,00
	3-4 arası	32	58,25	1864,00
	Total	136		

Test Statistics^a

	ÇEBAToplam	F1ÇToplam	F2ÇToplam
Mann-Whitney U	1563,000	1525,000	1336,000
Wilcoxon W	2091,000	2053,000	1864,000
Z	-,519	-,714	-1,692
Asymp. Sig. (2-tailed)	,604	,475	,091

T-Test

Group Statistics

	BAŞARI PUANI	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ÖSCEToplam	0-3 Arası	104	91,1346	20,01168	1,96231
	3-4 arası	32	77,2500	20,81408	3,67944

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
ÖSCEToplam	Equal variances assumed	,036	,850	3,400
	Equal variances not assumed			3,330

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means
--	------------------------------

		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
ÖSCEToplam	Equal variances assumed	134	,001	13,88462
	Equal variances not assumed	49,927	,002	13,88462

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
ÖSCEToplam	Equal variances assumed	4,08350	5,80817	21,96106
	Equal variances not assumed	4,17001	5,50861	22,26062

NPar Tests

Mann-Whitney Test

	BAŞARI PUANI	N	Mean Rank	Sum of Ranks
F1ÖToplam	0-3 Arası	104	74,58	7756,50
	3-4 arası	32	48,73	1559,50
	Total	136		
F2ÖToplam	0-3 Arası	104	74,29	7726,50
	3-4 arası	32	49,67	1589,50
	Total	136		
F3ÖToplam	0-3 Arası	104	74,32	7729,50
	3-4 arası	32	49,58	1586,50
	Total	136		
F4ÖToplam	0-3 Arası	104	73,51	7645,00
	3-4 arası	32	52,22	1671,00
	Total	136		
F5ÖToplam	0-3 Arası	104	69,18	7195,00
	3-4 arası	32	66,28	2121,00
	Total	136		

Test Statistics^a

	F1ÖToplam	F2ÖToplam	F3ÖToplam	F4ÖToplam	F5ÖToplam
Mann-Whitney U	1031,500	1061,500	1058,500	1143,000	1593,000
Wilcoxon W	1559,500	1589,500	1586,500	1671,000	2121,000
Z	-3,247	-3,103	-3,120	-2,689	-,367
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,002	,002	,007	,714

a. Grouping Variable: BAŞARI_PUANI

Explore

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
ÇEBAToplam	136	100,0%	0	0,0%	136	100,0%
F1ÇToplam	136	100,0%	0	0,0%	136	100,0%
F2ÇToplam	136	100,0%	0	0,0%	136	100,0%
F3ÇToplam	136	100,0%	0	0,0%	136	100,0%
ÖSCEToplam	136	100,0%	0	0,0%	136	100,0%
F1ÖToplam	136	100,0%	0	0,0%	136	100,0%
F2ÖToplam	136	100,0%	0	0,0%	136	100,0%
F3ÖToplam	136	100,0%	0	0,0%	136	100,0%
F4ÖToplam	136	100,0%	0	0,0%	136	100,0%
F5ÖToplam	136	100,0%	0	0,0%	136	100,0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error
ÇEBAToplam	Mean	68,4632	1,01271
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	66,4604
		Upper Bound	70,4661
	5% Trimmed Mean	69,0850	
	Median	69,0000	
	Variance	139,480	
	Std. Deviation	11,81017	
	Minimum	29,00	
	Maximum	95,00	
	Range	66,00	
	Interquartile Range	12,00	
	Skewness	-,920	,208
	Kurtosis	1,617	,413
	Mean	42,3897	,74959
F1ÇToplam	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	40,9072
		Upper Bound	43,8722
	5% Trimmed Mean	43,0817	
	Median	44,0000	
	Variance	76,417	
	Std. Deviation	8,74170	
	Minimum	11,00	
	Maximum	55,00	
	Range	44,00	
	Interquartile Range	9,75	
	Skewness	-1,208	,208

F2ÇToplam	Kurtosis		1,935	,413
	Mean		12,9853	,33691
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,3190	
		Upper Bound	13,6516	
	5% Trimmed Mean		13,0703	
	Median		14,0000	
	Variance		15,437	
	Std. Deviation		3,92897	
	Minimum		3,00	
	Maximum		20,00	
	Range		17,00	
	Interquartile Range		6,00	
	Skewness		-,393	,208
	Kurtosis		-,609	,413
F3ÇToplam	Mean		13,0882	,30312
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,4888	
		Upper Bound	13,6877	
	5% Trimmed Mean		13,1078	
	Median		13,0000	
	Variance		12,496	
	Std. Deviation		3,53495	
	Minimum		4,00	
	Maximum		20,00	
	Range		16,00	
	Interquartile Range		4,75	
	Skewness		-,160	,208
	Kurtosis		-,405	,413
	Mean		87,8676	1,79863
ÖSCEToplam	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	84,3105	
		Upper Bound	91,4248	
	5% Trimmed Mean		88,6438	
	Median		90,5000	
	Variance		439,968	
	Std. Deviation		20,97540	
	Minimum		27,00	
	Maximum		130,00	
	Range		103,00	
	Interquartile Range		25,00	
	Skewness		-,544	,208
	Kurtosis		,373	,413
	Mean		41,9853	,96784
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	40,0712	
		Upper Bound	43,8994	
F1ÖToplam	5% Trimmed Mean		42,2631	
	Median		43,5000	

F2ÖToplam	Variance		127,392	
	Std. Deviation		11,28682	
	Minimum		13,00	
	Maximum		64,00	
	Range		51,00	
	Interquartile Range		12,75	
	Skewness		-,473	,208
	Kurtosis		,044	,413
	Mean		13,0735	,33229
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12,4164	
		Upper Bound	13,7307	
	5% Trimmed Mean		13,1699	
	Median		13,0000	
	Variance		15,017	
	Std. Deviation		3,87515	
	Minimum		4,00	
	Maximum		20,00	
	Range		16,00	
	Interquartile Range		5,00	
	Skewness		-,358	,208
	Kurtosis		-,333	,413
F3ÖToplam	Mean		14,0809	,31572
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	13,4565	
		Upper Bound	14,7053	
	5% Trimmed Mean		14,2500	
	Median		15,0000	
	Variance		13,556	
	Std. Deviation		3,68190	
	Minimum		4,00	
	Maximum		20,00	
	Range		16,00	
F4ÖToplam	Interquartile Range		5,00	
	Skewness		-,690	,208
	Kurtosis		,195	,413
	Mean		9,1838	,25782
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,6739	
		Upper Bound	9,6937	
	5% Trimmed Mean		9,1977	
	Median		9,0000	
	Variance		9,040	
	Std. Deviation		3,00666	
	Minimum		3,00	
	Maximum		15,00	
	Range		12,00	
	Interquartile Range		4,00	

F5ÖToplam	Skewness		-,087	,208
	Kurtosis		-,338	,413
	Mean		9,5441	,22863
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9,0920	
		Upper Bound	9,9963	
	5% Trimmed Mean		9,6127	
	Median		10,0000	
	Variance		7,109	
	Std. Deviation		2,66630	
	Minimum		3,00	
	Maximum		15,00	
	Range		12,00	
	Interquartile Range		4,00	
	Skewness		-,396	,208
	Kurtosis		-,009	,413

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ÇEBAToplam	,125	136	,000	,935	136	,000
F1ÇToplam	,137	136	,000	,913	136	,000
F2ÇToplam	,124	136	,000	,962	136	,001
F3ÇToplam	,087	136	,013	,981	136	,051
ÖSCEToplam	,060	136	,200*	,978	136	,024
F1ÖToplam	,080	136	,033	,973	136	,009
F2ÖToplam	,110	136	,000	,972	136	,007
F3ÖToplam	,128	136	,000	,953	136	,000
F4ÖToplam	,080	136	,033	,971	136	,006
F5ÖToplam	,118	136	,000	,969	136	,004



GAZİ GELECEKTİR...