

DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1392>

Geliş Tarihi: 06.09.2018

Kabul Tarihi: 25.11.2018

ÇEVİRİBİLİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇEMLERİ VE BAŞARI YÖNELİMLERİ

Ayşe Işık AKDAĞ¹

Öz

Bu çalışmanın amacı döngüsel çeviri eğitimindeki profil belirleme aşamasını örneklemek için Çeviribilim öğrencilerinin öğrenme biçemlerinin başarı yönelimlerine etkisini belirlemektir. Araştırmaya Almanca, Fransızca ve İngilizce Çeviribilim bölümlerinde okuyan 242 öğrenci katılmıştır. İlişkisel araştırma modeline dayanan araştırmanın verileri 2018 bahar döneminde Başarı Yönelimleri Ölçeği ve BİG Öğrenme Biçemleri Envanteriyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda bedensel biçemle son dönem ortalaması, işitsel biçemle dil, öğrenme yönelimiyle cinsiyet ve son dönem ortalaması, performans-yaklaşmayla dil ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca bedensel biçem ile öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi, işitsel biçem ile öğrenme yönelimi, görsel biçem ile öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi arasında anlamlı, doğrusal ve aynı yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *çeviri eğitimi, çevirmen yetiştirme, başarı yönelimleri, öğrenme biçemleri, disiplinlerarasılık*

Learning Styles and Goal Orientations of Translation Studies Students

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of learning styles on Translation Studies students' goal orientations in order to illustrate the profile setting phase of the cyclic translation education. 242 students studying in the German, French and English Translation Studies departments participated in the research. The results of the research based on the relational research model were collected in 2018 spring term

¹ Öğ.Gör.Dr., İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

through Success Orientation and BIG Learning Styles Inventory. As a result of the research, it has been found that kinesthetic style has a significant relationship with last semester average, auditory style with language, learning orientation with gender and last semester average, performance-approach orientation with language and gender. Also, it has been determined that kinesthetic style has a meaningful, linear and the directional relationship with learning and performance-approach orientations, auditory style with learning-orientation, visual style with learning and performance-approach orientations.

Keywords: *translation training, translator training, goal orientations, learning styles, interdisciplinarity*

1. Giriş

20. yüzyıl öncesinde Yazınbilim ve Dilbilim bilim dalları bünyesinde yapılagelen çeviri çalışmaları Holmes (1972)'un bilim dalının temellerini atmasıyla birlikte kuramsal bir zemin bulmuş ve Çeviribilim akademide yer almaya başlamıştır. Bugün birçok üniversitede Çeviribilim bölümleri etkinlik göstermektedir. Ancak unutmamak gerekir ki akademik çeviri eğitimi herhangi bir kurumdaki çeviri eğitiminden farklıdır. Çeviri kursu olarak adlandırabileceğimiz lisans düzeyinde olmayan eğitimler kısa vadeli eğitim amaçlarına sahiptir ve birikimsel bilgi edinmeye yöneliktir; buralarda belirli sorunların çözümleri çevirmen adaylarına gösterilir. Akademik çeviri eğitiminde öğrencilerin “bilişsel yetilerini, zekalarını, davranışlarını, vb. geliştirme gibi uzun vadeli amaçlar ön plana çıkar” (Tan, 2008, ss. 595-605). Kurultay (1997, s.26) çeviri eğitiminin amacını şöyle belirtmiştir: “üniversite olarak amacımız belli bir uygulama alanında çeviri becerisi kursu vermek değil, çeviriye kendi gerçekleri içinde bütünsel bakışı sağlamaktır. Bu da belli bir bilinci, karşılaştırmalı bilgiyi ve koşullara uyum yeteneğini geliştirmek anlamına gelir ve kuramsal bir alt yapı olmaksızın gerçekleştirilemez”.

Çeviri eğitimi yabancı dil öğretimi ya da edebiyat eğitiminden de farklıdır. Her ne kadar çeviri eğitiminde dil ve ekin edincini geliştirmeye yönelik dersler olsa da çeviri eğitimi çeviriye farklı bir yaklaşım gerektirir. Çeviri eğitimindeki hedeflerden biri öğrenciye çeviri edinci kazandırmaktır (Eruz-Esen, 2008, s.28). Çeviri edinci, dil ve ekin alt-edinçlerini de içeren çok alt-edinçli bir kavramdır (Çeviri edincini oluşturan alt-edinçler ve

Çeviribilim Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Başarı Yönelimleri

araştırmacıların farklı edinç modelleri için bkz. Akdağ, 2015). Kuşkusuz ülkemizde çeviri eğitimi veren bölümlerin ders programları incelendiğinde farklı edinçlerin öğrenciye kazandırılmasına yönelik dersler olduğu görülmektedir. Ancak, belki de çeviri eğitiminde geride bırakılan yaklaşık 25 sonunda neyin, nasıl öğretileceğinden çok öğrencilerin neyi nasıl algılayacağıyla ilgilenmek, öğrenci odaklı yaklaşımların ön plana çıktığı günümüzde daha yararlı bir yaklaşım olacaktır. Çeviribilim araştırmacılarından Kiraly (2001, s.50) de çeviri eğitiminin geleneksel öğretmen merkezli yöntemden öğrenme odaklı yaklaşıma doğru kaymasını önermektedir.

Dil eğitiminde olduğu gibi çeviri eğitiminde de öğrenci odaklı eğitim programlarının uygulanmasıyla başarılı sonuçlar alındığı görülmektedir (krş. Kelly, 2005; Kiraly, 2001 & 2005; Yazıcı, 2012, s.23). Bologna süreci ve CIUTI-Mütercim-Tercümanlık Kuruluşları Uluslararası Daimi Konferansı- göz önünde bulundurularak yapılandırılan programlarda özellikle döngüsel yaklaşımlara doğru bir yönelim görülmektedir. Döngüsel yaklaşımlarda, eğitim süreci başlamadan program hedefleri ve çıktıları toplum gereksinimleri ve piyasa gerçeklerine göre belirlenir. Programa kabul edilecek öğrencilerin profili ve öğrenim gereksinimleri de belirlendikten sonra ders içeriklerinin oluşturulmasına geçilir ve süreç öğrenci çıktılarıyla program kalitesinin değerlendirmesine kadar aşama aşama yürür (Kelly, 2005).

Bu araştırma öğrenci odaklı bir çeviri eğitimi için Kelly'nin önerdiği eğitim sürecinin 2. basamağı olan *öğrenci profilini belirlemeyi* hedeflemektedir. Daha da özel olarak, Davies (2005, s.69) çeviri eğitimin ilk aşamalarında yaş, deneyim, eğitim geçmişi, beklentiler ve çeviriye ilişkin düşünceler gibi çeşitli değişkenlerin önemini belirtmiştir. Bu araştırmanın hedefi öğrenci profilini Davies (2004) 'in *beklentiler* olarak belirttiği değişken çerçevesinde belirlemektir. Bu bağlamda araştırmada çeviri eğitimi almakta olan öğrencilerin öğrenme biçemleri ve başarı yönelimlerinin taranması ve öğrenme biçemlerinin başarı yönelimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Öğrenme biçemleri ve başarı yönelimleri öğrenciye özgü kavramlardır, öğrencinin eğitim durumlarında bilgiyi hangi yollarla özümlediği ve kendini zihinsel ve psikolojik olarak nasıl konumlandığıyla ilgilidir.

Her öğrencinin farklı bir öğrenme yolu vardır. Bazıları yeni bilgileri edinmek için şema, akış şeması ya da bir fikir haritası görmeye gereksinim duyarken, diğerleri bilgiyi dinlemeyi ya da bilgi üzerine konuşmayı tercih eder ve / veya yapmaya çalışarak öğrenirler. Bu farklılıklar öğrenme biçimleri olarak adlandırılmaktadır (Felder & Spurling, 2005, s.103).

Alanyazın araştırıldığında öğrenme biçimi ve öğrenme stili kavramlarının benzer şekilde kullanıldığı görülmektedir. Öğrenme stilini çok boyutlu bir kavram olarak gören Şimşek (2002, s.35), “bir öğrencinin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubu” şeklinde tanımlar. Öğrenme biçiminiyse öğrenme stilinin temel boyutlarından biri olan algılama boyutu olarak ele alır ve “öğrencilerin bilgiyi algılama ile ilgili, görece kalıcı nitelikli tercihleri” olarak tanımlar (2002, s.33).

Öğrenme stilleri her zaman araştırmacıların ilgisini çekmiştir, bu nedenle De Bello'nun (1990) belirttiği gibi, öğrenme stillerini belirlemek için çeşitli tanımlar ve ölçekler / envanterler / modeller bulunmaktadır (krş. Curry; Edmonds; Dunn & Dunn; Felder-Silverman; Grasha & Riechman; Gregorc; Herrmann Hill; Kolb; Lawrence; McCarthy; Myers & Brigs; Simon & Byram; Jung'un Modelleri) Bu çalışmada yukarıda belirtilen modeller yerine öğrenme biçimleri envanterinin seçilmesinin nedeni BİG Öğrenme envanterinin daha pratik ve işlevsel olmasıdır.

Öğrenme biçimleri bedensel, işitsel ve görsel olmak üzere 3 biçimden oluşur. Bedensel öğrenme biçimini benimseyen öğrenciler fiziksel etkinliklerle daha kolay öğrenirler (Felder & Henriques 1995). Bu öğrenciler için öğretim sürecinde hareket etmek çok önemlidir. Özellikle, bir şeyleri dinlemekten ya da seyretmekten ziyade duygularını ve düşüncelerini beden dili ile anlatmakla, bir şeyleri yapmakla ve somut ürünler ortaya koymakla ilgilenirler.

İşitsel öğrenme stilini benimseyen öğrenciler müzik ve ses uyarılarına karşı duyarlıdır. Sözlü ifadeleri kolayca takip edebilir ve konuşmaları hatırlayabilirler. Başkalarıyla konuşarak en iyi şekilde öğrenirler. Öğrenme sürecinde tartışma, dinleme ve konuşma etkinliklerini tercih ederler (Felder & Silverman, 1988; Searson & Dunn, 2001; Şimşek, 2002; Veznedaroğlu & Özgür, 2005).

Çeviribilim Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ve Başarı Yönelimleri

Görsel öğrenmeyi benimseyen öğrenciler gördüklerini daha iyi hatırlar, çizimleri ve şekilleri kolayca algırlar. Okuduklarını veya duyduklarını akıllarında yeniden oluşturabilir ve etraflarındaki kavramları ve olayları gözlem yoluyla anlayabilirler. Resimler, çizimler, haritalar, renkler, yönler ve planlar gibi görsel araçlar hem ilgilerini çeker hem de öğrenmelerini kolaylaştırır (Boydak, 2008).

Başarı yönelimi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçlara götüren bilişsel süreçler olarak tanımlanabilir (Elliot & Dweck, 1988, s.11). Güdüyü belirlemede bir edimin ya da durumun anlamıyla ilgilenir (Anderman & Maehr, 1994, s.294). Bir başka deyişle başarı yönelimini başarı hedeflerine ulaşmada bilişsel ya da duyuşsal olarak bireylerin davranışlarını etkileyen güdüler olarak tanımlayabiliriz (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Elliot & Dweck, 1988; Nicholls, 1989; Schunk vd., 2008).

Özellikle psikoloji alanında çalışan araştırmacıların ilgisini çekmiş olan başarı yönelimine ilişkin alan yazın incelendiğinde başarı yönelimlerinin (isimlendirmeler farklı olsa da) temel olarak iki ana kolda ele alındığını görülür: öğrenme yönelimleri ve performans yönelimleri (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Eison, 1980; Markus, 1977; Nicholls, 1975)

Öğrenme yönelimi olumlu öğrenme davranışlarıyla ilgilidir. Öğrenme yönelimi denilince tam öğrenme, öğrenmek için sürekli çaba gösterme ve sebat kavramları akla gelir. Öğrenme yönelimli öğrenciler için önemli olan üzerinde çalıştıkları konuyu öğrenmektir. Tam öğrenmeye götürecek derin bilişsel öğrenme stratejilerini kullanırlar. Kendi öğrenme süreçleriyle ilgilidirler; diğer öğrencilerle kendilerini kıyaslama yoluna gitmezler. Öğrenme sürecinde oluşabilecek aksilikler karşısında pes etmezler, zor öğrenme durumlardan kaçmazlar. Aksine, hatayı öğrenme kaynağı olarak gördüklerinden başarısızlık durumlarında öğrenme güdülerini korurlar. (Akın, 2006; Arslan, 2011; Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986 & 1989; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Church, 1997; Elliot & Dweck, 1988; Heyman & Dweck, 1992; Matos & Vansteenkiste, 2007).

Performans yöneliminde önemli olan bireyin yeteneklerini kendine ya da diğerlerine ispat etmesidir. Performans yönelimi denilince karşılaştırma, zor görevlerden kaçınma ve olumlu geribildirim beklentisi akla gelir. Ancak

performans yönelimi tümüyle olumsuz öğrenme davranışlarıyla ilgili değildir. Araştırmacılar performans yönelimini performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde ayırarak incelemiş ve performans-yaklaşmada olumlu davranışların görüldüğünü ortaya koymuşlardır (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Moller, 2003; Midgley vd., 2001)

Performans yönelimli öğrenciler kendi performanslarının grup içindeki yeriyle ilgilenirler. Yetersiz ve başarısız olmaktan çekinirler ve başarısızlık getirebilecek durumlardan kaçınırlar, böyle durumlarda kaldıklarında işi yarıda bırakabilirler. Öğrenme durumlarında yüzeysel öğrenme stratejileri kullanmaya eğilimlidirler (Ames, 1992; Anderman & Johnston, 1993; Anderman & Midgley, 1997; Akın, 2006; Bandura & Dweck, 1985; Brophy, 2004; Diener & Dweck, 1978 & 1980; Nicholls, 1984 & 1989; Nolen, 1988; Pintrich & Schrauben, 1992; Schunk vd., 2008; Wolters vd., 1996).

Öğrenme biçemleri-öğrenme stilleri ve başarı yönelimleri çeviri eğitiminde yeterince araştırılmamış bir konudur. Çeviri eğitimini konu alan birçok çalışmada öğrenme stillerine bir cümleyle değinilmiş; ne öğrenme biçemlerinin türleri ne de saptanmasına ilişkin uygulamalardan bahsedilmiştir. Yazılı ve sözlü çevirmen adaylarının öğrenme stillerini araştıran tek bir araştırmadaysa öğrenme stilleri Kolb'un modeline dayalı incelenmiştir (bkz. Kurz vd., 2000). Uluslararası alan yazında başarı amaç yönelimi terimi tekil biçimiyle tarandığında (goal orientation) Çeviribilimde farklı anlamda kullanıldığı gözlemlenmiştir. Amaç yönelimi daha çok metnin- yazarın amacı ve kesit bağlamında ele alınmıştır (bkz Lapshinova-Koltunski & Pal, 2014; Steiner, 1998 & 2001; Neumann, 2014; Vela vd., 2007). Terim çoğul biçimiyle tarandığında (goal orientations) eğitim bağlamında anlaşıldığı gibi ele alındığı görülmüştür. Bu anlamda Çeviribilimde başarı amaç yönelimleriyle ilgili çalışmaların sayıca oldukça az olduğu ve bunların sözlü çeviriye ilişkin olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları farklıdır. Örneğin Bontempo ve Napier (2011) işaret dili tercümanlarındaki duygusal durumu araştırırken Button vd. (1996)'nin oluşturduğu ölçeği kullanmıştır. Türkiye'de çevirmen adaylarının öğrenme biçemlerini ve başarı yönelimlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, çalışmanın önemi hem eğitim hem de Çeviribilim alan yazınındaki bu boşluğu doldurmak için ilk adımı atmasındadır. Esen-Eruz (2008, s.57)'un belirttiği gibi "eğitimi işlevsel

Çeviribilim Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Başarı Yönelimleri

şekillendirmek için disiplinlerarası çalışma yapmak gerekmektedir. Çeviri eğitimi bağlamında da eğitimbilimsel yöntemlere başvurulur”. Bu çalışmada da eğitim psikolojisinde sıklıkla kullanılan öğrenme biçemleri ve başarı yönelimleri çeviri eğitiminde uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırma soruları şöyle şekillenmiştir:

1. Çeviribilim öğrencilerinin öğrenme biçemleri çalışma diline, cinsiyete, ortalamaya ve sınıfa göre değişmekte midir?
2. Çeviribilim öğrencilerinin başarı yönelimleri çalışma diline, cinsiyete, ortalamaya ve sınıfa göre değişmekte midir?
3. Çeviribilim öğrencilerinin öğrenme biçemleri ve başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmekte midir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiziyle ilgili bilgiler sunulacaktır.

2.1. Araştırma modeli

Araştırma tarama modeline dayanmaktadır. “Tarama, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2017, s.109). Araştırmada ilişkisel tarama ve korelasyon türü ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin araştırıldığı bölümde ilişkisel tarama, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin başarı yönelimlerine etkisinin araştırıldığı bölümde korelasyon türü ilişkisel tarama modeline yönelinmiştir çünkü “ilişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2017, s.114) ve “Korelasyon türü ilişki taramalarında değişkenlerin birlikte değişim katsayıları öğrenilmeye çalışılır” (Karasar, 2017, s.115).

2.2. Evren ve örneklem

Çalışma evreni Çeviribilim öğrencileridir. Araştırmaya bir devlet üniversitesindeki Çeviribilim bölümünde okuyan 242 öğrenci katılmıştır. Tablo 1 katılımcıların özelliklerini göstermektedir. Buna göre, katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun çalışma dili (%36,78) İngilizcedir. Kız öğrencilerin sayısı (N=

165) erkek öğrencilerin sayısının (N= 77) iki katından çoktur. Öğrencilerin son döneme ilişkin not ortalamaları incelendiğinde çoğunluğunun 3,0- 3,49 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo1. *Katılımcılara ilişkin Bilgiler*

		Sayı	%
Çalışma dili	İngilizce	89	36,78
	Fransızca	73	30,17
	Almanca	80	33,06
Cinsiyet	Kadın	165	68,18
	Erkek	77	31,82
Ortalama	4,0-3,50	29	12,24
	3,49-3,0	75	31,65
	2,99- 2,50	64	27,00
	2,49-2,0	49	20,68
	1,99- 1,0	19	8,02
	0,99-0	1	0,42
Sınıf	1. sınıf	36	15,32
	2. sınıf	67	28,51
	3. sınıf	79	33,62
	4. sınıf	53	22,55

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri iki ölçek kullanılarak toplanmıştır: Öğrenme Biçemleri Envanteri ve Başarı Yönelimleri Ölçeği.

2.3.1. Öğrenme Biçemleri Envanteri

Araştırmadaki ilk veri toplama aracı Şimşek (2002) tarafından geliştirilen *BiG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteridir*. Bu envanter, bedensel, işitsel ve görsel olarak üç öğrenme biçimini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bir öğrencinin öğrenme biçimini belirlemek için her bir öğrenme biçiminden aldığı puanların toplamları karşılaştırılır. Toplam 48 maddeden oluşan envanterin her öğrenme biçimi için 5'li Likert şeklinde 16 sorusu vardır. Envanterin yapı geçerliği faktör (temel bileşenler) analizi ile belirlenmiştir. Orijinal envanterin

Çeviribilim Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Başarı Yönelimleri

Cronbach's Alpha katsayılarının bedensel biçem için 0.684, işitsel biçem için 0.771, görsel biçem için 0.793 ve envanterin tamamı için 0.844 olduğu görülmüştür.

2.3.2. Başarı Yönelimleri Ölçeği

Araştırmada ayrıca Akın ve Çetin'in (2007) Midgley vd. (1998)'den uyarladığı Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 18 sorudan oluşan İngilizce ölçek sıralı 6'şarlık sorular aracılığıyla öğrenme yönelimini, performans-yaklaşma yönelimini ve performans-kaçınma yönelimini ölçmeyi amaçlamaktadır. Türkçe ölçek de İngilizce ölçek gibi 5'li Likert olarak tasarlanmıştır ancak 17 sorudan oluşmaktadır. Benzer şekilde öğrenme ve performans-yaklaşma sıralı 6'şar grupluk sorularla ölçülmekle birlikte performans-kaçınmaya ilişkin 5 soru bulunmaktadır. Orijinal ölçeğin Cronbach α değerleri ölçek toplamı için 0.839, öğrenme yönelimi için 0.839, performans-yaklaşma yönelimini için 0.886 ve performans-kaçınma yönelimi için 0.838 bulunmuştur.

Tablo 2 bu çalışmaya ilişkin ölçeklerin alt-boyutlarına ilişkin Cronbach α değerlerini ve tanımlayıcı istatistikleri göstermektedir.

Tablo 2. Ölçeklerin Alt-boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

			Ort.	SS	Min.	Maks.	Cronbach's Alpha
Öğrenme Biçemleri	Envanteri						
Toplam			173,40	17,73	119,00	225,00	0,815
	Bedensel biçem		54,99	7,91	29,00	77,00	0,677
	İşitsel biçem		57,46	7,01	40,00	75,01	0,646
	Görsel biçem		60,95	7,62	39,00	80,00	0,752
Başarı Yönelimler Ölçeği Toplam			50,96	10,73	19,00	85,00	0,839
	Öğrenme yönelimi		23,79	4,44	8,00	30,00	0,839
	Performans-yaklaşma yönelimi		17,49	6,48	6,00	30,00	0,886
	Performans-kaçınma yönelimi		9,68	4,81	5,00	25,00	0,838

2.4. Veri Analizi

Verilerin analizinde Jamovi Project programı kullanıldı ve istatistik analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 (p-value) olarak çalışıldı. Bu araştırmadaki sayısal değişkenlerin normallik durumları *Kolmogrov Smirnov* testi ile kontrol edildi.

Tanımlayıcı istatistikler sürekli değişkenler için *ortalama ± standart sapma* ve minimum-maksimum olarak tablo halinde verildi. Kategorik değişkenler *sayı* ve *yüzde* olarak özetlendi.

Bağımsız iki grup karşılaştırılmalarında sayısal değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda *Independent Samples t test*, sayısal değişkenlerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise *Mann Whitney U* testi kullanıldı.

Bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırmalarında sayısal değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda *One-Way ANOVA*, sayısal değişkenlerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise *Kruskal Wallis H testi* kullanıldı.

Sayısal değişkenlerin arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, normal dağılım gösterdiği durumlarda *Pearson* ve normal dağılım göstermediği durumlarda *Spearman's Rho Korelasyon Katsayısı* kullanıldı.

3. Bulgular

Bulgular, araştırma soruları sırasına göre tablolar şeklinde gösterilmiştir.

3.1. Çeviribilim öğrencilerinin öğrenme yönelimleri çalışma diline, cinsiyete, ortalamaya ve sınıfa göre değişmekte midir?

Tablo no.3'ün gösterdiği üzere son döneme ilişkin dönem sonu ortalamalarına göre bedensel biçem puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (p=0,007). Son döneme ilişkin ortalamalar ile bedensel biçem karşılaştırmasındaki fark; 3,49-3,0- 2,99-2,5 not ortalamaları ikilisinden kaynaklanmaktadır.

Çeviribilim Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Başarı Yönelimleri

Tablo 3. Öğrenme Biçemleri Envanteri İle Çalışma Dili, Cinsiyet, Ortalama ve Sınıf Karşılaştırmaları

	Bedensel biçem		Test İst.	p	İşitsel biçem		Test İst.	p	Görsel biçem		Test İst.	p
	Ort.	SS			Ort.	SS			Ort.	SS		
Dil												
İng	53,57	8,07			56,94	6,98			60,24	7,53		
Fra	55,94	8,22	2,330	0,100 ₁	59,38	6,90	4,231	0,016 ₁	61,46	7,84	0,63 ₁	0,533 ₁
Alm	55,71	7,28			56,28	6,85			61,28	7,56		
Cinsiyet												
K	54,34	8,36	-	0,060	57,83	7,18	1,227	0,221	61,45	7,59	1,48	0,140
E	56,39	6,67	1,890	²	56,65	6,59		²	59,89	7,63	2	²
Ortalama												
1.gr	54,28	7,81			58,55	7,31			62,96	6,16		
2.gr	52,87	7,61			56,32	7,06			59,21	7,79		
3.gr	57,20	6,49	3,660	0,007 ₁	57,26	6,73	1,291	0,274 ₁	60,96	7,58	1,65 ₂	0,162 ₁
4.gr	54,62	9,14			58,07	7,33			61,43	7,85		
5.gr	58,20	8,02			59,72	6,47			61,97	7,30		
Sınıf												
1.	54,08	7,74			56,65	5,32			61,07	6,72		
2.	55,55	7,61	0,326	0,806 ₁	58,03	7,12	1,826	0,143 ₁	61,88	7,65	0,64 ₄	0,588 ₁
3.	54,66	8,04			56,05	6,92			60,19	7,83		
4.	55,26	8,51			58,54	7,25			60,51	7,96		

¹. One-Way Anova test kullanıldı. ² Independent Samples T Test kullanıldı.

* Ortalamalar 1.grup:4,0-3,5 2.grup: 3,49-3,0 3.grup: 2,99- 2,50 4.grup: 2,49- 2,0 5.grup: 1,99-1,0

Öğrencilerin çalışma dili ve cinsiyetlerine göre bedensel biçem puan ortalamaları karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmedi (her biri için $p>0,05$).

Çalışma dili ve işitsel biçem puan ortalamaları karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulundu ($p=0,016$) ve bu farkın Fransızca-Almanca ikilisinden kaynaklandığı görüldü. Aynı şekilde cinsiyet ve en son döneme ilişkin dönem sonu ortalamalarına göre işitsel biçem puan ortalamaları karşılaştırmasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadı (her biri için $p>0,05$).

Çalışma dili, cinsiyet ve en son döneme ilişkin dönem sonu ortalamalarına göre görsel biçem puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edildi (her biri için $p>0,05$).

Sınıf düzeylerine göre bedensel, işitsel ve görsel biçem puan ortalamaları karşılaştırmalarında, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadı (her biri için $p>0,05$).

3.2. Çeviribilim öğrencilerinin başarı yönelimleri çalışma dili, cinsiyet, ortalama ve sınıfa göre değişmekte midir?

Tablo 4. Başarı Yönelimleri Ölçeği İle Çalışma Dili, Cinsiyet, Ortalama ve Sınıf Karşılaştırmaları

	Öğrenme Y		Test İst.	P	Per.Yak Y		Test İst.	P	Per.Kaç Y		Test İst.	P
	Ort.	SS			Ort.	SS			Ort.	SS		
Dil												
İng	23,74	4,10			18,71	6,30			9,87	4,46		
Fra	23,96	4,90	0,076	0,926 ⁴	17,34	6,82	3,053	0,049⁴	10,44	5,67	3,712	0,156 ²
Al	23,69	4,39			16,28	6,17			8,77	4,21		
Cinsiyet												
K	24,26	4,31	2,425	0,015³	16,89	6,74	-2,121	0,035³	9,16	4,31	-1,681	0,093 ¹
E	22,78	4,56			18,77	5,71			10,77	5,62		
Ortalama*												
1.gr	52,84	7,57			26,04	3,43			8,76	3,07		
2.gr	50,56	9,00			23,57	4,20			8,73	3,95		
3.gr	50,47	10,99	2,573	0,039⁴	23,44	4,06	0,656	0,623 ⁴	9,74	4,88	4,909	0,297 ²
4.gr	50,78	12,61			23,40	5,16			10,65	5,95		
5.gr	50,60	14,96			22,50	5,19			11,75	6,05		
Sınıf												
1.	24,44	4,02	1,713	0,165 ⁴	19,66	5,40	2,352	0,073 ⁴	11,55	5,02	7,456	0,059 ²
2	24,44	3,89			17,93	6,00			9,29	4,16		
3.	22,99	4,39			17,01	6,45			9,09	4,42		
4.	23,77	4,76			16,20	7,32			9,86	5,82		

¹ Mann-Whitney U test kullanıldı.

² Kruskal-Wallis H test kullanıldı.

³ Independent Samples T Test kullanıldı.

⁴ One-Way Anova test kullanıldı.

* Ortalamalar 1.grup:4,0-3,5 2.grup 3,49-3,0 3.grup 2,99- 2,50 4.grup: 2,49- 2,0 5.grup: 1,99-1,0

Çeviribilim Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Başarı Yönelimleri

Cinsiyete göre öğrenme yönelimi puan ortalamaları karşılaştırmasında, istatistiksel olarak anlamlı fark bulundu ($p=0,015$). Buna göre kız öğrencilerin öğrenme yönelim puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksekti. Ayrıca en son döneme ilişkin dönem sonu ortalamalarına göre öğrenme yönelimi puan ortalamaları karşılaştırmalarında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi ($p=0,039$). Bu farkın 4,0-3,50- 1,99-1,0 ikilisinden kaynaklandığı, dönem sonu notu 4,0-3,50 arasında olan öğrencilerin öğrenme yönelimi puan ortalamasının dönem sonu notu 1,99-1,00 arasında olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görüldü. Öğrencilerin çalışma diline göre öğrenme yönelimi puan ortalamaları karşılaştırmalarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görüldü (her biri için $p>0,05$).

Çalışma dili ve cinsiyet durumlarına göre performans-yaklaşma yönelimi puan ortalamaları karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edildi (sırasıyla $p=0,049$ ve $p=0,035$). Buna göre çalışma dili ve performans-yaklaşma yönelimi puan ortalamaları karşılaştırmasında farkın Almanca-İngilizce ikilisinden kaynaklandığı; İngiliz dilinde çalışan öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi puan ortalamalarının, Alman dilinde çalışan öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görüldü. Erkek öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi puan ortalamaları kadınlara göre daha yüksekti. Aynı şekilde en son döneme ilişkin dönem sonu ortalamalarına göre performans-yaklaşma yönelimi puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadı (her biri için $p>0,05$).

Çalışma dili, cinsiyet ve en son döneme ilişkin dönem sonu ortalamalarına göre performans-kaçınma yönelimi puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edildi (her biri için $p>0,05$).

Sınıf düzeylerine göre öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimi puan ortalamaları karşılaştırmalarında, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadı (her biri için $p>0,05$).

3.3. Çeviribilim öğrencilerinin öğrenme biçimleri ve başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmekte midir?

Tablo 5. *Korelasyon Tablosu*

		Pearson		Spearman	
		r	p	rho	p
Öğrenme Biçimleri Envanteri	- Başarı Yönelimler Ölçeği	0,237	<0,001		
	- Öğrenme yönelimi	0,169	0,009		
Bedensel biçem	- Performans-yaklaşma yönelimi	0,147	0,022		
	- Performans-kaçınma yönelimi	-	-	-0,010	0,872
İşitsel biçem	- Öğrenme yönelimi	0,321	<0,001		
	- Performans-yaklaşma yönelimi	0,091	0,156		
Görsel biçem	- Performans-kaçınma yönelimi	-	-	-0,102	0,113
	- Öğrenme yönelimi	0,252	<0,001		
Görsel biçem	- Performans-yaklaşma yönelimi	0,152	0,018		
	- Performans-kaçınma yönelimi	-	-	-0,030	0,645

Tablo 5’te Öğrenme Biçimleri Envanteri ile Başarı Yönelimleri Ölçeği arasındaki ilişki gösterilmektedir. Buna göre bedensel biçem ile öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi arasında, işitsel biçem ile öğrenme yönelimi, görsel biçem ile öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi arasında anlamlı, doğrusal ve aynı yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir (her biri için $p < 0,05$).

İşitsel biçem ile performans-yaklaşma yönelimi arasında ve bedensel, işitsel ve görsel biçem ile performans-kaçınma yönelimi arasında anlamlı, doğrusal bir ilişki bulunamamıştır (her biri için $p > 0,05$).

4. Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Bu çalışmada öğrenci odaklı bir çeviri eğitimi için öğrenci profilini belirlemek adına Çeviribilim öğrencilerinin öğrenme biçimleri ve başarı

Çeviribilim Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Başarı Yönelimleri

yönelimleri çalışma dili, cinsiyet, ortalama ve sınıf değişkenlerine göre incelenmiş ve öğrenme biçemleriyle başarı yönelimleri arasındaki ilişki saptanmıştır.

Buna göre, Çeviribilim öğrencilerinin öğrenme biçemleri puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaların görsel biçemden elde edildiği görülmektedir. Bunu işitsel ve bedensel biçem izlemektedir. Bu bulgu alanyazınla örtüşmektedir çünkü farklı alanlardaki öğrencilerin öğrenme biçemlerinin de baskın olarak görsel olduğu, bunu işitsel ve bedensel biçemin izlediği saptanmıştır (Köksal & Balaban Dağal, 2017; Bölükbaş, 2007; Çubukçu, 2004; Demir & Aybek, 2014; Şirin & Çağlayan, 2008).

Cinsiyetlere göre öğrenme biçemleri incelendiğinde bedensel, işitsel ve görsel biçemle cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu Arslan ve Babadoğan (2005), Bölükbaş (2007), Demir (2006) ve Poyraz vd. (2012)'nin çalışmasındaki bulgularla tamamen, Köksal ve Balaban Dağal'inkiyle (2017) kısmen örtüşmektedir. Köksal ve Balaban (2017) okul öncesi ve sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrenciler üzerindeki çalışmasında bedensel ve işitsel biçemde kadınlar lehine farklılık bulurken, görsel biçemde bir farklılık saptamamıştır. Çubukçu (2004) ise fen, matematik ve sınıf öğretmenliği öğrencilerini örneklem olarak aldığı çalışmasında işitsel biçemle kız öğrenciler arasında bağ bulmuştur.

Çalışma dillerine göre öğrenme biçemleri incelendiğinde işitsel biçem ve dil arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Fransızca öğrencilerinin puan ortalamaları, Almanca öğrencilerine göre daha yüksektir. Bedensel biçem ve görsel biçemle bölümler arasında herhangi bir fark saptanmamıştır.

Ortalamaya göre öğrenme biçemleri incelendiğinde bedensel biçemle anlamlı fark bulunmuştur. 2,50-2,99 ortalaması olan öğrencilerin bedensel biçem puan ortalamaları 3,0-3,49 ortalaması olan öğrencilere oranla daha yüksektir.

Sınıf düzeyleri ve öğrenme biçemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Başarı yönelimleri ve cinsiyet incelendiğinde kız öğrencilerin öğrenme yönelimini, erkek öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimini tercih ettikleri

sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da cinsiyet ve başarı yönelimleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ancak örnekleme göre farklı öğrenme boyutlarında görülmektedir. Koç ve Arslan (2015) kız öğrencilerle öğrenme yönelimi ve performans-kaçınma, erkeklerle performans-yaklaşma arasında ilişki bulmuştur. Bu çalışmada performans-kaçınma ve cinsiyet arasında bir ilişki bulunmamıştır. İzci ve Koç (2012) ile Mentiş Köksoy ve Aydın Uygun'un (2017) çalışmalarında da performans kaçınmanın cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır.

Başarı yönelimleri ve çalışma dili değişkeni arasında İngiliz dilinde çalışan çevirmen adaylarının öğrenme yöneliminin Alman dilinde çalışanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınıf düzeylerine göre başarı yöneliminin değişmediği görülmüştür. Alanyazında performans-kaçınmada Mentiş Köksoy ve Aydın Uygun (2017), Küçüköğlü vd.(2010), Koç ve Arslan'da (2015) performans-yaklaşmada fark bulunmamıştır.

Başarı yönelimleri ve son döneme ilişkin ortalamada yalnızca öğrenme yöneliminde anlamlı fark bulunmuştur. Ortalaması 3,5-4 olan öğrenciler, ortalaması 1,0-1,99 olanlara oranla daha fazla öğrenme yönelimlidirler. Mentiş Köksoy ve Aydın Uygun (2017) da benzer bulgulara ulaşmıştır. İzci ve Koç'un (2012) öğrenme yöneliminde anlamlı fark bulmazken performans yönelimlerinde fark bulmuştur.

Öğrenme biçemlerinin başarı yönelimlerine etkisi incelendiğinde bedensel ve görsel öğrenme biçemine sahip çevirmen adaylarının başarı yönelimlerinin öğrenme ve performans-yaklaşma olduğu, işitsel biçeme sahip Çeviribilim öğrencilerinin öğrenme yönelimine sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenme biçemi puanları arttığında öğrenme yönelimi puanları da artmaktadır.

Bulguları çeviri eğitimi için değerlendirdiğimizde Çeviribilim öğrencilerinin olumsuz öğrenme davranışlarıyla ilişkilendirilen performans-kaçınma puanlarının düşük olması, öğrenci profilinin öğrenmeye yönelik olduğunu göstermektedir. Çeviribilim öğrencilerinin öğrenme yönelimi ortalamalarının yüksek olması öğrenme sürecinde öğrencilerin üst-düzey

bilişsel stratejiler kullanabileceğinin göstergesidir. Öğrencinin bilişsel süreçleri etkin kullanabilmesi çeviri eğitimi açısından önemlidir çünkü bilişsel süreçler çeviri edincinin kazanılmasında etkin rol oynamaktadır. Örneğin çeviri edincine bilişsel yaklaşan araştırmacılardan Gonçalves, çevirmen edincini birçok bilişsel alanın işbirliği içinde çalışmasını gerektiren bir üst-edinç olarak görür (Alves ve Gonçalves 2007, s.44). Benzer şekilde çeviri edinci üzerine araştırmalar yapan PACTE (2000, ss.101-102 ve 2011, s.319) ve TransComp (bkz Göpferich, 2009) gruplarında bilişsel stratejilerin etkin kullanılmasının önemi stratejik edincin tanımından anlaşılmaktadır: stratejik edinç, tüm alt-edinçlerin kullanımı denetler; alt-edinçler arasında sıradüzensellik kurarak büyük ve küçük ölçekli çeviri kararları çerçevesinde hareket edilmesini sağlar.

Kız öğrencilerin öğrenme yönelim, erkek öğrencilerin performans-yaklaşma puanlarının yüksek olması çeviri görevlerine yaklaşımda farklılıklar doğuracaktır. Öğrenme yönelimli kızlar zor çeviri projelerinden kaçmadan, hatalardan ders çıkararak hareket edebilirken performans-yaklaşma yönelimli erkekler kendilerini yeterli görmedikleri çeviri görevlerinden kaçacak hatta başarısız girişimler olursa bu görevlerden çekilebileceklerdir. Benzer biçimde, sınıfta 3 farklı öğrenme biçimine sahip çevirmen adaylarının bulunması da öğrenmede farklılıklara neden olacaktır. Görsel öğrenenler anlatılanları kavramada sunu, şekil, diyagram arayacak, bedensel öğrenme gerçekleştirenlerse anlatılanı somut olarak hayata geçirmek isteyeceklerdir. Geleneksel olarak dersler görsel- işitsel ağırlıklı olarak yürütülmekte bedensel biçim göz ardı edilmektedir. Oysa bedensel biçime sahip adaylar da görsel biçime sahip çevirmen adaylar gibi öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimlidirler. Bu doğrultuda bedensel biçimle öğrenen öğrenciler için sınıf-içi etkinlikleri artırmak, öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır.

Başarı yönelimleri ve öğrenme biçemleri öğrencilerin çalıştıkları dil çiftine göre de değişebilmektedir. İngiliz dilinde çalışan öğrencilerin performans-yaklaşma puanları Almancaya oranla daha yüksektir. Çeviride Fransız dilini kullanan öğrencilerin işitsel biçim puanları, Alman dilini kullananlara göre daha yüksektir. Bu doğrultuda dil çiftine özgü olarak öğrencilerin öğrenme biçemlerini ve başarı yönelimlerini belirlemek de eğitim kalitesini artıracaktır.

Bu araştırma bir devlet üniversitesindeki Çeviribilim bölümünde Alman, Fransız ve İngiliz dillerinde çalışan öğrenci görüşlerini kapsamaktadır. Bu araştırmaya dayanacak ilerideki araştırmalar farklı devlet üniversitelerinde ve/veya özel üniversitelerdeki farklı dil-çiftlerinde eğitim veren Çeviribilim bölümlerini de kapsamına alarak ya da Kelly (2005)'nin çeviri eğitimi modelindeki 2. basamağı eğitmenleri de kapsayacak şekilde ele alarak sonuçları genişletebilir.

KAYNAKÇA

Akdağ, A. I. (2015). *Mütercim Tercümanlık öğrencilerinde çeviri edincinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya. URL: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Akın, A. & Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 7(26):1-12.

Alves, F., & Gonçalves, J. L. V. R. (2007). Modelling translator's competence: Relevance and expertise under scrutiny. In *Doubts and Directions in Translation Studies: Selected Contributions from the EST Congress, Lisbon 2004* (pp. 41-55). John Benjamins.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3): 261- 271.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3): 260- 267.

Anderman, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition

to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.

Anderman, E. M & Johnston, J. (1993, March). *Adolescence, motivational goal orientations, and knowledge about AIDS and current events* (Bildiri). Society for Research on Child Development, New Orleans.

Anderman, E. M & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2): 287-309.

Arslan, A. (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1): 107-122.

Arslan, B. & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İle İlişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 35-48.

Bandura, M. & Dweck, C. (1985). *Self-conceptions and motivation: Conceptions of intelligence, choice of achievement goals, and patterns of cognition, affect and behavior*. Unpublished manuscript. Cambridge, MA: Harvard University.

Beeby, A., Fernández Rodríguez, M., Fox, O., Kuznik, A., Neunzig, W., Rodríguez-Inés, P., ... & Wimmer, S. (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation project and dynamic translation index. *Cognitive explorations of translation*, 30-56.

Bontempo, K. & Napier, J. (2011). "Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude for interpreting." *Interpreting*, 13(1): 85-105.

Boydak, A. (2008). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Bölükbaş, F. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Biçemleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): 49-64.

Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational behavior and human decision processes*, 67(1), 26-48.

Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2): 87-106.

Davies, M. G. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees. *Translation in undergraduate degree programmes*, 67-82.

Davies, M. G. (2005). Minding the process, improving the product. *Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting*, 60-67.

De Bello, T. C. (1990). Comparison of eleven major learning styles models: Variables, appropriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(3), 203-222.

Demir, M. K. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 23:28-37.

Demir, R. & Aybek, B. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(4):27-40.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of personality and social psychology*, 36(5), 451- 462.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of personality and social psychology*, 39(5): 940- 952.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.

Çeviribilim Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Başarı Yönelimleri

Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold & R. Glaser (Eds.). *Foundations for a psychology of education* (p. 87–136). Hillsdale, NJ: Law.

Dweck, C. S. & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2): 256-273.

Eison, J. A. (1980). *The development and validation of a scale to assess different student orientations towards grades and learning* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Tennessee, Knoxville.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3): 169-189.

Elliot, A. J. & Moller, A. C. (2003). Performance- approach goals: good or bad forms of regulation?. *International Journal Of Educational Research*, 39(4-5): 339-356.

Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70(3): 461- 475.

Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1): 218-232.

Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1): 5-12.

Eruz-Esen, S. (2008). *Akademik Çeviri Eğitimi*. İstanbul: Multilingual.

Felder, R. M. & Henriques, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Secon Language Education. *Foreing Language Annals*, 28(1): 21-31.

Felder, R. M. & Spurling, J. (2005). Applications, reliability, and validity of the Index of Learning Styles. *International Journal of Engineering Education*, 21(1): 103-112.

Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7): 674-681.

Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp. *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research*, 4(4): 11-37.

Heyman, G. D. & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptivemotivation. *Motivation and Emotion*, 16(3): 231-247.

Homes, J. S. (1972). The name and nature of translation studies. *Translated* 2, 67-80.

İzci, E. & Koç, S. (2012). Pedagogjik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8): 31-43.

Jamovi project (2018). Jamovi (Version 0.9.1.5), Computer Software. (Erişim: Temmuz 2018 <https://www.jamovi.org>).

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel.

Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Training*. Manchester UK: St. Jerome Publishing.

Kiraly, D. (2001). Towards a constructivist approach to translator education. *Quaderns: revista de traducció*, (6): 50-53.

Kiraly, D. (2005). Project-based learning: A case for situated translation. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 50(4): 1098-1111.

Koç, C. & Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 5(5): 485-508.

Köksal, O. & Dağal, A. B. (2017). Okul Öncesi Ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Biçemlerinin Karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4): 159-186.

Çeviribilim Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Başarı Yönelimleri

Kurultay, T. (1997). Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz? Çeviri Eğitiminde Temel İlkeler Belirlemeye Yönelik Bir Deneme. In *Türkiye’de Çeviri Eğitimi. Nereden Nereye?* (pp. 23-31). İstanbul: Sel.

Kurz, I., Chiba, D., Medinskaya, V., & Pastore, M. (2000). Translators and interpreters: Different learning styles?. *Across languages and cultures*, 1(1), 71-83.

Küçükoğlu, A., Kaya, H. İ., & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi Örneği)”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20(2): 121-135.

Lapshinova-Koltunski, E. & Pal, S. (2014). Comparability of Corpora in Human and Machine Translation. In *Proceedings of BUCC, 7Workshop on Building Resources for Machine Translation Research*.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2): 63–78.

Matos, L., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language achievement among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica*, 47(1):51-70.

Mentiş Köksoy, A. & Aydın Uygun, M. (2017). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, doi: 10.1177/0255761417734693.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ... & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 23(2), 113-131.

Neumann, S. (2014). Cross-linguistic register studies: Theoretical and methodological considerations”. *Languages in Contrast*, 14(1): 35-57.

Nicholls, J. G. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31: 379–389.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3): 328-346.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and instruction* 5(4): 269-287.

PACTE (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. *Investigating Translation* Ed. by Beeby, Allison, Ensinger, Doris and Presas, Marisa, Amsterdam: John Benjamins, 99-106.

Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, 149-183.

Poyraz, C., Gülten, D. Ç., & Soytürk, İ. (2012). Öğrenme Stilllerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1): 1-11.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Searson, R. & Dunn, R. (2001). The learning-style teaching model. *Science and Children*, 38(5):22-26.

Steiner, E. (1998). A register-based translation evaluation: an advertisement as a case in point. *Target. International Journal of Translation Studies*, 10(2): 291-318.

Steiner, E. (2001). Intralingual and interlingual versions of a text—how specific is the notion of translation. *Exploring translation and multilingual text production: Beyond content*, 161-190.

Şimşek, N. (2002). BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1): 33-47.

Çeviribilim Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Başarı Yönelimleri

Şirin, E. F. & Çağlayan, H. S. (2008). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Öğrenme Biçemlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 4(1): 22-30.

Tan, Z. (2008). Towards a Whole-Person Translator Education Approach in Translation Teaching on University Degree Programmes. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 53(3): 589-608.

Vela, M., Neumann, S., & Hansen-Schirra, S. (2007, July). Querying multi-layer annotation and alignment in translation corpora. In *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference CL*.

Veznedaroğlu, R. L. & Özgür, O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2):1-16.

Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 211-238.

Yazıcı, M. (2012). Türkiyede Çeviri Eğitimi Üzerine. *Çeviribilim dergisi*:17-23