

ÇEVİRİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI: DENEYSEL BİR ÇALIŞMA*

Kemal DURUHAN**

S.Nihat ŞAD***

Öz

Bu çalışmanın amacı çevirinin aktif bir öğretim tekniği olarak kullanılmasının Malatya İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda okuyan öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğrenimine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2005–2006 akademik yılında Malatya İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulu Bahçe Ziraatı, Basın Yayıncılık, Seracılık ve Süs Bitkileri Yetiştiriciliği ve Yerel Yönetimler bölümlerine devam eden toplam 100 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, deney ve kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Ön test-son test formu olarak öğrencilere 30 sorudan oluşan bir başarı testi verilmiştir. Haftada iki ders saati (2 x 45 dk.) olmak üzere toplam iki hafta boyunca süren deneysel sürecin ardından verilen son test formundan elde edilen puanlar SPSS 13.0 Windows paket programı yardımıyla bağımsız gruplarda ve eşleştirilmiş gruplarda t-testi analizine tabi tutulmuştur. Deneysel değişken olan çevirinin etkisinin manidarlığı 0.05 düzeyinde sorgulanmıştır. Yapılan t-testi sonucunda deneysel değişken olan çevirinin öğrenci başarısı üzerinde 0.05 düzeyinde istatistiksel açıdan manidar bir fark yarattığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretimi, çeviri, bilişsel alan, yüksek öğretim

Abstract

This study aims to analyze the effect of using translation as an active teaching technique on the foreign language (English) learning performance of the students attending Battalgazi Vocational School at İnönü University in Malatya. The subjects of this study are 100 students attending the departments of Gardening, Pressing and Publishing, Greenhouse and Ornamental Plants Agriculture, and Local Administrations in Battalgazi Vocational School at İnönü University in Malatya during the academic year of 2005-2006. Pre-test/Post-test control and experiment group design was used in this study. The students were given a test with 30 questions as the pre-test/post-test form. Following the experimental process lasting for two weeks each having two lessons (2 x 45 mins.), the post-test form was given to the participants. And the scores from the post-test were analyzed using independent samples t-test and paired-samples t-test with the help of SPSS 13.0 Windows software program. The significance of the effect of translation, which is the experimental variable, was tested at 0.05 probability level. As a result of the t-test, it was found out that translation has a statistically significant effect on students' success at 0.05 probability level.

Keywords: Teaching English, translation, cognitive domain, higher education

* Bu çalışma Mayıs 2006'de İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, EB-EPÖ ABD'da sunulan "İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda Yabancı Dil Öğretiminde (İngilizce) Çevirinin Aktif Bir Öğretim Yöntemi Olarak Kullanılması" başlıklı tezden faydalanılarak hazırlanmıştır.

Yazışma adresi: **Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EB-EPÖ ABD. kduruhan@inonu.edu.tr; *** Okutman, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü.

Giriş

Türk eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi, gerek hedef dilin yapısı gerekse öğrenim ortamı, sosyal ortam, nicel ve nitel anlamda öğretmen yetersizliği, materyal ve donanım eksikliği gibi nedenlerden dolayı çoğunlukla istenilen hedeflere ulaşılamayan bir alan olmuştur (Ekmekçi, 2003: 92–96). Sınıf ortamının ve öğretimin, öğretmen merkezli; aktiviteden yoksun; öğrencinin dört temel beceri olan konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini topyekûn geliştirmeyi amaçlamayan bir şekilde düzenlenmesi hâlinde, öğrenmenin istenilen düzeyde ve hedefleri karşılayacak şekilde gerçekleşmesi düşünülemez (Demirel, 2003: 24). Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerinin iyi bir yabancı dil temeli alabilmeleri için sınıf ortamı ve öğretim süreci, yabancı dili her yönüyle (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) öğrenmeye imkân tanımalıdır. Bunun için de sınıf içi aktivitelerin dil bilgisi odaklı olmaktan çıkarılması, bu dört becerinin dördüne de ağırlık veren bir program takip edilmesi gerekmektedir. Bu yapıldığı ve öğrenciler bol miktarda sözlü ve yazılı iletişime maruz bırakıldığı müddetçe öğrenci, zihninde dil edinimiyle ilgili mekanizmaları gerekli düzeyde çalıştırabilecek ve aldığı mesajların içinde bulunan dilsel öğeleri bilinçaltına indirecektir (Krashen ve Tracy, 1983: 26–39). Bunun başarılabilmesi öğretim programının özellikle yöntem, materyal ve donanım gibi öğeleri içeren eğitim durumları aşamasının çok iyi tasarlanmasına bağlıdır. Ancak eldeki mevcut imkânların kısıtlı olması hâlinde programların amaçlarına ulaşabilmek için farklı ve etkili yöntemlerin arayışı içerisine girmek gerekebilir.

Öte yandan Türkiye şartları dikkate alındığında yüksek öğretim düzeyindeki öğrencilerin başlıca ihtiyaçları arasında, gerek yabancı yayınlar gerekse internet yoluyla, alanlarıyla ilgili mümkün olduğu kadar çok alan yazına erişebilmek, anlamak ve faydalanabilmek vardır. Yine Türkiye şartlarında öncelikli ihtiyaçlardan bir diğerinin gerek iş başvurularında, gerek akademik yükselmede baz alınan ve iletişim dil yeteneğinden ziyade dil bilgisi, kelime bilgisi, çeviri ve okuduğunu anlama becerisine dayanan KPDS ve ÜDS tarzı sınavları geçebilmek olduğu görülmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, kullanılacak olan dil öğretim yönteminin öncelikle yukarıda sayılan ihtiyaçları ne düzeyde karşılayabileceği sorgulanmalıdır.

18. ve 19. yy.'dan itibaren Batı'da Latince ve Eski Yunanca, Doğu'da da Arapça gibi dillerin öğretiminde etkin olarak kullanılan Gramer-Çeviri yöntemi günümüzde modern dillerin öğretiminde hâlâ kullanılmakla birlikte, eski ve geçersiz

bir yöntem olduğu için eleştirilmektedir (Larsen-Freeman, 2000: 12). Çevirinin yoğun bir şekilde kullanıldığı bu yöntemi eleştirenlerin temel gerekçesi, artan iletişim ve ulaşım vasıtaları ve ortadan kalkan sınırlar ile birlikte iletişim becerisinin daha acil bir ihtiyaç hâline gelmesiyle bu yöntemin ve çevirinin dil öğretimindeki geçerliliğini yitirdiğidir (Richards ve Rodgers, 2001:7). Ancak bu eleştirilere itibar etmeden önce yöntemin temel özelliklerini, güçlü yanlarını ve hitap edebileceği öğrenci profilini doğru incelemek gerekir. Bu yöntemin temel amacı, okuma yeteneğine dayalı olarak, hedef dilin yapısını, dil bilgisel özelliklerini, geniş bir kelime hazinesiyle birlikte kusursuz bir şekilde öğrenerek ve çeviri tekniğini de kullanarak hedef dilde yazılmış alan yazına mümkün olduğu kadar çok erişebilmektir. Bu amacın, yüksek öğrenim öğrencileriyle ilgili olarak yukarıda sıralanan öğrenci ihtiyaçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Ayrıca ilgili alan yazında çevirinin yabancı dil öğretiminde kullanımıyla ilgili çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Çevirinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla ilgili çalışmalar

Çeviri yöntemi geçmişte farklı dönemlerde (ve günümüzde hâlâ) oldukça yaygın bir şekilde kabul görmüş ve kullanılmıştır. Ancak günümüzde artan iletişim ve ulaşım olanaklarıyla birlikte iletişimsel yeteneğin geliştirilmesine önem veren ve anadil kullanımını (ve çeviriyi) bir kenara iten İletişimsel Dil Öğretim yöntemlerinin popülerliği artmış, bununla birlikte çeviri etkili bir yöntem olarak görülmemeye başlanmış ve hatta Duff'un tabiriyle (akt. Bonyadi, 2003) "Sibirya'ya sürülmüştür". Dil öğretimi alanında çevirinin nasıl kullanılması gerektiği konusunda açık ve kapsamlı kaynaklar bulunmamaktadır. Bununla birlikte yabancı dil öğretilmesiyle ilgili geliştirilen yöntemlerin bazıları çevirden bir teknik olarak faydalanmaktadır. Bunların başında Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method) gelmektedir.

Çevirinin son derece sık kullanıldığı ve aslında tamamen çeviri üzerine kurulmuş olan yöntem 18. yy'nın sonlarından itibaren tüm dünyada Latince ve Eski Yunanca'nın öğretilmesinde kullanılmaya başlamış, ardından çıkan daha güncel yöntemlerin varlığına ve kendisine yönelik eleştirilere rağmen günümüze kadar kullanılagelmiştir (Richards ve Rodgers, 2001: 5). Brown (2000: 19) yöntemin hâlâ kullanılmasının gerekçesini şöyle açıklamaya çalışır:

"Yöntem öğretmenlerin çok fazla mesleki beceriyle donatılmış olmasını gerektirmez. Dil bilgisi kurallarına ve çeviriye

dayalı soruları hazırlamak, yapmak ve objektif bir şekilde değerlendirmek zor değildir. Bugün birçok standart yabancı dil sınavı hâlâ öğrencilerin iletişim becerilerini ölçmeye yanaşmamaktadır, dolayısıyla da öğrenciler dil bilgisi, çeviri ve kelime ezberleme çalışmalarının ötesinde bir gayret sarf etmek için yeterli motivasyona sahip olamamaktadır."

Bu yöntem çeviriyi kullanarak hedef dilin yapısını ve doğasını derinlemesine incelemeyi ve öğrenmeyi, hedef dilde yazılan metinlerin içeriğini iyi bir şekilde anlamayı amaçlamaktadır. Bu yöntemi savunanlar çeviri sayesinde hedef dilin sözcük, öbek ve cümlelerinin hedef dili öğrenen birey tarafından en iyi şekilde kavranabileceğini iddia etmişlerdir. Bu dilbilimcilere göre çeviri, hedef dilin ve anadilin cümle yapıları ve gramerlerinin benzerliklerinin ve farklılıklarının açıkça görülmesine ve özümsemesine çok iyi hizmet eder (Akt. Bonyadi, 2003).

1970'lerin sonlarına doğru Bulgar bir psikolog olan Georgi Lozanov tarafından geliştirilen Suggestopedia dil öğretim yöntemi temelde, sınıf koşulları altında dil öğrenen öğrencilerin öğrenme kapasitelerinin sınırlı olduğu ve yeterli performansı gösteremeyecekleri endişesiyle kendi kendilerinin önlerine psikolojik engeller koydukları görüşünden hareket eder (Richards ve Rodgers, 2001: 100). Lozanov'a göre başta fiziksel ortam ve öğretmenin güven veren otoriter tavrı sayesinde öğrencilerin öğrenmeyle ilgili kaygılarının giderilmesi şarttır (Larsen-Freeman, 2000: 73). Öğrencilerin duyguları öğrenme sürecine başlayabilmek için bu kadar önemli bir ön koşul olunca çeviri tekniği de bu amaçla kullanılmıştır. Öğrencilerin anlama güçlüğü, dolayısıyla da potansiyel endişe faktörünü ortadan kaldırmak amacıyla ilk başta dersin ana materyali olan diyaloglar, solda yabancı dilde, sağda da anadile çevrilmiş olarak sunulmaktadır (Demircan, 1990: 216). Öğretmen diyalogu yabancı dilde yavaş yavaş okurken öğrencilerin aynı hizada çevirilere ve gramerle ilgili açıklamalara bakabilmeleri ve konuyu anlayabilmeleri için yeterince zaman verilir (Lozanov, 1992).

Çeviriden faydalanan bir başka yöntem de Amerikalı psikiyatrist Charles A. Curran tarafından geliştirilen Grupla Dil Öğrenimi yöntemidir. Öğrenciler grup çalışması yapmak istedikleri konuları kendileri seçebilirler ve hatta bu tartışmaları anadillerinde yapabilirler. Grup çalışmalarını dışarıdan izleyen öğretmen, konuşmaları hedef dile çevirerek öğrencilere yardımcı olur ve öğrenciler öğretmenleri (danışmanları) tarafından çevrilen ifadeleri kayıt cihazına tekrarlayarak

okurlar. Öğrenciler daha sonra deşifre edilen İngilizce'ye çevrilmiş konuşmalarını kullanarak yazılı ve sözlü olarak söz konusu dil ögesine çalışır ve bunu pekiştirirler. Bu teknik öğrencilerin benzer cümleleri hedef dilde kendi kendilerine kurabilmeye başlamalarına kadar sürer (Larsen-Freeman, 2000: 89-105).

Genelde yabancı dil öğretimi özelde de İngilizce öğretimi alanında geçmişten bugüne yapılmış ve başlı başına yöntem olarak alan yazına geçmiş yukarıdaki üç çalışmada farklı şekillerde de olsa çeviriye yer verilmiştir. Bunların dışında özellikle son dönemlerde çevirinin yabancı dil öğretimine etkisi üzerine yapılmış özellikle yabancı kaynaklı çalışmalara rastlanmakla birlikte, yapılan alan yazın taramasında konuyla ilgili çok fazla Türkçe çalışmaya rastlanamamıştır.

Thornton-Smith (1967) yabancı dili öğrenme sürecinin zihinsel düzeyde büyük ölçüde öğrencinin anadili yardımıyla gerçekleştiği ve genellikle zihinde dillerden birinin diğerine göre baskın olmasından dolayı düşünce ve anlam aktarımının yani çevirinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca çevirinin düşük seviyelerde bile öğrencilere öğrendiklerini eleştirel bir şekilde analiz etme ve sentezleme fırsatı sunması ve etkili bir sınama yöntemi olması açısından etkili bir dil öğretim yöntemi olduğunu savunur. Mills (1977) yabancı dil öğretim programlarında karşılaştırmalı analizin ve çevirinin önemli bir role sahip olduğunu vurgular. Levenston (1985) çevirinin dil öğretimi ve öğrenimindeki rolüne dair daha genel ve sistematik bir bakış sunar: Çeviri (1) dil bilgisi yapılarıyla ilgili alıştırmaya, (2) bilinmeyen kelimeleri açıklama, (3) her düzeyde öğrencinin erişimini sınama ve (4) iletişimsel beceri geliştirme imkânı sunması açısından son derece faydalıdır. Snell-Hornby (1985: 25) çevirinin, ileri düzeyde yabancı dil eğitiminde öğrencilerin hem pratik hem de teorik anlamda uzmanlaşmalarına yardımcı olduğunu söyler. Çalışmasında özellikle çeviri faaliyetinin yabancı dil öğretimiyle nasıl birleştirilmesi gerektiğini tartışır. Snell-Hornby'e göre bu birleştirme işlemi dört adımda gerçekleştirilmelidir: (1) metin çözümlemesi ve dil bilgisel aktarım yöntemlerine ilişkin bir giriş, (2) öğrenciler tarafından metnin çevirisinin yapılması, (3) çevrilen metin üzerinde düzeltmelerin yapılması ve (4) sözcük, dil bilgisi ve üslupla ilgili karşılaşılan sorunların tartışılması. Königs (1985: 45) çeviri eğitiminde yabancı dil öğretiminden ve dil ediniminde de çeviri metinlerinden bir araç olarak faydalanılması gerektiğini savunur. Königs çeviri eğitiminde kullanılacak metinlerin "doğal" nitelikte olmasına karşın yabancı dil eğitiminde kullanılacak çeviri metinlerinin "suni" nitelikte olabileceğini ileri sürer. Tudor (1987) bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak çevirinin kullanılmasının dayandığı iletişimsel temelin, çevirinin tek başına mesleki bir faaliyet olarak taşıdığı iletişimsel özellikten

kaynaklandığını savunur ve özellikle yükseköğretimde ileri düzey yabancı dil öğrenen öğrencilerle birlikte çeviriden iletişimsel bir dil öğretim yöntemi olarak kullanılabilmesi için bazı öneriler sunar. Munro (1992) farklı çeviri yaklaşımlarına yer vermiş ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla yabancı dil öğretim programlarında çevirinin kullanılmasının ve öğretilmesinin faydalarını savunmuştur. Gantt ve Susana (1999) İspanyolca yabancı dil sınıflarında kullanılmak üzere ek niteliğinde bir dizi çeviri faaliyeti önerir. Yazara göre sınıf içerisinde çeviri tekniklerinin kullanılması öğrencilerin hedef dilin kendisini ve kültürünü daha yakından kavramlarını sağlayacak metalinguistik beceriler geliştirmelerine yardımcı olmak suretiyle dil ve kültür arasında bir köprü görevi görebilir. Zhenhui (1999) Çin’de yabancı dil öğretiminde gramer-çeviri yöntemi gibi geleneksel yabancı dil öğretim yöntemleriyle modern yöntemleri ve iletişimsel yaklaşımı tartışır. Özellikle de dil bilimsel doğruluk ve iletişimsel yeterlilik ile öğrenci merkezli öğretim ve öğretmenin rolü arasındaki ilişkiyi mercek altına almıştır. Çin’de verilen İngilizce eğitiminin ülkenin çok farklı sosyo-kültürel özelliklerinden dolayı ABD’de ve İngiltere’dekinden son derece farklı olduğunu, ancak bunun, böyle bir ortamda iletişimsel yaklaşımın yeri olmadığı anlamına gelmediğini; iletişimsel yaklaşımın Çin’de işe yarayabilmesi için hali hazırda ülkede yaygın bir şekilde kullanılan gramer-çeviri yöntemiyle uzlaştırılması gerektiği sonucuna varmıştır. Arranz (2004), 20. yüzyılda sıklıkla bir kenara itilmesine ve küçümsenmesine rağmen, çevirinin günümüzde İkinci Dil Öğretiminde daha geniş kabul görmeye başladığına dikkat çeker. Arranz (2004) farklı yeterlilik düzeylerini içeren bir dizi çeviri faaliyeti önererek iletişimsel içerikle çevirinin mükemmel bir uyum içerisinde birlikte sunulabileceğini ve çeviriyle ilgili eski, temelsiz önyargıların çürütülmesini amaçlar. Sonuç olarak her yeterlilik düzeyi için ayrı ayrı tasarladığı çeviri faaliyetlerinin (örneğin, yeni başlayanlar için “öğrencilerin hedef dilde kurdukları hatalı cümlelerin anahtarlarına çevrilmesi”, alt-orta düzeyde öğrenciler için “bağlamı dışında metin çevirisi”, yine yeni başlayanlar için “düz anlamsal çeviri” faaliyetleri) iletişimsel açıdan olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Kocaman (1983) Türkiye’de genel olarak yabancı dil derslerinde istenilen verimin alınmadığını ve sorunun çözümünün öğretimin niteliğinin değiştirilmesinden geçtiğini vurgulamaktadır. Bunun için de işe *öğretim amacının* açıkça belirlenmesiyle başlanmalıdır. Türkiye’deki üniversitelerin çoğunda yabancı dil öğretiminin amacı öğrencilere alanlarıyla ilgili bilimsel yayınları takip edebilmelerini ve yabancı dilde bilimsel çalışmalar hazırlayabilmelerini sağlayacak düzeyde yabancı dil öğretmektir (Akademik amaç). Öte yandan gelecekte iş hayatına

atıldıklarında mesleklerinin gerektirdiği düzeylerde yabancı dil bilgisine sahip olmaları da amaçlanır (Mesleki amaç). Bu amaçlar doğrultusunda uygun bir öğretim yöntemi ve tekniği belirlerken öğrenciye yönelik çok yönlü, esnek öğretim yöntemi/yöntemleri uygulanmasına olanak sağlanmalıdır. Kocaman (1983) geleneksel olduğu için “çeviri” gibi yöntemlerden tamamen vazgeçilmemesi gerektiğini, doğru kullanılırsa çevirinin yararlı olabileceğini savunur. Cemal (1978), çeviri konusunu ele alırken çevirinin kuramsal açıdan incelenmesi ile öğretim konusu olması arasında dikkatli ayırım yapılması gerektiğinden söz eder. Bu konuya ilişkin öğretimin iki ayrı işlevini belirler: birincisi doğrudan doğruya çevirinin kendisini öğretmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemi; diğeri ise çevirinin yabancı dil öğretiminde bir araç olarak kullanıldığı öğretim yöntemidir. Yazar çevirinin etkin dil kullandırma araçlarından birisi olduğunu savunur. Çevirinin dil öğretiminde kullanılmasıyla ilgili en önemli çelişkiyi, yani çevirinin ön koşulunun her iki dili de çok iyi bilmek olduğu gerçeğini tartışan Boztaş (1996: 1–4) çevirinin ve dil öğretiminin birbirini tamamlayan ortak özelliklerinin olduğunu; çeviri derslerinin ilerlemiş bir dil düzeyinden sonra başlanırsa dil kullanımında büyük katkılar sağlayacağını vurgular. Bulut (2000) çeviri ve yabancı dil eğitimi gibi iki disiplini birleştiren kuramsal ve uygulamalı çalışmaların, çevirinin yabancı dil öğretimindeki rolünü yeniden değerlendirmesi gerektiğine değinir. Metinsel-dilbilimsel yaklaşımlar, kaynak ve hedef dildeki metin geleneklerinden etkilenen dil kullanım birimleri olan makro-yapılara/metinlere dayanır. Bu yüzden de çapraz kültürel metinler ve söylem stratejilerinin tamamı kültür, bağlam ve söylem unsurlarına odaklanır; anadilin ve yabancı dilin (çeviride kaynak dil ve hedef dil) kullanıldığı iletişimsel bağlamlarda dilin doğal bir şekilde kullanımını pekiştirir. Yabancı dil eğitimi amacıyla yürütülen çeviri çalışmalarında metin üretme ve analizi stratejileri öne çıkmalıdır. Bulut’a (2000) göre her ne kadar başlangıç düzeyinde çeviriyi bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak kullanmak gerçekçi görünmese de, yabancı dil öğretiminde çeviriden metinsel-dilbilimsel analiz kapsamında faydalanmak, hali hazırda okuma ve yazma dersleriyle doğrudan alakalı olan “doğru bağlamsal kelime ve yapıların kullanımı” bilincinin güçlendirilmesini sağlayacaktır. Doğan (2000), yabancı dil öğrenimiyle ilgili ihtiyaçlardan ve bu ihtiyaçların giderilmesi için üniversite eğitimleri sırasında tercihen son sınıfta iki dönem boyunca alanlarıyla ilgili bir çeviri dersi konulması gereğinden bahsetmektedir. Bu dersin amacı öğrencilere sadece çeviri yapmayı öğretmek değil alanlarıyla ilgili çeviri metinlerinden faydalanarak yabancı dillerini geliştirmektir.

Yetişkinlere yabancı dil öğretiminde çevirinin kullanılmasıyla ilgili gerekçeler

Yabancı dil öğretimi konusunda yaş değişkeniyle ilgili temel hususlardan birisi, çocukların ve yetişkinlerin ikinci dil öğrenimine farklı öğrenme/edinme stratejileriyle yaklaştıkları gerçeğidir (Robinson, 2002: 124). İkinci dil öğretiminde kritik dönem denen ve çoğu yazar tarafından üst sınır olarak ergenliğin gösterildiği (Birdsong, 1999; Hyltenstam ve Abrahamsson, 2003; Johnson ve Newport, 1989, 1991; Robinson, 2003) doğal bir edinim dönemi vardır. Bu dönemdeki çocuklar dile iletişim kurmak için bir araç olarak bakıp dili kolayca edinirken, kritik dönemi geçen öğrenciler için dil öğrenimi bir araç değil amaçtır. Bu öğrenciler dil öğrenimini artık bir problem olarak görürler ve bu sorunu aşmak için analitik problem çözme becerilerini kullanırlar (Robinson, 2002: 124). Nitekim, yetişkinlerin özellikle sınıf ortamında formal koşullarda çocuklara göre daha gelişmiş bilişsel ve dilbilimsel becerilere sahip olduğu bilinmektedir (Bialystok, 1991; DeKeyser, 2000; Harley ve Hart, 2002; Karmiloff-Smith, 1992; Newport, 1990; Robinson, 2003). Buradan hareketle doğal dil edinim dönemini geçmiş yetişkinlerin bir sorun olarak gördükleri yabancı dili öğrenirken gelişmiş bilişsel ve dilbilimsel yeteneklerinden faydalandıkları sonucu çıkmaktadır.

Diğer taraftan çeviri, kaynak metnin dil bilgisi, kelime, sözdizimi gibi yapısal özelliklerinin yanında türü, bağlamı ve işlevi gibi kapsamlı ayrıntularla ilgili analitik çözümlenmeleri ve kararlar almayı gerektiren zor bir süreçtir (Hervey ve Higgins, 1992: 14). Dolayısıyla çeviri etkinliği, gelişmiş bilişsel ve dilbilimsel yeteneklerden faydalanılması gereken karmaşık bir süreç olarak görülebilir. Öyle ki çeviri sürecinin bilişsel alanın tamamını, özellikle de analiz (metni her yönüyle anlama), sentez (hedef dilde yeniden yaratma) ve değerlendirme (herhangi bir metnin çevirisini, kaynak ve hedef dilin dil bilgisel, tarihsel, bağlamsal, kültürel vb. unsurları ışığında değerlendirme ve kıymet biçme) basamaklarına kadar çıkmayı gerektiren bir süreç olduğu için yetişkinlere dil öğretiminde faydalı sonuçlar doğurabilecek bir teknik olarak kullanılabilmesi söylenebilir.

Bazı durumlarda öğrencilerin kaynak olarak baskın olan dillerinden (anadilleri) faydalanmaları kaçınılmazdır (Thornton-Smith, 1967). Hedef dilin söz dizimi ve yapılarını kendi dillerindeki eşdeğerleriyle ilişkilendirmelerinin etkili bir öğrenme yolu olduğu durumlar vardır. En genel öğrenme stratejilerinden birisi de hedef dil ve ana dil arasında paralellikler kurmaktır (Skehan, 1989: 78). Çeviri bu paralelliklerin kurulmasına hizmet edebilir. Bu karşılaştırmalı yaklaşımın özellikle yetişkinler için doğal bir öğrenme strateji olduğu düşünüldüğünde, çevirinin

kullanılması kaçınılmaz görünmektedir. Nitekim öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin duygu ve düşünceleri, bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları dil öğretiminde son derece önemlidir ve ders planları hazırlanırken mutlaka dikkate alınmalıdır (Nunan, 1999: 13).

Çeviri, öğrencilerin okuyup anlama kabiliyetlerini geliştirir. Herhangi bir metni çevirmeden önce o metni dikkatlice okumak ve en ince ayrıntısına kadar anlamak gerekir. Bu süreç esnasında öğrenci, elindeki metnin/cümlenin anlamı, yapısı, bağlamı ve türü gibi özelliklerinin (metin içi ve metin dışı bağlantıların) tamamını anlamaya çalışır (Snell-Hornby, 2006: 54, 110-111). Bir diğer deyişle bir tür ayrıntılı metinsel analiz söz konusudur ve bu da okuduğunu anlama için son derece önemlidir (Hervey ve Higgins, 1992: 14). Bu yüzden bir metni çevirmek amacıyla okumanın, sadece okumaktan daha üstün olduğu söylenebilir.

Çeviriden aynı zamanda bir değerlendirme aşamasında da faydalanılabilir. Öğrencinin sınanması amacıyla kullanılan "yaptırma", "aktarma", "soru-cevap", "açıklama", ve "taklit etme" gibi tekniklerin yanı sıra, ders içinde öğrenciden işlenen okuma parçası vb. gibi metinlerin bir bölümünün çevrilmesi istenebilir. Çeviri süreci yukarıda da açıklandığı gibi bilişsel açıdan zor bir süreç olduğu için öğrenciden bir metnin çevirisini yapmasını ya da bir metnin çevirisinin doğru ya da yanlış olduğunu gerekçeleriyle açıklamasını ve düzeltmesini istemek suretiyle bilişsel alanın en üst düzeyine çıkıp çıkmadığını değerlendirmek mümkün olabilir.

Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi

1948 yılında Amerikan Psikologlar Derneğinin (APA-American Psychological Association) toplanmasının ardından Benjamin Bloom eğitim sürecinin özel hedeflerini içeren bilimsel bir sınıflandırma yapma çabalarına öncülük etmiştir. Bu çabaların sonucu olarak eğitim bilimleri alanına üç temel öğrenme alanından oluşan bir sınıflandırma kazandırılmıştır (Bloom ve ark., 1956). Bu alanlardan ilki Bloom'un adıyla anılan bilişsel (cognitive) alandır ve bilginin işlenmesi, zihinsel tutum ve becerilerin gelişimi gibi konuları içerir. Diğer iki alan ise öğrenilmiş duyguların kodlandığı duyuşsal (affective) alan ve becerilerin kodlandığı alan devinişsel (psycho-motor) alanlardır (Sönmez, 2004: 47-107). Bloom ve arkadaşlarının (1956: 19) çalışmaları sonucunda bu alanlar eğitsel bir bakış açısıyla en basit öğrenme davranışından en karmaşığına kadar ayrıntılı bir şekilde sınıflandırılmıştır. Ancak bu çalışmanın konusu itibarıyla özellikle üzerinde

durulacak olan alan bilişsel alandır. Bilişsel alan da kendi içerisinde, çalışmanın amacından çok fazla sapmadan, sadece en genel basamaklara inilerek irdelenecektir.

Bu basamakların ilki *bilgi* basamağıdır (Sönmez, 2004: 48–61). Bu basamak belirli gerçeklerden genel kuramlara kadar çok geniş yelpazede bilgilerin hatırlanmasını içerir. Bir konuyla ilgili terimlerin, belirli gerçeklerin, yöntem ve tekniklerin, temel kavram ve ilkelerin yüzeysel olarak hatırlanması ya da tanınması bu basamaktaki öğrenme davranışlarına örnek verilebilir. İkinci basamak olan *kavrama* basamağında (Sönmez, 2004: 61), bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur. Üçüncü basamak olan *uygulama*, öğrenilen bilgilerin yeni ve somut durumlarda kullanılabilmesi yeteneği olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2004: 66). Bu düzeyde bilgi ve kavrama basamağında kazandığı davranışlara dayanarak bireyden kendisi için yeni olan bir sorunu çözmesi istenebilir. Dördüncü basamak olan *analiz* basamağında bir bütünün örgütsel yapısını anlayabilmek amacıyla parçalara ayrılması, parçaların tanımlanması, parçalar arasındaki ilişkinin incelenmesi ve geçerli örgütsel ilkelerin tanınması söz konusudur (Sönmez, 2004: 67–73). Beşinci olarak *sentez* basamağı yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi özellikler içerecek şekilde bir bütün elde etmek amacıyla parçaların bir araya getirilmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2004: 73). Örneğin özgün bir iletişim muhtevasının (kompozisyon ya da konuşma) yaratılması, bir araştırma önerisinin hazırlanması ya da bir dizi soyut ilişkinin kurulması (verilerin sistematik olarak sınıflandırıldığı bir şema) sentez sayılabilir. Son olarak *değerlendirme* belirli bir amaç ya da kıstas doğrultusunda roman, şiir, araştırma raporu gibi herhangi bir ürünün kıymetini biçebilme becerisiyle alakalıdır (Sönmez, 2004: 77). Bu basamakta gerçekleşen öğrenmeler bilişsel hiyerarşideki en üst düzey öğrenme ürünleridir, çünkü değerlendirme basamağı kendinden önceki tüm diğer basamaklara ek olarak açıkça tanımlanmış kıstaslara dayalı bir kıymet biçme sürecini gerektirir.

Yukarıda genel hatlarıyla açıklanan basamaklar bilişsel süreç içerisinde en basitten ve en az niteliklienden en zor ve en nitelikli öğrenmeye doğru hiyerarşik bir yapıyı temsil eder. Kullanılan bir yöntemin/teknin başarıları, öğrencileri bu alanın ne kadar üst basamaklarına kadar çıkarabilmesiyle değerlendirilebilir. Dolayısıyla çeviriyi, dil öğretiminde bir araç olarak kullanmanın başarıları, bilişsel alanın tüm basamaklarını temsil eden sorulardan oluşan bir test (ön test ve son test) ile görülebilir. Buradan hareketle bu çalışmada Bloom'un (1956) geliştirdiği bilişsel alanın alt basamaklarının bir ölçüt olarak kullanıldığı söylenebilir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda çevirinin yabancı dil öğretiminde aktif bir öğretim tekniği olarak kullanılmasının öğrencilerin yabancı dil başarılarını ne düzeyde etkilediğini saptamaktır. Bu amaçla Bloom (1956) tarafından geliştirilen bilişsel alanın tüm basamaklarını temsil eden bir test kullanılarak çevirinin bilişsel olarak öğrenmeyi hangi düzeye/basamağa çıkarabildiği görülmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Deney değişkeni olan çeviri tekniğinin, deneklerin bilişsel alandaki davranış değişiklikleri üzerindeki etkileri ölçülmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu

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

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma kapsamında, deney değişkeni olan çeviri tekniğinin, bilişsel alan üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deneysel çalışma başında yaklaşık 110 öğrenciye (toplam 4 sınıf: Bahçe Ziraatı, Basın Yayıncılık, Seracılık ve Süs Bitkileri Yetiştiriciliği ve Yerel Yönetimler) İngilizce'nin "If Conditionals" (Şart Cümlecikleri) konusuyla ilgili bir ön test formu verilmiştir (Örnek maddeler için bkz. Ek-1). Bu form araştırmacının benzer bölümlerde öğretimini yürüttüğü İngilizce derslerinde yapılan uygulamalar sonucunda oluşturulmuştur. Bu testin geliştirilmesi sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlilik

çalışması kapsamında ilgili alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve bu doğrultuda testte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, test madde analizine tabi tutulmuş, bu analiz doğrultusunda çift serili korelasyon katsayısı .20 ile .30 arasında olan maddeler düzeltilerek teste alınmış, ayırıcılık indisi .20'den küçük maddeler de testten tamamen çıkarılmıştır (Turgut, 1983: 270). Bu çalışmalar sonucunda testin son formunda 30 madde yer almıştır. 30 madde üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.72 bulunmuştur. Ön test formu, öğrencilerin konuyla ilgili olarak bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki davranışlarını ayrı ayrı ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Soruların sayı bazında bilişsel alanın alt basamaklarına dağılımı şöyledir: bilgi, 1–4; kavrama, 5–9; uygulama, 10–16; analiz, 17–20; sentez, 21–26; değerlendirme basamağı 27–30 (bkz. Ek-1).

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

Deneyssel çalışma kapsamında haftada 45 dakikalık iki saat olmak üzere iki hafta boyunca İngilizce'nin "If Conditionals" (Şart Cümlecikleri) ünitesi her iki gruba da işlenmiştir. Konunun işlenmesinde ortak içerik kullanılmıştır; ancak öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında deney grubuna, içerikte verilen cümle örneklerinin öğretmen ve özellikle de öğrenciler tarafından Türkçeden İngilizceye ve İngilizceden Türkçeye çevrilmesine dayanan bir çeviri tekniği kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise aynı içerik öğrencilere aktif bir şekilde çeviri yaptırılmadan anlatılmıştır. Deney grubunda olduğu gibi "If Conditionals" konusu zaman zaman İngilizce zaman zaman da Türkçe kullanılarak kontrol grubundaki öğrencilere anlatılmıştır. Uygulamada iki grup arasındaki tek farkın, deney grubundaki öğrencilerin aktif bir şekilde çeviri yapmasına fırsat verilmesi olmasına özen gösterilmiştir. Her iki grupta da öğretmen tahtaya yazdığı ifadelerin Türkçe karşılıklarını söylemesine karşın, sadece deney grubundaki öğrencilerden söz konusu cümleleri Türkçeden İngilizceye veya İngilizceden Türkçeye çevrilmesi istenmiş ve bu yolla öğrenciler aktif bir şekilde çeviri sürecine dâhil edilmeye çalışılmıştır.

İki haftalık deneysel çalışmanın ardından tekrarlanan test (son test) sonucunda kontrol ve deney grubu öğrencilerin aldığı puanlar arasındaki farkın manidarlığı bilişsel düzeyin geneli ve alt basamaklarının her biri için bağımsız gruplar için “t” testi analizinden faydalanılarak test edilmiştir. Ayrıca deney grubunun kendi içinde ön test-son test puanları arasındaki farkın manidarlığına da bakılarak grubun test erişisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla da eşleştirilmiş gruplarda t-testi analizine başvurulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarına verilen ön test ve son test formlarından elde edilen puanlar üzerinde yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları ve yorumları verilmiştir.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarının ortalamaları ve standart sapmaları arasında manidar bir fark bulunmamıştır ($t = .352, p > 0.05$). Buna göre 50’şer kişiden oluşan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel sürece başlamadan önce “If Conditionals” (Şart Cümlecikleri) konusuyla ilgili bilgi düzeylerinin birbirlerine denk olduğu görülmüştür.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

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

$p > 0.05$

Deneysel değişkenin (çeviri tekniği) etkisini yorumlamadan önce grupların verilen eğitim sonunda ulaştıkları erişiyi yorumlamak gerekirse, Tablo 2’de de görüldüğü gibi kontrol grubunun son test ve ön test sonuçları arasında son test lehine manidar bir fark bulunmuştur ($t = - 20.211, p < 0.05$). Kontrol grubunun ön test ortalaması 4.48 iken (30 soru üzerinden), bu ortalama son testte 10.22’ye yükselmiştir. Bu sonuç, deneysel değişken olan çeviri tekniğinin etkisinden bağımsız olarak, dersi veren öğretim elemanının başarısı olarak yorumlanabilir.

Tablo 2

Kontrol Grubunun Bilişsel Alanın Geneli Bakımından Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

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

*p < 0.05

Tablo 3'te de görüldüğü gibi deney grubunun son test ve ön test sonuçları arasında son test lehine 0.05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur (t = 33.147, p < 0.05). Deney grubunun ön test ortalaması 4.34 iken (30 soru üzerinden), bu ortalama son testte 14.54'e yükselmiştir. Ortalamadaki bu artışın kontrol grubu için 4.48'den 10.22'ye olduğu hatırlanırsa bu sonuç, dersi veren öğretim elemanının başarısının yanı sıra deneysel değişken olan çeviri tekniğinin etkisi olarak yorumlanabilir.

Tablo 3

Deney Grubunun Bilişsel Alanın Geneli Bakımından Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

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

*p < 0.05

Deney grubunun son test sonuçlarının bilişsel düzeyin alt basamaklarına dağılımına bakıldığında (bkz. Tablo 4) tüm basamaklarda manidar bir artış olduğu görülmektedir. Ancak bu dağılımın ön test sonuçlarında olduğu gibi bilişsel alanın özellikle uygulama basamağından sonraki basamaklara çıkıldıkça azaldığı görülmektedir (bilgi: 3.26, kavrama: 3.52, uygulama: 3.98, analiz: 1.42, sentez: 1.38, değerlendirme: 0.98). Bu da deneysel değişken olan çeviri tekniğinin öğrencileri analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına çıkarabilse de bilişsel alanın

basamaklarının giderek artan zorluk derecelerine paralel olarak üst basamaklara çıktıkça etkisinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4

Deney Grubunun Bilişsel Alanın Basamakları Bakımından Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

	Deney Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bilgi	Ön test	50	1.60	.828	49	9.007	.000*
	Son test		3.26	1.195			
Kavrama	Ön test	50	1.26	.852	49	13.407	.000*
	Son test		3.52	1.034			
Uygulama	Ön test	50	1.32	1.077	49	13.939	.000*
	Son test		3.98	1.151			
Analiz	Ön test	50	.040	.197	49	10.568	.000*
	Son test		1.42	.927			
Sentez	Ön test	50	.040	.197	49	10.872	.000*
	Son test		1.38	.878			
Değerlendirme	Ön test	50	.040	.197	49	7.282	.000*
	Son test		.98	.936			

*p < 0.05

Tablo 5'te de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur (t= 7.472, p < 0.05). Buna göre iki grup arasında deney grubu lehine 0.05 düzeyinde manidar bir fark vardır. Bu sonuç deneysel değişken olan çeviri tekniğinin, öğrencilerin öğrenme davranışlarını olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla T.C. İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda çevirinin yabancı dil öğretiminde kullanılması öğrencilerin yabancı dil başarılarını olumlu düzeyde etkilemiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Alanın Genel Bakımından Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

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

*p < 0.05

Deney ve kontrol gruplarının bilişsel alanın her bir düzeyi bakımından son test sonuçları arasında yapılan “t testi” analizine bakıldığında (bkz. Tablo 6) tüm basamaklarda deney grubu lehine 0.05 düzeyinde manidar bir fark olduğu görülmektedir. Bu da deneysel değişken olan çevirinin bilişsel düzeyin tüm basamaklarında (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Alanın Basamakları Bakımından Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p																																																								
Bilgi	Kontrol	50	2.46	.828	98	4.665	.000*																																																								
	Deney	50	3.26	.885				Kavrama	Kontrol	50	2.60	1.034	98	4.413	.000*	Deney	50	3.52	1.049	Uygulama	Kontrol	50	2.86	1.010	98	5.170	.000*	Deney	50	3.98	1.151	Analiz	Kontrol	50	1.04	.902	98	2.076	.041*	Deney	50	1.42	.927	Sentez	Kontrol	50	.820	.774	98	3.382	.001*	Deney	50	1.38	.878	Değerlendirme	Kontrol	50	.440	.577	98	3.471	.001*
Kavrama	Kontrol	50	2.60	1.034	98	4.413	.000*																																																								
	Deney	50	3.52	1.049				Uygulama	Kontrol	50	2.86	1.010	98	5.170	.000*	Deney	50	3.98	1.151	Analiz	Kontrol	50	1.04	.902	98	2.076	.041*	Deney	50	1.42	.927	Sentez	Kontrol	50	.820	.774	98	3.382	.001*	Deney	50	1.38	.878	Değerlendirme	Kontrol	50	.440	.577	98	3.471	.001*	Deney	50	.980	.936								
Uygulama	Kontrol	50	2.86	1.010	98	5.170	.000*																																																								
	Deney	50	3.98	1.151				Analiz	Kontrol	50	1.04	.902	98	2.076	.041*	Deney	50	1.42	.927	Sentez	Kontrol	50	.820	.774	98	3.382	.001*	Deney	50	1.38	.878	Değerlendirme	Kontrol	50	.440	.577	98	3.471	.001*	Deney	50	.980	.936																				
Analiz	Kontrol	50	1.04	.902	98	2.076	.041*																																																								
	Deney	50	1.42	.927				Sentez	Kontrol	50	.820	.774	98	3.382	.001*	Deney	50	1.38	.878	Değerlendirme	Kontrol	50	.440	.577	98	3.471	.001*	Deney	50	.980	.936																																
Sentez	Kontrol	50	.820	.774	98	3.382	.001*																																																								
	Deney	50	1.38	.878				Değerlendirme	Kontrol	50	.440	.577	98	3.471	.001*	Deney	50	.980	.936																																												
Değerlendirme	Kontrol	50	.440	.577	98	3.471	.001*																																																								
	Deney	50	.980	.936																																																											

*p < 0.05

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ders içerisinde kullanılan aktif bir öğretim tekniği olarak çevirinin T.C. İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulunda yabancı dil eğitimine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aktif bir öğretim tekniği olarak çevirinin öğrencilerde etkili öğrenme oluşturma açısından etkililiği test edilmiştir.

Bu tezi desteklemek amacıyla öncelikle kuramsal bir çerçeve çizilmiş ve araştırmanın çalışma grubu içerisinde yer alan öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak ihtiyaç duydukları yabancı dil öğrenme ilkeleriyle ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Buna göre yabancı dil öğretiminde kritik dönemi aşmış yetişkin sınıflamasına girebilecek yaşlardaki bu öğrencilerin ikinci dil öğrenimine bir problem olarak yaklaştıkları ve bu problemi çözmek için hafıza ve analitik akıl

yürütme yeteneklerine güvendikleri, bunun da çocuklara yabancı dil öğretimiyle yetişkinlere yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gereken en önemli nokta olduğu vurgulanmıştır.

Dil öğreniminde bilişsel akıl yürütme stratejisini tercih eden bu gruba Bloom'un (1956) tasniflediği bilişsel alanın her basamağına uygun olarak hazırlanmış bir ön test uygulanmış ve sonuç olarak öğrencilerin bu bilişsel sınıflamanın ne kadar üst basamaklarına çıkabildikleri deneysel olarak incelenmiştir. Bir diğer deyişle ön test ve son test arasında araştırmanın amacına uygun bir şekilde bağımsız değişken olarak sürece dâhil edilen çevirinin deney grubundaki öğrencilerin dil öğrenimine etkisi incelenmiştir. Süreç sonunda gruplara başta verilen formun aynısı olan son testler verilmiştir. SPSS programı yardımıyla öğrenci puanlarına uygulanan bağımsız gruplar için "t" testi sonucunda 0.05 düzeyinde deney grubu lehine manidar bir farka rastlanmıştır. Deneysel değişken olan çevirinin bu olumlu katkısı, yetişkin öğrencilerin çeviri sayesinde bilişsel ve dil bilgisel becerilerini kullanmak suretiyle üst düzey öğrenme deneyimleri geçirmeleriyle ilişkilendirilebilir. Nitekim her ne kadar üst basamaklara doğru etkisi azalsa da, çeviri sayesinde öğrenciler başarılarını bilişsel alanın analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına kadar çıkarabilmişlerdir.

Çevirinin etkili bir yabancı dil öğretim tekniği olduğunun deneysel olarak kanıtlanmasının yanı sıra çevirinin gerekliliği çalışma grubu ile ilgili yapılan kuramsal ihtiyaç analizi ile de vurgulanmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırma kapsamında incelenen İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme ihtiyaçları öncelikle alanlarıyla ilgili alan yazını okuyup anlamak; okuma/anlama, çeviri, dil bilgisi ve kelime dağarcığına dayalı Temel İngilizce Dersi Vize ve Final sınavları, ÜDS ve KPDS gibi sınavlardan geçer not almaktır. Yaşları itibarıyla bu öğrenciler dil öğreniminin daha kolay ve doğal olduğu kritik dönemi geçmiş, dil öğrenimine bir sorun gözüyle bakan ve bunun için de gelişmiş bilişsel ve dilbilimsel becerilerini işe koşan yetişkin bireyler olarak düşünülebilirler. Son olarak öğrencilerin ideal bir yabancı dil öğretim ortamında bulunması gereken tesis, yeterli sayıda personel, araç-gereç gibi nitel ve nicel olanaklardan büyük ölçüde yoksun oldukları söylenilebilir. Tüm bu etmenler dikkate alındığında çalışma grubunda yer alan öğrenciler için çevirinin etkili bir yabancı dil öğretim tekniği olduğu sonucuna varılabilir.

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

- 1.Bu çalışmada olduğu gibi yabancı dil öğrenme ihtiyaçları belirli bir alan yazındaki kaynaklara ulaşmak, bunları okuyup anlamak olan öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde çeviriden faydalanabilirler.
- 2.Dört dil becerisini de ölçebilen TOEFL, IELTS gibi sınavların dışında sadece okuma/anlama, çeviri, dil bilgisi ve kelime dağarcığına dayalı ÜDS, YDS ve KPDS gibi sınavlara hazırlanan öğrencilere çeviri tekniği kullanılarak yabancı dil öğretilir.
- 3.Yaşları itibarıyla bu öğrenciler dil öğreniminin daha kolay ve doğal olduğu kritik dönemi geçmiş, dil öğrenimine bir sorun gözüyle bakan ve bunun için de gelişmiş bilişsel ve dilbilimsel becerilerini işe koştan yetişkin bireylere yabancı dil öğretilirken çeviriden etkili bir teknik olarak faydalanılabilir.

Kaynaklar

- Arranz, J. (2004). Forgiven, not forgotten: Communicative translation activities in second language teaching. *Revista Estudios Ingleses*, 17, 239–259.
- Bloom, B. S., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. ve Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. E. Bialystok (Ed.), *Language Processing In Bilingual Children* (113–140). London: Cambridge University Press.
- Birdsong, D. (1999). Introduction: whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. D. Birdsong (Ed.), *Second Language Acquisition And The Critical Period Hypothesis* (1–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bonyadi, A. (2003). Translation: Back from Siberia. *Translation Journal*, 7(3).
Internet'ten 21.04.2009'de elde edilmiştir.
<http://www accurapid.com/journal/25edu.htm>.
- Boztaş, İ. (1996). Çevirinin yabancı dil öğretimine katkıları. *Çeviribilim ve Uygulamaları*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 6, 1–4.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (2. Baskı) White Plains: Addison Wesley Longman.
- Bulut, A. (2000). Re-Evaluating the Role of Translation in Language Teaching: A Text-Linguistic Perspective. *Conference Proceedings* (yay. haz. D. Köksal, İ. H. Erten) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 27–29 Mayıs 1999 "First International ELT Research Conference-Challenges for Language Teachers Towards the Millenium, YADEM, 94–99.
- Cemal, A. (1978). Öğretimde amaç ve araç olarak çeviri. *Türk Dili Çeviri Özel Sayısı*, TDK, Ankara, 322.
- Dekeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499–533. (Makale Özeti, ERIC Document Reproduction Service No: EJ655731)
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, A. (2000). Teaching translation as an undergraduate course. *Conference Proceedings* (yay. haz. D. Köksal, İ. H. Erten), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 27–29 Mayıs 1999 "First International ELT Research Conference-Challenges for Language Teachers Towards the Millenium, YADEM, 99–104.
- Ekmekçi, Ö. (2003). *Türk Eğitim Sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları*. İstanbul: Özel Okullar Derneği, 92–96.
- Gantt, B. ve Susana, V. (1999). From linguistic analysis to cultural awareness: a translation framework for the spanish language classroom. *Journal of Language for International Business*, 10(2), 1–13. (Makale Özeti, ERIC Document Reproduction Service No: EJ587997)i.

- Harley, B. ve Hart, D. (2002). Age, aptitude, and second language learning on a bilingual exchange. P. Robinson (Ed.), *Individual Differences And Instructed Language Learning* (301–330). Amsterdam: John Benjamins.
- Hervey, S. ve Higgins, I. (1992). *Thinking Translation: A course in translation method*. London: Taylor & Francis Routledge.
- Hyltenstam, K. ve Abrahamsson, P. (2003). Maturation constraints in SLA. Catherine J. Doughty ve Michael H. Long (Ed.) *The Handbook Of Second Language Acquisition* (539–588). Oxford: Blackwell.
- Johnson, J. S. ve Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- Johnson, J. S. ve Newport, E. L. (1991). Critical period effects on universal properties of language: the status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215–258.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science learning, development, and conceptual change*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kocaman, A. (1983). Üniversitelerde yabancı dil öğretimi üzerine saptamalar. *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, Sayı: 379–380/Temmuz – Ağustos, 191–194.
- Königs, F.G. (1985). Translation inside and outside of the teaching context: the text as a starting point. C. Titford ve A. E. Hieke (Ed.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing* (29–50). Narr: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S.D. ve Tracy, D. T. (1983). *The natural approach*. New Jersey, USA: Press Englewood Cliffs.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Levenston, E. A. (1985). The place of translation in the foreign language classroom. *English Teachers' Journal (Israel)*, 32(4), 33–43. (Makale Özeti, ERIC Document Reproduction Service No: EJ331600).

- Lozanov, G. (1992). *Suggestology and outline of suggestopedy*. Philadelphia: Gordon & Breach Publishing Group.
- Mills, G. (1977). Contrastive analysis and translation in second-language teaching. *Canadian Modern Language Review*, 33(5), 733–745. (Makale Özeti, ERIC Document Reproduction Service No: EJ164437).
- Munro, S. R. (1992). Translation: A tool or a goal? *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 27 (1–2), 45–53. (Makale Özeti, ERIC Document Reproduction Service No: EJ453012)
- Newport, E. L. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, 11–28.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, J.C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2002). Learning conditions, aptitude complexes, and SLA: A framework for research and pedagogy. P. Robinson (Ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (113–136). Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company.
- Robinson, P. (2003). The cognition hypothesis, task design, and adult task-based language learning. *Second Language Studies*, 21(2), 45–105.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Snell-Hornby, M. (1985). Translation as a means of integrating language teaching and linguistics. C. Titford ve A. E. Hieke (Ed.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing* (21–28). Narr: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The turns of translation studies: New paradigms or shifting viewpoints?* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thornton-Smith, C. B. (1967). A case for translation. *Babel*, 3(3), 7–11.

- Tudor, I. (1987). Guidelines for the communicative use of translation. *System* 15(3), 365–71.(Makale Özeti, ERIC Document Reproduction Service No: EJ363605)
- Turgut, F. (1983). Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Zhenhui, R. (1999). Modern vs. Traditional. *Forum* 37(3) 27, İnternet'ten 21.04.2009'da elde edilmiştir, <http://eca.state.gov/forum/vols/vol37/no3/p27.htm>

EK 1 (Çalışmanın veri toplama aracında kullanılan örnek maddeler)

Ad Soyad :	
No :	
Bölüm :	TEST ON CONDITIONALS

BİLGİ BASAMAĞI

Aşağıdaki sorularda verilen doğru seçeneği işaretleyiniz.

1. Birbirini izleyen doğa olaylarını anlatmak için kullanılan conditional türü hangisidir?

- a) Zero conditional
- b) Conditional type 1
- c) Conditional type 2
- d) Conditional type 3

Doğru cevap= A

2. Geçmişle ilgili pişmanlıklarımızı hangi conditional tipiyle ifade ederiz?

- a) Conditional type 2
- b) Conditional type 1
- c) Zero conditional
- d) Conditional type 3

Doğru cevap= D

KAVRAMA BASAMAĞI

5. “If it rains, ground gets wet” cümlesinde hangi conditional tipi kullanılmıştır?

- a) Conditional type 2
- b) Conditional type 1
- c) Conditional type 3
- d) Zero conditional

Doğru cevap= D

ANALİZ BASAMAĞI

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

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

If I know Philosophy, I can answer your question.

Doğru cevap: *If I knew philosophy, I could answer your question*

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

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

Doğru cevap: *If you had not ignored my advice, you wouldn't get into trouble.*

SENTEZ BASAMAĞI

Aşağıdaki sorularda verilen cümleleri uygun “if conditional” cümleleri alacak şekilde tamamlayınız.

21. If a deer got into your garden, _____ . Olası doğru cevap: *you would be very suprised.*

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

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

Doğru cevap: *If you spoil the hive of bees, they (will) attack you.*

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

25. meet / Michael Jackson ask for / signature

Olası doğru cevap: *If I met Michael Jackson, I would ask him for his signature.*

DEĞERLENDİRME BASAMAĞI

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

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

Yanlış çeviri: Her gün bir elma yemeyele sağlıklı olunmaz

Açıklama:

Olası açıklama: *Bu bir şart cümlesi değil. Cümlenin gelecekle ilgili doğru ya da mümkün olan bir durumu anlatan bir şart cümlesiyle çevrilmesi gerekirdi. Cümlenin anlamı olumsuz değil olumlu olmalıdır.*

Doğru çeviri:.....

Doğru çeviri: *Hergün bir elma yersen, çok sağlıklı olursun.*

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

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

Açıklama:

Olası açıklama: *Cümle geçmişle ilgili pişmanlık ya da eleştirileri ifade etmek için kullanılan 3. tip şart cümlesi olarak kurulmuş ancak şart cümlesi ve ana cümlenin yapısı yanlış kurulmuş. Yapıların yerleri değişmelidir.*

Doğru çeviri:.....

Doğru çeviri: *If you had gone to the party in this dress, everybody would have been fascinated by you.*

*Summary***USING TRANSLATION IN TEACHING FOREIGN
LANGUAGE: AN EXPERIMENTAL STUDY****Kemal DURUHAN*****S.Nihat ŞAD******Introduction**

This study aims to analyze the effect of using translation as an active teaching technique on the foreign language (English) learning performance of the students attending Battalgazi Vocational School at İnönü University in Malatya. Teaching a foreign language in Turkey has always been problematic and counter-productive, partly because of the inadequacy of teachers and materials and partly because of the ineffective methods used. Therefore, the method to be used in foreign language teaching should be in accordance with the available sources and needs of the students. Considering the present conditions in Turkey, one of the basic needs of students at higher education is to have access to resources about their subject fields, either through scientific publications or internet, and to be able to read/understand and benefit from them. Still another major need is to pass some common foreign language exams such as KPDS, YDS, UDS, which are based on language areas and skills including grammar, vocabulary, reading comprehension, and translation, in order to be placed into a university, to be employed, or to get an academic promotion. Therefore we have to make use of a more rational method which will suit the needs (passing exams based on grammar, vocabulary, reading comprehension, and translation skills). Lastly the method to be used should suit the developmental features of students, especially adult ones. Developmental features of the adult learners, that is, the university students, can be characterized as having passed the critical period in language learning, which means, as against young learners, they are considering language learning not as a natural challenge but something which they have to learn consciously using their analytic, cognitive thinking skills. Thus, the method we use must offer the appropriate analytic and cognitive challenges. This is what the process of translation offers, because thanks to its cognitively challenging nature translation process can have the adult learner learn a subject not only at knowledge, comprehension or application level according to

Address for correspondence: *Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EB-EPÖ ABD. kduruhan@inonu.edu.tr; ** Okutman, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü.

Bloom's cognitive domain taxonomy, but also at analysis, synthesis and evaluation levels.

Method

Pre-test/post-test control and experiment group design was used in this study. It intended to measure the effect of translation as a method, which is the experimental variable, on subjects' achievements in cognitive domain. The subjects of this study are 100 students attending the programs of Gardening, Pressing and Publishing, Greenhouse and Ornamental Plants Agriculture, and Local Administrations in Battalgazi Vocational School at İnönü University in Malatya during the academic year 2005-2006. The students were given a test with 30 questions as the pre-test/post-test form. This form aimed at testing the students' achievement in terms of six gradual steps of cognitive domain: knowledge (items between 1-4), comprehension (items between 5-9), application (items between 10-16), analysis (items between 17-20), synthesis (items between 21-26), and evaluation (items between 27-30). This form was developed after being administered on students in similar programs as a part of pilot study. Validity and reliability analyses of the form were also conducted. For the validity of the form, specialists from educational sciences department and an English Language Teaching program were asked for their views, and then required corrections were done in line with their suggestions. Moreover, test items were subjected to item analysis, which led some items to be discarded and some revised. Thus, the final form of the test was obtained which contained 30 items. The Cronbach Alpha reliability coefficient of this final form was computed as 0.72.

According to the means and standard deviations of the pretest scores of the students in 4 classes, two equal groups were assigned: Control Group (Pressing and Publishing and Gardening), Experiment Group (Greenhouse and Ornamental Plants Agriculture and Local Administrations). In addition to this, in order to assign quantitatively equal groups, the number of students in both groups was reduced to 50, discarding illegible or unlabeled forms. Also, the students were not informed about the fact that they were involved in any study.

During the experimental process lasting for two weeks each having two lessons (2 x 45 mins.), the unit "If Conditionals" was taught to the students. The same content was used for both groups, yet for the experiment group an active technique of translation was used during the teaching process, which was based on the translation of the example sentences in the content by the teacher and more importantly by the students either from Turkish to English or vice versa. On the other hand, in the control group the content was taught to the students actively, but this time without asking them to translate. As in the experiment group the unit "If Conditionals" was taught to the students in the control group partly in English and

partly in Turkish. Attention was paid not to cause any difference in application between the groups except for the fact that those students in the experiment group were given opportunity to translate the sentences themselves. To illustrate the different applications between the groups, in both groups the students were told the Turkish or English equivalents of the sentences uttered or written on the board, while it was more active in experiment group because they were asked to translate similar sentences themselves either from Turkish to English or vice versa, thus involving them into the translation process actively and letting them use their cognitive organizers actively.

Following the experimental process, the post-test form was given to the participants. And the scores from the post-test were analyzed using independent samples t-test and paired-samples t-test with the help of SPSS 13.0 software program. The significance of the effect of translation, which is the experimental variable, was tested at 0.05 probability level.

Findings and Discussion

As a result of the t-test, it was found out that translation has a statistically significant effect on students' success at 0.05 probability level. It was also found that the students in experimental group were better to achieve the higher levels in the cognitive domain, which means translation process helped them improve their cognitive skills. This finding shows that translation process, if used actively by having the students involved, helps the learners use their conscious learning and thinking skills better especially for adult learners, in this case university students.

An analysis of the foreign language needs in Turkey reveals that foreign language is predominantly needed for grammar, vocabulary, reading comprehension, and translation as evidenced by such exams as UDS, KPDS, YDS, which are taken either to be placed, appointed, or to be employed. Especially for university students, one main reason for learning a foreign language is to have access to the academic literature about their specialization. This was the same case for the subjects of the present study. Thus translation can be used, as suggested by this study, to help meeting the mentioned national and academic foreign language needs.

Also translation technique was proven to suit the developmental features of the subjects of the study. Since in terms of their developmental features, the adult university students were characterized as having passed the critical period in language learning, which means they are considering language learning not as a natural challenge but something which they have to learn consciously using their analytic, cognitive thinking skills, translation technique suits the need for mentioned conscious analytic learning process.