



**ARAPÇA TÜRKÇE ÇEVİRİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN
KARŞILAŞTIĞI PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Meryem Melike Güngenci

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ARAP DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2018

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Meryem Melike
Soyadı : Güngenci
Bölümü : Arapça Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: ARAPÇA TÜRKÇE ÇEVİRİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIĞI
PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

İngilizce Adı: THE PROBLEMS FACED BY THE STUDENT OF ARABIC INTO
TURKISH TRANSLATION COURSE AND THE SOLUTION PROPOSALS

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.

Meryem Melike GÜNGENCİ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Meryem Melike GÜNGENCİ'nin "Arapça Türkçe Çeviri Dersinde Öğrencilerin Karşılaştığı Problemler ve Çözüm Önerileri" başlıklı tezi, jürimiz tarafından Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Musa YILDIZ

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: (Dr. Öğr. Üyesi Celal Turgut KOÇ)

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: (Doç. Dr. Osman DÜZGÜN)

(Arapça Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi:

Bu tezin Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü)

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, ilgi ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, eğitim ve öğretim hayatıma kattığı önemi asla unutmayacağım saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Musa YILDIZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik eğitim hayatım boyunca değerli bilgi ve tecrübelerini aktaran, tez yazım aşamasında aynı şekilde görüş ve önerilerini esirgemeyen Sayın hocalarım Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Doç. Dr. Erdi DOĞRU, Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÖZAY, Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Ethem POLAT, Dr. Öğr. Üyesi Celal Turgut KOÇ'a,

Tanıdığım günden beri dostluğunu, yardımlarını esirgemeyen ve tecrübelerini aktaran değerli dostum Arş. Gör. Ersin ÇİLEK'e,

Tezin veri analizinde desteğini esirgemeyen ve bana zaman ayıran değerli arkadaşım Arş. Gör. Fatıma Nur FİŞNE'ye,

Dostluğunu, arkadaşlığını, kardeşliğini derinden hissettiğim ve her zaman yanımda olan değerli dostum Latife Şeyma KENDİRCİ'ye,

Varlığından güç aldığım, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, eğitim hayatımın en başından beri beni teşvik eden değerli annem Hilal GÜNGENCİ ve değerli babam Celalettin GÜNGENCİ'ye, ablam Ayşe Nihan AVCI, ablamın eşi abim Mustafa AVCI'ya ve son olarak tez savunma aşamasında dünyaya gelişiyle beni motive eden sevgili yeğenim Ali Giray AVCI'ya teşekkürlerimi sunarım.

ARAPÇA TÜRKÇE ÇEVİRİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIĞI PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Meryem Melike Güngenci

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Arapçadan Türkçeye çeviri dersi alan öğrencilerin bu derste karşılaştığı problemlerin yaş, not ortalaması ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından tespiti ve bu problemlerin giderilmesi için ortaya konulacak olan çözümleri sunmaktır. Araştırma giriş, çeviri tarihi ve yabancı dil öğretiminde çeviri, yöntem, bulgular ve yorumlar, sonuçlar ve öneriler olarak 5 kısımda incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 41 maddelik “Arapça Türkçe Çeviri Dersinde Öğrencilerin Karşılaştığı Problemler Ölçeği”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 2.sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıfta eğitim gören 73 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplara göre öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştığı problemler; yaş ve not ortalaması değişkenleri açısından anlamlı derecede farklılık göstermezken, sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arapça Türkçe Çeviri, Çeviri problemleri, Ölçek, Ölçek Geliştirme

Sayfa Adedi : 113

Danışman : Prof. Dr. Musa YILDIZ

**THE PROBLEMS FACED BY THE STUDENT OF ARABIC TO
TURKISH TRANSLATION COURSE AND THE SOLUTION
PROPOSALS
(Master's Degree)**

**Meryem Melike Güngenci
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL EDUCATION SCIENCES
July-2018**

ABSTRACT

The purpose of this research is to find out the problems faced by the students who have taken the Arabic into Turkish translation course at Gazi University, Gazi Faculty of Education, and Arabic Language Education by looking at variations such as age, grade and class level and to provide solutions that will be put forward to remedy these problems. The research was analysed 5 main titles which are introduction, translation history, translation in foreign language teaching, method, findings and evaluations, conclusion and recommendations. The 41-item list developed by researchers entitled "The Scale of Problems Faced by the Students of Arabic into Turkish Translation Course", was applied to 73 2nd, 3rd, and 4th year students studying at the Education Faculty of Arabic Language Education Department of Gazi University in 2017-2018 academic year Spring semester. According to the answers given by the students in the Arabic-Turkish translation courses regarding the problems they faced; it was discovered that age and grade showed no statistically significant differences whereas their class level shows statistically significant variations.

Keywords: Arabic to Turkish Translation, Problems of Arabic to Turkish Translation, Scale, Scale Development

Page Number : 113

Thesis Advisor : Prof. Dr. Musa YILDIZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3.Araştırmanın Önemi.....	3
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.5.Araştırmanın Varsayımları	3
1.6.Tanımlar	3
BÖLÜM 2	4
ÇEVİRİ TARİHİ VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİ	4
2.1.Çeviri Nedir?	4
2.2.Çevirinin Tarihsel Gelişimi.....	5
2.2.1.Antik Çağ'da Çeviri	5
2.2.2.Ortaçağ'da Çeviri	7
2.2.3.Batı'da Çeviri.....	7
2.2.3.1. Toledo Okulu.....	7

2.2.3.2. Rönesans Dönemi'nde Çeviri.....	8
2.2.3.3. Aydınlanma Çağı'nda Çeviri.....	10
2.2.4.Doğu'da Çeviri.....	11
2.2.4.1. İslamiyet'ten Önce ve İslamiyet'ten Sonra Çeviri.....	11
2.2.4.2. Emeviler Dönemi'nde Çeviri.....	13
2.2.4.3. Abbasiler Dönemi'nde Çeviri.....	13
2.2.5.Osmanlı Dönemi'nde Çeviri.....	15
2.2.6.Cumhuriyet Dönemi'nde Çeviri.....	19
2.3.Yabancı Dil Öğretiminde Çeviri.....	20
2.3.1.Yabancı Dil Öğretiminde Araç Olarak Çeviri.....	20
2.3.2. Türkiye'de ve Dünyada Akademik Çeviri Eğitimi.....	222
BÖLÜM 3	245
YÖNTEM	245
3.1.Araştırmanın Modeli.....	255
3.2.Evren ve Örneklem.....	255
3.3.Verilerin Toplanması ve Analizi.....	266
BÖLÜM 4	388
BULGULAR VE YORUMLAR	388
4.1. Yaş Değişkenine İlişkin Problem ve Yorumlar.....	38
4.1.1. Yaş Değişkenine Yönelik Alt Problemlere Göre Bulgular ve Yorumlar.....	39
4.1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	39
4.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	39
4.1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	40
4.1.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	41
4.1.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	41
4.1.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	42
4.2. Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Problem ve Yorumlar.....	455
4.2.1. Not Ortalaması Değişkenine Yönelik Alt Problemlere Göre Bulgular ve Yorumlar.....	465
4.2.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	46
4.2.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	47
4.2.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	48
4.2.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	48

4.2.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	49
4.2.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	50
4.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Problem ve Yorumlar.....	533
4.3.1. Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Alt Problemlere Göre Bulgular ve Yorumlar	573
4.3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	57
4.3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	58
4.3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	60
4.3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	63
4.3.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.4.Öğrenci Görüşlerinin Betimsel Analizi.....	666
4.4.1.Öğrencilerin Arapça-Türkçe Çeviri Dersinde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Görüşleri	666
4.4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	68
4.4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	71
4.4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	73
4.4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	75
4.4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	77
4.4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	80
BÖLÜM 5	833
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	833
5.1.Araştırmanın Sonuçları.....	833
5.1. Öneriler	844
EKLER	855
EK 1. Arapça Türkçe Çeviri Dersinde Öğrencilerin Karşılaştığı Problemler Ölçeği-1	866
EK 2. Arapça Türkçe Çeviri Dersinde Öğrencilerin Karşılaştığı Problemler Ölçeği-2	866
KAYNAKLAR.....	955

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>KMO ve Bartlett Örneklem Yeterliği Testi</i>	26
Tablo 2. <i>Toplam Varyans Açıklaması</i>	27
Tablo 3. <i>Madde Faktör Analizi</i>	28
Tablo 4. <i>Faktör – Madde Dağılımı</i>	29
Tablo 5. <i>Güvenirlilik Katsayısı</i>	30
Tablo 6. <i>Faktörler Arası Normallik Testi</i>	30
Tablo 7. <i>18-22 Yaş Değişkenine Göre Normallik Testi</i>	31
Tablo 8. <i>23 ve üstü Yaş Değişkenine Göre Normallik Testi</i>	32
Tablo 9. <i>3.00 altı Not Ortalaması Değişkenine Göre Normallik Testi</i>	34
Tablo 10. <i>3.00 ve üstü Not Ortalaması Değişkenine Göre Normallik Testi</i>	35
Tablo 11. <i>Sınıf Değişkenine Göre Normallik Testi</i>	36
Tablo 12. <i>Yaş Değişkenine Göre Varyansların Eşitliği İçin Levene F Testi Sonuçları</i>	38
Tablo 13. <i>Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler)</i>	39
Tablo 14. <i>Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler)</i>	40
Tablo 15. <i>Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Dil Bilgisinden Kaynaklanan Problemler)</i>	40
Tablo 16. <i>Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Problemler)</i>	41

Tablo 17. <i>Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler)</i>	42
Tablo 18. <i>Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Çeviri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler)</i>	42
Tablo 19. <i>Yaş Değişkenine Göre Grup İstatistiği</i>	43
Tablo 20. <i>Not Ortalaması Değişkenine Göre Varyansların Eşitliği İçin Levene F Testi Sonuçları</i>	46
Tablo 21. <i>Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler)</i>	47
Tablo 22. <i>Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler)</i>	47
Tablo 23. <i>Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Dil Bilgisinden Kaynaklanan Problemler)</i>	48
Tablo 24. <i>Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Problemler)</i>	49
Tablo 25. <i>Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler)</i>	49
Tablo 26. <i>Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Çeviri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler)</i>	50
Tablo 27. <i>Not Ortalaması Değişkenine Göre Grup İstatistiği</i>	51
Tablo 28. <i>Sınıf Değişkenine Göre Anova Testi</i>	54
Tablo 29. <i>Sınıf Değişkenine Göre Post Hoc Testi (Toplam)</i>	56
Tablo 30. <i>Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler)</i>	57
Tablo 31. <i>Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler)</i>	59
Tablo 32. <i>Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Dil Bilgisinden Kaynaklanan Problemler)</i>	60

Tablo 33. <i>Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Problemler</i>	62
Tablo 34. <i>Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler</i>	63
Tablo 35. <i>Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Çeviri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler</i>	66
Tablo 36. <i>Öğrencilerin Arapça-Türkçe Çeviri Dersinde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Görüşleri Betimleyici İstatistiği</i>	67
Tablo 37. <i>Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Yönelik Görüşleri Betimleyici İstatistiği</i>	69
Tablo 38. <i>Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Yönelik Görüşleri Betimleyici İstatistiği</i>	72
Tablo 39. <i>Dil Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Yönelik Görüşleri Betimleyici İstatistiği</i>	74
Tablo 40. <i>Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Problemler Yönelik Görüşleri Betimleyici İstatistiği</i>	76
Tablo 41. <i>Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Yönelik Görüşleri Betimleyici İstatistiği</i>	78
Tablo 42. <i>Çeviri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Yönelik Görüşleri Betimleyici İstatistiği</i>	81

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Günümüzde yabancı dil öğrenimine ilgi duyan birey sayısı her geçen gün artmaktadır. Özellikle aileler çocuklarını erken yaşta dil öğrenmeleri için teşvik etmektedir. Bu yönlendirmeye dayalı olarak bireyler ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim programlarında dil öğrenmeye çalışarak bu taleplerine karşılık bulmaktadırlar. Bireylerin her geçen gün gelişmekte ve değişmekte olan dünyamızda meydana gelen olayları takip edilmesi ve yaşadığı asır hakkında kapsamlı bilgiler edinmesi için anadili dışında bir başka dili yeterli düzeyde öğrenmesi gerekmektedir.

Ülkemizde bireyler eğitim hayatının ilk gününden başlayarak yabancı dil dersini seçmeli ya da zorunlu olarak almaktadırlar. Son yüzyılda dünyada kabul gören bir dil olan İngilizcenin yanı sıra farklı bir alfabeye ait olan diller de büyük ilgi görmektedir. Sami diller ailesinden olan Arap dili, bu dillere örnek gösterilebilir. Gerek alfabesi, gerek okunuş ve yazılış biçimi, gerekse İslam dininin kutsal kitabı Kur'ân-ı Kerim'in dili olması nedeniyle Müslüman olan ya da diğer dinlere mensup olan, fakat Arap olmayan bireyler tarafından öğrenilmek istenen bir dildir.

Türkçe ile Arapça arasında yazım, okunuş şekli ve ses açısından bazı farklılıklar bulunsa da, Arapçadan Türkçeye geçmiş birçok kelimenin dilimizde yaygın olarak kullanılması, Arapçayı kavramak açısından büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bu bağlamda, her iki dil arasında aktarımı sağlayacak en önemli araçların başında Arapçadan Türkçeye, Türkçeden Arapçaya çeviri dersi gelmektedir.

Bu nedenle kültürler arası geçişi sağlama konusunda en önemli araçlardan biri olan çeviri, üniversitelerin ilgili bölümlerinde ders olarak okutulması hem çeviri kavramına dair bilgi

kazandırmak hem de çeviri alanında uzman bireyler yetiştirme açısından önemlidir. Bu alanda yapılan birçok araştırmaya bakıldığında, Arapçadan Türkçeye çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemleri ele alan, ölçek geliştiren, sonuçları ortaya çıkaran kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.1.Problem Durumu

Son yıllarda yükseköğretim kurumuna bağlı birçok üniversitede akademik Arapça eğitimi veren “Arap Dili Eğitimi, Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Mütercim Tercümanlık” gibi bölümler bulunmaktadır. Bu bölümlerin çoğunda çeviri eğitimi de verilmektedir. Yabancı dil eğitimi alan öğrenciler hedef dili edinirken birçok problemle karşılaşabilir. Aynı zamanda çeviri eğitimi alan öğrenciler de çeviri yaparken birçok problemle karşılaşabilir. Çünkü hedef dilde bir cümlenin anadilde bir cümleye dönüştürülmesi oldukça zordur. Bu bağlamda araştırmanın problem durumunu “Arapça-Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemler nelerdir?” ve “Bu problemlerin çözümü için sunulacak olan öneriler nelerdir?” soruları oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Arapça-Türkçe çeviri dersi alan öğrencilerin bu derste karşılaştığı problemlerin tespiti ve bu problemlerin çözülebilmesi için ortaya konulacak olan önerileri sunmaktır. Alt amaçlar ise;

1. Çeviri kavramı ve çeviri tarihi hakkında bilgi vermek,
2. Yabancı dil öğreniminde çevirinin önemini vurgulamak,
3. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda eğitim gören öğrencilerin, Arapça-Türkçe çeviri öğretiminde yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerini belirlemek,
4. Arapça-Türkçe çeviri dersinde karşılaşılan problemlere yönelik çözüm önerileri sunmak.

1.3.Araştırmanın Önemi

Hedef dilden anadile cümle ve ifade aktarımı oldukça meşakkatli ve önemli bir iştir. Arapça Türkçe çeviri dersini alan öğrencilerin çoğu bu zorlukları yaşamaktadır. Bu araştırma, öğrencilerin Arapça-Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlerin tespiti ve bu problemlerin giderilmesine yönelik çözümler üretilmesine katkı sağlayacaktır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Arapça-Türkçe çeviri dersini hâlihazırda alan ve daha önce almış olan 2. , 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
- Araştırma, Arapça Türkçe çeviri dersi alan öğrencilerin ders hakkındaki düşünceleri belirlemek için öğrencilere uygulanan “Arapça Türkçe Çeviri Dersinde Öğrencilerin Karşılaştığı Problemler Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeği içtenlikle ve yansız olarak cevaplandırıdıkları ve üniversiteden önce Arapça-Türkçe çeviri eğitimi almadıkları varsayılmaktadır.

1.6.Tanımlar

Anadil: Aynı kökten gelen çeşitli dillerin varsayılan kaynağıdır (Türk Dil Kurumu [TDK],2018).

Arapça: Sami dilleri ailesine giren ve Arap ülkelerinde kullanılan dildir (Türk Dil Kurumu [TDK],2018).

Çeviri: Bir dilden başka bir dile aktarma, çevirme, tercüme, bir yapıtın başka bir dile aktarılmasıdır (Türk Dil Kurumu [TDK],2018).

Hedef dil: Çeviride kaynak dil karşıtı olarak, metnin dilinin çevrildiği dildir.

Ölçek: Ölçekler, ölçmeye konu olan özelliklerin sınıflanması, sıralanması ya da miktar ve derecelerinin belirlenmesi için uyulması gereken kural ve kısıtlamaları belirleyen ölçme araçlarıdır (Dönmez & Karakoç, 2014, s.39).

BÖLÜM 2

ÇEVİRİNİN TARİHİ VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİ

2.1.Çeviri Nedir?

Çeviri kavramının tarihi incelendiğinde bu sözcüğün anlamı hakkında birçok tanıma ulaşılmaktadır. Çeviri üzerine yapılan tanımlar farklılık göstermektedir. Çeviri tanımı ile ilgili başvurulacak ilk kaynak, Türk Dil Kurumu (2017) tarafından yapılan “Bir dilden başka bir dile aktarma, çevirme, tercüme, bir yapıtın başka bir dile aktarılması” tanımıdır. Çeviri kavramını ele alan birçok araştırmada çevirinin çeşitli tanımlarıyla karşılaşılmaktadır: “Tek tek diller ötesinde bir ortak dildir çeviri, dillerin dilidir” (Göktürk, 2016, s.15). “Çeviri, toplumların bilgilerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlayan bir yoldur” şeklinde tanımlamıştır (Suçin, 2013, s.19). “Çeviri edimi yazılı ya da sözlü bir dönüştürme işleminin dışında insanın dünyasını anlama ve anlamlandırma sürecinin bir parçasıdır” (Yücel, 2016, s.16).

Yabancı çeviri bilimcilerin çeviri üzerine yaptıkları tanımlara bakıldığında çevirinin bir “aktarım” faaliyeti olduğu söylenebilir. Newmark’a göre “Çeviri bir dilde yazılı bir mesajı veya ifadeyi başka bir dilde yazılı bir mesaja veya ifadeye dönüştürme girişimini kapsayan bir zanaattır” (Rababah, 2015, s.123) ve Stolze çeviriyi “Sözlü ve yazılı olanın, bir çevirmen ve mütercim vasıtasıyla bir başka dile aktarımı” şeklinde tanımlamaktadır (Koç, 2010, s.7). Jacob Grimm’e göre ise “çeviri bir aktarımdır” (Störig’den aktaran Yücel, 2004, s.4).

Çeviri ile ilgili yapılan farklı tanım ve bakış açıları incelendikten sonra çevirinin ne zaman ortaya çıktığına ve tarih boyunca nasıl gelişim gösterdiğine, kısacası çeşitli dönemleriyle tarihsel gelişim sürecine değinilmiştir.

2.2.Çevirinin Tarihsel Gelişimi

Çeviri, birbirinden farklı iki dil arasında var olan iletişimi ve kültürler arası bilgi alışverişini sağlayabilmek için ortaya çıkmış bir harekettir. Tarihte bilgi ve düşüncelerin aktarılması konusunda çevirinin önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda çevirinin ne zaman ve nasıl ortaya çıktığı hakkında incelemeler yapılabilir. Çeviri tarihinin incelenmesi hakkında “Antonie Berman çeviri tarihinin araştırılmasının modern çeviri teorisinin ilk görevi olarak görmektedir” (Snell’den aktaran Yücel, 2004, s.10). Dilin ortaya çıkmasıyla başlayan insanlar arasındaki iletişim faaliyetleri, çevirinin ortaya çıkmasıyla gelişmiştir. Çevirinin ortaya çıkışı çok uzun yıllara dayanmaktadır. Çeviri denildiğinde ilk olarak akıllara “Babil Kulesi’nin Öyküsü” gelmektedir. Babil Kulesi çevirinin bir simgesi haline gelmiştir. Baş (2005, s.86) “Çevirinin Diyalektiği” isimli çalışmasında Babil Kulesi’nin öyküsünden şu şekilde bahsetmiştir:

...Babil, milattan önce XVII. yüzyılda Keldaniler’in Fırat Nehri kıyısında kurdukları başkentin adıdır. Mitolojiye göre, kaos kulesi Babil, *zikkurat Etemenanki*, işte bu kentte yükseliyordu. Kule, türlü dil konuşan insanların eviydi. Bir arada yaşayabiliyor ve anlaşabiliyorlardı, çünkü kulenin varlığı onlar için ortak bir dil yaratmaktaydı. Mite göre, Tanrının öfkesini de bu uyandırdı. Kule yerle bir edildi ve sakinleri dünyanın dört bir yanına dağıtılıp sürüldüler.

Babil Kulesi’nden doğan bu çözülmesi güç dil karmaşasıyla baş edebilmek için çeviri ortaya çıkmıştır. Böylece toplumlar, kültürler ve diller arası iletişim kurulmuş ve hatta farklı dillerden kendi dilimize aktarılan yapıtlarla o kültürleri tanıma ve kendi kültürümüzü çeviri yoluyla tanıma fırsatı bulunmuştur (Yücel, 2016, s.16).

Bu bağlamda ortaya çıkışı çok uzun yıllara dayanan çeviri faaliyeti çeşitli dönemlere ayrılarak Antik Çağ’da çeviri, Ortaçağ’da çeviri, Batı’da çeviri, Doğu’da çeviri, Osmanlı Dönemi’nde çeviri ve Cumhuriyet Dönemi’nde çeviri olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir.

2.2.1.Antik Çağ’da Çeviri

Çeviri “Antik çağda doğadaki nesnelerin sese, yazılı simgeye, resme ve dansa dönüşümüyle başlayan bir etkinliktir” (Yazıcı, 2010, s.29). Çevirinin ortaya çıkışı yazının bulunmasıyla başlamaktadır. (Woodworth’tan aktaran Eruz, 2010) çalışmasında yapılan bilimsel araştırmalar ışığında bilinen en eski yazı Sümerlere ait olduğunu ve Mezopotamya bölgesinde M.Ö. 4500 yıllık Sümerlere ait tabletlerde bulunduğunu ifade etmiştir (s.33).

Yazının bulunmasıyla başlayan çeviri hareketi beraberinde toplumlar arasında bir çok alanda bilgi alışverişinin yaşanmasını sağlamıştır. “Antik çağdan başlayarak başta yazı olmak üzere sayı, aritmetik, geometri ve astronomi gibi alanlarda temel bilginin Babil ve Mısır’dan alındığı tarihte saptanmıştır” (Yazıcı, 2010, s.29). Çeviri toplumların gelişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Buna örnek olarak Romalılar Latince ve Yunanca bildikleri için M.Ö. 240 yılında Livius Andronicus “Odysee” yapıtını Latinceye çevirerek, Romalıların Yunan edebiyatıyla tanışmasını sağladığı söylenebilir (Yücel, 2004, s.10). Livius Andronicus’un çeviri alanında yaptığı çalışmalara bakılarak tarihte ilk çevirmen olarak kabul edilmektedir. (Yazıcı, 2010, s.30).

Livius Andronicus’un yanında Roma’daki önde gelen çevirmenlerden bir diğeri olan “Cicero” Yunan edebiyatıyla ilgilenmiştir. Cicero Platon ve diğer yunan eserlerinin çevirisinin yanı sıra Horace’ın Latinceye olan katkısı çeviri tarihinde dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (Fardaus, t.y, s.280). Horace ve Cicero “kelimesi kelimesine çeviri” ile “cümlesi cümlesine çeviri” arasında önemli bir farkın bulunduğu dikkat çekmiştir (Bassnett, 2002, s.51). (Yalçın, 2015) Cicero’nun “sözcüğü sözcüğüne değil, anlamına göre çeviri anlayışını benimsediğini ifade etmiştir (s.21). “Horace’a göre; çevirinin amacı, kaynak metnin sahip olduğu imgeyi ve metnin sözcük, söz dizim ve anlam yapısını mümkün olduğunca koruyarak iki sözel yüzey arasında anlamı yerleştirmektir” (Köksal, 2005, s.15).

Antik çağda yaşayıp da, çeviri gelişimi açısından önem taşıyan bir diğer kişi Hieronymus’tur (İS. 348-423). Kutsal Kitabı, İbranice Eski Ahit ve Yunanca Yeni Ahit’i karşılaştırarak çevirmiştir (Yazıcı, 2010, s.35). “Metin türüne göre çeviri görüşünün belirlenmesinde ilk adımı Hieronymus atmıştır ve kutsal metinlerin sözcüğü sözcüğüne (*verbum e verbu*), diğer türden metninler içinse anlam çevirisi (*sensum exprimere de sensu*) yapılması görüşünü savunmuştur” (Göktürk, 2016, s.18).

Sonuç olarak Antik Çağda çeviri anlayışı sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımından çok anlama göre çeviri anlayışı benimsenmiştir. Sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımı sadece dini metinlerde göz önünde bulundurulmuştur. Bu dönemde kaynak dil ikinci planda kalmış, hedef dile verilen önem daha çok artmıştır. Anlama göre çeviri anlayışı çevirmenlerin çeviri yaparken daha fazla özgür olmasını sağlamış olduğunu söylemek mümkündür.

2.2.2.Ortaçağ'da Çeviri

Ortaçağ'da yönetimle ilgili işlerde din olgusu fazlasıyla kullanılmıştır. İlkçağda değişme ve ilerleme odaklı çeviri anlayışının aksine Ortaçağ'da yeniliklere kapalı kalınmıştır. Bu dönemde kutsal metinlerin çevirisine büyük önem verilmiştir. Bu dönemin çeviri açısından önemli kişileri; Luther ve Nida'dır. Ortaçağda toplumun çoğunluğunun okuma – yazma bilmemesi, matbaanın yaygınlaşmaması ve halkın Latinceye fazla hâkim olmaması gibi problemler yazı dilinin gelişmesine engel olmuştur. Eğitimli kesimin manastırda yetişmiş olması çoğu konuda din olgusunu ön planda olmasına, soyut ve ispatlanamaz konular üzerinde durulmasına neden olmuştur. Kilise eğitimi almışların topluma nazaran aydın olarak görülmesinin en önemli nedeni manastırın kütüphanesinin halka açık olmaması ve buradan sadece din adamlarının faydalanabilmesidir (Yücel, 2016, s.51).

“Orta Çağda çeviri faaliyetleri daha çok kiliselerle ve İncil’le sınırlı kalırken, 9. ve 10. yüzyıllarda Bağdat önemli bir çeviri merkezi olmuş ve eski Yunanca metinler Arapçaya çevrilmiştir, bu da, o yıllarda, bilimlerin gelişmesine katkı sağlamıştır” (Yalçın, 2015, s.19-20). Bununla ilgili olarak Yücel (2004, s.11) “Yabancı Dil Öğretiminde Çevirinin Yeri ve Önemi” isimli kitabında Arap ekolünün en önemli simasının Hekim Huneyn bin İshak olduğunu ve Latince kaynaklarda isminin Johannitus olarak geçtiğini belirtmektedir. İlkçağda anlama göre çeviri anlayışı, Ortaçağda edebi metinler üzerinden devam etmiştir. Sonuç olarak Antik çağda anlama göre çeviri anlayışı benimsenirken, Ortaçağda sözcüğü sözcüğüne çeviri anlayışı benimsenmiştir. Kilisenin etkisi ve kutsal metne sadakat gösterilmesi nedeniyle çevirmenler sözcüğü sözcüğüne çeviri anlayışını gözeterek çeviri yapmış olduğu söylenebilir.

2.2.3.Batı'da Çeviri

Batı'da çeviri hareketleri 12. yüzyılda Toledo Okulu'yla başlayıp Rönesans Dönemi'nde matbaanın bulunmasıyla ilerlemiştir.

2.2.3.1.Toledo Okulu

İspanya'nın Toledo şehrinin Emeviler tarafından fethedilmesiyle Batı medeniyeti ile doğu medeniyeti etkileşime girmiştir. Daha sonra 12. yüzyılda Toledo'nun tekrardan İspanya'nın eline geçmesiyle meydana gelen kültür şoku çeviri faaliyetleriyle atlatılmaya çalışılmıştır.

12. ve 13. yüzyıl İspanya için çeviri bakımından altın bir çağ olup, çeviri eserlerinin konuları Yunanlıların ve Arapların felsefi ve bilimsel araştırmalarını kapsamaktaydı ve bu dönemde en çok çevirisi yapılan metin konuları tıp, matematik, astronomi olmuştur. O zamanlarda Avrupa bilim ve felsefe alanında üretkenlik gösteremediği için 12. yüzyıla kilisenin aracılığıyla Latin kültürü dışarıdan alınan bilgilerle zenginleştirilmiştir (Yücel, 2004, s.11-12). Batı’da 13. yüzyıldan 16. yüzyılın sonuna kadar devam eden çeviri faaliyeti, Yunanca ya da Latince kaynak metinleri Arapça çevirileriyle kıyaslamamanın yanı sıra, dönemin bilim adamı, filozof ve yazarlarına zıt düşüncelerden ortak bir düşünce çıkarma konusunda fırsat tanımıştır (Yazıcı, 2010, s.65).

İber yarımadasına gelen Arap olmayan, Kuzey Afrikalı Müslüman Berberiler çoğu Endülüslü olan Müslümanı, Hristiyanlar (sonradan dil, kültür ve yaşam biçimini benimsedikleri Arap Müslümanların yönetiminde yaşadılar) ve Yahudilerin bir arada yaşadığı Toledo’ya sığınmaya zorlamıştır. Bu durum da kültürlerarası etkileşimi ve çeviriyi ortaya çıkarmıştır. Buna bağlı olarak Toledo Antik Yunan ile İslam altın çağının birikimlerinin “Hristiyan Ortaçağ Avrupası”na açılmasını sağlayan bir kapı olmuştur (Aybar, Lopez & Raio, 2015, s.23). Toledo’daki çoğu çevirmen Arap dili hakkında yeterli bilgiye sahip değildi. Sözcüğü sözcüğüne çeviriler yapılmış ve cümleyi kavrama veya eşdeğerliği bulma konusunda hatalar yapılmıştır. Hatta Arapça bazı kelimeler; algebra “aljabr”, alchemy “alkimia”, alcohol “al-kuhuul” latinize edilerek kullanılmıştır (Bu Zainab’dan aktaran Abuelma’atti, 2005, s.12).

Toledo okulu Arapçadan Latinceye çeviriler aracılığıyla Batı kültürünün bilimsel açıdan zenginleşmesinde önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca Doğu-Batı kültür etkileşiminin önemli bir simgesi haline gelmiştir.

2.2.3.2. Rönesans Dönemi’nde Çeviri

Rönesans dönemi İtalya’da 14.yüzyılın sonlarında başlayıp 16.yüzyılın ortalarına kadar devam etmiştir. Bu dönemde Avrupa’da birçok bilim, sanat, mimari ve felsefe alanında gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönemin iki akımdan beslendiğini vurgulayan Yücel (2004, s.12), bu akımlardan birincisinin edebiyat ve dillere büyük ilgi gösteren Hümanizm, ikincisinin ise İncil’in Yunanca ve İbranice versiyonlarının ilgi gördüğü Reformasyon akımı olduğunu vurgulamaktadır. Bu dönemde Johannes Gutenberg’in matbaayı icat etmesi çevirinin gelişmesine katkı sağlamıştır. O dönemde eserler yazıcılar tarafından elle yazılarak

çoğaltılırken, matbaanın gelişiyle kitapların çoğaltılması kolaylaşmıştır. Bu dönemde çeviri alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır.

İncilinin tamamını Latinceye çeviren ilk kişi Hieronymos'tur. Hieronymos İncili çevirmekle, kendisinden sonraki çevirilerin üslubunu koruması ve gerektiği yerde metindeki bozuklukların düzeltilmesini amaçlamıştır (Savory, 1994, s.130). İncilin tamamının ilk İngilizce çevirisi John Wyelif tarafından 1380-1384 yılları arasında yapılmış ve kilisedeki yazılı metinlere karşı tutumların değişmesiyle Reform'un bir parçası haline gelen İngilizce İncil tercüme çalışmalarının başlamasında önemli bir adım olmuştur (Bassnett, 2002, s.53). Bunun yanı sıra 16.yüzyılda Reformasyon'un önemli temsilcisi Martin Luther hukuk öğretiminden sonra dilbilim okumuş, Luther Eski (1534) ve Yeni Ahit'i (1522) Almancaya çevirerek halkın kutsal kitabı kendi konuştuğu dilde alımlamasını sağlamıştır" (Beutin'den aktaran Eruz, 2010, s.48). 16.yüzyıldaki Alman grameri, Luther'in İncil çevirisi sayesinde yazılmış ve Grimm'in yazdığı Almanca sözlük Luther'in İncil çevirisinde yararlanmıştır (Yücel, 2010, s.13). Luther'den sonra, çeviri problemi çok uzun bir süre duraklama dönemi yaşamıştır. Latince, eğitim dili olarak önemini korumuş ve Latince 17. yüzyılda etkisini yavaş yavaş kaybetmeye başlamasıyla çeviri problemi yeniden gündeme gelmiştir (Kızıltan, 2000, s.85).

Doğu-Batı etkileşiminin yüksek olduğu "Rönesans'ın başlangıcıyla birlikte yoğunluk kazanan çeviri hareketi, doğru bilginlerin Avrupa'da tanınmasına vesile olmuştur ve bu bilginlerin eserleri, Rönesans döneminde, İngilizce, Fransız, Almanca, İtalyanca ve İspanyolca gibi çeşitli Avrupa dillerine çevrilmiştir" (Aktaş'tan aktaran Yalçın, 2015, s.22). Bu etkileşime ikinci bir örnek olarak Arapça birçok sözcüğün Batılıların günlük kullandığı sözcüklerin bir parçası olması, İslam medeniyetinin Batı uygarlığına olan derin etkisi hakkında bir fikir vermektedir. İspanyolca ve Portekizce yüzlerce Arapça kelime içermektedir (Campbell'dan aktaran İslam, 2011, s.53).

Sonuç olarak Toledo'da yaşanan Doğu-Batı kültürel etkileşiminin Rönesans Dönemi'nde de devam etmiş olduğu görülmektedir. Arapçadan İngilizce, Almanca, Fransızca ve İspanyolca gibi batı dillerine çevirilerin yapılması, bu diller arasında etkileşimin sağlanmasına neden olduğu söylenebilir.

2.2.3.3.Aydınlanma Çağı'nda Çeviri

17. yüzyılın ortalarında başlayan Aydınlanma Çağı 18. yüzyılda gelişen bir Batı toplumu ortaya çıkarmıştır. Bilim, sanat, siyaset ve sosyal alanlarda önemli gelişmeler yaşanırken 17.yüzyılın sonlarına doğru çeviri faaliyetlerine önem verilmiştir. Çeviri faaliyetlerine önem veren isimler John Dryden ve Alexander Pope'tur. Pope, Homeros'u İngilizceye çevirme girişiminde bulunmuş, İlias'ı 1715 ve 1720'de, Odysseia'ı 1725 ve 1726'da çevirmiştir (Savory, 1994, s.48). John Dryden gelince, çeviribilimine "öykünme" kavramının katılmasını sağlamıştır. Dryden'a göre "öykünme" çevirmenin kendini yazar yerine koyarak, kaynak metni özgün bir metin gibi çevirmesidir. Bu tanım genişletilecek olursa, çevirmenin kaynak metinden esinlenerek özgün bir yapıt yazması olarak da ifade edilebilir (Yazıcı, 2010, s.67). Savory'nin (1994, s.48) "Tercüme Sanatı" isimli eserinde tercümenin bir sanat olduğunu, bu sanatın belirli bir prensiplerinin ve teorilerinin bulunduğunu ilk defa anlayan ve anlatan kişinin Dryden olduğuna değinmiştir. Ayrıca Aksoy'dan aktaran Yalçın (2015, s.22-23) "Çeviri Stratejileri Kuram ve Uygulama" isimli kitabında John Dryden'in çeviriyi ilk olarak sözcüğü sözcüğüne, ikinci olarak anlamı anlamına, üçüncü olarak da öykünme şeklinden üçe ayırdığını, fakat sözcüğü sözcüğüne çevirinin edebi metin çevirisinde verimli olmayacağını ve çeviri ile ilgili bahsettiği üç yöntemden en doğru olanının yazarının sözlerinin anlaşılmasını sağlayacak olan anlamı anlamına çeviri yöntemi olduğundan bahsetmiştir.

18. yüzyılda ise çeviri faaliyetlerine önem veren bir diğer isimse Aexander Tytler'dir. Venuti (1995, s.68) "The Translator Invisibility:A History of Translation" isimli çalışmasında Tytler'in iyi bir çeviriyi şu şekilde tanımladığını belirtmiştir: "Orijinal eser tamamıyla diğer dile çevrilmeli, olabildiğince belirgin bir biçimde kavranmalı, eser ciddi bir şekilde anlaşılmalıdır. Yani o dili konuşan kişinin anlayabileceği şekilde düşünülüp çeviri yapılmalıdır".

19.yüzyılda çeviri etkinliğine katkı sağlayan önemli şahsiyetler Herder, Schlegel ve Goethe'dir. Herder İtalyanca, Yunanca ve Dancadan da birçok yapıt çevirerek Alman edebiyatına kazandırmıştır (Eruz, 2010, s.51). Yazıcı (2010, s.69) 19.yüzyılın ilk yarısında kuramsal alanda özellikle çeviri problemini gündeme getirmeleriyle dikkati çeken iki dilbilimci bulunduğunu, bunlardan birincisinin Romantik dilbiliminin önde gelen temsilcisi Humboldt (1767-1865), diğerinin ise çeviride yorumbilim kavramını öne süren

Schleiermacher (1768-1834) olduğunu belirtmiştir. “Humboldt “dil kültür bağlantısı” yaklaşımı ile tüm dönemi etkilemiştir. “Schleiermacher ise “sözlü” (Dolmetschen) ve “yazılı çeviri” (Übersetzen) ayrımlarını kullanmış, sözlü çeviriyi daha çok günlük- kullanmalık metinlerin, yazılı çeviriyi de düşün ve yazın alanında yapılan çeviriler olarak nitelendirmiştir” (Wilss’den aktaran Eruz, 2010, s.53). Ayrıca bu dönemde “çevirebilirlik” ve “çevrilemezlik” konuları tartışılmıştır. Schleiermacher “Çevirinin Değişik Yöntemleri Üzerine” adında bir inceleme yazı çıkarmış ve bu yazısıyla kelimesi kelimesine çeviri veya serbest tercümenin ötesine geçmiştir (Ghanooni, 2012, s.77).

Sonuç olarak Aydınlanma Çağında hedef dilin kullanıcıya yönelik çeviri anlayışını benimsenmiştir. Sözcüğü sözcüğüne çeviri anlayışından ziyade anlam bütünlüğüne dayalı bir çeviri anlayışı göz önünde bulundurulmuştur.

2.2.4.Doğu’da Çeviri

Doğu’da çeviri tarihi ele alındığında İslamiyet öncesi çeviri, İslamiyet sonrası çeviri, Abbasiler Dönemi’nde çeviri ve Emeviler Dönemi’nde çeviri olarak dört başlık altında incelenmiştir.

2.2.4.1.İslamiyet’ten Önce ve İslamiyet’ten Sonra Çeviri

İslamiyet’ten önce Araplar çoğunlukla iki büyük ve güçlü uygarlık olan Roma İmparatorluğu ve Pers İmparatorluğu arasında, Arap yarımadasında yaşamışlardır. İslamiyet öncesi dönemde Araplar ticaret yapmak için yaz ve kış boyunca bir yerden bir yere sürekli seyahat etmişlerdir. Arapça, Süryanice ve Aramice konuşmuşlardır. Bu dilleri seyahatleri esnasında iletişim kurmak için öğrenmişlerdir (Mehawesh, 2014, s.685). İslamiyet öncesi çeviri faaliyetleri genel olarak ticari amaçlı yapılmaktaydı. Bir yandan Arap kavimlerinden Kureyşliler ve diğer yandan Persler arasındaki iletişimin sağlanması için çeviriye ihtiyaç duyuluyordu (Rababah, 2015, s.125).

7.yüzyılda İslamiyet’in doğuşu dönüm noktası olmuş ve İslamiyet, Arapların siyasi, kültürel ve dilbilim alanındaki yol haritalarını değiştirmesini sağlamıştır (Mehawesh, 2014, s.685). Hz. Muhammed’in (sav) peygamber olmasıyla Zaid bin Sabit’e (ölümü M.Ö 45 / hicri 665) Yahudilerle iletişim kurabilmesi için İbranice ve Süryanice öğrenmesini emrettiği kaydedilmiştir (Khalidi & Dajani, 2015, s.570). Bu tarihlerde Araplar ve Yahudiler Hintçe,

Farsça ve Yunancadan çok sayıda bilimsel yapıtı Arapçaya çevirmiş ve bu yapıtlar Arabistan'da ve İran'da bilimsel çalışmaların daha da yoğunlaşmasını sağlamıştır. İlk olarak İskenderiye'de başlayan çeviri hareketleri daha sonraki yüzyıllarda Bağdat'ta devam etmiştir (Ülken'den aktaran Eruz, 2010, s.38).

“Yunan ve Roman uygarlıkları, çeviribilim tarihinde çeviri uygulamalarının irdelenmesi ve konuya bir üst bakış açısı getirme bakımından önemlidir” (Yazıcı, 2010, s.43). “Büyük İskender M.Ö. 331 yılında Mısır, Şam ve Irak'a yaptığı seferle bölgeye kendi egemenliğinin yanı sıra Yunan dili ve kültürünü de götürmüştür. 332'de İskenderiye'de kurulan İskenderiye Okulu, Yunan bilim ve kültürünün merkezi haline gelmiştir” (Kamil'den aktaran Suçin, 2012, s.22). “Değerli kitapların bulunduğu İskenderiye Kütüphanesi Roma İmparatorluğu zamanında yanmıştır. 8.yüzyılda Arapların İskenderiye'yi fethinden sonra İskenderiye'de ve İran'da yeniden çeviri girişimine başlanmıştır” (Ülken'den aktaran Eruz, 2010, s.38). Mısır'ın Araplar tarafından fethedildiği sırada faaliyet gösteren İskenderiye Kütüphanesi manevi ilimlerin Araplara kazandırılması konusunda büyük katkısı bulunmaktadır (Ülken, 2011, s.32). Suçin (2012, s.18) “Dünden Bugüne Arapça Çevirinin Serüveni” isimli kitabında doğuda çeviri hareketlerinin 9. ve 10. yüzyıllarda ivme kazandığını ve bu dönemde Yunan, Fars ve Hint düşüncesi ve kültürünün çeviri yoluyla Arapçaya aktarıldığını uğradığını ifade etmiştir.

İslamiyet'ten sonra çevirmenler Batılı eserlerden birçok çeviri yapmışlardır. Buna verebilecek en büyük örnekler Aristo, Platon ve Sokrates'tir. Ülken (2011) “Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rolü” isimli eserinde Platon'dan Arapçaya nakledilen eserlere değinmiştir. Bu eserler Platon'un Kitābu's Siyāse'yi Huneyn ibni İshak tarafından, “Les Lois” isimli eseri Huneyn ve Yahya bin Adi tarafından ayrı ayrı iki defa tercüme edilmiştir. Ayrıca “Timeos” isimli fizikle ilgili üç makaleden ibaret olan diyalogunu İbnu'lBatrik çevirmiştir. Aristo'dan Arapçaya çevrilen eserler ise şu şekilde sınıflandırılmıştır: 1.Mantığa dayalı kitapları el-Mantikiyyāt, 2.Tabiata dayalı kitapları et-Tabiiyāt, 3.Metafiziğe dayalı kitapları el-İlahiyāt, 4.Ahlak ve siyasete dair kitapları el-Hulukiyāt'tır (s.96).

İslamiyet sonrası Emeviler ve Abbasiler döneminde Arap dünyasında çeviri alanında hareketlenmeler yaşanmıştır. İlk olarak Emeviler döneminde temelleri atılan çeviri hareketinin, Abbasiler döneminde büyük bir ivme kazandığı görülmektedir.

2.2.4.2.Emeviler Dönemi'nde Çeviri (661-750)

Emeviler dönemi İslam İmparatorluğu'nun kuruluşuna ve o dönem yaşanan birçok gelişmeye uzunca bir dönem tanıklık etmiştir. Çeviri faaliyetleri bu dönem etkinlik kazanmıştır. El-Endulusi'den aktaran Suçin (2012, s.30-31) kaynaklarda bilimsel metinlerin çevirisini başlatan ilk kişinin Emevi prensi olan Halid bin Yezid olduğu konusunda görüş birliğinin bulunduğundan şu şekilde bahsetmiştir:

“...Muaviye'nin oğlu Halid bin Yezid “Mervanoğullarının Bilge Adamı” olarak adlandırılıyordu. İyi bir karaktere sahipti. Bilimlere karşı ilgisi ve düşkünlüğü vardı. Bu nedenle san'atı (kimyayı) öğrenmeyi kafasına koydu. Mısır'ı sık sık ziyaret ettikleri için iyi derecede Arapça bilen bir grup Yunan filozofunu davet edilmesini emretti. Bunlardan kimya dalına ilişkin kitapları Yunanca ve Kıpti dilinden Arapçaya çevirmelerini istedi. İslam'da bir dilden başka bir dile yapılan ilk çeviri buydu.”

Emeviler Dönemi'nde elde edilen en fazla bilginin Bizans Dönemi'nden geriye kalan Yunanlı bilim adamlarının kaynaklarından alınmıştır (Rosenthal'den aktaran Mehawesh, 2014, s.686). “Daha önce Farsça ve Yunanca yazılmış olan devletin yönetim ve faaliyet kararlarının tutulduğu divan kayıtlarının Emeviler döneminde Arapçaya çevrilmiş ve daha sonrasında din dili olan Arapça, devlet dili olarak da kullanılmaya başlanmıştır (Suçin, 2010, s.4). Emeviler döneminin son çeyreğinde Soufil bin Touma el-Rahawi gibi bazı astroloji bilim adamlarına tanıklık edilmiştir (Khaldoun'dan aktaran Saleh, 2011, s.243). Soufil bin Touma el-Rahawi kökü Hint gökbilimine dayanan yıldızları ve gökleri yorumlama kabiliyetine sahip ilk kişidir. Bu bilgi doğrudan Hint kaynaklarından veya Süryanice ve Farsça tercüme yoluyla doğrulanmıştır (Saleh, 2011, s.243).

Emeviler Dönemi'nde Farsça ve Yunancadan Arapçaya çeviriler yapılarak bilim alanında gelişmeler kaydedilmiştir. Abbasilerin 750 yılında Emevileri yıkmasıyla Abbasi dönemi başlamıştır. Bu dönemde halifelik yapmış kişilerin çeviri faaliyetlerine katkı sağlaması açısından büyük girişimlerde bulundukları görülmüştür.

2.2.4.3.Abbasiler Dönemi'nde Çeviri(750-1258)

Bağdat, Moğol istilasına kadar yaklaşık 500 yıl boyunca İslam âleminin merkeziydi. Bu dönemde çeviri alanında büyük gelişmeler kaydedilmiştir. Çevirinin gelişmesi ise kültürlerarası bilimsel faaliyetlerin akışına yardımcı olmuştur. Nitekim Yunanca ve Hintçe kitapların Arapçaya çevrilmesiyle Arapların kültür ve medeniyetinde gelişmelere neden olmuştur. Abbasiler 9. Yüzyılda felsefe ya da bilim alanındaki Yunanca kaynaklardan önemli bir bölümü Süryaniceden Arapçaya çevirmiştir (Göktürk, 2016, s.53).

Arapça tercüme faaliyetleri Abbasi döneminde Halife el-Mansur zamanında köklü değişiklikler yaşamıştır. El-Mansur'dan sonra gelen Halife el-Me'mun zamanındaysa büyük gelişmeler yaşanmış ve dönemin en büyük tercüme enstitüsü kurulmuştur. Bu dönem boyunca tercümanlar Yunan felsefesi, Hint bilimleri ve Fars edebiyatına yoğunlaşmıştır (Al-kasimi'den aktaran Eburahme, 2015).

Halife el-Mansur Dönemi'nde Çeviri (M.S. 714-775)

Halife el-Mansur çeviri faaliyetiyle ilgilenen ilk Abbasi halifesiydi. Çevirinin kalkınmasına ve gelişmesine en büyük katkısı Halife el-Mansur sağlamıştır. Çeviri faaliyetleri sayesinde Müslümanlar diğer ulusların kültürlerini öğrenme fırsatı bulmuştur (Suleyman, 2004, s.91). Ayrıca kaynaklara bakıldığında el-Mansur halifelik yaptığı dönemde özellikle fen ile ilgili çalışmaların gelişmesine büyük önem vermiştir. Tıp ve fizik alanında çevirilerin yapılmasına olanak sağlamıştır. Örnek olarak Jurjis ibn Bakhtishu (d.771), Suriyeli Hristiyan bir doktor olup Halife el-Mansur tarafından tedavi için Cundişapur'dan Bağdat'a davet edilmiştir. Ayrıca Bakhtishu ailesi Yunanca tıp kitaplarını Arapçaya çevirmiştir (Islam, 2011, s.41).

Halife el-Mansur hicri 154 senesinde Sanskritçe "Brahma" astroloji kitabının bir Hintli bilim adamı tarafından çevrilmesini ve bu kitabın Araplar tarafından yıldızların hareketlerini araştırmaları için kullanılmasını emretmiştir. Bu kitabın çevirisini el-Farazi yapmıştır (Hssaiene & Muluk, 2013-2014, s.8). Bir diğer astroloji alanında uzman olan İranlı Nawbakht İslam'ı kabul etmiş ve el-Mansur döneminin ünlü bir tercümanı olmuştur (Islam, 2011, s.44).

Halife el-Me'mun Dönemi'nde Çeviri (M.S. 786-833)

Halife el-Me'mun döneminde çevirinin altın çağı olarak sayılmaktadır. Çünkü el-Me'mun Bağdat'ta takdir ve beğeni kazanan bilimsel gelişmelere ön ayak olmuştur. Yabancı dillerden Arapçaya çeviri faaliyetlerine fazlasıyla önem vermiştir (et-Tavil'den aktaran Suleyman, 2004). Çeviri hareketi İslam Arap tarihi döneminde büyük bir etkinlik kazanmıştır. Özellikle Abbasiler döneminde Halife el-Me'mun tarafından kurulan "Beytu'l-Hikme" sayesinde zirveye ulaşmıştır (Bereke, 2012, s.23). Halife el-Me'mun Rum ülkelerinden Yunanca kitaplar getirilmesi için çabalamış ve hatta hicri 215 yılında Rumlara karşı elde edilen zaferde Yunanca kitapların getirilmesine yardımcı olmuştur (Hssaiene & Muluk, 2013-2014,

s.25). El-Me'mun bilim adamları fıkıh bilimi ile ilgilenen din adamları ve bunlara karşıt görüşlülerin münazara yapması için bir meclis oluşturmuştur (Mustafa'dan aktara Qudur, 2012-2013, s.111).

Emeviler döneminde başlayan çeviri hareketleri Abbasiler dönemine kadar net bir çizgi doğrultusunda ilerlememiştir. Abbasiler döneminde ise bu çizgi netleşmiş ve çeviri hareketlerini destekleyici birçok gelişme yaşanmıştır. Bu gelişmelerin en önemlilerinden biri ise “Beytu'l-Hikme”nin kuruluşudur. Suçin'nin (2012, s.36-37) aktardığına göre Beytu'l-Hikme el-Mansur döneminde Sasani tarihi ve kültürü üzerine Farsçadan Arapçaya çevirilerin yapıldığı bir büro-kütüphane olarak işlevini sürdürmüştür. Beytu'l-Hikme Yunanca, Süryanice ve Farsça kitapların Arap edebiyatı âlimleri tarafından Arapçaya çevrilmiş kitapların bulunduğu bilimsel faaliyetler merkezi olmuştur (Khalidi & Dajani, 2015, s.571). Abbasilerin zengin eğitim merkezleri ve kütüphanelerini kapsayan, benzersiz bir ortaçağ çeviri ve araştırmaları enstitüsü olan, Müslüman ve gayri Müslim olup uluslararası üne sahip olan bilim adamları, filozoflar, tercümanlar ve dilbilimcilerin barındıran Beytu'l-Hikme, Moğollar tarafından yıkılmıştır (Shureteh, 2014, s.1378).

Özet olarak Abbasiler Dönemi'nde çeviri faaliyetleri ivme kazanmış ve tıp, fizik, astroloji gibi alanlarda diğer dillerden Arapçaya yapılan çevirilerle gelişme kaydedilmiştir.

2.2.5.Osmanlı Dönemi'nde Çeviri

Eruz (2003, s.31) “Çeviriden Çeviribilime” isimli kitabında 15. ve 16. Yüzyılda Osmanlıda Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman tarafından kurulan medreselerde tıp, fen ve felsefe gibi alanlarda derslerin Arapça ve Farsça verildiği, daha sonraki yüzyıllarda medreselerde dini eğitime yer verilmesiyle 18. yüzyılda eğitimin iyileştirilmesi için padişahlar tarafından fermanlar çıkarıldığı ve bu sürede yapılan eğitimin ders kitapları Osmanlıcaya çevrildiğine değinmiştir. Osmanlı Dönemi'nde genellikle Arapça ve Farsçadan kelimeler, mantık ve tasavvuf gibi dini konuları içeren çok sayıda eser tercüme edilmiştir. Bütün düşünsel faaliyetler devlet memurlarının yetiştirildiği medreselere gerekli olan bilgileri içermiştir ve bu yüzden Yunan ve Latin dünyasından yapılan çeviriler sınırlı sayıda olmuştur (Ülken, 2011, s.231).

Osmanlı imparatorluğu döneminde batılılaşma daha çok devlet yapısına ve Batı tekniğine yönelik olmuş ve çok az sayıda da olsa Batı düşüncesine ait çeviriler yapılmıştır (Tosun &

Şimşek, 2012, s.1721). Batılılaşmaya neden olan “Bizans İmparatorluğu’nun bir tür mirasçısı olan Osmanlı Devleti’nde otuzun üzerinde dil ve sayısız lehçe konuşulmuş ve İstanbul’da Rum, Ermeni, Musevi, Müslüman nüfusun dışında, Venedikliler ve Cenevizliler gibi yabancı tüccarlar da ikamet etmiştir” (Eruz, 2010, s.58). Medreselerde Eski Yunan’dan kalma hitabet sanatı üzerine durulmakla birlikte, söz konusu sanatın temelde sözlü kültüre dayalı olması, üstelik bunun halk dilinde değil de, Arapça olarak öğrenilmesi, Osmanlının yazılı kültür sürecine bir türlü geçmemesine neden olmuştur (Yazıcı, 2010, s.46).

Osmanlı İmparatorluğu’nda temelleri Fatih Dönemi’ne dayanan çeviri etkinliği 16. yüzyılda Venedik Cumhuriyeti’nin uygun bulduğu tercüman adaylarını İstanbul’a göndermesiyle devam etmiştir. Osmanlı İmparatorluğu’yla ticari ilişki içinde bulunan devletler kendi tercüman okullarını açarak, tercümanlarını kendileri yetiştirmek istemişlerdir (Demez vd., 2009). Osmanlının ilk dönemde çevirmen gereksiniminin devşirme yoluyla yetiştirilenler arasından seçilenleri olup örneğin, Fatih Sultan Mehmet döneminde Venedik’e elçi olarak gönderilen Rum kökenli Lütfü Bey’dir (Yazıcı, 2010; Gürçağlar, 2016). Bunun yanı sıra bu dönemlerde mühtedi tercümanlar bulunmaktaydı. Mühtedi tercümanlardan en bilinenleri Yunus Bey ve Murad Bey’dir. Osmanlı’nın o dönemde Venediklilerle çok sıkı bir ticari ilişkiler içinde bulunması nedeniyle tercüme faaliyetlerine ihtiyaç duyulmuştur. Yazıcı (2010, s.58) çalışmasında Osmanlılarda ilk çeviri okulunu kuran Venedikliler olduğunu belirtmiştir. 1525-1551 arasında baştercümanlık yapmış olan Yunus Bey defalarca Alman İmparatoruna karşı Fransa ve Venedik’le bir ittifak bulmak amacıyla Venedik’e yollanmıştır (Balcı, 2006, s.49). Yine aynı dönemin önemli başka bir tercümanı da Macar asıllı Viyana’da eğitim alan altı dil konuşan Murad Bey’dir (Eruz, 2010, s.70). Ayrıca Murad Bey Phillipe von Haniwald’ın isteği üzerine Türkçe kronikleri Latinceye çevirmiştir. Bu kroniklerin en önemlilerinden biri de Neşrî’nin tarih ile ilgili eserleridir (Meral, 2013, s.110).

Osmanlı döneminde diplomatik ilişkilerin sürdürülmesinde yabancı tercümanlar önemli rol oynamıştır. Çünkü o dönemde eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi verilmemekteydi. Avrupalı devlet Osmanlı ve diğer devletlerle diplomatik ilişkilerini güvenilir bir biçimde sürdürmek için doğu dillerini bilen tercümanlara ihtiyaç duymuştur. Avrupalı Devletler bu tercümanlık işine çok önem vermişler ve bunlar için okullar açmışlardır. Bu okullarda doğu dillerini öğrenen tercümanlar limanlarda, konsolosluk yanında ve elçiliklerde görevlendirilmişlerdir. Bu şekilde dil öğrenip Osmanlı İmparatorluğu’na gönderilenlere Dil Oğlanları/Jeunes de Langues/Enfants de Langue/Giovane della Lingua/Sprachknaben

deniliyordu (Balcı, 2006, s.13). Bu okulda, küçük yaşta çocuklar, Fransa'dan İstanbul'a manastırlara eğitim görmek üzere gönderiliyor, çevirmen olarak yetiştiriliyor ve Türkçe, Arapça, Farsça, Fransızca dersleri görüyorlardı (Fredric'ten aktaran Yalçın, 2015, s.23). Dil oğlanları okullarının kurulmasının amacı, Osmanlı İmparatorluğu'nda görev yapacak ilgili ülkelerin görevlilerinin devletin katkılarıyla küçük yaşlardan itibaren Türkçe öğrenimini sağlamak ve böylece aynı milletten olan kişilerin başka milletlerin tercümanlarına gereksinim duymadan Osmanlı devletinin en üst makamlarıyla iletişime geçebilecek olmasıydı (Ağıldere, 2010, s.695). Ayrıca Yazıcı (2010, s.58-59) çalışmasında dil oğlanları okulunun Hristiyanlığı yayma ve öğretme amacıyla açıldığını, dini ve ticari hedefleri olan bu okulun kapsamında Latince, eski Yunanca, Türkçe ve Arapça dillerinin bulunduğunu ve bu nedenle bu okulda çok dilli bir eğitimin amaçlandığını belirtmiştir.

16. ve 17. yüzyıllarda Müslüman Osmanlı vatandaşları tarafından yerine getirilen saray tercümanlığı görevi 18. yüzyıldan itibaren Fenerli Rum aileler tarafından üstlenilmiştir (Gürçağlar, 2016, s.17). Fenerli Rum tercümanların çoğu İtalya'da eğitim görmüş, aldıkları eğitim, dil becerileri ve Avrupa ile olan bağlantıları sayesinde Divan-ı Hümayun'da özellikle 18. yüzyılda ve 19. yüzyılın başlarında çeşitli pozisyonlarda çalışmıştır (Meral, 2013, s.113). Bab-ı Ali Baştercümanları (Divan-ı Hümayun tercümanları) aynı zamanda seferlerde sadrazama tercümanlık yapmakla görevliyidiler (Eruz, 2010, s.68). Panayot Efendi ve Aleksander Mavrokordato ile başlayan Rum Tercümanlar devri 1821 Yunan İsyanı'na kadar görmüştür. Bu tercümanlar sadece tercümanlık yapmamışlar tarih, coğrafya, askerlik ve sözlükçülük alanında önemli telif ve tercüme eserler meydana getirmişlerdir (Balcı, 2006, s.154).

18. yüzyılda, Osmanlılarda Lale Devri'nde ilk toplu çeviri hareketi başlatılmış, pek çok bilimsel eserin Osmanlıcaya çevrilmesi sağlanmıştır. Bunlar, Arapça, Farsça ve Yunancadan tıp, tarih ve fizik alanlardaki eserlerdir (Kayaoğlu'dan aktaran Yalçın, 2015, s.25). "Bu dönemde sadrazamlık yapan Damat İbrahim Paşa her eser için ayrı bir "tercüme heyeti" kurarak birçok bilimsel yapıtın Osmanlıcaya çevrilmesini sağlamıştır. Bu eserler arasında Arapça, Farsça ve Eski Yunancadan tıp, tarih ve fizik alanlarında yapıtlar bulunmaktadır" (Eruz, 2003, s.34).

Osmanlı Dönemi'nde tarih, felsefe ve edebiyat alanındaki gelişmelerin çok uzun zaman almasının asıl nedeni Osmanlı'nın Batılığa düşünsel anlamda hazırlanamamış olmasıdır (Ortaylı'dan aktaran Tosun&Şimşek, 2012, s.1722). Tanzimat döneminde Batılılaşmanın

hâkim olmasıyla Osmanlı toplumundaki kültürel değişimde çeviri faaliyetleri büyük bir rol üstlenmiştir. Bu dönemde tercüme bürosunun faaliyetleri artmasıyla burada çalışanların da sayısı artmıştır. Tercüme bürosunda, önemli bir kısmı bürokratlardan ve reform öncülerinden oluşan tercümanlar çalışmıştır (Findley’den aktaran Meral, 2013, s.128).

Tanzimat döneminde orta tabakadakilerin eğitim açısından geride kalmaları nedeniyle eğitimde kullanılacak araçların ve çeviri yapılan eserlerinde dilinin sadeleştirilmesi gerekmiştir (Çınar, 2010, s.12). Tanzimat döneminin en önemli mütercimlerinden biri olan ve Saçaklızade’nin “Tertîb’ul-Ulûm” adlı eserini Türkçeye çeviren Ali Suavi Efendi’dir. Bunun yanı sıra Gazali’nin “İhyau’l-Ulûm”unu özet halinde çevirmiştir. (Ülken, 2011, s.240-241). Paker’den aktaran Çınar’a (2010, s.13) göre Tanzimat Dönemi’nin en önemli özelliği Batılılaşmanın resmi bir şekilde başlatıldığı bir dönem olmasıdır. Batılılaşmanın etkili bir şekilde gerçekleştiği alan yazın çevirisidir. Buna delil olarak Fransız edebiyatından Türk edebiyatına yapılan yazın çevirileridir. Yazın alanında 1859’da farklı türlerden yayımlanan ilk üç çeviri eserden birinin çevirmeni olan İbrahim Şinasi Türk edebiyatında ilk komedi oyununu yazan kişi olmuştur.

Osmanlı Dönemi’nde tercüme hareketleri kapsamında ülkedeki genel kültür seviyesinin yükseltilmesi, Osmanlıda Batı biliminin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve Türkçeye tercüme edilmiş eserler kazandırılması amacıyla birçok tercüme heyetleri kurulmuştur. 19. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu’nda çeviri etkinliği kurumsallaştırılmış ve çevirinin önemli rol oynadığı bazı kültür kurumları oluşturulmuştur (Gürçağlar, 2016, s.19). Bu tercüme büroları Encümen-i Daniş, Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye, Telif ve Tercüme Cemiyeti, Bab-ı Âli Tercüme odası ve Telif ve Tercüme Dairesidir.

Encümen-i Daniş (1851-1862), ileride kurulacak yükseköğretim kurumu Darülfünun’a ders kitabı hazırlamak amacıyla kurulmuştur. Başta kurucusu Ahmet Cevdet Paşa bulunmak üzere 33 üyeden oluşan resmi bir bilim akademisidir (İhsanoğlu’dan aktaran Yazıcı, 2010, s.53). Encümen-i Daniş’ten sonra gelen bir önemli kurul da Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye (1861-1867)’dir. Bu dernek Encümen-i Daniş’in fen bilimleri alanındaki eksikliğini tamamlamak üzere Petersburg elçisi Halil Beyin öncülüğünde kurulmuştur ve din ve politika dışında her türlü çevirinin yayınlanması ve halka açık dersler verilmesi amacını taşımaktadır (Yazıcı’dan aktaran Eruz, 2010, s.120). Maarif Nezaretine bağlı telif ve tercüme cemiyetinin önde gelen kurucusu Münif Paşa olup, bu cemiyetin, Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye’nin bir uzantısı olduğu öne sürülebilir. Söz konusu bilimsel derneğin temel amacı, halka seslenen

çeviri ve telif yapıtları yayınlamaktır (Yazıcı, 2010, s.56). Eruz'un (2010, s.120) aktardığına göre Bab-ı Ali Tercüme Odası devlete hizmet etmek için 1821'de Yunan isyanından sonra Bab-ı Baştercümanı Yahya Naci Efendi'nin başkanlığında kurulmuş ve 1824'ten sonra burası bir tür çevirmen okulu gibi çalışmış ve çok sayıda bilim adamı, çevirmen, devlet adamı yetiştirmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez teşkilatında bazı değişiklikler yapıldıktan sonra 1879, yeni bir bölüm olan Telif ve Tercüme Dairesi kuruldu. Böylece, gerçekleştirilen çeviri faaliyeti bakanlık bünyesindeki bir yan kuruluş aracılığıyla merkez teşkilatına dâhil edildi (Meral, 2013, s.135). Bu daire geçmişte Encümen-i Teftiş'in yayınları çıkarmaktan çok, yayınlar sansür etme görevinden farklı olarak, çeviri yayınları teşvik etme, yönlendirme görevini üstlenmiştir (Yazıcı, 2010, s.57).

Osmanlı Devleti'nin büyümesi ve diğer ülkelerle iletişim içerisinde olması tercüme hareketlerinin ilerlemesine ve tercümanlık mesleğinin önem kazanmasına neden olmuştur. Özellikle Divan-ı Hümayun dış ülkelerle ticari ve siyasi görüşmelerin yapıldığı bir merkezdi ve burada birçok tercüman görev yapmıştır. Osmanlı döneminde tercümanlar ayrıcalıklı bir konuma sahip olmuştur. Divan-ı Hümayun tercümanlarını din ve milliyetlerine göre, gayrimüslim tercümanlar, Fenerli Rum tercümanlar, mühtedi tercümanlar ve Tercüme Odası'nda yetişen Müslüman tercümanlar şeklinde sınıflandırılmıştır (Aydın'dan aktaran Eruz, 2010, s.66).

2.2.6.Cumhuriyet Dönemi'nde Çeviri

Cumhuriyet döneminde Latin alfabesine geçilmesiyle beraber birçok değişiklik yaşanmıştır. Harflerin değişmesi yazılı kültürün değişmesine ve bu değişikliğin hemen ardından yeniden kitaplar yazılmasına ve yeniden tercümelerin yapılmasına neden olmuştur.

Osmanlı Dönemi'nden Cumhuriyet Dönemi'ne kadar pek çok çeviri faaliyetlerinde bulunulmuş ve çevirinin gelişmesine katkı sağlanmıştır. Tanzimat döneminde Batı'dan alınan kaynakların çevrilmesiyle ivme kazanan çeviri çalışmaları, Cumhuriyet Dönemi'nde ve özellikle Hasan Âli Yücel'in çabaları sayesinde pekişmiştir. Hasan Âli Yücel'in başlatmış olduğu "tercüme seferberliği", Tercüme Bürosu'nun kurulması ve çeviri çalışmalarının artmasıyla büyük bir önem kazanmıştır. Çeviri çalışmalarının hızlanmasıyla bu alan daha kaliteli bir alana dönüşmüştür (Gürçağlar'dan aktaran İçöz, 2013, s.341). "1939 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel tarafından düzenlenen Birinci Türk Neşriyat

Kongresinde çeviri konusuna geniş açıdan yaklaşılmış, kongrenin ardından edebi eserlerin yanı sıra tarihi, felsefi ve bilimsel eserlerin de çevirilerinin yapılması yolunda karar alınmıştır” (Yalçın, 2015, s.29). “Tercüme Bürosu’nun kurulmasıyla hareketlenen çeviri çalışmaları 19 Mayıs 1940 yılında “Tercüme Dergisi”nin çıkartılmasıyla hareketlilik kazanmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel’in önderliğinde yayınlanan bu dergilerde Batı’da aydınlanmaya yol açtığı düşünülen kültürlerin ürünlerinin çevirilerine öncelik verilmiştir” (Yazıcı, 2010, s.60). Yücel’den aktara Yazıcı (2010, s.61) çalışmasında böyle bir derginin çıkarılmasındaki amaç ilk olarak Batı ile kültürel anlamda iletişim kurmak, ikincisiye Doğu ve Batı arasındaki ayrıma son vererek “medeniyetin bir bütün olarak” algılanmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Hasan Âli Yücel dışında çeviri faaliyetleri konusunda etkili olan bir diğer ismin Tercüme Bürosu’nun ilk başkanlığını yapan Nurullah Ataç olmuş ve Nurullah Ataç’a göre tercümanın kaynak metni, erek metni düşünerek okuması ve çeviri yaparken de erek kültürü düşünmesi gerektiğini savunmuştur (Ataç’tan aktaran Çınar, 2010, s.53).

Eruz (2003,s.40) “Çeviriden Çeviribilime” isimli kitabında Osmanlı’da 18.yüzyıldan başlayıp 20.yüzyılın başına kadar süren çeviri faaliyetlerini şu şekilde özetlemiştir:

Osmanlı İmparatorluğu’nda 18.yüzyılda başlayan ve 20.yüzyılın başına değin süren devletin her alanına yayılması düşünülen iyileştirme hareketlerinde çevirinin yadsınamayacak rolü bulunmaktadır. Çevrilen kitaplar yeni kurulan okullarda okutulur, hukuk alanında yapılan çeviriler ile Osmanlı İmparatorluğu’nda yeni hukuksal düzenlemelere gidilir, fen bilimlerinde yapılan çevirilerle bu bilimlere geniş kitlelere açılır ve edebiyat alanındaki çeviriler ile Türk edebiyatında yeni türler oluşur. Sonuçta, çeviri etkinliğiyle kendi kültürümüz öteki kültürle tanışacak, bu karşılaşma ve etkileşim sonucunda anadilde yeni ürünler ortaya çıkacaktır.

Sonuç itibarıyla Osmanlı’da yaşanan bütün gelişmelerin kaynağında çeviri faaliyetlerinin katkısı bulunmaktadır. Çeviri sayesinde birçok alanda değişikliklere gidilmiş olup, özellikle hukuk, edebiyat ve fen bilimleri alanında ilerlemeler kaydedilmiştir. Osmanlı devrinin kapatılıp, Cumhuriyet’in kurulmasıyla Latin alfabesine geçilmesi gibi köklü değişiklik sürecinde çevirinin önemli bir araç olduğu söylenebilir.

2.1.Yabancı Dil Öğretiminde Araç Olarak Çeviri

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olan dört temel becerinin yanı sıra çeviri faaliyeti de bir dil öğrenim becerisi olarak görülebilir. Bireyin bir dili doğru anlayıp, eşdeğerliği

yakalayıp diğer dile aynı şekilde aktarmasına yardımcı olan en önemli faaliyettir. Çeviri önemli bir beceri olmasının yanında yabancı dil öğretiminde kullanılan bir araçtır. Çevirinin yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu destekleyen ya da bu yönteme tamamen karşı çıkan görüşler bulunmaktadır. Çeviri – dilbilgisi yöntemi çevirinin yabancı dil öğretiminde esas bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Dil öğretim tarihine bakıldığında, çeviri etkisindeki dil öğretim yöntemleri giderek ağırlığını kaybetmiş, bire bir çeviri yoluyla yapılan dil öğretiminden günümüzde neredeyse vazgeçilmiştir (Demirel, 1978, s.25). Bu nedenle çeviri dilbilgisi yöntemine karşı bir görüş olarak ortaya çıkan doğrudan yöntem, yabancı dil öğretiminde çeviri yönteminin kullanılması öğrencilerin okuma, yazma, çeviri becerilerinin gelişmesine yoğunlaşırken dinleme ve konuşma gibi becerilerinin gelişmesinin engellediğini vurgulamaktadır.

Çeviri öğretiminde çeviri türlerine göre öğretim yöntemleri de farklılık gösterecektir. Örnek olarak yazılı tercüme yaparken metni önce okuyup anladıktan sonra çeviri işlemine başlanmaktadır. Bir diğer örnek ise, ardıl çeviri yaparken çevirmen öncelikle hedef dilde konuşulanları dinler, dinlediği cümleler hakkında çeviri tekniğine uygun notlar alır ve kaynak dile aktarır. Bu durumda çevirmen ardıl tercüme tekniklerine dayalı olarak edindiği tercüme türünün gerektirdiği dil becerilerine hâkim olması gerekmektedir. Birey yabancı dil öğrenirken edindiği dört temel becerinin yanı sıra dinlediğini veya okuduğunu anlama, kavrama ve uygun tekniklerle çözümleyerek çevirme gibi becerileri kazanmaktadır.

Araştırmada bahsedildiği üzere yabancı dil öğretiminde dilbilgisi – çeviri yönteminin kullanılması 18. yüzyılın sonu 19. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. Bu yöntem Avrupa’da İngilizce ve Fransızca öğretiminde uzun yıllar kullanılmıştır (Neuner’den aktaran Oğuz, 2014, s.56). Yöntem isminden de anlaşılacağı üzere dilbilgisi kurallarına ağırlık veren ve bu özelliği nedeniyle çeviri faaliyetinin temelini oluşturan iletişimden bireyi uzaklaştıran bir yöntemdir. Bir dili öğretmek, o dilin değişmeyen öğelerini öğretmektir; çeviri yapmayı öğretmek, metin bağlamındaki karşılıkların birçoğunun özgün olduğunu öğrencinin anlamasını sağlamaktır; çeviri aracılığıyla yabancı dil öğretmekse, özgün karşılıklar yoluyla yabancı dilin çarpıcı yönlerini bulabilmektir (Seleskovitch’ten aktaran Gökür, 2009, s.20). (Ekmekçi, 1983, s.106) bu yöntemin amacını yabancı dil kurallarının öğrenilmesi ve bunların çeviride uygulanması, dilbilgisi kurallarının anlaşılıp anlaşılmadığını, sözcüklerin diğer dilde karşıtlarının öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek için de öğrencilere sürekli olarak çeviri yaptırılması olarak belirtmiştir. Ülsever’den aktaran İşler & Yıldız (2002, s.18-19) Dil

öğretim yöntemi olarak çevirinin kullanılması, dildeki dilbilgisi kurallarına ve dil yapısına yoğunlaştığından öğrencilerin dil öğrenirken problem yaşadığına değinmiştir. Sürekli olarak dilbilgisi ve çeviriye yoğunlaşan bu yöntem öğrencinin dil kuralları ve kelime bilgisine yoğunlaşarak okuma, yazma ve çeviri becerilerinin gelişmesine katkı sağlarken, diğer dil becerilerinin (dinleme, konuşma, anlama) gelişmesine engel olmaktadır. Ayrıca, bir bireyin çeviri yöntemi ile dil öğrenmesi, o dili belirli ve yeterli bir seviyede bilmesini gerektirecektir. Buna dayalı olarak yabancı dil öğretiminde çeviri – dilbilgisi yöntemini yabancı dil eğitiminde kullanılmasına yönelik birçok görüş bulunmaktadır. Bu yöntemi savunanlar ve bu yönteme karşı çıkanlar olmuştur. Bu yönteme karşı çıkanların görüşleri şu şekildedir:

- “Çeviri dilbilgisi yöntemi anadili, hedef dil öğretiminde esas bir araç olarak kullanılmaktadır.
- Bu metot, temel beceri olan konuşma becerisini ihmal eder.
- Bu metot, hedef dili öğretmekten çok, o dil hakkındaki bilgilerin öğretimine yoğunlaşır. Hedef dilin yapısı ve dilbilgisi kurallarına önem verir (El-huli’den aktaran Akçay, 2017, s.5).
- Çeviri iletişimsel bir faaliyet değildir, bu nedenle dil öğretiminde iletişimsel bir yaklaşıma gerek yoktur (Duff, 1989, s.6).
- Çeviri metodu okuma ve yazma becerilerine yoğunlaşan ve öğrencilerin konuşma becerilerini ihmal eden yapay bir alıştırma” (Zabalbeascoa, 1990, s.76).

Bu yöntemin yabancı dil öğretiminde çok etkili olduğunu savunan görüşler olsa da, bu yöntemin olumlu yönlerine dair birçok görüş bulunmaktadır:

- “Bu metot, okuma, yazma, çeviri ve dilbilgisine önem verir.
- Öğrencinin anadilini hedef dilin öğretiminde esas araç olarak kullanır.
- Bu metot, hedef dildeki cümlelerin dilsel tahlillerine yoğunlaşır (El-huli’den aktaran Akçay, 2017, s.5).
- Çeviri öğrenciyi dil yapılarını öğrenmeye örtülü bir şekilde teşvik etmektedir.
- Çeviri yeni kelimeleri ve deyimleri açıklamaya yarayan en mükemmel yoldur.
- Çeviri öğrenciye dilin işlevini kavratmaya yardımcı olur” (Bausch’dan aktaran Yücel, 2004, s.55-56).

Sonuç olarak çeviri-dilbilgisi yönteminin dil öğretiminde çok eski bir yöntem olsa da, etkili bir yöntem olmadığını ileri süren görüşler, Avrupa’da yeni yabancı dil öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

2.2. Türkiye’de ve Dünyada Akademik Çeviri Eğitimi

Çeviri üzerine yapılmış olan bütün tanımlara bakıldığında çevirinin bir iletişim aracı olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna dayalı olarak çevirmen kaynak dil ile hedef dil arasında bir köprü görevi görmektedir. Çeviri bir iletişim aracı olarak görüldüğünden bu aracın yabancı dil öğretiminde kullanılması kaçınılmazdır. Yücel (2004, s.43) yabancı dil öğretiminde çevirinin yerini şu şekilde açıklamaktadır: “Çeviri işlemini, anadil ve yabancı dil kullanımı arasındaki benzerlikleri ortaya koyan bir mekanizma olarak kullanmak, dil eğitiminde çeviriyi en verimli bir şekilde devreye koymak olacaktır. Ancak bu şekilde çeviriden en verimli bir

şekilde yararlanmak mümkün olacaktır”. Çeviri faaliyetinin verimli ve doğru yapılabilmesi için çeviri eğitimine ihtiyaç duyulabilir. Çünkü çeviri yapılırken düzgün ve doğru sonuç alınabilmesi için çevirinin prensipleri, aşamaları ve tekniklerinin bilinmesi gerekmektedir. Çeviri eğitimi üniversitelerin çeşitli fakültelerinde ders olarak okutulması, kalitesi çevirmenlerin yetiştirilmesine olanak sağlamaktadır.

Çeviri eğitiminin temel amacı öğrencide çeviri bilincinin ve becerisinin oluşturulmasıdır. Öğrencinin iki dil ve kültür arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları göz önünde bulundurarak çeviri yapması sağlanmaktadır. Böylesine önemli bir amacı olan bu faaliyetin verimli bir şekilde yapılmasını sağlayacak olan çevirmenlerin nasıl bir eğitimden geçtiklerinin anlaşılması ve çevirmenlik mesleğinin toplum içerisindeki konumunun belirlenmesi açısından çeviri eğitiminin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle gerek dünyanın her yerinde gerekse Türkiye’de çeviri faaliyetinin gelişmesi ve çevirmenlerin eğitilmesi için akademik çeviri eğitimi verilmektedir.

Yapılan çalışmada daha önce de belirtildiği gibi çevirinin yabancı dil eğitiminde kullanılması, yani çeviri eğitiminin tarihçesi çok eskilere dayanmaktadır. Gürçağlar (2016, s.90) Akademik çeviri eğitiminin 20.yüzyılın ortalarında başladığını ve üniversite düzeyinde çeviri eğitimi veren ilk kurumların Moskova Diller Üniversitesi, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Cenevre Üniversitesi ve Viyana Üniversitesi olduğuna değinmiştir. Eruz (2003, s.70) ise akademik çeviri eğitiminin İkinci Dünya Savaşı’nın sonlarına rastladığını, dünyanın birçok yerinde diller ve kültürler arasında iletişimi sağlama ihtiyacı sonucunda meslek okulları veya özel okullarda eğitimi verilmek üzere ortaya çıktığını ifade etmiştir. 1950’lerde Batı Avrupa’da Graz, Johannes Gutenberg Mainz ve Saarlandes Üniversitesi gibi çeviri eğitimi veren bölümler kurulmuştur (Gürçağlar, 2016, s.90). 1960’lı yıllarda ise üniversitelere arası işbirliğinin sağlanması için CUITI (Üniversite Düzeyinde Çeviri Eğitimi Sunan Kurumların Uluslararası Daimi Konferansı) kurulmuştur (Kelly ve Martin’den aktaran Gürçağlar, 2016, s.90). CUITI’nin 18 ülkeden 39 üyesi bulunmakta olup, bu kurum çeviri eğitimi programlarında kullanılacak müfredatta bulunan unsurları şu şekilde belirtmiştir:

- “Akademik bir çeviri eğitimi programı, öğrencilere yazılı bir metni çözümleyerek metnin işlevi ve erek kültürün beklentileri uyarınca erek dile aktarmasını öğretir. Program süresince öğrenci farklı metin türleri üzerinde çalışarak çevirinin temel unsur ve tekniklerini öğretir.
- Başarılı çeviri eğitimi programları öğrencilere ana dillerinde ve çeviride kullanacakları dillerde yetkinlik kazandırır. Bunun yanı sıra öğrenciler kültürlerarası iletişimde de yetkinlik ve çeviriye kuramsal bir bakış da kazanmalıdır.

- Çeviri programları çevirinin farklı model ve yöntemlerini öğretmeli, ayrıca öğrencilere çeviri teknolojileri konusunda bilgi verilmelidir.
- Öğrenciler sosyal beceriler ve iletişim becerileri de kazanmamalı, profesyonel dünyanın gereklerinden olan ekip çalışması yürütebilme becerisi gibi özelliklere de sahip olmalıdır” (Gürçağlar, 2016, s.91-93-94).

Sonuç olarak akademik çeviri eğitimi kaliteli çevirmenlerin yetiştirilmesi ve profesyonel çeviri faaliyetinin gerçekleştirilmesi için temel bir koşul olarak görülebilir. İyi bir çeviri eğitimi iyi bir çeviri faaliyetine, iyi bir çeviri faaliyeti iyi bir iletişime, iyi bir iletişim ise toplumların bilgi ve kültür alışverişi gerçekleştirerek gelişmesine katkıda bulunacağını söylemek mümkündür.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri analizi, süre ve olanaklar üzerinde durulmuştur.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2014)'ın belirttiği üzere “tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.” (s. 76)

Bu araştırma öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersi hakkındaki görüşlerini belirleme amacı taşıdığından araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Öğrencilere likert tipi ölçek uygulanmıştır. İlgili bölümde öğrenim gören öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemler yaş, not ortalaması ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenip sonuçları sunulmuştur.

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni ilgili alanda öğrenim gören 2., 3. ve 4.sınıf düzeyinde öğrenim gören, Arapçadan Türkçeye çeviri dersini hali hazırda alan ve daha önceden almış olan öğrenciler oluşturmuştur. Bu öğrencilere 5'li likert tipi ölçek uygulanıp Arapçadan Türkçeye çeviri dersi hakkındaki düşünceleri ve bu derste karşılaştıkları problemler belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise, Arapça Mütercim-Tercümanlık, Arap Dili Edebiyatı ve Arap Dili Eğitimi bölümlerinde 2.sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıfta öğrenim gören 201 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun sayısının belirlenmesinde Tavşancıl (2002), çalışma grubu büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının en azından 5 katı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle pilot uygulama için hazırlanmış olan 50 maddelik ölçek örneklem yetersizliği nedeniyle madde sayısının 4 katını karşılamıştır. 201 adet öğrenciye ön uygulaması yapılmıştır.

3.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi ölçek uygulanarak toplanmıştır. Likert Ölçeği, tutumları en kolay ve doğrudan ölçen bir yöntemdir (Kağıtçıbaşı'dan aktaran Turanlı & Türker,2008). Bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen nicel veri toplama aracı olan 50 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanma sürecinde konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, öğrenciler ile soru grupları oluşturulmuş ve ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek için uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek için ön uygulama araştırma konusuyla ilgili alanlarda öğrenim gören 201 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekteki seçenekler “tamamen katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “ne katılıyorum ne de katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrencilere araştırma ve geliştirilen ölçek hakkında bilgiler verilmiş ve öğrencilerden ölçeği samimi ve gerçek düşüncelerle cevaplandırmaları istenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliği SPSS 21.0 istatistik programında incelenmiştir.

Çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barletttesti ile açıklanabilir. Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunda, değerin 0.50'den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır. (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012).

Tablo 1

KMO ve Bartlett Örneklem Yeterliği Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü		,869
Barlett'in küresellik testi	Yaklaşık Khi-Kare	4483,560
	Serbestlik Derecesi	820
	Anlamlılık Düzeyi	,000

201 adet öğrenciye uygulanan ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği ölçümü .86 olarak saptanmış ve Barlett'in küresellik testi sonucunda yaklaşık Khi-Kare 4483,560 değeri, serbestlik derecesi 820 ve anlamlılık düzeyi .000 olarak bulunmuştur. Field (2000) Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınırı olması gerektiğini ve $KMO \leq 0.50$ için

veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir. KMO değeri 0,05'ten büyük olduğu için ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu göstermiştir.

Maddeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için ölçeğin toplam varyansı açıklaması ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Toplam Varyans Açıklaması

Faktörler	İlk Eigen Değerleri			Faktör Yüklerinin Karelerinin Toplamı		
	Total	% Varyans	% Kümülatif	Total	% Varyans	% Kümülatif
Anlam Bilgisi	11,775	28,719	28,719	11,775	28,719	28,719
Kelime Bilgisi	3,150	7,683	36,402	3,150	7,683	36,402
Dil Bilgisi	2,607	6,360	42,761	2,607	6,360	42,761
Kültürel Fark	2,127	5,189	47,950	2,127	5,189	47,950
Duygusal Nedenler	1,920	4,682	52,632	1,920	4,682	52,632
Çeviri Öğretimi	1,717	4,187	56,819	1,717	4,187	56,819

Tablo 2'de görüldüğü gibi 6 faktörün hedef değişkende açıkladığı toplam varyans %56,81'dir. Bu değer, faktörlerin anketteki varyansın %56,81'sini kümülatif olarak açıkladığı anlamına gelmektedir. En çok birinci faktöre yük bindirdiği görülmektedir ancak birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %11.77 olduğu için ölçeğin bu haliyle tek faktörlü olduğunu söylemek mümkün değildir.

Ölçek maddelerinin faktör analizi Temel Bileşenler Analizi Tekniği (Principle Component Analysis) kullanılarak ölçeğin faktörleri belirlenmiştir. Madde sayısı 50 olarak belirlenmiş olan ölçeğin ön uygulaması araştırmanın alanıyla ilgili eğitim gören 201 öğrenciye uygulandıktan sonra elde edilen verilere Faktör Analizi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için Temel Bileşenler Analizi Tekniği (Principle Component Analysis) kullanılarak ölçeğin faktörleri belirlenmiştir. Madde faktör analizi tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Madde Faktör Analizi

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
M38	,789					
M42	,770					

M40	,706		
M36	,698		
M44	,691		
M41	,613		
M43	,604		
M37	,545		
M39	,445		
M3		,732	
M14		,657	
M2		,623	
M5		,609	
M1		,588	
M4		,582	
M6		,537	
M15		,527	
M17		,525	
M10		,720	
M11		,719	
M19		,642	
M7		,618	
M18		,604	
M20		,472	
M8		,432	
M26			,761
M27			,744
M25			,726
M28			,702
M23			,628
M24			,522
M34			,800
M33			,730
M31			,579
M35			,556
M32			,556
M49			,760
M48			,718
M50			,714
M46			,609
M47			,578

*p<.05

Temel Bileşenler Analizi sonucunda M9, M12, M13, M16, M21, M22, M29, M30, M45 maddelerinin belirli faktörler altında toplanmadığı bulunmuş olup, maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Belirlenen faktörler altında toplanmayan bu 9 madde çıkarılarak, 41 maddelik

bir ölçek oluşturulmuştur. Araştırmanın başında ölçek geliştirme esnasında 6 adet olarak belirlenen faktör, pilot uygulamadan sonra yapılan analizler sonucunda ölçeğin 6 faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur.

Maddelerin faktörlere göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir. Bu tablo, öğrencilerin “Arapça Türkçe Çeviri Dersinde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Görüşleri” ne dair son faktör analizini göstermektedir. Birinci faktörde (anlam bilgisinden kaynaklanan problemler) 9, ikinci faktörde (kelime bilgisinden kaynaklanan problemler) 7, üçüncü faktörde (dil bilgisinden kaynaklanan problemler) 6, dördüncü faktörde (kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler) 5, beşinci faktörde (duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler) 9, altıncı faktörde (çeviri öğretiminden kaynaklanan problemler) 5 madde bulunmaktadır.

Tablo 4

Faktör – Madde Dağılımı

Faktörler	Maddeler	Madde Sayısı
Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	1, 2, 3,4, 5, 6, 14, 15, 17	9
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	7, 8, 10, 11, 18, 19, 20	7
Dil Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	23, 24, 25, 26, 27, 28	6
Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Problemler	31, 32, 33, 34, 35	5
Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler	36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44	9
Çeviri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler	46, 47, 48, 49, 50	5

Faktör Analizi sonucunda M9, M12, M13, M16, M21, M22, M29, M30, M45 maddelerinin belirli faktörler altında toplanmadığı bulunmuş olup, maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Belirlenen faktörler altında toplanmayan bu 9 madde çıkarılarak, 41 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur.

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları 201 kişilik öğrenci grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,935 olarak bulunmuştur. Aşağıda, faktörlerin hem güvenirliği hem de ölçeğin toplam güvenirlik değeri tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Güvenirlilik Katsayısı

Faktörler	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	,859	9
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	,826	7
Dil Bilgisinden Kaynaklanan Problemler	,852	6
Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Problemler	,813	5
Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler	,866	9
Çeviri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler	,815	5
Toplam	,935	41

Karasar (2014, s.48) güvenirliğin aynı şeyi bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılık olduğunu ve ölçümlerden elde edilen değer (1.00)'e yaklaştıkça güvenirliğin yüksek olduğunu belirtmiştir. Her bir faktör için bulunmuş güvenirlik katsayısı minimum olarak belirlenmiş 0,70'ten fazla olduğu için ölçek güvenirliği sağlamıştır.

Araştırmada elde edilen verilere “parametrik testler” veya “non-parametrik testler” olmak üzere hangisinin uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testi uygulanması gerekmektedir. Buna dayalı olarak Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlerin faktörler arası dağılımları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Faktörler Arası Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Faktör 1	0,94	73	,185	,974	73	,144
Faktör 2	0,78	73	,200*	,983	73	,409
Faktör 3	,152	73	,000	,964	73	,034
Faktör 4	,125	73	,007	,966	73	,043
Faktör 5	0,83	73	,200*	,981	73	,324
Faktör 6	0,86	73	,200*	,977	73	,215
Toplam	0,94	73	,175	,985	73	,528

*p>.05

“Grup büyüklüğünün 50’de küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğine uygunluğunu incelemede kullanılan iki testtir” (Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2017, s.146). Araştırmanın örneklem sayısı 73 olduğunu için Kolmogorov-Smirnow (K-S) testinin verileri incelenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını gösteren kısım anlamlılık düzeyidir. Anlamlılık

düzeyi 0,05'ten büyük olması gerekmektedir. Yukarıdaki verilen tabloda faktör 1 (anlam bilgisinden kaynaklanan problemler) [$P(.144) > .05$], faktör 2 (kelime bilgisinden kaynaklanan problemler) [$P(.409) > .05$], faktör 5 (duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler) [$P(.324) > .05$], faktör 6 (çeviri öğretiminden kaynaklanan problemler) [$P(.215) > .05$] ve faktör toplamında anlamlılık düzeyi [$P(.175) > .05$] değerindedir. Bu değerler 0,05'ten büyük olduğu için normal dağılım göstermektedir. Değerler normal dağılım göstermektedir. [$P(.175) > .05$].

Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlerin yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 7'de ve tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 7

18-22 Yaş Değişkenine Göre Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Faktör 1	,076	46	,200*	,973	46	,364
Faktör 2	,109	46	,200*	,956	46	,078
Faktör 3	,180	46	,001	,943	46	,026
Faktör 4	,141	46	,023	,950	46	,045
Faktör 5	,109	46	,200*	,973	46	,364
Faktör 6	,088	46	,200*	,980	46	,613
Toplam	,076	46	,200*	,986	46	,864

* $p > .05$

18-22 yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisi konusunda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [$P(.200*) > .05$].

18-22 yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisi konusunda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [$P(.200*) > .05$].

18-22 yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisi konusunda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermemiştir [$P(.001) < .05$].

18-22 yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermemiştir [$P(.023) < .05$].

18-22 yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [$P(.200^*) > .05$].

18-22 yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden kaynaklanan problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [$P(.200^*) > .05$].

18-22 yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde toplamda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [$P(.200^*) > .05$].

Tablo 8

23 ve üstü Yaş Değişkenine Göre Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Faktör 1	,132	27	,200*	,962	27	,408
Faktör 2	,088	27	,200*	,982	27	,895
Faktör 3	,111	27	,200*	,955	27	,279
Faktör 4	,123	27	,200*	,943	27	,146
Faktör 5	,114	27	,200*	,977	27	,781
Faktör 6	,156	27	,089	,950	27	,219
Toplam	,139	27	,191	,949	27	,198

* $p > .05$

23 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisi konusunda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel normal dağılım göstermiştir [$P(.200^*) > .05$].

23 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisi konusunda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [$P(.200^*) > .05$].

23 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisi konusunda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel normal dağılım göstermiştir [$P(.200^*) > .05$].

23 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [$P(.200^*) > .05$].

23 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [$P(.200^*) > .05$].

23 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden kaynaklanan problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [$P(.089) > .05$].

23 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde toplamda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [$P(.191) > .05$].

Sonuç olarak 18-22 yaş grubundaki öğrenciler ve 23 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemler yaş değişkenine göre toplamda normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem için T-testi uygulanması gerekmektedir. “Bu test, iki bağımsız örneklemde elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını test etmek üzere kullanılan parametrik bir tekniktir” (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2017, s.148).

Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlerin not ortalaması değişkenine göre dağılımları Tablo 9’da ve tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 9

3.00 altı Not Ortalaması Değişkenine Göre Normallik Testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi

Faktör 1	,095	39	,200*	,945	39	,054
Faktör 2	,140	39	,053	,965	39	,254
Faktör 3	,137	39	,062	,951	39	,089
Faktör 4	,175	39	,004	,932	39	,021
Faktör 5	,072	39	,200*	,981	39	,733
Faktör 6	,142	39	,046	,973	39	,454
Toplam	,147	39	,033	,955	39	,117

*p>.05

3.00 altı not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisi konusunda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [P(.200*) > .05)].

3.00 altı not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisi konusunda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [P(.053) > .05)].

3.00 altı not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisi konusunda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [P(.062) > .05)].

3.00 altı not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler açısından istatistiksel normal dağılım göstermemiştir [P(.004) < .05)].

3.00 altı not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [P(.200*) > .05)].

3.00 altı not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden kaynaklanan problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermemiştir [P(.046) < .05)].

3.00 altı not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde toplamda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermemiştir [P(.033) < .05)].

Tablo 10

3.00 ve üstü Not Ortalaması Değişkenine Göre Normallik Testi

Kolmogorov-Smirnov ^a	Shapiro-Wilk
---------------------------------	--------------

	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Faktör 1	,123	34	,200*	,945	39	,054
Faktör 2	,157	34	,033	,965	39	,254
Faktör 3	,172	34	,012	,951	39	,089
Faktör 4	,106	34	,200*	,932	39	,021
Faktör 5	,117	34	,200*	,981	39	,733
Faktör 6	,096	34	,200*	,973	39	,454
Toplam	,100	34	,200*	,955	39	,117

*p>.05

3.00 ve üstü not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisi konusunda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [P(.200*) > .05)].

3.00 ve üstü not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisi konusunda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [P(.200*) > .05)].

3.00 ve üstü not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisi konusunda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel normal dağılım göstermemiştir [P(.033) < .05)].

3.00 ve üstü not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [P(.200*) > .05)].

3.00 ve üstü not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [P(.200*) > .05)].

3.00 ve üstü not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden kaynaklanan problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [P(.200*) > .05)].

3.00 ve üstü not ortalaması grubundaki öğrenciler ile Arapça Türkçe çeviri dersinde toplamda karşılaştıkları problemler açısından istatistiksel olarak normal dağılım göstermiştir [P(.200*) > .05)].

Sonuç olarak 3.00 altı not ortalaması grubundaki öğrenciler ile 3.00 ve üstü not ortalaması grubundaki öğrenciler Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemler not

ortalaması değişkenine göre toplamda normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklemeler için T-testi uygulanması gerekmektedir. “Bu test, iki bağımsız örneklemde elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını test etmek üzere kullanılan parametrik bir tekniktir” (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2017, s.148).

Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlerin sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Sınıf Değişkenine Göre Normallik Testi

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	df	Sig.	İstatistik	df	Sig.
2.sınıf	Anlam B. Toplam	,181	20	,087	,918	20	,091
	Kelime B. Toplam	,225	20	,009	,918	20	,089
	Dil B. Toplam	,156	20	,200*	,936	20	,199
	Kültür F. Toplam	,207	20	,024	,911	20	,067
	Duygusal N. Toplam	,198	20	,039	,914	20	,076
	Çeviri Ö. Toplam	,123	20	,200*	,945	20	,302
	Toplam	,222	20	,011	,921	20	,105
3.sınıf	Anlam B. Toplam	,158	31	,048	,941	31	,090
	Kelime B. Toplam	,145	31	,096	,950	31	,157
	Dil B. Toplam	,132	31	,182	,952	31	,176
	Kültür F. Toplam	,147	31	,086	,950	31	,154
	Duygusal N. Toplam	,146	31	,092	,966	31	,413
	Çeviri Ö. Toplam	,135	31	,162	,937	31	,069
	Toplam	,119	31	,200*	,958	31	,252
4.sınıf	Anlam B. Toplam	,173	22	,084	,922	22	,082
	Kelime B. Toplam	,137	22	,200*	,972	22	,752
	Dil B. Toplam	,247	22	,001	,874	22	,009
	Kültür F. Toplam	,114	22	,200*	,950	22	,319
	Duygusal N. Toplam	,109	22	,200*	,953	22	,359
	Çeviri Ö. Toplam	,157	22	,170	,937	22	,173
	Toplam	,125	22	,200*	,959	22	,473

*p>.05

Sonuç olarak 3.sınıf ve 4.sınıf grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemler sınıf düzeyi değişkenine göre toplamda normal dağılım gösterirken, 2.sınıf grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemler sınıf düzeyi değişkenine göre toplamda normal dağılım göstermediği için bağımsız örneklemeler için Anova uygulanması gerekmektedir. “Anova olarak isimlendirilen

varyans analizi iki ya da daha çok evrene ait ortalama puanları karşılaştırmada kullanılan g bir parametrik istatistiktir” (B,  & K, 2017, s.165).



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Yaş Değişkenine İlişkin Problem ve Yorumlar

Araştırmanın ana problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12

Yaş Değişkenine Göre Toplam Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Toplam	,676	,414	1,232	71	,222	1,36232	1,10604
			1,277	60,799	,206	1,36232	1,06654

*p<.05

Tablo 12’de görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. [$p(,222) > .05$].

18-22 yaş ile 23 ve üstü yaşa sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.1.1. Yaş Değişkenine Yönelik Alt Problemlere Göre Bulgular ve Yorumlar

4.1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı anlam bilgisinden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13

Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler)

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Anlam	,093	,761	,988	71	,326	5,42834	5,49373
			1,021	60,126	,312	5,42834	5,31874

*p<.05

Tablo 13’te görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. [$p(.326) > .05$]. 18-22 yaş ile 23 ve üstü yaşa sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri arasında fark bulunmamaktadır. Görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kelime bilgisinden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 14’te görülmektedir.

Tablo 14

Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler)

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Kelime	,716	,400	,259	71	,796	,39775	1,53392
			,269	60,820	,789	,39775	1,47897

*p<.05

Tablo 14’te görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. [$p(.796) > .05$]. 18-22 yaş ile 23 ve üstü yaşa sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri arasında fark bulunmamaktadır. Görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı dil bilgisinden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 15’te görülmektedir.

Tablo 15

Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Dil Bilgisinden Kaynaklanan Problemler)

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Dil Bilgisi	,041	,839	-,204	71	,839	-,21659	1,06396
			-,203	54,083	,840	-,21659	1,06729

*p<.05

Tablo 15’te görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı

derecede farklılık göstermemektedir. [$p(.839) > .05$]. 18-22 yaş ile 23 ve üstü yaşa sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri arasında fark bulunmamaktadır. Görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.1.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16

Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Problemler)

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Kültür	,321	,573	1,304	71	,196	1,22383	,93844
			1,268	50,057	,211	1,22383	,96485

* $p < .05$

Tablo 16’da görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kültürel farklılıklardan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. [$p(.196) > .05$]. 18-22 yaş ile 23 ve üstü yaşa sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan problemlere yönelik görüşleri arasında fark bulunmamaktadır. Görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.1.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin,

Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17

Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler)

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Duygusal	,000	,987	2,810	71	,006	2,05072	,72977
			2,844	56,674	,006	2,05072	,72096

*p<.05

Tablo 17’de görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı duygusal nedenlerden problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. [$p(.006) < .05$]. 18-22 yaş ile 23 ve üstü yaşa sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden problemlere yönelik görüşleri arasında fark bulunmaktadır. Görüşlerinin birbirinden çok uzak olduğu görülmektedir.

4.1.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı çeviri öğretiminden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18

Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi (Çeviri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler)

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Çeviri Öğr.	,065	,800	,324	71	,747	,61031	1,88548
			,330	58,048	,742	,61031	1,84781

*p<.05

Tablo 18’de görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı çeviri öğretiminden problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık

göstermemektedir. [$p(.747) > .05$]. 18-22 yaş ile 23 ve üstü yaşa sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden problemlere yönelik görüşleri arasında fark bulunmamaktadır. Görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Bu farklılıkları yorumlamak için yaş değişkenine göre grup istatistiğinden elde edilen verilerin incelenmesi gerekmektedir:

Tablo 19

Yaş Değişkenine Göre Grup İstatistiği

	Yaş	N	Ortalama	ss	Std. Hata Ortalaması
Anlam Bilgisi Toplam	18-22	46	24,4348	6,62873	,97735
	23-üstü	27	24,0370	5,76783	1,11002
Kelime Bilgisi Toplam	18-22	46	23,4130	4,36947	,64424
	23-üstü	27	23,6296	4,42152	,85092
Dil Bilgisi Toplam	18-22	46	15,2609	3,71444	,54767
	23-üstü	27	14,0370	4,12759	,79436
Kültür Farkı Toplam	18-22	46	15,7174	3,05987	,45115
	23-üstü	27	13,6667	2,92206	,56235
Duygusal Nedenler Toplam	18-22	46	23,8696	7,98779	1,17774
	23-üstü	27	23,2593	7,39851	1,42384
Çeviri Öğretimi Toplam	18-22	46	13,6957	4,77898	,70462
	23-üstü	27	12,3333	4,16025	,80064
Toplam	18-22	46	116,3913	23,62530	3,48336
	23-üstü	27	110,9630	20,88518	4,01936

Tablo 19’da görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde:

18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin anlam bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 24,4348$) olduğu görülmektedir. 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin anlam bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 24,0370$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin anlam bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemler, 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin anlam bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kelime bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 23,4130$) olduğu görülmektedir. 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kelime bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 23,6296$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kelime bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemler, 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kelime bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlerden daha düşük olduğu görülmektedir.

18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin dil bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 15,2609$) olduğu görülmektedir. 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin dil bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 14,0370$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin dil bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemler, 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin dil bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kültürel farklılıklardan dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 15,7174$) olduğu görülmektedir. 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kültürel farklılıklardan dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 13,6667$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kültürel farklılıklardan dolayı karşılaştıkları problemler, 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kültürel farklılıklardan dolayı karşılaştıkları problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin duygusal nedenlerden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 23,8696$) olduğu görülmektedir. 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin duygusal nedenlerden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 23,2593$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden

yola çıkarak 18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin duygusal nedenlerden dolayı karşılaştıkları problemler, 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin duygusal nedenlerden dolayı karşılaştıkları problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin çeviri öğretiminden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 13,6957$) olduğu görülmektedir. 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin çeviri öğretiminden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 12,3333$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin çeviri öğretiminden dolayı karşılaştıkları problemler, 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin çeviri öğretiminden dolayı karşılaştıkları problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştıkları problemlere yönelik genel görüşlerinin ortalamasının ($X = 116,3913$) olduğu görülmektedir. 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştıkları problemlere yönelik genel görüşlerinin ortalamasının ($X = 110,9630$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 18-22 yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştıkları genel problemler, 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştıkları genel problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak 18-22 yaş grubundaki öğrenciler Arapça Türkçe çeviri dersinde, 23 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerden daha fazla problem yaşadığını söylemek mümkündür.

4.2. Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Problem ve Yorumlar

Araştırmanın ana problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20

Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Toplam	,153	,697	1,314	71	,193	1,40498	1,06888
			1,309	68,180	,195	1,40498	1,07368

*p<.05

Tablo 20’de görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. [$p(.193) > .05$].

3.00 altı ile 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.2.1. Not Ortalaması Değişkenine Yönelik Alt Problemlere Göre Bulgular ve Yorumlar

4.2.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı anlam bilgisinden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21

Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Anlam	,318	,575	1,516	71	,134	7,98492	5,26876
			1,513	69,230	,135	7,98492	5,27635

*p<.05

Tablo 21’de görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. [$p(.134) > .05$].

3.00 altı ile 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.2.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kelime bilgisinden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 22’de görülmektedir.

Tablo 22

Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Kelime	3,198	,078	,962	71	,339	1,41931	1,47566
			,983	68,831	,329	1,41931	1,44416

* $p < .05$

Tablo 22’de görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. [$p(.339) > .05$].

3.00 altı ile 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.2.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı dil bilgisinden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 23’te görülmektedir.

Tablo 23

Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Dil Bilgisi	,017	,897	1,452	71	,151	1,47360	1,01506
			1,433	64,373	,157	1,47360	1,02814

*p<.05

Tablo 23’te görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. [$p(.151) > .05$].

3.00 altı ile 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı dilbilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.2.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 24’te görülmektedir.

Tablo 24

Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Kültür	,001	,974	,933	71	,354	,85219	,91346
			,928	67,734	,357	,85219	,91862

*p<.05

Tablo 23’te görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. [$p(.354) > .05$].

3.00 altı ile 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.2.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 25’te görülmektedir.

Tablo 25

Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi						
	F	Sig.	t	df	Sig. (tailed)	2	Ortalama Farkı	Std. Farkı	Hata
Duygusal	,131	,718	2,267	71	,026		1,62971	,71896	
			2,267	69,712	,026		1,62971	,71879	

*p<.05

Tablo 25'te görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. [$p(.026) < .05$].

3.00 altı ile 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Görüşlerinin birbirine uzak olduğu görülmektedir.

4.2.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı çeviri öğretiminden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26

Not Ortalaması Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Testi	Levene	Ortalama Eşitliği T-testi						
	F	Sig.	t	df	Sig. (tailed)	2	Ortalama Farkı	Std. Farkı	Hata
Çeviri Öğr.	1,489	,226	,662	71	,510		1,20513	1,82052	
			,652	63,031	,517		1,20513	1,84857	

* $p < .05$

Tablo 26’da görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. [$p(.510) > .05$].

3.00 altı ile 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Bu farkları yorumlamak için aşağıdaki tabloya incelenmelidir:

Tablo 27

Not Ortalamasına Göre Grup İstatistiği

	Not Ortalaması	N	Ortalama	ss	Std. Hata Ortalaması
Anlam Bilgisi Toplam	3.00 altı	39	13,8462	22,23770	3,56088
	3.00 ve üstü	34	12,4412	22,70331	3,89359
Kelime Bilgisi Toplam	3.00 altı	39	24,9487	7,12279	1,14056
	3.00 ve üstü	34	23,5294	5,16536	,88585
Dil Bilgisi Toplam	3.00 altı	39	24,1795	3,93280	,62975
	3.00 ve üstü	34	22,7059	4,73881	,81270
Kültür Farkı Toplam	3.00 altı	39	15,2051	3,74292	,59935
	3.00 ve üstü	34	14,3529	4,05928	,69616
Duygusal Nedenler Toplam	3.00 altı	39	15,7179	3,06893	,49142
	3.00 ve üstü	34	14,0882	3,05869	,52456
Çeviri Öğretimi Toplam	3.00 altı	39	24,2051	6,90606	1,10585
	3.00 ve üstü	34	23,0000	8,63748	1,48132
Toplam	3.00 altı	39	118,1026	4,41611	,70714
	3.00 ve üstü	34	110,1176	4,71099	,80793

Tablo 27’de görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde:

3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin anlam bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 13,8462$) olduğu görülmektedir. 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin anlam bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 12,4412$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin anlam bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemler, 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin anlam bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kelime bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 24,9487$) olduğu görülmektedir. 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kelime bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 23,5294$) değerinde

olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kelime bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemler, 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kelime bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin dil bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 24,1795$) olduğu görülmektedir. 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin dil bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 22,7059$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin dil bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemler, 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin dil bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kültürel farklılıklardan dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 15,2051$) olduğu görülmektedir. 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kültürel farklılıklardan dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 14,3529$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kültürel farklılıklardan dolayı karşılaştıkları problemler, 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin kültürel farklılıklardan dolayı karşılaştıkları problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin duygusal nedenlerden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 15,7179$) olduğu görülmektedir. 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin duygusal nedenlerden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 14,0882$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin duygusal nedenlerden

dolayı karşılaştıkları problemler, 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin duygusal nedenlerden dolayı karşılaştıkları problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin çeviri öğretiminden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 24,2051$) olduğu görülmektedir. 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin çeviri öğretiminden dolayı karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin ortalamasının ($X = 23,0000$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin çeviri öğretiminden dolayı karşılaştıkları problemler, 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin çeviri öğretiminden dolayı karşılaştıkları problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştıkları problemlere yönelik genel görüşlerinin ortalamasının ($X = 118,1026$) olduğu görülmektedir. 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştıkları problemlere yönelik genel görüşlerinin ortalamasının ($X = 110,1176$) değerinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştıkları problemler, 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştıkları problemlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak 3.00 altı not ortalamasına sahip gruptaki öğrenciler Arapça Türkçe çeviri dersinde, 3.00 ve üstü not ortalamasına sahip gruptaki öğrencilerden daha fazla problem yaşadığını söylemek mümkündür.

4.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Problem ve Yorumlar

Araştırmanın ana problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri sınıf değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin

karşılaştığı anlam bilgisinden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28

Sınıf Değişkenine Göre Anova Testi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Anlam Bilgisi	Gruplar Arası	79,198	2	39,599	1,002	,372
	Gruplar İçi	2765,760	70	39,511		
	Toplam	2844,959	72			
Kelime Bilgisi	Gruplar Arası	178,309	2	89,154	5,245	,008
	Gruplar İçi	1189,938	70	16,999		
	Toplam	1368,247	72			
Dil Bilgisi	Gruplar Arası	97,805	2	48,902	3,452	,037
	Gruplar İçi	1189,938	70	16,999		
	Toplam	1368,247	72			
Kültürel Farklılıklar	Gruplar Arası	109,400	2	54,700	6,324	,003
	Gruplar İçi	605,476	70	8,650		
	Toplam	714,877	72			
Duygusal Nedenler	Gruplar Arası	207,930	2	103,965	1,778	,176
	Gruplar İçi	4092,809	70	58,469		
	Toplam	4300,740	72			
Çeviri Öğretimi	Gruplar Arası	194,935	2	97,468	5,191	,008
	Gruplar İçi	1314,380	70	18,777		
	Toplam	1509,315	72			
Toplam	Gruplar Arası	4758,512	2	2379,256	5,172	,008
	Gruplar İçi	32200,75	70	460,001		
	Toplam	36959,26	72			

*p<.05

Tablo 28’de görüldüğü üzere, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde:

Farklı sınıf düzeylerine ait öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemler arasında anlamlı derece farklılık bulunmaktadır [$p(.008) < .05$].

Farklı sınıf düzeylerine ait öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları anlam bilgisinden kaynaklanan problemler arasında anlamlı derece farklılık bulunmamaktadır [$p(.372) > .05$].

Farklı sınıf düzeylerine ait öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları kelime bilgisinden kaynaklanan problemler arasında anlamlı derece farklılık bulunmaktadır [$p(.008) < .05$].

Farklı sınıf düzeylerine ait öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları dil bilgisinden kaynaklanan problemler arasında anlamlı derece farklılık bulunmaktadır [$p(.176) > .05$].

Farklı sınıf düzeylerine ait öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler arasında anlamlı derece farklılık bulunmaktadır [$p(.003) < .05$].

Farklı sınıf düzeylerine ait öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler arasında anlamlı derece farklılık bulunmamaktadır [$p(.372) > .05$].

Farklı sınıf düzeylerine ait öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları çeviri öğretiminden kaynaklanan problemler arasında anlamlı derece farklılık bulunmamaktadır [$p(.008) > .05$].

Sonuç olarak farklı sınıf düzeylerine ait öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisi, kültürel farklılık ve çeviri öğretimi açısından problemlerle karşılaşmakta olduğunu söylemek mümkündür.

“Anova için temel oluşturan istatistik F oranıdır. F değerinin manidar olması durumunda, bu farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu anlamak üzere ikili karşılaştırmalar yapılır. Bu karşılaştırmaları yapmayı sağlayan tekniklere çoklu karşılaştırma testleri (Post Hoc) adı verilir” (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2017, s.168). Sınıf düzeylerinin çoklu karşılaştırılması için elde edilen verilere Post Hoc testi uygulanmıştır ve aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 29

Sınıf Değişkenine Göre Post Hoc Testi

Faktörler	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Anlamlı Fark (I-J)	Standart Hata	P
Toplam	2.sınıf	3.sınıf	12,78065*	6,15139	,041
		4.sınıf	21,20000*	6,62647	,002
	3.sınıf	2.sınıf	-12,78065*	6,15139	,041
		4.sınıf	8,41935	5,97902	,164
	4.sınıf	2.sınıf	-21,20000*	6,62647	,002
		3.sınıf	-8,41935	5,97902	,164

*p<.05

Tablo 29’da görüldüğü üzere;

2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır. [$p(.041) < .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.002) < .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir.

3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır. [$p(.041) < .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.164) > .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.002) < .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça

Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik açısalan anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.164) > .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.3.1. Alt Problemlere Göre Bulgular ve Yorumlar

4.3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri sınıf değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı anlam bilgisinden kaynaklanan problemler açısalan incelenmesi için yapılan Post Hoc testi sonuçları Tablo 30’da görülmektedir.

Tablo 30

Sınıf Değişkenine Göre Post Hoc Testi

Faktörler	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Anlamlı Fark (I-J)	Standart Hata	P
Anlam Bilgisi	2.sınıf	3.sınıf	,75484	1,80280	,677
		4.sınıf	2,62727	1,94203	,180
	3.sınıf	2.sınıf	-,75484	1,80280	,677
		4.sınıf	1,87243	1,75228	,289
	4.sınıf	2.sınıf	-2,62727	1,94203	,180
		3.sınıf	-1,87243	1,75228	,289

* $p < .05$

2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısalan anlamlı derecede fark bulunmamaktadır. [$p(.677) < .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısalan anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.180) > .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile

4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır. [$p(.677) < .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.289) < .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.180) > .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.289) > .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri sınıf değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kelime bilgisinden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan Post Hoc testi sonuçları Tablo 31’de görülmektedir.

Tablo 31

Sınıf Değişkenine Göre Post Hoc Testi

Faktörler	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Anlamlı Fark (I-J)	Standart Hata	P
Kelime Bilgisi	2.sınıf	3.sınıf	2,39516*	1,18250	,047
		4.sınıf	4,11364*	1,27383	,002
	3.sınıf	2.sınıf	-2,39516*	1,18250	,047
		4.sınıf	1,71848	1,14937	,139
	4.sınıf	2.sınıf	-4,11364*	1,27383	,002
		3.sınıf	-1,71848	1,14937	,139

*p<.05

2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır. [$p(.047) < .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır [$p(.002) < .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir.

3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır. [$p(.047) < .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.139) > .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır [$p(.002) < .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin

birbirinden uzak olduğu görülmektedir. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.139) > .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri sınıf değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı dil bilgisinden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan Post Hoc testi sonuçları Tablo 32’de görülmektedir.

Tablo 32

Sınıf Değişkenine Göre Post Hoc Testi

Faktörler	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Anlamlı Fark (I-J)	Standart Hata	P
Dil Bilgisi	2.sınıf	3.sınıf	2,29516*	1,07942	,037
		4.sınıf	2,87727*	1,16278	,016
	3.sınıf	2.sınıf	-2,29516*	1,07942	,037
		4.sınıf	,58211	1,04917	,581
	4.sınıf	2.sınıf	-2,87727*	1,16278	,016
		3.sınıf	-,58211	1,04917	,581

* $p < .05$

2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır. [$p(.037) < .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır [$p(.016) < .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir.

3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır. [$p(.037) < .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.581) > .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır [$p(.016) < .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.581) > .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan Post Hoc testi sonuçları Tablo 33’te görülmektedir.

Tablo 33

Sınıf Değişkenine Göre Post Hoc Testi

Faktörler	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Anlamlı Fark (I-J)	Standart Hata	P
Kültür Farkı	2.sınıf	3.sınıf	2,69194*	,84351	,002
		4.sınıf	2,81364*	,90865	,003
	3.sınıf	2.sınıf	-2,69194*	,84351	,002
		4.sınıf	,12170	,81987	,882
	4.sınıf	2.sınıf	-2,81364*	,90865	,003
		3.sınıf	-,12170	,81987	,882

*p<.05

2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır. [$p(.002) < .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır [$p(.003) < .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir.

3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır. [$p(.002) < .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.882) > .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır [$p(.003) < .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça

Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.882) > .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan Post Hoc testi sonuçları Tablo 34’te görülmektedir.

Tablo 34

Sınıf Değişkenine Göre Post Hoc Testi

Faktörler	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Anlamlı Fark (I-J)	Standart Hata	P
Duygusal Nedenler	2.sınıf	3.sınıf	2,38710	2,19306	,280
		4.sınıf	4,45455	2,36244	,064
	3.sınıf	2.sınıf	-2,38710	2,19306	,280
		4.sınıf	2,06745	2,13161	,335
	4.sınıf	2.sınıf	-4,45455	2,36244	,064
		3.sınıf	-2,06745	2,13161	,335

* $p < .05$

2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır. [$p(.280) > .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik

görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.064) > .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır. [$p(.280) > .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.335) > .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir.

4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.064) < .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.335) > .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.3.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin, Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı çeviri öğretiminden kaynaklanan problemler açısından incelenmesi için yapılan Post Hoc testi sonuçları Tablo 35’te görülmektedir.

Tablo 35

Sınıf Değişkenine Göre Post Hoc Testi

Faktörler	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Anlamlı Fark (I-J)	Standart Hata	P
Çeviri Öğretimi	2.sınıf	3.sınıf	2,25645	1,24280	,074
		4.sınıf	4,31364*	1,33878	,002
	3.sınıf	2.sınıf	-2,25645	1,24280	,074
		4.sınıf	2,05718	1,20797	,093
	4.sınıf	2.sınıf	-4,31364*	1,33878	,002
		3.sınıf	-2,05718	1,20797	,093

*p<.05

2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır. [$p(.074) > .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır [$p(.002) < .05$]. 2.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir.

3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır. [$p(.074) > .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirinden uzak olduğu görülmektedir. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.093) > .05$]. 3.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmaktadır [$p(.002) < .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 2.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin

birbirinden uzak olduğu görülmektedir. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri açısından anlamlı derecede fark bulunmamaktadır [$p(.093) > .05$]. 4.sınıf öğrencileri ile 3.sınıf öğrencileri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.4.Öğrenci Görüşlerinin Betimsel Analizi

Bu bölümde ölçeğe katılan öğrencilerin maddelere verdiği cevapların ortalaması, standart sapması incelenerek maddelere dair görüşleri yorumlanmıştır.

4.4.1.Öğrencilerin Arapça-Türkçe Çeviri Dersinde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin Arapça-Türkçe Çeviri Dersi'nde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşleri; Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler, Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler, Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler, Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Problemler, Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler ve Çeviri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler olarak 6 faktör altında analiz edilip, elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Öğrencilerin maddelere verdiği cevapların ortalaması betimleyici olarak Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Öğrencilerin Arapça-Türkçe Çeviri Dersinde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Görüşleri Betimleyici İstatistiği

	Katılımcı Sayısı	Minimum	Maksimum	x	ss
Faktör 1 Ort.	73	1,00	4,11	2,6986	,55260
Faktör 1 Ort.	73	1,57	4,86	3,3562	,69844
Faktör 1 Ort.	73	1,17	4,33	2,4680	,62276
Faktör 1 Ort.	73	1,60	4,20	2,9918	,64827
Faktör 1 Ort.	73	1,00	4,67	2,6271	,63020
Faktör 1 Ort.	73	1,00	5,00	2,6384	,82874
Toplam Ort.	73	1,44	4,10	2,7898	,91570

Tamamen katılmıyorum (1) 1.00-1.80

Katılmıyorum (2) 1.81-2.60

Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (3) 2.61-3.40

Katılıyorum (4) 3.41-4.20

Tamamen katılıyorum (5) 4.21-5.00

Tablo 36’da gösterilmiş olan öğrencilerin “faktör 1” (anlam bilgisinden kaynaklanan problemler) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6986$ ’dır. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin tabloda gösterilmiş olan “faktör 2” (kelime bilgisinden kaynaklanan problemler) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=3,3562$ ’dir. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin tabloda gösterilmiş olan “faktör 3” (dil bilgisinden kaynaklanan problemler) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,4680$ ’dir. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin tabloda gösterilmiş olan “faktör 4” (kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,9918$ ’dir. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen kültürel farklılıklardan problemlere yönelik görüşleri “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin tabloda gösterilmiş olan “faktör 5” (duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6271$ ’dir. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin tabloda gösterilmiş olan “faktör 6” (çeviri öğretiminden kaynaklanan problemler) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6384$ ’tür. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen çeviri

öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,7898$ ’dir. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşleri “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir.

4.4.1.1.Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler

Araştırmanın birinci boyutu olan öğrencilerin anlam bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemleri tespit etmeye yönelik 9 madde belirlenmiştir. Bu maddeler sırasıyla:

- “1. Arapçadaki herhangi bir cümlemin Türkçedeki karşılığını bulmakta zorlanıyorum.
- 2.Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken cümlede anlam bütünlüğünü yakalamakta zorlanıyorum.
3. Arapçadan Türkçeye çevrilecek olan metnin duygusunu yansıtmakta zorlanıyorum.
- 4.Arapçada bilemediğim kelime olduğunda anlamını bağlamdan tahmin etmekte zorlanıyorum.
5. Arapçadan edebi çeviriler yaparken ana dildeki üslubu yakalamakta zorlanıyorum.
6. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken düşüncelerimi şekillendirmem uzun zaman alıyor.
- 7.Arapçadaki kullanımı yaygın yabancı (başka dillerden) kelimeleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.
- 8.Arapçadaki kullanımı yaygın teknik terimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.
- 9.Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken Arap kültürüne özgü kelimelerin Türkçedeki karşılığını bulmakta zorlanıyorum” şeklindedir. Bu maddelerden elde edilen verilerin frekansları (f) ve yüzdeleri (p) sırasıyla tablolar haline getirilip aşağıda verilmiştir. En sonunda birinci faktör olan “anlam bilgisinden kaynaklanan problemler”in aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) ve standart sapması (ss) belirtilmiştir.

Tablo 37

Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler

	Tamamen katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum ne de katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum					
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	x	ss
Madde 1	11	15,1	31	42,5	20	27,3	10	13,7	1	1,4	73	100,0	2,4384	,95723
Madde 2	10	13,7	26	35,6	17	23,3	17	23,3	3	4,1	73	100,0	2,6849	1,10399
Madde 3	10	13,7	31	42,5	21	28,8	11	15,1	-	-	73	100,0	2,4521	,91350
Madde 4	12	16,4	31	42,5	20	27,3	9	12,3	1	1,4	73	100,0	2,3973	,95364
Madde 5	9	12,3	16	21,9	24	32,9	19	26,0	5	6,8	73	100,0	2,9315	1,12211
Madde 6	8	11,0	21	28,8	25	34,2	16	21,9	3	4,1	73	100,0	2,7945	1,04028
Madde 7	8	11,0	23	31,5	28	38,4	11	15,1	3	4,1	73	100,0	2,6986	,99561
Madde 8	9	12,3	23	31,5	25	34,2	14	19,2	2	2,7	73	100,0	2,6849	1,0210
Madde 9	4	5,5	13	17,8	26	35,3	24	32,9	6	8,2	73	100,0	3,2055	1,01323
Toplam											73	100,0	2,6986	,69844

Tamamen katılmıyorum (1) 1.00-1.80

Katılmıyorum (2) 1.81-2.60

Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (3) 2.61-3.40

Katılıyorum (4) 3.41-4.20

Tamamen katılıyorum (5) 4.21-5.00

Tablo 37’de gösterilmiş olan öğrencilerin “madde 1” (Arapçadaki herhangi bir cümlemin Türkçedeki karşılığını bulmakta zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,4384$ ’dür. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 2” (Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken cümlede anlam bütünlüğünü yakalamakta zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6849$ ’dur. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Öğrencilerin “madde 3” (Arapçadan Türkçeye çevrilecek olan metnin duygusunu yansıtmakta zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,4521$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap

“ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 4” (Arapçada bilemediğim kelime olduğunda anlamını bağlamdan tahmin etmekte zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,3973$ ’tür. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 5” (Arapçadan edebi çeviriler yaparken ana dildeki üslubu yakalamakta zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,9315$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin tabloda gösterilmiş olan “madde 6” (Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken düşüncelerimi şekillendirmem uzun zaman alıyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,7945$ ’tir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 7” (Arapçadaki kullanımı yaygın yabancı (başka dillerden) kelimeleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6986$ ’dır. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 8” (Arapçadaki kullanımı yaygın yabancı (başka dillerden) teknik terimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6849$ ’dur. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 9” (Arapçadaki kullanımı yaygın yabancı (başka dillerden) teknik terimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=3,2055$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6986$ ’dır. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri “ne

katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir.

4.4.1.2. Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler

Araştırmanın ikinci boyutu olan öğrencilerin kelime bilgisinden dolayı karşılaştıkları problemleri tespit etmeye yönelik 7 madde belirlenmiştir. Bu maddeler sırasıyla:

- “10.Arapçadan Türkçeye çeviri yapabilecek kadar kelime bilgisine hâkim değilim.
- 11.Arapçadan Türkçeye çevirisi yapılan metinlerdeki çoğu kelimenin anlamına hâkim değilim.
- 12.Arapçada öğrenmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum.
- 13.Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken sıklıkla sözlük kullanma ihtiyacı hissediyorum.
14. Arapçadaki deyimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.
- 15.Arapçadaki mecaz anlamlı kelimeleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.
- 16.Arapçadaki eşdizimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.” şeklindedir. Bu maddelerden elde edilen verilerin frekansları (f) ve yüzdelikleri (p) sırasıyla tablolar haline getirilip aşağıda verilmiştir. En sonunda ikinci faktörün aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) ve standart sapması (ss) belirtilmiştir.

Tablo 38

Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler

	Tamamen katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum ne de katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum					
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	x	ss
Madde 10	8	11,0	28	38,4	23	31,5	10	13,7	4	5,5	73	100,0	2,6438	1,01239
Madde 11	4	5,5	33	45,2	22	30,1	13	17,8	1	1,4	73	100,0	2,6438	,88772
Madde 12	3	4,1	3	4,1	8	11,0	20	27,4	39	53,4	73	100,0	4,2192	1,07039
Madde 13	-	-	7	9,6	21	28,8	28	38,4	17	23,3	73	100,0	3,7534	,92467
Madde 14	3	4,1	10	13,7	20	27,4	28	38,4	12	16,4	73	100,0	3,4932	1,05572
Madde 15	2	1,4	10	13,7	20	27,4	29	39,7	13	17,8	73	100,0	3,5890	,98370
Madde 16	2	2,7	15	20,5	30	41,1	22	30,1	4	5,5	73	100,0	3,1507	,90786
Toplam											73	100,0	3,3562	,62276

Tamamen katılmıyorum (1) 1.00-1.80

Katılmıyorum (2) 1.81-2.60

Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (3) 2.61-3.40

Katılıyorum (4) 3.41-4.20

Tamamen katılıyorum (5) 4.21-5.00

Tablo 38’de gösterilmiş olan öğrencilerin “madde 10” (Arapçadan Türkçeye çeviri yapabilecek kadar kelime bilgisine hâkim değilim) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6438$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 11” (Arapçadan Türkçeye çevirisi yapılan metinlerdeki çoğu kelimenin anlamına hâkim değilim) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2, 2,6438$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 12” (Arapçada öğrenmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=4,2192$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “tamamen katılıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde

problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 13” (Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken sıklıkla sözlük kullanma ihtiyacı hissediyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=3,7534$ ’tür. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “katılıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin “madde 14” (Arapçadaki deyimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=3,4932$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “katılıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin tabloda gösterilmiş olan “madde 15” (Arapçadaki mecaz anlamlı kelimeleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=3,5890$ ’dır. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “katılıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin “madde 16” (Arapçadaki eşdizimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=3,1507$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=3,3562$ ’dir. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir.

4.4.1.3. Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler

Araştırmanın üçüncü boyutu olan öğrencilerin dilbilgisinden dolayı karşılaştıkları problemleri tespit etmeye yönelik 7 madde belirlenmiştir. Bu maddeler sırasıyla:

“17.Arapça dilbilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanıyorum.

18.Türkçe dilbilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanıyorum.

19.Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken Arapça edatları anlamakta zorlanıyorum.

20.Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken Arapça bağlaçları anlamakta zorlanıyorum.

21.Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken Arapça tamlama eklerini anlamakta zorlanıyorum.

22.Arapça cümlelerin öğelerini Türkçeye aktarmakta zorlanıyorum” şeklindedir. Bu maddelerden elde edilen verilerin frekansları (f) ve yüzdelikleri (p) sırasıyla tablolar haline getirilip aşağıda verilmiştir. En sonunda ikinci faktörün aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) ve standart sapması (ss) belirtilmiştir.

Tablo 39

Dil Bilgisinden Kaynaklanan Problemler

	Tamamen katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum ne de katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum					
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	$\bar{x}$	ss
Madde 17	6	8,2	34	46,6	19	26,0	11	15,1	3	4,1	73	100,0	2,6027	,98234
Madde 18	17	23,3	33	45,2	12	16,4	10	13,7	1	1,4	73	100,0	2,2466	,11830
Madde 19	6	8,2	28	38,4	28	38,4	8	11,0	3	4,1	73	100,0	2,6438	,93348
Madde 20	10	13,7	36	49,3	19	26,0	8	11,0	-	-	73	100,0	2,3435	,85341
Madde 21	5	6,8	34	46,6	21	28,8	10	13,7	3	4,1	73	100,0	2,6164	,95205
Madde 22	5	6,8	42	57,5	23	31,5	1	1,4	2	2,7	73	100,0	2,3562	,75222
Toplam											73	100,0	2,4680	,64827

Tamamen katılmıyorum (1) 1.00-1.80

Katılmıyorum (2) 1.81-2.60

Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (3) 2.61-3.40

Katılıyorum (4) 3.41-4.20

Tamamen katılıyorum (5) 4.21-5.00

Tablo 39’da gösterilmiş olan öğrencilerin “madde 17” (Arapça dilbilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,6027$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 18” (Türkçe dilbilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,2466$ ’dır. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca

göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 19” (Arapçada öğrenmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6438$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 20” (Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken sıklıkla sözlük kullanma ihtiyacı hissediyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,3435$ ’tür. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 21” (Arapçadaki deyimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6164$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin tabloda gösterilmiş olan “madde 22” (Arapçadaki mecaz anlamlı kelimeleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,3562$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylemek mümkün değildir. . Öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları kelime bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,4680$ ’dir. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları dil bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri “katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylemek mümkün değildir.

4.4.1.4. Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Problemler

Araştırmanın dördüncü boyutu olan öğrencilerin kültürel farklılıklardan dolayı karşılaştıkları problemleri tespit etmeye yönelik 5 madde belirlenmiştir. Bu maddeler sırasıyla:

“23.Arap dilinin kullanıldığı kültür hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum.

24.Türk dilinin kullanıldığı kültür hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum.

25.Arapça ve Türkçe arasında kültürel özelliklere dair farklılıklar Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.

26.Arap dilinin ve Türk dilinin kullanıldığı kültürler arasındaki farklılıklar Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.

27.Arap ülkeleri arasında var olan kültür farklılıkları Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor” şeklindedir. Bu maddelerden elde edilen verilerin frekansları (f) ve yüzdelikleri (p) sırasıyla tablolar haline getirilip aşağıda verilmiştir. En sonunda birinci faktörün aritmetik ortalaması (x) ve standart sapması (ss) belirtilmiştir.

Tablo 40

Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Problemler

	Tamamen katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum ne de katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum					
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	x	ss
Madde 23	3	4,1	9	12,3	27	37,0	26	35,6	8	11,0	73	100,0	3,3699	,97904
Madde 24	27	37,0	26	35,6	11	15,1	8	11,0	1	1,4	73	100,0	2,0411	1,01667
Madde 25	2	2,7	19	26,0	28	38,4	21	28,0	3	4,1	73	100,0	3,0548	,91120
Madde 26	2	2,7	14	19,2	32	43,8	21	28,0	4	5,5	73	100,0	3,1507	,89243
Madde 27	1	1,4	12	16,4	26	25,6	29	39,7	5	6,8	73	100,0	3,3425	,88536
Toplam											73	100,0	2,9918	,63020

Tamamen katılmıyorum (1) 1.00-1.80

Katılmıyorum (2) 1.81-2.60

Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (3) 2.61-3.40

Katılıyorum (4) 3.41-4.20

Tamamen katılıyorum (5) 4.21-5.00

Tablo 40’ta gösterilmiş olan öğrencilerin “madde 23” (Arap dilinin kullanıldığı kültür hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=3,3699$ ’dur. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem

yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 24” (Türk dilinin kullanıldığı kültür hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,0411$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 25” (Arapça ve Türkçe arasında kültürel özelliklere dair farklılıklar Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=3,0548$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 26” (Arap dilinin ve Türk dilinin kullanıldığı kültürler arasındaki farklılıklar Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=3,1507$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 27” (Arap ülkeleri arasında var olan kültür farklılıkları Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=3,3415$ ’tir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,9918$ ’dir. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir.

4.4.1.5. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler

Araştırmanın beşinci boyutu olan öğrencilerin duygusal nedenlerden dolayı karşılaştıkları problemleri tespit etmeye yönelik 9 madde belirlenmiştir. Bu maddeler sırasıyla:

“28.Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken kendime yeteri kadar güvenmiyorum.

29.Arapçadan Türkçeye çeviri genel olarak ilgimi çekmiyor.

30.Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken yeteri kadar motivasyona sahip olduğumu düşünmüyorum.

31.Arapçadaki bazı metinlerin Türkçeye çevirisi ilgimi çekmiyor.

32.Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken yanlış yapmaktan korkuyorum.

33.Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken heyecanlanıyorum.

34.Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken kaygı duyuyorum.

35.Arapçadan Türkçeye çeviri yapmaktan hoşlanmıyorum.

36.Yaptığım çevirinin beğenilmemesinden korkuyorum.” şeklindedir. Bu maddelerden elde edilen verilerin frekansları (f) ve yüzdelikleri (p) sırasıyla tablolar haline getirilip aşağıda verilmiştir. En sonunda ikinci faktörün aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) ve standart sapması (ss) belirtilmiştir.

Tablo 41

Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler

	Tamamen katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum ne katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum					
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	$\bar{x}$	ss
Madde 28	7	9,6	24	32,9	25	34,2	11	15,1	6	8,2	73	100,0	2,7945	1,07959
Madde 29	28	38,4	26	35,6	9	12,3	5	6,8	5	6,8	73	100,0	2,0822	1,18736
Madde 30	18	24,7	20	27,4	23	31,5	7	9,6	5	6,8	73	100,0	2,4658	1,16764
Madde 31	15	20,5	19	26,0	21	28,8	10	13,7	8	11,0	73	100,0	2,6849	1,25694
Madde 32	13	17,8	22	30,1	14	19,2	18	24,7	6	8,2	73	100,0	2,7534	1,24478
Madde 33	15	20,5	16	21,9	23	31,5	15	20,5	4	5,5	73	100,0	2,6849	1,17706
Madde 34	11	15,1	20	27,4	19	26,0	18	24,7	5	6,8	73	100,0	2,8082	1,17447
Madde 35	22	30,1	26	35,6	14	19,2	4	5,5	7	9,6	73	100,0	2,2877	1,12317
Madde 36	9	12,3	15	20,5	19	26,0	21	28,8	9	12,3	73	100,0	3,0822	1,22195
Toplam											73	100,0	2,6271	,85874

Tamamen katılmıyorum (1) 1.00-1.80

Katılmıyorum (2) 1.81-2.60

Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (3) 2.61-3.40

Katılıyorum (4) 3.41-4.20

Tamamen katılıyorum (5) 4.21-5.00

Tablo 41’de gösterilmiş olan öğrencilerin “madde 28” (Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken kendime yeteri kadar güvenmiyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,7945$ ’tir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 29” (Arapçadan Türkçeye çeviri genel olarak ilgimi çekmiyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,0822$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 30” (Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken yeteri kadar motivasyona sahip olduğumu düşünmüyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,4658$ ’dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 31” (Arap dilinin ve Türk dilinin kullanıldığı kültürler arasındaki farklılıklar Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6849$ ’dur. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 32” (Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken yanlış yapmaktan korkuyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,7534$ ’tür. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 33” (Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken heyecanlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6849$ ’dur. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 34” (Arap dilinin ve Türk dilinin kullanıldığı kültürler arasındaki farklılıklar Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik

ortalaması $x=2,8082$ 'dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 35” (Arap ülkeleri arasında var olan kültür farklılıkları Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,2877$ 'dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 36” (Arap ülkeleri arasında var olan kültür farklılıkları Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=3,0822$ 'dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6271$ 'dir. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. .

4.4.1.6. Çeviri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler

Araştırmanın altıncı boyutu olan öğrencilerin çeviri öğretiminde karşılaştıkları problemleri tespit etmeye yönelik 5 madde belirlenmiştir. Bu maddeler sırasıyla:

“37.Derste kullanılan metinlerin içeriği Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.

38.Derste kullanılan metinler çeviri yapmaya yardımcı olacak açıklamalar içermediği için Arapçadan Türkçeye çeviri yapmakta zorlanıyorum.

39.Derste kullanılan çevrimiçi (online) sözlüklerin çeviri yaparken yetersiz kalması Arapçadan Türkçeye çeviri yapma performansımı olumsuz yönde etkiliyor.

40.Ders esnasında öğretim elemanının çeviriye dair açıklamaları Arapça olarak yapması Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.

41.Ders esnasında çeviri yapmak için yürütülen grup çalışmaları Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor” şeklindedir. Bu maddelerden elde edilen verilerin

frekansları (f) ve yüzdelikleri (p) sırasıyla tablolar haline getirilip aşağıda verilmiştir. En sonunda birinci faktörün aritmetik ortalaması (x) ve standart sapması (ss) belirtilmiştir.

Tablo 42

Çeviri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler

	Tamamen katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum ne de katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum					
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	x	ss
Madde 37	9	12,3	21	28,8	19	26,0	19	26,0	5	6,8	73	100,0	2,8630	1,14643
Madde 38	14	19,2	23	31,5	16	21,9	17	23,3	3	4,1	73	100,0	2,6164	1,16226
Madde 39	10	13,7	17	23,3	17	23,3	12	16,4	7	9,6	73	100,0	2,8493	1,15074
Madde 40	16	21,9	32	43,8	10	13,7	12	16,4	3	4,1	73	100,0	2,3699	1,12431
Madde 41	17	23,3	23	31,5	18	24,7	10	13,7	5	6,8	73	100,0	2,4932	1,19168
Toplam											73	100,0	2,6384	,91570

Tamamen katılmıyorum (1) 1.00-1.80

Katılmıyorum (2) 1.81-2.60

Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (3) 2.61-3.40

Katılıyorum (4) 3.41-4.20

Tamamen katılıyorum (5) 4.21-5.00

Tablo 42’de gösterilmiş olan öğrencilerin “madde 37” (Derste kullanılan metinlerin içeriği Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,8630$ ’dur. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 38” (Derste kullanılan metinler çeviri yapmaya yardımcı olacak açıklamalar içermediği için Arapçadan Türkçeye çeviri yapmakta zorlanıyorum) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6164$ ’tür. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap “katılmıyorum” şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin “madde 39” (Derste kullanılan çevrimiçi (online) sözlüklerin çeviri yaparken yetersiz kalması Arapçadan Türkçeye çeviri yapma

performansımı olumsuz yönde etkiliyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,8493$ 'tür. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap "katılmıyorum" şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin "madde 40" (Ders esnasında öğretim elemanının çeviriye dair açıklamaları Arapça olarak yapması Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,3699$ 'dur. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap "ne katılıyorum ne de katılmıyorum" şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin "madde 41" (Ders esnasında çeviri yapmak için yürütülen grup çalışmaları Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor) e yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,4632$ 'dir. Öğrencilerin ölçeğe göre verdikleri cevap "ne katılıyorum ne de katılmıyorum" şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları çeviri öğretiminden problemlere yönelik görüşlerinin aritmetik ortalaması $x=2,6384$ 'tür. Öğrencilerin genel ortalama olarak ölçekte belirtilen Arapça Türkçe çeviri dersinde karşılaştıkları çeviri öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik görüşleri "ne katılıyorum ne de katılmıyorum" şeklindedir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin bu konu üzerinde problem yaşadıkları kesin olarak söylemek mümkün değildir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler yer almaktadır.

5.1.Araştırmanın Sonuçları

Araştırmacının “Arapça Türkçe Çeviri Dersinde Öğrencilerin Karşılaştıkları Problemler”i tespit etmek için geliştirdiği ölçeğin kapsam ve yapı geçerliğine uygun ve güvenilirlik derecesi açısından yüksek bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ve not ortalamaları arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde yaşadıkları problemler açısından istatistiksel düzeyde anlamlı fark bulunmamışken, sınıf düzeyleri arasında Arapça Türkçe çeviri dersinde yaşadıkları problemler açısından istatistiksel derecede anlamlı fark bulunmuştur.

Öğrenciler Arapça Türkçe çeviri dersinde yaşanan problemlere ilişkin görüşlerini genel olarak kararsız olarak belirtmiştir.

Öğrenciler sadece kelime bilgisinden kaynaklanan problemlerde madde 12 (Arapçada öğrenmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum) için “tamamen katılıyorum” ifadesini, madde 13 (Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken sıklıkla sözlük kullanma ihtiyacı hissediyorum), madde 14 (Arapçadaki deyimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum) ve madde 15 (Arapçadaki mecaz anlamlı kelimeleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum) için “katılıyorum” ifadesini seçerek, problem yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin en çok kelime bilgisi konusunda problem yaşadıkları tespit edilmiştir.

5.1. Öneriler

- Öğrencilerin çeviri dersine başlamadan önce çevrilecek metinler alanında kelime çalışmaları yapılarak kelime hazineleri güçlendirilebilir.
- Çeviri derslerinde öğrencilere bilmedikleri kelimeler hakkında cümle bağlamından yola çıkarak kelime anlamını tahmin edebilme becerisi kazandırabilir.
- Ayrıca sözlük kullanımı becerisini edinmeleri için çalışmalar yapılarak çeviri esnasında zaman kaybından kaçınılması sağlanabilir.
- Arapçadaki deyim ve deyimsele ifadelerin öğrenciye kazandırılması öğrencilerin dili daha etkin kullanmasını sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin somut anlamalı kelimeleri en azından sözlük yardımıyla çevirmeleri mümkünken, soyut anlamalı yapı ve kelimelerde çeviri yapmaları zor gelmektedir. Bu sebeple öğrencilerin yabancı dilde bakış açılarını ve hayal dünyalarını genişletmek üzere dili aktif olarak kullanmaları sağlanmalıdır. Günlük kullanımlar, edebi türler vs. kullanımlarla hazırlanan etkinlikler ders esnasında uygulanabilir.

EKLER



Ek- 1. Arapça Türkçe Çeviri Dersinde Öğrencilerin Karşılaştığı Problemler Ölçeği-1

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket “Arapçadan Türkçeye Çeviri Dersinde karşılaştığınız problemleri tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Toplam 50 madde içermektedir. Ortalama cevaplama süresi 10 dakikadır. Ankete vereceğiniz yanıtlar çeviri dersine yönelik karşılaşılan problemleri tespit etme ve çözüm önerileri sunma açısından büyük önem taşımaktadır. Lütfen yanıtlarınızı yuvarlak içine alırken aşağıdaki derecelendirmeyi göz önünde bulundurunuz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

1=Tamamen katılmıyorum

2= Katılmıyorum

3=Ne katılıyorum ne de katılmıyorum

4=Katılıyorum

5=Tamamen katılıyorum

Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler					
1. Arapçadaki herhangi bir cümlemin Türkçedeki karşılığını bulmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
2. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken cümlede anlam bütünlüğünü yakalamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
3. Arapçadan Türkçeye çevrilecek olan metnin duygusunu yansıtmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
4. Arapçada bilemediğim kelime olduğunda anlamını bağlamdan tahmin etmekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
5. Arapçadan edebi çeviriler yaparken ana dildeki üslubu yakalamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5

6. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken düşüncelerimi şekillendirmem uzun zaman alıyor.	1	2	3	4	5
Kelime Bilgisinden Kaynaklanan Problemler					
7. Arapçadan Türkçeye çeviri yapabilecek kadar kelime bilgisine hâkim değilim.	1	2	3	4	5
8. Arapçadan Türkçeye çevirisi yapılan metinlerdeki çoğu kelimenin anlamına hâkim değilim.	1	2	3	4	5
9. Türkçede bilmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10. Arapçada öğrenmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken sıklıkla sözlük kullanma ihtiyacı hissediyorum.	1	2	3	4	5
12. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken cer harflerini anlama noktasında zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
13. Arapçadaki bir kelimenin Türkçedeki karşılığını bulma konusunda zorlanıyorum	1	2	3	4	5
14. Arapçadaki kullanımı yaygın yabancı (başka dillerden) kelimeleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
15. Arapçadaki kullanımı yaygın teknik terimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
16. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken hangi kelimenin duruma uygun olduğuna karar vermekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
17. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken Arap kültürüne özgü kelimelerin Türkçedeki karşılığını bulmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
18. Arapçadaki deyimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
19. Arapçadaki mecaz anlamlı kelimeleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5

20. Arapçadaki eşdizimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
21. Arapça eşsesli kelimeleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum. (istikbal استقبال, intizar انتظار, mücadele مساعدة)	1	2	3	4	5
Dilbilgisinden Kaynaklanan Problemler					
22. Türkçe ile Arapça arasındaki cümle yapısından kaynaklanan farklılıklar nedeniyle Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
23. Arapça dilbilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
24. Türkçe dilbilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
25. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken Arapça edatları anlamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
26. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken Arapça bağlaçları anlamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
27. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken Arapça tamlama eklerini anlamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
28. Arapça cümlelerin öğelerini Türkçeye aktarmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
Kültürel Farklılıktan Kaynaklanan Problemler					
29. Arap dilinin kültürel özelliklerine yeteri kadar hâkim değilim.	1	2	3	4	5
30. Türk dilinin kültürel özelliklerine yeteri kadar hâkim değilim.	1	2	3	4	5
31. Arap dilinin kullanıldığı kültür hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
32. Türk dilinin kullanıldığı kültür hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5

33. Arapça ve Türkçe arasında kültürel özelliklere dair farklılıklar Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
34. Arap dilinin ve Türk dilinin kullanıldığı kültürler arasındaki farklılıklar Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
35. Arap ülkeleri arasında var olan kültür farklılıkları Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler					
36. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken kendime yeteri kadar güvenmiyorum.	1	2	3	4	5
37. Arapçadan Türkçeye çeviri genel olarak ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5
38. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken yeteri kadar motivasyona sahip olduğumu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
39. Arapçadaki bazı metinlerin Türkçeye çevirisi ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5
40. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken yanlış yapmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
41. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken heyecanlanıyorum.	1	2	3	4	5
42. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken kaygı duyuyorum.	1	2	3	4	5
43. Arapçadan Türkçeye çeviri yapmaktan hoşlanmıyorum.	1	2	3	4	5
44. Yaptığım çevirinin beğenilmemesinden korkuyorum.	1	2	3	4	5
Çeviri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler					
45. Ders içerisinde çok farklı konuda (politika, ekonomi, spor vb.) metin kullanımı Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
46. Derste kullanılan metinlerin içeriği Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5

47. Derste kullanılan metinler çeviri yapmaya yardımcı olacak açıklamalar içermediği için Arapçadan Türkçeye çeviri yapmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
48. Derste kullanılan çevrimiçi (online) sözlüklerin çeviri yaparken yetersiz kalması Arapçadan Türkçeye çeviri yapma performansımı olumsuz yönde etkiliyor.	1	2	3	4	5
49. Ders esnasında öğretim elemanının çeviriye dair açıklamaları Arapça olarak yapması Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
50. Ders esnasında çeviri yapmak için yürütülen grup çalışmaları Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5

Ek- 2. Arapça Türkçe Çeviri Dersinde Öğrencilerin Karşılaştığı Problemler Ölçeği-2

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket “Arapçadan Türkçeye Çeviri Dersinde karşılaştığınız problemleri tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Toplam 41 madde içermektedir. Ortalama cevaplama süresi 10 dakikadır. Ankete vereceğiniz yanıtlar çeviri dersine yönelik karşılaşılan problemleri tespit etme ve çözüm önerileri sunma açısından büyük önem taşımaktadır. Lütfen yanıtlarınızı yuvarlak içine alırken aşağıdaki derecelendirmeyi göz önünde bulundurunuz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

1=Tamamen katılmıyorum

2= Katılmıyorum

3=Ne katılıyorum ne de katılmıyorum

4=Katılıyorum

5=Tamamen katılıyorum

Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()

Yaşınız: 18-22 yaş () 23-27 yaş ()

28-32 yaş () 33-37 yaş ()

38-42 yaş () 43 ve/veya yukarısı yaş ()

Sınıfınız: 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf ()

Ortalamanız: 1.50-2.00 () 2.00-2.50 ()

2.50-3.00 () 3.00-3.50 ()

3.50-4.00 ()

1. Arapçadaki herhangi bir cümlemin Türkçedeki karşılığını bulmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
2. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken cümlede anlam bütünlüğünü yakalamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5

3. Arapçadan Türkçeye çevrilecek olan metnin duygusunu yansıtmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
4. Arapçada bilemediğim kelime olduğunda anlamını bağlamdan tahmin etmekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
5. Arapçadan edebi çeviriler yaparken ana dildeki üslubu yakalamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
6. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken düşüncelerimi şekillendirmem uzun zaman alıyor.	1	2	3	4	5
7. Arapçadaki kullanımı yaygın yabancı (başka dillerden) kelimeleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
8. Arapçadaki kullanımı yaygın yabancı (başka dillerden) teknik terimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
9. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken Arap kültürüne özgü kelimelerin Türkçedeki karşılığını bulmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
10. Arapçadan Türkçeye çeviri yapabilecek kadar kelime bilgisine hâkim değilim.	1	2	3	4	5
11. Arapçadan Türkçeye çevirisi yapılan metinlerdeki çoğu kelimenin anlamına hâkim değilim.	1	2	3	4	5
12. Arapçada öğrenmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken sıklıkla sözlük kullanma ihtiyacı hissediyorum.	1	2	3	4	5
14. Arapçadaki deyimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
15. Arapçadaki mecaz anlamlı kelimeleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
16. Arapçadaki eşdizimleri Türkçeye çevirirken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
17. Arapça dilbilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5

18. Türkçe dilbilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
19. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken Arapça edatları anlamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
20. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken Arapça bağlaçları anlamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
21. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken Arapça tamlama eklerini anlamakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
22. Arapça cümlelerin öğelerini Türkçeye aktarmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
23. Arap dilinin kullanıldığı kültür hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
24. Türk dilinin kullanıldığı kültür hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
25. Arapça ve Türkçe arasında kültürel özelliklere dair farklılıklar Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
26. Arap dilinin ve Türk dilinin kullanıldığı kültürler arasındaki farklılıklar Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
27. Arap ülkeleri arasında var olan kültür farklılıkları Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
28. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken kendime yeteri kadar güvenmiyorum.	1	2	3	4	5
29. Arapçadan Türkçeye çeviri genel olarak ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5
30. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken yeteri kadar motivasyona sahip olduğumu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5

31. Arapçadaki bazı metinlerin Türkçeye çevirisi ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5
32. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken yanlış yapmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
33. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken heyecanlanıyorum.	1	2	3	4	5
34. Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken kaygı duyuyorum.	1	2	3	4	5
35. Arapçadan Türkçeye çeviri yapmaktan hoşlanmıyorum.	1	2	3	4	5
36. Yaptığım çevirinin beğenilmemesinden korkuyorum.	1	2	3	4	5
37. Derste kullanılan metinlerin içeriği Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
38. Derste kullanılan metinler çeviri yapmaya yardımcı olacak açıklamalar içermediği için Arapçadan Türkçeye çeviri yapmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
39. Derste kullanılan çevrimiçi (online) sözlüklerin çeviri yaparken yetersiz kalması Arapçadan Türkçeye çeviri yapma performansımı olumsuz yönde etkiliyor.	1	2	3	4	5
40. Ders esnasında öğretim elemanının çeviriye dair açıklamaları Arapça olarak yapması Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
41. Ders esnasında çeviri yapmak için yürütülen grup çalışmaları Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken zorlanmama neden oluyor.	1	2	3	4	5

KAYNAKLAR

- Abuelma'attı, Z. (2005). *Translation and cultural representation: globalizing texts, localizing cultures*. Doktora Tezi, Salford Üniversitesi, UK.
- Ağıldere, S. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupası'nda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi:Osmanlı imparatorluğunda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu(1669-1873). *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,5(3),693-704.
- Aybar, L., Lopez, J. & Raio, N, (2015). Toledo School of Translators and their influence on anatomical terminology. *Annals of anatomy*, 198, 21-33.
- Balcı, S. (2006). *Osmanlı Devleti 'nde Tercümanlık ve Bab-ı Ali Tercüma Odası*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bassnett, S. (2002). *Tranlation Studies*.London:Routledge.
- Baş, F. (2005). Çevirinin diyalektiği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45 (2), 85-94.
- Bereke, B. (2012). Et-terceme ilel Arabiyye: Devruha fi tazizil Segafe ve binail huviyye. *Mecellet 'ul Tebeyyun*. 1,1-26.
- Büyüköztürk Ş., Çokluk Ö., Köklü N. (2017). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara:Pegem Akademi.
- Çınar, D. (2010).*Türkiye 'de cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen çeviri hareketinin Türkçe ve Türk kültürüne etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli*

- İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Demez N. vd., (2009). *Çeviribilim: bir giriş*. http://ceviribilim.com/?page_id=1496#toc-anchor-1496-15 sayfasından erişilmiştir.
- Dönmez L., Karakoç Y. F. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, (40), 39-49.
- Eburahme E. (2015). *Hareketu'l-Terceme fi'l-Alemi'l-Arabi*. [http://www.mominoun.com/articles/3384- حركة-الترجمة-في-العالم-العربي](http://www.mominoun.com/articles/3384-حركة-الترجمة-في-العالم-العربي) sitesinden erişilmiştir.
- Eruz, S. (2010). *Çokkültürlülük ve çeviri*. İstanbul:Multilingual.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. London, Thousand Oaks, Sage Publications, New Delhi.
- Ghanooni, A. (2012). A review of the history of translation studies. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (1), 77-85.
- Gürçağlar, Ş. (2016). *Çevirinin ABC'si*. İstanbul:Say.
- Hssaiene, M. & Muluk, G. (2013-2014). *Devru'l-Hareketi'l- Terceme ve'l-Nakl fi'l-Hayati'l-İlmiyye İbbane'l-Asri'l-Abbasiyyi'l-Evvel*. Yüksek Lisans Tezi. Bilimsel Araştırma ve Eğitim Bakanlığı. Cezayir.
- İçöz, N. (2013). 1940 yılı: Türk kültür ve edebiyatında çeviri ile açılan çığır. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (2), 335-344.
- Kara, S. (2010). Tarihsel Değerlendirmeler Işığında Türkiye'de Çeviri Etkinliği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 94-101.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Khalidi, H., & Dajani, B. (2015). Facets from the translation movement in classic Arab culture. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 569-576.
- Kızıltan, R. (2000). Tarihte çeviri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 40, (12), 71-88.

- Koç, Y. (2010). *Cumhuriyetten günümüze çeviri faaliyetleri ve teda projesi*. Uzmanlık Tezi, T.C Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.
- Koç, H. (2006). Osmanlı'da Tercüme Kavramı ve Tanzimat Dönemindeki Edebî Tercümelere Dair Çalışmalar. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4 (8), 351-381.
- Köksal, D. (2005). *Çeviri Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Atlas Yayın.
- Mehawesh, M. (2014). History of translation in the Arab world: an overview. *US-China Foreign Language*. 12 (8), 684-691.
- Meral, A. (2013). A survey translation activity in the otoman empire. *Osmanlı Araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies*, 42, 105-155.
- Rababah, A. (2015). The translation movement in the Arab world: from the pre-islamic era until the end of umayyad dynasty (before 610-750 A. D.). *International Journal of Language and Linguistics*. 3 (3), 122-131.
- Saleh, K. (2011). Hareket'ul-Terceme fi'l-Biladi's-Şam fi'l-Asrı'l-Emevi. *Mecelletu Abhas Kulliyeti 'l-Terbeviyye 'l-Esasiyye*. 11 (1), 234-249.
- Savory, T. (1994). *Tercüme sanatı* (Çev.Prof.Hamit Dereli). Ankara: Milli eğitim basımevi.
- Shureteh, A. (2014). The Contemporary Landscape of Arabic Translation: A Postcolonial Perspective. *Theory and Practice in Language Studies*. 4 (7), 1376-1384.
- Suçin, H. (2010). Arapça çeviri geleneği: Altın Dönem. *Journal of Turkish Studies*.
- Suçin, H. (2012). *Dünden bugüne Arapçaya çevrinin serüveni*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Suçin, H. (2013). *Öteki dilde var olmak Arapça çeviride eşdeğerlik*. Ankara: Say.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tosun, M. & Şimşek, F. (2012). Osmanlının son döneminden Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemine devlet eliyle yaptırılan çevirilerin toplumsal ve kültürel değişime etkisi. *International Journal of Human Sciences*. (9)2, 1719-1735.
- Turanlı, N., & Türker, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği

geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 17-29.

Türk Dil Kurumu (2016). http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.585282f0d902b9.16947167 sayfasından erişilmiştir.

Ülken, H.Z. (2011). *Uyanış devirlerinde tercümenin rolü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Qudur, S. (2012-2013). *Muhadarat fi edebil asrıl Abbasi. Camiatul Emir Abdul Kadir lil ulumil islamiyye, kulliyetil adab vel hadaratil islamiyye kostantiniyye*. Cezayir.

Yalçın, P. (2015). *Çeviri stratejileri kuram ve uygulama*. Ankara:Grafiker.

Yazıcı, M. (2010). *Çeviribilimin temel kavram ve kuramları*. İstanbul:Multilingual.

Yücel, O. (2004). *Yabancı dil öğretiminde çevirinin yeri ve önemi*. Ankara:Yelken.

Venuti, L. (1995). *The translator invisibility:A history of translation*. London:Routledge.



GAZİ GELECEKTİR...