**FRENCH LANGUAGE EDUCATION STUDENTS'
VIEWS ON TRANSLATION IN FOREIGN
LANGUAGE LEARNING¹**

Fransızca Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Ediniminde

Çeviriye Bakış Açıları

Nurten ÖZÇELİK²

Davut DİVARCIOĞLU³

Abstract

Although there are many studies on the use of translation in foreign language education in Turkey as well as in the world, studies on determination of the role of translation from the perspective of individuals who learn a foreign language remain inadequate. This determination of researchers about the effect of learners' perceptions on learning conditions, prepare a ground of research about the effect level of translation viewpoints in foreign language training. This study aimed to find answers to questions such as whether translation plays a positive role among Turkish university students learning French as a foreign language, at what level is the relation of the learners' learning level with perceptions about the use of translation. An inventory (ÇEBAÖ-Çeviriye Bakış Açısı Ölçeği) which we have adapted to Turkish is applied to 136 students studying in the French Language Education Departments of Hacettepe, Gazi and Marmara Universities in 2017-2018. We have searched and discussed whether there is a statistically significant difference between the variables such as gender, class, level of success. The data subjected to descriptive and comparative statistical procedures revealed that the majority of these students see the use of translation useful and necessary in foreign language education. With the findings obtained, the importance of redesign the translation lessons to serve the viewpoints has been emphasized.

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

Öz

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de çevirinin yabancı dil eğitiminde kullanımıyla ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen, yabancı dil öğrenen bireylerin bakış açılarından hareketle çevirinin rolünün tespiti ile ilgili çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Araştırmacıların öğrenen algılarının öğrenme şartlarına etkisini tespit etmeleri, çeviriye bakış açılarının yabancı dil eğitimindeki etki payını araştırma kapısını aralamaktadır. Bu çalışmayla, çevirinin yabancı dil olarak Fransızca öğrenen üniversite öğrencileri üzerinde olumlu bir rol oynayıp oynamadığı öğrenen bakış açılarından hareketle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrenen seviyesinin çevirinin kullanımı hakkındaki bakış açılarıyla hangi düzeyde ilişkili olduğu gibi sorulara cevap bulmak hedeflenmiştir. Bu çalışmada Hacettepe, Gazi ve Marmara Üniversitelerinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında 2017-2018 yıllarında eğitim gören 136 öğrenciye araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan ÇEBAÖ-Çeviriye Bakış Açısı Ölçeği uygulanmıştır. Geçerlik güvenirlik analizleri sonucunda 3

¹ Bu çalışma, 2. yazarın 1. yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: nurtenk@gazi.edu.tr

³ Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: ddivarcioğlu@gazi.edu.tr

faktörlü ve 19 maddeden oluşan, güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,87$ olarak elde edilen bu ölçeğin alt boyutlarının cinsiyet, sınıf ve başarı düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ele alınmış ve yorumlanmıştır. Betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel işlemlere tabi tutulan veriler, katılımcıların çoğunluğunun yabancı dil eğitiminde çeviri kullanımını faydalı bulduklarını ve sınıf içinde kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgularla çeviri derslerinin, bakış açılarına hizmet edecek şekilde yeniden tasarlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çeviri, Bakış Açısı, Fransızca Öğretimi/Öğrenimi

1. GİRİŞ

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

Bakış açıları, genellikle bireyin kültüründen sosyal öğrenme yoluyla içselleştirilir, bireyler tarafından kendiliğinden oluşturulur ve akran etkileşimi yoluyla bir sosyal yapı sürecini içerirler (Liao, 2002:29). Üst-bilişsel kuramlar üzerine çalışma yapan Schraw ve Moshman kültürel öğrenme, bireysel yapılaşma ve akran etkileşiminin bireyler arasında üst-bilişin ortaya çıkışında önemli rol oynadığını ileri sürmüşlerdir (1995: 362).

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

Horwitz (1988), eğer öğrenciler dillerin öğrenilme şekli konusunda önyargı ve olumsuz bakış açılara sahiplerse ve özellikle bakış açıları, öğretmeninkilerden ve uygulamalarından farklıysa bu durumun öğrencileri, öğretmene güvenin zayıflamasına, derslerden memnuniyetsizliğe ve başarısızlığa sevk edeceğini ileri sürmüştür (aktaran Başaran, 2010:33). Horwitz’in “Dil Öğrenme İnançları Envanteri” (BALLI-The Beliefs About Language Learning Inventory) adıyla

geliştirdiği ölçek, yabancı dil tutumu, dil öğrenme güçlükleri, dil öğrenmenin doğası, iletişim ve öğrenme stratejisi ve motivasyon gibi temel bileşenlerden oluşmaktadır.

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

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

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

Öğrenen bakış açıları hakkında araştırmalar gerçekleştiren Flavell (1979), Kern (1995), Wenden (1986a), Horwitz (1988), White (1999), Schraw ve Moshman

(1995), Arıoğlu, Ünal ve Onursal (2009), Başaran (2010) gibi araştırmacılar, her şeyden önce öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimleri, kazanımları, sosyal ve kültürel etkileşimleri sonucunda sahip oldukları tavır ve beklentilerle dil ortamına giriş yaptıkları gerçeğiyle yola çıkmışlardır. Bu durum, aslında öğrenenlerin sınıf içinde yansıtacakları bir algı ve tutum durumuna işaret eder. Sınıf içi yönerge ve işleyiş planının, öğrencilerin algılarıyla uyumlu hale getirildiği zaman daha etkin ve kolaylaşmış bir eğitim ortamının sağlanabileceği, söz konusu bu araştırmalarda vurgulanan önemli saptamalardır. “Yabancı dil öğretiminde öğrenciler hedef dilde ne kadar fazla düşünürlerse o kadar faydalı olacaktır” şeklinde genel ve ilerleyen öğretim aşamaları için kısmen geçerli olan bu algı öğretmenler arasında oldukça yaygındır ve ders sürecinde öğrencilere kimi zaman gereğinden fazla dayatılabilmektedir. Ancak bu tür algılar öğretmenler tarafından ciddi bir yaptırım haline dönüştüğü zaman, öğrenci algısı da yanlış şekillenebilir ve dil eğitim sürecini kolaylaştırıcı birtakım stratejilere engel olabilecek güçlükler doğurabilir. Böyle bir durumda, öğrencilerin gereksinimleri hakkında ipucu verecek algılarının tespit edilmesi gerekebilir. Öğrencilerin bakış açılarının saptanması, ders planlaması, öğretmen tutumları, araç-gereç seçimi gibi birçok hususun yeniden gözden geçirilmesine yardımcı olacaktır.

Bu çalışma, öğrencilerin çeviriye yönelik algılarını cinsiyet, sınıf, başarı durumu gibi değişkenlere göre tespit edip bu etkinliğin en yoğun olarak yaşandığı çeviri derslerinin, öğrencilerin dil edinimi sürecine olumlu etki edecek şekilde yeniden tasarlanması için tavsiye niteliği taşımaktadır.

1.1. Çeviri Hakkında Öğrenen Bakış Açıları

Karimian ve Talebinejad’a göre, öğrenci bakış açılarından hareketle yapılan araştırmalar, öğrenciler arasındaki etkileşimi kapsayan sosyal strateji dil pedagojisinde, öğrencilere anadillerini kullandırmanın hem dil algısında hem de üretiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (2013:608). Yaptığımız alan yazın taramasında yabancı dil öğretimi/öğrenimine öğrencilerin bakış açıları hakkında birtakım araştırmalar dikkat çekerken, öğrencilerin dil öğreniminde sıklıkla kullandıkları ve bazı müfredat dersleri nedeniyle aynı sıklıkla maruz kaldıkları çeviri etkinlikleri hakkında öğrencilerin bakış açılarına yönelik araştırmaların yetersiz olduğunu gözlemledik. Özellikle, dil eğitimi programlarında yer alan çeviri derslerinin ve etkinliklerinin, öğrencilerin bakış açılarının tespit çalışmaları ve bu çalışmalar neticesinde ortaya çıkacak veriler ışığında bunların yeniden gözden geçirilmesi araştırma konumuzun önemini ortaya koymaktadır.

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

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

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

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

Kobayashi ve Rinnert, öğrencilerin kendilerinden yazmaları istenen kompozisyonları doğrudan yabancı dilde yazma ya da önce anadilde yazma, ardından yabancı dile çevirme şeklinde iki farklı kompozisyon yazma süreci uyguladıklarını saptadıklarını belirtmişlerdir (1992: 183-209). Bu süreç sonunda, düşük seviyedeki öğrencilerin çeviriyi daha fazla kullandıkları, yüksek seviyedekilerin ise daha az kullandıkları ortaya konmuştur. Araştırmacıların vardıkları bu sonuç aslında, öğrencilerin yabancı dilde düşünmenin daha faydalı olacağı algısına sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama tipi ve ilişkisel tarama tipi araştırma türleri kullanılarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarama tipi araştırmalar, sosyal bilimlerde, yaygın olarak, büyük kitlelerin (cinsiyet, yaş, görme kusuru, medeni hal, gelir düzeyi, öğrenim durumu gibi) araştırmaya konu özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel araştırmalardır (Can, 2016:8). Bazen de, tarama tipi bir çalışmada, birden

fazla özelliğe ilişkin veri toplanarak bunlar arasındaki ilişkiler sorgulanabilir ve bu tip araştırmalar ilişkisel tarama tipi araştırmalar ya da “korelasyonel araştırmalar” olarak adlandırılabilir (Can, 2016, s.9).

Çalışma, Gazi, Hacettepe ve Marmara Üniversitelerinin Fransız Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden toplanan nicel verilerin ilişkisel durumlarının analizlerinin gerçekleştirilmesi, yorumlanması ve elde edilen sonuçlarla çeviri dersleri için izlenim önerileri ortaya konulması şeklinde tasarlanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bir bilimsel araştırmanın sonuçlarının gerçeği yansıtabilmesi için, toplanan verilerin uygun ve doğru araçlarla toplanmış olmasının yanı sıra bu araçların da doğru bir şekilde kullanılmış olması gerekir (Can, 2016: 22). Öğrenenlerin çeviriye bakış açılarını tespit etmek için Liao (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmamız kapsamında elde ettiğimiz ve ÇEBAÖ (Çeviriye Bakış Açısı Ölçeği) olarak adlandırdığımız veri toplama aracından toplanacak verilerin incelenmesi ve yorumlanması hedeflenmiştir. İlk aşamada Ölçeğin Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmış ve DFA uyum indeksi ölçütleri incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapıları orijinal ölçeğin faktör yapılarıyla uyum göstermediği (RMSEA= 0,098) için DFA’dan sonuç alınamamıştır. Kültürlerarası ölçek uyarlama çalışmalarında, aracın hedef kültürdeki faktör deseni için doğrudan, Doğrulamalı Faktör Analizi ile başlanması önerilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014: 283). Ancak, şekil 1’de görüldüğü gibi, ÇEBAÖ DFA’sından sonuç alınamadığı için AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) yapılmaya karar verilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk’e göre, “eğer yapılacak olan doğrulamalı faktör analizinde aracın orijinal faktör desenine ilişkin model doğrulanmıyor ya da yüksek uyum indeksleri vermiyor ise, bu durumda AFA ile hedef kültürdeki faktör deseninin keşfedilmesi yoluna gidilebilir” (2014:283). ÇEBAÖ’nün Türkçeye uyarlama işlemleri kapsamında gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda 3 faktörlü ve 19 maddeden oluşan, güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,87$ olan bir ölçek elde edilmiştir.

ÇEBAÖ’nün alt boyutları isimlendirilirken Elaine Horwitz’in, (1985, 1987, 1988) dil eğitimi hakkında öğrenci görüşlerin değerlendirmek maksadıyla oluşturduğu ve beş kategoride şekillendirdiği “Dil Öğrenme İnançları Ölçeğinden (BALLI) esinlenerek ve konunun ana çatısına uygun bir şekilde isimlendirilmeye çalışılmıştır. 1. alt boyut, çevirinin olumlu etkisi hakkında öğrenci görüşlerinin alındığı “çevirinin temel dil becerileri üzerine olumlu etkisi” (TDBÇOE); 2. alt boyut, öğrencilerin bakış açılarının ana çatısını oluşturan “çeviriye yönelik tutum ve beklentiler” (ÇYTB); 3. alt boyut ise, ilk öğrenmede ya da belirli bir öğrenme düzeyi itibarıyla öğrencinin stratejiyi bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanmaması hakkında fikir vermesi beklenen “çeviriden kaçınma” (ÇK) olarak isimlendirilmiştir.

2.3. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gazi, Hacettepe ve Marmara Üniversitelerinin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dallarında hazırlık+4 yıllık lisans eğitimi almakta olan, 3. ve 4. sınıftan toplam 136 öğrenciden oluşmuştur. Örneklemenin, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden seçilmesi, öğrencilerin çeviriye yönelik algılarının görülme ve tespit edilebilme olasılığının ilk öğrenme zamanlarına nazaran ilerleyen öğrenme aşamalarında daha yüksek olması sebebiyledir. Ayrıca, Türkiye'de Fransız Dili Eğitimi alanlarında eğitim veren anabilim dalı müfredatlarında çeviri derslerinin çoğunlukla üçüncü ve son sınıflarda okutulması da örneklemenin bu sınıflardan seçilmesi kararına etki etmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

İstatistiksel işlemlerde, evrene ait parametreler hakkında bazı varsayımlarda bulunulur ve bu varsayımların karşılanması için de mevcut verilerin en az "aralık ölçeğinde olması", bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan faktörün her düzeyinde "normal dağılım göstermesi" gibi ilgili evrende gözlenen bazı koşulların sağlanması gerekir. Evrene ilişkin parametreler hakkındaki varsayımların karşılanabilmesi için gereken koşulların saptanabildiği verilere yapılan istatistiksel işlemlere parametrik test, parametrik testlerin gerektirdiği sayıtların karşılanmadığı normal dağılımı gerektirmeyen ve değişkenlerin sınıflama sıralama ölçeğinde olduğu durumlarda kullanılan testlere parametrik olmayan testler denir (Can, 2016: 31-32).

ÇEBAÖ için elde edilen Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri sınıf, başarı puanı ve cinsiyet değişkenlerine göre aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1

Cinsiyet Değişkenine Göre Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri

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

*p>0,05 ise normal dağılım göstermektedir.

Normal dağılım gösteren veri setleri için parametrik test olan (bağımsız) örneklemeler için t-testi, normal dağılım göstermeyen veri setleri için parametrik

olmayan test türü, Mann-Whitney U testi uygulanarak değişkenler arasında farklar belirlenebilir. Değişkenler arasında yapılacak her bir karşılaştırmada hangi test türünün uygulanacağına karar vermek için SPSS 21'de normallik testi (Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk) uygulanmıştır.

Tablo 2

Sınıf Düzeyine Göre Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri

Veri Setleri	Sınıf Düzeyi	Normallik Değerleri (Kolmogorov-Smirnov)	Analiz türü
ÇEBAÖ Toplam	3.Sınıf	.200*	İlişkisiz örneklemeler
	4. Sınıf	.000	Mann-Whitney U Testi
TDBÇOE	3.Sınıf	.031	İlişkisiz örneklemeler
	4. Sınıf	.000	Mann-Whitney U Testi
ÇYTB	3.Sınıf	.009	İlişkisiz örneklemeler
	4. Sınıf	.000	Mann-Whitney U Testi
ÇK	3.Sınıf	.052	İlişkisiz örneklemeler
	4. Sınıf	.035	Mann-Whitney U Testi

*p>0,05 ise normal dağılım göstermektedir.

Tablo 1 ve 2'de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre veri setleri için kullanılacak analiz türlerinin belirlenmesi için yapılan normallik testleri sonucunda ÇK alt boyutu için t testi, diğer alt boyutlar için Mann-Whitney U Testi ve sınıf değişkenine göre kullanılacak tüm analizlerde İlişkisiz örneklemeler Mann-Whitney U Testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3

Başarı Değişkenine Göre Veri Setlerinin Normallik Dağılımları ve Kullanılan Analiz Türleri

Veri Setleri	Başarı Puanı	Normallik Değerleri (Kolmogorov-Smirnov)	Analiz türü
ÇEBAÖ Toplam	0-3	.000	İlişkisiz örneklemeler Mann-Whitney U Testi
	3-4	.200*	
TDBÇOE	0-3	.000	İlişkisiz örneklemeler Mann-Whitney U Testi
	3-4	.182	
ÇYTB	0-3	.000	İlişkisiz örneklemeler Mann-Whitney U Testi
	3-4	.071	
ÇK	0-3	.052	İlişkisiz örneklemeler t testi
	3-4	.200*	

*p>0,05 ise normal dağılım göstermektedir.

Son olarak başarı değişkenine göre veri setleri için kullanılacak analiz türlerinin belirlenmesi için yapılan normallik testleri sonucunda ÇEBAÖ toplam, TDBÇOE, ÇYTB alt boyutları için Mann-Whitney U Testi ve ÇK alt boyutu için İlişkisiz örneklemeler t testi uygulanmasına karar verilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde veri toplama aracı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda yorumlanarak sunulacaktır. Bu amaçla, ÇEBAÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler, ÇEBAÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler, ÇEBAÖ ile İlgili Karşılaştırma Analizleri (Cinsiyet, Sınıf, Başarı puanı değişkenlerine göre), ÇEBAÖ Toplam ve ÇEBAÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları gibi istatistiksel analiz bulgularına ve bu bulguların yorumlarına değinilecektir. Yorumlama kolaylığı sağlaması açısından maddeler, aritmetik ortalaması yüksek olandan düşük olana doğru sıralanarak yorumlanmıştır.

3.1. ÇEBAÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler

5'li Likert tipinde (Kesinlikle katılmıyorum=1; Katılmıyorum=2; Fikrim Yok=3; Katılıyorum=4; Kesinlikle Katılıyorum=5) hazırlanan ÇEBAÖ ölçeğinde değerlendirilecek maddelere katılım düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Maddelere verilen cevapların ortalama puanları için Oxford'un (1990) yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığının yorumlanması için belirlediği ölçütler kullanılacaktır. Buna göre, ortalama kullanım oranları ve karşılık gelen seviyeler şöyledir: 1,0-2,4=düşük seviyede kullanım, 2,5-3,4 =orta seviyede kullanım, 3,5-5,0 = yüksek seviyede kullanım (Oxford'tan aktaran Özçelik, 2012:1097). ÇEBAÖ verilerinde öğrencilerin bakış açıları tespit edildiği için, bu oranlar, kullanım yerine katılım oranları olarak ifade edilecektir.

Tablo 4

ÇEBAÖ ile İlgili Betimsel İstatistikler

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

olur.			%	5.1	11.8	17.6	42.6	21.3
9. Çeviri, sınıf içi talimatları yerine getirmek için arkadaşlarımla Fransızca yoluyla etkileşime geçmeme yardımcı olur.	3,51	1,12	<i>f</i>	7	24	20	62	23
			%	5.1	17.6	14.7	45.6	16.9
19. Fransızca kullanırken, en iyisi Türkçeyi işin içine katmamaktır.	3,45	1,30	<i>f</i>	13	22	28	37	36
			%	9.6	16.2	20.6	27.2	26.5
12. Fransızca öğrenirken Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmayı tercih ederim.	3,44	1,27	<i>f</i>	14	21	20	52	28
			%	10.3	15.4	14.7	38.2	20.6
17. Doğrudan Fransızca düşünmem istendiğinde kendimi baskı altında hissederim.	3,29	1,28	<i>f</i>	15	29	16	53	23
			%	11	21.3	11.8	39	16.9
18. Fransızca düşünmeye çalıştığımda gerginlik yaşamaya eğilimliyimdir.	3,28	1,21	<i>f</i>	10	34	20	50	21
			%	7.4	25	14.7	36.8	15.4
14. Fransızcadan Türkçeye çeviri, Fransızcaya maruz kalma süresini düşürür.	3,09	1,31	<i>f</i>	18	25	30	37	24
			%	13.2	18.4	22.1	27.2	17.6
15. Şu anki öğrenme aşamasında, Fransızcadan Türkçeye çeviri olmadan Fransızca öğrenmem.	3,09	1,31	<i>f</i>	22	23	28	41	19
			%	16.2	16.9	20.6	30.1	14
13. Fransızcadan Türkçeye çeviri kullanmak, Fransızca'yı daha iyi öğrenmeme engel olur.	2,83	1,28	<i>f</i>	24	33	33	27	16
			%	17.6	24.3	24.3	19.9	11.8

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

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

Öte yandan, öğrencilerin bazı maddelere daha az katılım gösterdiği saptanmıştır. Örneğin, öğrencilerin çeviriyi kullanmamaya yönelik olan madde 13 ($X=2,83$) ve madde 14'e ($X=3,17$) katılma düzeylerinin daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu maddeler incelendiğinde, çeviri kullanmaya yönelik olumsuz görüşlerin ölçüldüğü sorular olduğu görülmektedir. Genel olarak çeviri kullanımına yönelik maddelerin aritmetik ortalamalarının yüksek olması ve kullanmamaya yönelik maddelerin (Örneğin, 13 ve 14) ortalamalarının ise düşük olması, az sayıda öğrencinin çeviri kullanımının olumsuz olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

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

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

Aşağıdaki tabloda yer alan analizleri yapmamızı gerektiren araştırma sorusu şu şekildedir:

- Türkiye'deki Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin ÇEBAÖ toplam ve ÇEBAÖ alt boyutları (TDBÇOE, ÇYTB ve ÇK) puanları "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 5

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

	Cinsiyet	N	X̄	S _x	sd	t	p
ÇK	Kadın	104	13.04	3.48	134	-.238	.812
	Erkek	32	13.21	3.75			

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

Tablo 6

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

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇEBAÖ Toplam	Kadın	104	69.60	7238	1550	.558
	Erkek	32	64.94	2078		
TDBÇOE	Kadın	104	70.64	7347	1441	.252
	Erkek	32	61.53	1969		
ÇYTB	Kadın	104	67.59	7029	1569	.626
	Erkek	32	71.45	2286		

Öğrencilerin çeviriye bakış açıları (ÇEBAÖ toplam) cinsiyete göre karşılaştırıldığında, erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir fark

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

Benzer şekilde, ÇYTB alt boyutu için kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=1569$, $p>0,05$). Bu alt boyutta yer alan ve "öğrencilerin Fransızca öğrenirken özellikle hedef dilden anadile çeviri kullanımını ve gerginlik hissinden uzaklaşmak içi çeviriyi tercih etmelerini" ifade eden görüşleri içeren maddelere (13, 14, 16, 19) verilen cevapların ortalamaları, kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılığın olmadığını göstermektedir.

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

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

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

Sınıf değişkeni için ÇEBAÖ ve alt boyutlarının normallik testi sonuçlarına göre ÇEBAÖ toplam ve tüm alt boyutlarının normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle ÇEBAÖ ve alt boyutları için noparametrik test olan Mann-Whitney U testi uygulanmasına karar verilmiştir.

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

- Türkiye'deki Fransız Dili Eğitimi öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde çeviri kullanımına yönelik bakış açıları (TDBÇOE, ÇYTB, ÇK), "sınıf değişkenine" göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 7

Sınıf Değişkenine Göre ÇEBAÖ Toplam, ÇEBAÖ'nün Alt Boyutları "TDBÇOE", "ÇYTB" ve "ÇK" ile İlgili Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

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

Tablo incelendiğinde, sınıf değişkenine göre ÇEBAÖ toplam ve ÇEBAÖ'nün alt boyutları olan "TDBÇOE", "ÇYTB" ve "ÇK" ile ilgili olarak yapılan bağımsız Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, 3. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin ÇEBAÖ toplam (U=2280, $p>0.05$), ve TDBÇOE (U=2202, $p>0.05$), ÇYTB (U=2095, $p>0.05$), ÇK (U=2036, $p>0.05$), hakkındaki bakış açıları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

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

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

Başarı puanı değişkenine göre ÇEBAÖ ve alt boyutları için karşılaştırma test analizleri için belirlenen araştırma sorusu şöyledir:

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

Tablo 8

Başarı Puanı Değişkenine Göre ÇEBAÖ'nün Alt Boyutu "ÇK" ile İlgili Bağımsız t-Testi Sonuçları

	Başarı Puanı	N	X	S _x	sd	t	p
ÇK Toplam	0-3	104	12.69	3.53	134	-2.39	.018
	3-4	32	14.37	3.27			

Öğrencilerin ÇEBAÖ'nün alt boyutu olan "ÇK"ye yönelik bakış açıları başarı puanına göre karşılaştırıldığında, başarı puanları 3.00'ün altında ($\bar{X}=12.69$) ve 3.00'ün üstünde ($\bar{X}=14.37$) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{134}=-2.3$, $p<0.05$). Diğer bir ifadeyle, 3.00'ün altında başarı puanına sahip öğrencilerin "ÇK"ye katılma durumları (ortanca=13), 3.00'ün üstündekilere göre (ortanca=15) daha düşüktür. Bu durum başarı puanları arttıkça çeviriye olan bakış açıları arasında farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 9

Başarı Puanı Değişkenine Göre ÇEBAÖ Toplam, ÇEBAÖ'nün Alt Boyutları Olan "TDBÇOE" ve "ÇYTB" ile İlgili Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Başarı Puanı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇEBAÖ Toplam	0-3	104	69,47	7225	1563	.604
	3-4	32	65,34	2091		
	Başarı Puanı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
TDBÇOE	0-3	104	69,84	7263	1525	.475
	3-4	32	64,16	2053		
	Başarı Puanı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇYTB	0-3	104	71,65	7452	1336	.091
	3-4	32	58,25	1864		

Katılımcıların başarı puanı değişkenine göre ÇEBAÖ toplam, "TDBÇOE" ve "ÇYTB" alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan bağımsız Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, başarı puanı 0-3 ve 3-4 arasında olan öğrenciler ile ÇEBAÖ toplam ($U=1563$, $p>0.05$), TDBÇOE ($U=1525$, $p>0.05$), ÇYTB ($U=1336$, $p>0.05$), hakkındaki bakış açıları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Burada ÇK alt boyutu dışındaki ÇEBAÖ'nün diğer alt boyutlarına öğrencilerin bakış açılarının başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. ÇK alt boyutunda başarı puanına göre saptanan anlamlı farklılaşma TDBÇOE ve ÇYTB alt boyutlarında görülme de ortanca puanları incelendiğinde temel dil becerilerinin edinilmesi için çeviri kullanımının olumlu etkisine yönelik bakış açılarına 0-3 arası puana sahip öğrencilerin (ortanca=44), 3-4 arası başarı puanına sahip öğrencilerden (ortanca=43) daha fazla katılım gösterdikleri, Aynı şekilde çeviriye yönelik tutum ve beklentileri hakkında bilgi veren maddelere, 0-3 arası puana sahip öğrencilerin (ortanca=14), 3-4 arası başarı puanına sahip öğrencilerden (ortanca=13) daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. Yani başarı puanı arttıkça çevirinin

kullanımına yönelik olumlu bakış açıları azalmaktadır, ya da çevri kullanmamaya yönelik katılım oranları yükselmektedir.

3.5. ÇEBAÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

ÇEBAÖ'nün alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkisel durumlarını tespit etmek için yapılan analizlerde cevap aranacak araştırma sorusu aşağıdaki gibidir:

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

Tablo 10

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

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

**p<0.01 *p<0.05

Tabloda görüldüğü üzere, TDBÇOE alt boyutu ile ÇYTB alt boyutları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır (r: 0.43, p<0.01). Yani, öğrencilerin temel dil becerisinin edinilmesinde çevirinin olumlu etkilerine yönelik algıları ne kadar değişirse, çeviriye yönelik tutum ve beklentileri de bu duruma paralel olarak değişmektedir. Öte yandan, TDBÇOE ile ÇK arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (r: -0.38, p>0.01). Aynı şekilde, ÇYTB ve ÇK alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir (r: 0.58, p>0.01).

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

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

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

Öğrencilerin, yabancı dil öğrenirken çevirinin yardımcı bir unsur olduğuna yönelik olumlu bakış açılarına sahip oldukları ve çeviriyi bir öğrenme stratejisi olarak yüksek bir yüzdeyle kullandıkları, ÇEBAÖ sorularına verdikleri yanıtların

yüksek oranlarından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çeviriye dil eğitiminde hangi amaçla kullandıklarının, cinsiyet, sınıf ve başarı durumlarının karşılaştırılması ile yorumlanabileceği savından hareketle, ÇEBAÖ alt boyutlarının bu değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarına bakılmıştır:

Cinsiyet değişkenine göre, ÇEBAÖ toplam ve alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Sınıf değişkenine göre, ÇEBAÖ toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamış, başarı puanına göre, ÇEBAÖ ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre, ÇEBAÖ alt boyutu ÇK (çeviriden kaçınma) puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, ÇEBAÖ toplam ve diğer alt boyutlarında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Çalışmadan elde edilen veriler ve mevcut kuramsal bilgiler, öğrencilerin, birtakım ön yargıları, olumsuz algı ve kaygılarını ortadan kaldırmak için kolaylaştırıcı unsurlara olan gereksinimlerinin çeviriye karşılandığını ortaya koymaktadır. Dil gibi karmaşık bir olgunun karmaşık yapılarını öğrenirken öğrencilere, strateji geliştirme/kullanma konusunda yardımcı olan çeviri, öğretmenlerin de yabancı dil öğretiminde açıklayıcı tutum sergilerken anadile başvuru konusunda esneklik göstermelerini sağlayacaktır.

Bu çalışmaya konu edilen yabancı dil olarak Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin çeviriye bakış açılarının yorumlanması, genel ve özel eğitim çalışmaları için farkındalık oluşturmaya çalışılmasının yanı sıra bir öneri ve teşvik niteliği de taşımaktadır. Nitekim bilinçli bir öğrenme ve öğretme ortamı tasarısı olarak planlanan ve faydalı olacağı düşünülen bu çalışma, eğitim ortamlarındaki en önemli sorunlardan birisi olan bilinçli öğrenme yoksunluğunu ortadan kaldırmaya yardımcı olmayı da hedeflemekte ve öğrencinin algıları, stratejileri, gereksinimleri ve öğrenme şartları dikkate alınmadan çeviri olgusuna olumsuz yaklaşmamak gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Ders izlencelerinin de bu gerçeği dikkate alarak hazırlanması başarılı bir eğitim müfredatı için önem arz etmektedir. Çeviri, dil becerilerini geliştirmek için kullanılan bir araç olarak mı, yoksa tercümanlık bölümlerinin genel amaçları arasında yer alan çeviri becerilerini geliştirmek amacıyla mı kullanılacak? sorusu, izlençe tasarımı eğitimciler için yardımcı olabilir. Bu kapsamda uygulanan bakış açısı ölçeğinden elde edilen veriler, izlençe tasarımı eğitimciler için yol gösterici olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ariogul, S., D. C. Unal, and I. Onursal. 2009. Foreign Language Learners' Beliefs about Language Learning: A Study on Turkish University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1 (1): 1500–1506. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.265
- Artar, P. (2017). *The Role of Translation in Foreign-Language Teaching*. Doctoral Dissertation, Universitat Rovira i Virgili, Spain <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/461885/TESI.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Başaran, S. (2010). *Effects of Podcasts on Language Learning Beliefs and Self-Efficacy Perceptions of First-Year Turkish University Students*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, A. (1996). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2014), *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamalar.*, Pegem Akademi, Ankara
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Karimian, Z., & Talebinejad, M. (2013). Students' use of translation as a learning strategy in EFL Classroom. *Journal of Language Teaching & Research*, 4 (3), 605-610. doi:10.4304/jltr.4.3.605-610
- Kern, R. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-85. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00770.x> sayfasından erişilmiştir.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42 (2), 183-215. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00707.x> sayfasından erişilmiştir.
- Liao, P. (2002). *Taiwanese College Students' Beliefs About Translation And Their Use Of Translation As A Strategy To Learn English*. Dissertation, The University of Texas, Austin.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Özçelik, N. (2012). Étude sur les Stratégies d'Apprentissage Utilisées par des Apprenants Universitaires en Acquisition Du FL3. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (4), pp.1096-1107.
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translation as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80, 478-493. https://www.jstor.org/stable/329727?seq=1#metadata_info_tab_content sayfasından erişilmiştir.
- Randaccio, M. (2012). Translation and Language Teaching: Translation as a useful teaching Resource. In: Gori, F. & Taylor, C. Aspetti del la didattica e del l'apprendimento del le lingue straniere: contribute de icollaboratori del Centro Linguistico del l'Università di Trieste (v. 2). Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, pp. 78-91.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*. 7(4), 351-371.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27, 443-457.