

T. C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Çeviribilim Anabilim Dalı

Doktora Tezi

AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE
KURAMSAL YAKLAŞIMLARIN YERİ VE ÖNEMİ

ŞİRİN BAYKAN SMETS

2502080380

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. A. Turgay Kurultay

İstanbul, 2014



DOKTORA
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Şirin BAYKAN SMETS Numarası : 2502080380

Anabilim/Bilim Dalı : Çeviribilim Anabilim Dalı Danışman Öğretim Üyesi : Prof. Dr. Turgay KURULTAY

Tez Savunma Tarihi : 10.07.2014 Tez Savunma Saati : 11.30

Tez Başlığı : "Akademik Çeviri Eğitiminde Kuramsal Yaklaşımların Yeri ve Önemi"

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 50. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜ'NE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- Prof. Dr. Turgay KURULTAY		Kabul
2- Prof. Dr. Emel ERGUN		Kabul
3- Prof. Dr. Sakine ERUZ		kabul
4- Doç. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ		
5- Doç. Dr. Betül PARLAK		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- Prof. Dr. Alev BULUT		
2- Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL		KABUL

ÖZ

Akademik Çeviri Eğitiminde Kuramsal Yaklaşımların Yeri ve Önemi

Şirin Baykan Smets

Bu çalışmanın amacı, akademik çeviri eğitiminde, alanın kuramsal bilgisi ile eğitim arasındaki ilişkiyi sorunsallaştırmaktır. Sorunsallaştırmanın kuramsal dayanaklarının oluşturulmasında çeviribilimin yanı sıra eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi alanlarından da faydalanılmıştır. Araştırmanın inceleme kısmı için kuram - eğitim ilişkisinin gözlemlenebileceği makro ve mikro düzlemler belirlenmiştir. Farklı türdeki veri bütünceleri üzerinden bu ilişkinin uygulamaya nasıl yansıtıldığı, söz konusu üç düzlem çerçevesinde betimlenmiş ve yorumlanmıştır. İncelemenin gerçekleştirildiği düzlemler, çeviribilimdeki kuramsal bilginin akademik çeviri eğitimi programlarının yapısındaki yerleri, bu bilginin eğitimde doğrudan malzeme olarak kullanılması ve üçüncü olarak da kuramsal bilginin çeviri eğitimindeki yöntemsel işlevleridir. İnceleme sonucunda kuramsal yaklaşımların farklı düzlemlerde eğitime yansıtılmasında çeşitli dış etkenlerin farklı yoğunlukta şekillendirici olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle de makro düzlem söz konusu olduğunda yerel koşulların etkisi çarpıcıdır. Ayrıca yapılan incelemeler sonucunda kuramsal bilginin eğitimde daha etkili bir şekilde yansıtılabilmesi için eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi ile çeviribilim arasında gerçekleştirilecek disiplinlerarası araştırmalara, bunun yanı sıra da çeviribilimin kendi araştırma alanları arasında daha sıkı kurulacak bağlara ihtiyaç olduğu gözlemlenmiştir.

***Anahtar Sözcükler:** akademik çeviri eğitimi, çeviribilim, çeviri edinci, öğrenme kuramları, yapılandırıcı eğitim yaklaşımı*

ABSTRACT

Translation Theory in Translation Training

Şirin Baykan Smets

The aim of this study is to problematize the interrelationship between the theoretical knowledge of translation studies and the translator training in academic settings. Apart from the translation studies, educational sciences and pedagogic psychology are also made use of for the theoretical underpinning of the study. For empirical research within this study, some macro and micro contexts are determined where the interrelationship between theoretical knowledge and training can be observed. These contexts for the observation can be listed as 1) the role of theoretical knowledge of translation studies in structuring the translator training curricula, 2) the direct use of theoretical knowledge as course material, and 3) the indirect application of theoretical knowledge in instructional settings. The results of the empirical research show that within the different aforementioned contexts, various external factors come into question, which shape the application of theoretical knowledge on translator training. Especially within the macro context, local conditions are a key factor. In addition it is observed that for a more effective application of theoretical knowledge to translator training, there is a need for interdisciplinary research between educational sciences, pedagogic psychology and translation studies, but also for research which aims at building a stronger interrelationship between different research areas of translation studies itself.

***Key words:** translation training in academic settings, translation studies, translation competence, learning theories, constructivist approach in education*

ÖNSÖZ

Akademik çeviri eğitiminde çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların yeri, uygulama alanları ve bunun koşulları üzerine gerçekleştirdiğim doktora çalışmamın çıkış noktası, aslında son derece pratik bir nitelikte. Doktora çalışmamın konusu belirlememin gerektiği dönemde, İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim dalında "Çeviribilim Semineri" derslerine asistanlık yapıyordum. Dönem içerisinde derste ele alınan konular, öğrencilerin tepkileri, beni kuramsal yaklaşımların eğitimdeki yeri üzerine düşünmeye itti. Elbette başlangıçta konu zihnimde çok daha dar bir şekilde yer almıştı, fakat okumalar yaptıkça ve konu üzerinde düşünmeye devam ettikçe, bu konuya çok daha geniş bir çerçeveden bakmam gerektiğini fark ettim. En nihayetinde kuram - eğitim ilişkisini üç farklı düzlem üzerinden (program yapısının şekillendirilmesinde kuram, malzeme olarak kuram, ders yönteminde kuram) ele almaya karar verdim. Bu konuların etraflıca ele alınabilmesi için çeviribilim dışında eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi alanlarından da faydalandım. Bu durumun çeviribilim için yapılan disiplinlerarasılık vurgusu için önemli bir durum olduğunu düşünüyorum. Yaptığım incelemeler sonucunda her ne kadar daha kat edilecek çok yol olduğunu fark etmiş olsam da, yaptığım gözlemlerin, vardığım sonuçların teze başlarken zihnimde var olan bazı soruların cevaplanmasını sağladığını belirtmek isterim.

Tez çalışmam süresince ama özellikle de fakültedeki asistanlığım boyunca bana, fikir paylaşımının ve her konuda desteğin eksik olmadığı huzurlu bir iş ortamı sağlayan Ar. Gör. Dr. Neslihan Demez ve Ar. Gör. Asuman Karakaya'ya, ne zaman ihtiyacım olsa hızır gibi yetişen Aslı Takanay'a, tez izlemelerdeki desteği için Doç. Dr. Ayşe Banu Karadağ'a, asistanlığım süresince her zaman öğretici olmaya devam etmiş, bilgisini büyük bir istekle paylaşmış olan Prof. Dr. Sakine Eruz'a, çıkmaza giren yolları açma konusundaki ustalığını daima takdir ettiğim, bitmek tükenmek bilmeyen bir sabır ve enerji sahibi, doktora danışmanım sevgili Prof. Dr. Turgay Kurultay'a, maddi ve manevi açıdan her zaman yanımda olan eşim Christoph Smets ile anne ve babama içten teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Öz	III
Önsöz	V
İçindekiler	VI
Grafik Listesi	VIII
Kısaltmalar	IX
Giriş	1
1. BÖLÜM	
Akademik Çeviri Eğitiminde Kuramsal Bilginin Yeri	6
1.1. Akademik Çeviri Eğitimi Programının Amaç ve Yapısında Kuramsal Yaklaşımlar	12
1.2. Eğitim Malzemesi Olarak Kuramsal Yaklaşımlar	29
1.3. Eğitim Yönteminde Kuramsal Yaklaşımlar	41
2. BÖLÜM	
Çeviri Edinci	51
2.1. Çeviribilimde "Çeviri Edinci" Kavramı	51
2.1.1. Alt Edinçlerden Oluşan Çeviri Edinci	57
2.1.2. Uzmanlık Bilgisi Olarak Çeviri Edinci	65
2.1.3. Çeviri Edinci ve Piyasa	71
2.2. Çeviri Edincinin Aktarımı	73

3.BÖLÜM

Öğrenme Kuramları ve Yüksek Öğretim Didaktiği	91
3.1. Öğrenme Kavramı ve Yaklaşımlar	93
3.1.1. Davranışçı Yaklaşım	94
3.1.2. Bilişsel Yaklaşım	95
3.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım	97
3.1.3.1. Öğretim Yöntemleri	110
3.1.3.1.1. Bilişsel Çıraklık	111
3.1.3.1.2. Probleme Dayalı Öğrenme	120
3.2. Bilgi Türleri - Öğrenme İlişkisi	130
3.3. Yüksek Öğretimde "Öğretim"	135
3.3.1. Öğretimden Öğrenime Kayış	137
3.3.2. Yüksek Öğretimde "Yetkinlik" Vurgusu	138
3.3.3. Araştırma - Öğretim İlişkisi	140

4. BÖLÜM

Çeviri Eğitiminde Kuramsal Yaklaşımların

Uygulamaya Yansımaları	145
4.1. İncelenen Programların Yapısal Özelliklerinde ve Bütünselliklerinin Sağlanmasında Kuramsal İzler	151
4.2. İncelenen Programlarda Ders Malzemesi Olarak Kuram	178
4.3. Akademik Çeviri Eğitimi Monografilerinde Kuramsal İzler	183

Sonuç	232
Kaynakça	247
Ekler	280
Özgeçmiş	311

GRAFİK LİSTESİ

- Grafik 1: Devlet ve vakıf üniversitelerinde açılan program sayısının öğretim yıllarına göre dağılımı
- Grafik 2: İncelenen programların yüzde kaçında hangi yarıyıldan çeviriye başlandığı
- Grafik 3: Alan bilgisi derslerinin bölüm içi ya da bölüm dışında sunulma oranları

KISALTMALAR

Alm.	Almanca
AMT	Almanca Mütercim Tercümanlık
Ar.	Arapça
BMT	Bulgarca Mütercim Tercümanlık
ÇADE	Çeviri Amaçlı Dil Edinci
ÇAMÇ	Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi
FMT	Fransızca Mütercim Tercümanlık
Fr.	Fransızca
İMT	İngilizce Mütercim Tercümanlık
İng.	İngilizce
Karş.	Karşılaştırmalı
Müt. Ter.	Mütercim Tercümanlık
MYO	Meslek Yüksek Okulu
PDÖ	Probleme Dayalı Öğrenme
RMT	Rusça Mütercim Tercümanlık
Ter.	Tercümanlık
Tr.	Türkçe
yy	Yarıyıl

Giriş

Çeviribilimin uygulamalı alanlarından biri olarak kabul edilen çeviri eğitiminin bu özelliğini gerçekleştirebilmesi, büyük ölçüde çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımlar ile eğitim arasındaki etkileşimin gerçekleşmesi için gerekli olan koşulların sağlanmasına bağlıdır. Bu çalışma, çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımlar ile akademik çeviri eğitimi arasındaki etkileşimi sorunsallaştırmak ve çeşitli veri bütünceleri üzerinden kuram - eğitim ilişkisinin çeviri eğitimi uygulamasına ne şekilde yansıdığını gözlemlemek ve yorumlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Akademik çeviri eğitiminde kuramsal bilgiden faydalanılması gerektiği, çeviri eğitimi çevrelerinde kabul edilmiş olan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın benimsenmesinde elbette çeviribilimde zaman içerisinde kurama atfedilen işlevlere ilişkin yaşanan gelişmeler etkili olmuştur. Öte yandan kuramsal yaklaşımlardan çeviri eğitiminde faydalanılması meselesi, büyük ölçüde ve öncelikle kuramsal bilginin öğrenciye doğrudan aktarımı bağlamında ele alınmakta, bu kuram - uygulama arasındaki ilişki, ağırlıklı olarak bu düzlemde kurulmaktadır. Çeviri eğitimi literatüründe bu konuda yazılmış eserlerin çokluğu, bu vurguyu ortaya koyar niteliktedir. Eğitim literatüründe ağırlığın kuramsal bilginin öğrenciye doğrudan aktarımında oluşu, genel olarak kuramın eğitime sağlayacağı faydayı kısıtlamaktadır. Başka bir ifadeyle, kuramsal yaklaşımların, akademik eğitimin bütünselliğinin sağlanmasında sunabileceği destekten yeterince faydalanılamamakta ve eğitsel yöntemler bağlamında kuramsal bilgiyle kurulacak ilişki tehlikeye girmektedir.

Bu çalışmada akademik çeviri eğitiminde çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımlardan yararlanmanın, üç farklı düzlemde gerçekleşebileceği kabul edilmiştir. Bu düzlemlerden birincisi, kuramsal yaklaşımların *akademik çeviri eğitimi programlarının amaç ve yapılarının şekillendirilmesinde, bütünselliklerinin sağlanmasında* sahip olacakları rol olarak ifade edilebilir. Bu ifadeyi biraz açacak olursak; eğitim programının öğrencilerinde oluşturmayı amaçladığı çevirmen profilinin, bu profilde öne çıkan edinç bileşenlerinin, programın ağırlık noktalarının bir takım kuramsal dayanaklarla temellendiriliyor olması, programın bilimselliğini güçlendirecektir. Aynı şekilde eğitim programının yapısına ilişkin alınması gereken

kararlar olan, hangi dersin hangi yarıyılıda sunulacağı ve dersler arası tasarlanan bağlantılar, başka bir ifadeyle çeviri edincinin oluşumu için hangi becerilerin ne zaman ve nasıl bir ilişki içinde geliştirileceği sorusuna, kuramsal yaklaşımların bir temel sunması mümkündür. İkinci düzlem olarak, kuramsal yaklaşımların *doğrudan eğitimde malzeme olarak kullanılmaları* söz konusudur. Bu noktada akla ilk gelen yöntem, kuram dersleri bağlamında bir aktarım olsa da, kuramsal yaklaşımların çeviri uygulaması yapılan derslerdeki ya da yöntem derslerindeki aktarım olanaklarının da mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Kuramsal yaklaşımların eğitime yansımaları üçüncü ve son olarak da yaklaşımların uygulama derslerindeki *yönteme yansımaları* şeklinde ele alınmıştır. Öğrencide çeviri edincini geliştirmede en önemli rolün düştüğü çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde ve yöntem derslerinde çeviri edinci aktarımının gerçekleşebilmesi için eğitiminin, çeviribilimdeki kuramsal bilgiyi derste uyguladığı eğitsel yönteme yansıtabilmesi gerekmektedir.

Tezin sorunsalının kuramsal açıdan ele alınmasında, çeviribilimin yanı sıra eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi disiplinlerinden de faydalanılarak çalışmanın kuramsal dayanaklarının sağlamlaştırılması amaçlanmıştır. Zira bu alanlardaki tartışmalar, konunun daha temellendirilerek ele alınması, öğrenen - öğretici - bilgi bileşenlerinden oluşan öğretim üçgenindeki öğrenen birleşiminin vurgulanmasını mümkün kılmaktadır. Özellikle de yöntem tartışması bu tür bir vurguyu gerekli kılmaktadır. Ayrıca bu durum inceleme kısmında bir çerçevenin çizilmesine de katkı sağlamıştır.

Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta, bu çalışma çerçevesinde, iki alan arasındaki (çeviribilimdeki kuramsal alan ve eğitim) karşılıklı etkileşimden ziyade, kuramsal bilginin eğitimin çeşitli düzlemlerinde nasıl etkili olabileceğinin konu edilmiş olmasıdır. Başka bir ifadeyle, eğitim alanının kuramsal bilginin oluşumuna ya da gelişimine sağlayacağı katkı, bu çalışmanın kapsamı dışında bulunmaktadır. Tezin bütününde "kuram" ve "kuramsal yaklaşım" kavramlarının ikisi de kullanılmıştır. Bunun nedeni, çeviribilim kaynakçasında "kuram" olarak anılmıyor olsa da, var olan çeviriye kuramsal yaklaşımlar ve bunların çeviri olgusuna ilişkin

sunduğu bilgi bütünüünün eğitimdeki uygulamalar açısından vazgeçilmez olmasında yatmaktadır.

Belirtilmesi gereken bir başka önemli nokta da, bu çalışmada çeviribilim kuramlarının bir incelemesinin yer almadığıdır. Bu konuda çeviribilimde yaşanan yaklaşım değişimlerinin ve bu değişimler bağlamında kurama atfedilen konum ve işlevin betimlenmesiyle yetinilmiştir. Zira çalışmada asıl sorulan soru, hangi kuramın eğitimde kullanılması gerektiği değil, kuram ve kuramsal yaklaşımlardan eğitimde faydalanma düzlemlerini ve bunun koşullarını tartışmaktır.

Dört ana bölümden oluşan tezin birinci, ikinci ve üçüncü bölümleri kuramsal tartışmalara, dördüncü bölüm ise inceleme sonuçlarına ayrılmıştır. "Akademik Çeviri Eğitiminde Kuramsal Bilginin Yeri" başlıklı tezin *birinci bölümünde*, çeviribilimde kuramın konumlandırılışına ilişkin yaklaşımlar genel hatlarıyla ele alınmıştır. Birinci bölümün alt bölümleri, çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların çeviri eğitimiyle ilişkilendirilmesinin incelenebileceği yukarıda belirtmiş olduğumuz düzlemler olarak yapılandırılmıştır.

Çeviribilim açısından kuram-eğitim bağının kurulmasının ardından tezin *ikinci bölümünde*, "çeviri edinci" kavramı ele alınmıştır. Bunun nedeni, bu kavramın çeviri eğitiminde hem program yapısının oluşturulmasında hem de (ağırlıklı olarak da) başvurulan eğitim yöntemlerinin şekillendirilmesinde sahip olduğu kilit roldür. Dolayısıyla çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların eğitime etkisi tartışmasının etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için "çeviri edinci" kavramının tartışmaya dahil edilmesi gerekmektedir. Bu bölümde öncelikle çeviri eğitimi kaynakçasında "çeviri edinci" kavramının nasıl tanımlandığına, hangi açılardan ele alındığına, nasıl konumlandırıldığına yer verilmiştir. Ardından kavramın, aktarımında etkili olan bir takım özellikleri tartışılmıştır; alt-edinçlerden oluşan çeviri edinci, uzmanlık bilgisi olarak çeviri edinci, çeviri edinci ve piyasa. Bölümde ele alınan bir konu da, eğitim yönteminde doğrudan etkili olabilecek "çeviri edinci aktarımı" olmuştur.

Tezin *üçüncü bölümü*, eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisindeki yüksek öğretim eğitim kuram ve yaklaşımlarına ayrılmıştır. Bu bağlamda bu bölümde önce çeşitli öğrenme kuramları hakkında bilgi verilmiş, güncel yaklaşımlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bölümün ikinci alt bölümü, bilgi türleri ve bunun eğitimle ilişkilendirilmesine ayrılmıştır. Son alt bölümde ise yüksek öğretim alanındaki güncel yaklaşımlar üzerinde durulmuştur.

Tezin uygulama kısmını oluşturan *dördüncü bölüm* ise, kuram-eğitim ilişkilendirmesinin (ilk üç bölümde yapılan kuramsal tartışmalar ışığında) akademik çeviri eğitimi pratiğine nasıl yansıtıldığını çeşitli veriler üzerinden araştırma amacını taşımaktadır. Tezin birinci bölümünün yapısına dair bilgi verirken genel bir şekilde ifade etmiş olduğumuz çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların çeviri eğitimiyle ilişkilendirildiği üç düzlemlilik yapı, incelemede de korunmuştur. Bu bağlamda düzlemlerden *ilki* olan kuramsal yaklaşımların, çeviri eğitimi programlarının amaç ve yapısının şekillendirilmesine kuramsal dayanak sağlaması, temelde makro düzlemde gerçekleştirecek bir inceleme olup, incelenecek veri öncelikle doğrudan çeviri programının kendisi olacaktır (programın amacı, hangi dersin hangi yarıyılıda sunulduğu, ders içerikleri ve derslerin isimlendirilmesi). İncelemenin amacı çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların çeviri eğitimi programlarının amaç ve yapısının şekillendirilmesine gerçekten etkili olup olmadığının gözlemlenmeye çalışılmasıdır.

Çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımlardan çeviri eğitiminde *ikinci olarak*, kuramsal bilginin doğrudan eğitimde malzeme olarak kullanılarak faydalanılacağını belirtmiştik. Kuramsal yaklaşımların eğitimde doğrudan öğrenciye aktarılan bir malzeme olarak kullanılmasının, uygulamada nasıl gerçekleştirildiği ideal olarak doğrudan derslerdeki uygulamaların incelenmesiyle izlenebilir. Fakat böyle bir araştırma nesnesi, bu çalışmanın sınırlarını aşacağından, burada veri olarak yine programların yapısı ve ders içerikleri incelenmiş ve kuramsal bilginin hangi tür dersler bağlamında, eğitimin hangi döneminde sunulduğu, diğer derslerle olan ilişkisi gibi konular incelenmiştir.

Üçüncü araştırma düzlemi, eğitiminin, çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımları derste yapılan uygulamalara nasıl yansıtılabileceği olarak belirlenmiştir. İlk iki düzlemin incelenmesinde uygulamadaki programlar incelenirken, bu incelemede veri olarak, çeviri eğitimi uygulaması üzerine kaleme alınmış monografilerin ele alınmasına karar verilmiştir. Zira söz konusu monografiler, çeviri eğitimcileri tarafından öncelikli olarak çeviri eğitimcilerine yönelik yazılmış olup doğrudan eğitimdeki uygulamayı yönlendirme amacı taşımaktadır. Genel olarak çeviri eğitimi üzerine, ama özel olarak akademik çeviri programlarındaki çeviri derslerinin nasıl şekillendirilebileceği üzerine olan bu üst metinlerin incelenmesindeki amaç, eğitimcilerin çeviri edincinin aktarımında / öğretim yöntemlerinde, çeviribilimsel bilgiyi nasıl konumlandıklarını görebilmektir.

İnceleme bütüncesindeki verilerin çeşitliliğinin (hem pratikteki uygulamaların hem de monografilerin inceleniyor olması) getireceği bir fayda, bu durumun, ilgili literatürdeki kuramsal yaklaşımlarla programlardaki uygulamaları belli açılardan karşılaştırma olanağı sağlayacak olmasıdır. Her ne kadar araştırmada üç farklı düzlem belirlenmiş olsa da, bu düzlemler birbirlerinden tamamen bağımsız değildir. Düzlemler arası etkileşimin kurulabileceği bir takım noktalar mevcut, bu da bize çeviri eğitimi literatüründeki kuramsal tartışmaların uygulamayı nasıl etkilediği (etkileyip etkilemediği) konusunda bir takım gözlem ve yorumlarda bulunma imkanı tanımaktadır. Bu konudaki yorumlara çalışmanın sonuç kısmında yer verilmiştir.

1. BÖLÜM:

Akademik Çeviri Eğitiminde Kuramsal Bilginin Yeri

Çeviribilim alanındaki kuramsal yaklaşımlar ile akademik çeviri eğitimi arasındaki ilişki, Holmes'un, 1972 yılında Kopenhag'da düzenlenmiş olan Uluslararası Üçüncü Uygulamalı Dilbilim Konferansı'nda çeviribilimin adının ve alanlarının belirlenmesine ilişkin yapmış olduğu sunumda, çeviri eğitimi uygulamalı çeviribilim alanlarından biri olarak tanımlamasıyla kurulmuştur diyebiliriz. Nitekim bu ilişkiyi sistematik temelde vurgulaması bakımından Holmes'un, daha sonraki gelişmeler açısından yol gösterici olduğunu söylemek de yanlış olmayacaktır. Holmes, ilgili çalışmasında uygulamalı çeviribilim alanında yapılacak araştırmalar ile ders yöntemi, ders programının oluşturulması ve değerlendirmeye ilişkin soruların cevaplanabileceğini belirtmiş, genel çerçevelerini betimlediği üç alan arasındaki ilişkinin diyalektik bir ilişki olduğunu belirtmekle yetinmiş, tanımladığı alanlar arası etkileşimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için gerekli olan koşul ve etkenler üzerinde durmamıştır (Holmes, 1988:77-78)¹.

Elbette bu noktada sorulması gereken soru, yaklaşık 40 yıl önce dile getirilmiş ve günümüzde de çeviribilim çevrelerinde hâlâ yaygın bir şekilde kabul gören bu ilişkilendirmenin gerçekleşme koşulları ve bağlamları, bu koşulların bağlı olduğu etkenler gibi konularda yapılan tartışmaların, keza varılan somut bir takım değerlendirmelerin varlığıdır. Zira ancak bu tür tartışmalar yapıldığı ve uygulamayı yönlendirebilecek bir takım temellere varılabildiği sürece gerçekten bir uygulamalı

¹ Holmes'un alanlar arasındaki ilişkilendirme konusunu ilgili sunumunda detaylandırmamış olması, çeşitli çalışmalarda eleştirilmiştir. Yakın bir zamandan örnek vermek gerekirse, Rabadan (2010), çeviribilim kavramlarının ele alındığı "Handbook of Translation Studies" isimli ansiklopedik kaynakta "Uygulamalı Çeviribilim" başlığı altında, Holmes'un alanlar arasındaki ilişkiyi birbirini besleyen diyalektik bir ilişki olarak betimlemiş olmasına rağmen, alanlar arasındaki "geçiş"lerin otomatik olarak gerçekleşeceğini düşünmüş olduğunu ifade etmektedir. Yazar, Holmes'u, araştırma alanından gelen bilgiyi uygulama alanında yararlı olacak bir şekilde dönüştürmenin yollarının ne olabileceğine ilişkin "herhangi bir ipucu vermemekle" eleştirmektedir (Rabadan, 2010:7). Rabadan'ın bu eleştirisinin haklılığı tartışılır. Zira Holmes, çeviribilim alanları arasındaki etkileşimi vurgulayarak bu çerçevede yapılacak tartışmalara bir temel sunmuştur. Dolayısıyla bu etkileşimlerin doğasının ve koşullarının zaman içerisinde çeviribilim alanlarında yaşanan gelişmeler ışığında şekillendirilmesi gerekir.

çeviribilim alanı olarak çeviri eğitiminden bahsedilmesi mümkün olacaktır. Holmes'un ortaya koyduğu çeviribilim haritası ve alanları arasındaki ilişki, ilerleyen yıllarda çeşitli çeviribilimciler tarafından ele alınmıştır. Bu çalışmaların en önemlisinin², Toury'nin, Holmes'un tanımlarından yola çıkarak ortaya koyduğu "harita" çalışması olduğunu söyleyebiliriz. Toury (2012)³, betimleyici çalışma alanını çeviribilim içerisinde konumlandığı eserinde, Holmes'un haritasını yorumlamış, bir takım noktalarda farklı bakış açıları sunmuştur. Toury'nin, çalışmamız açısından özellikle önemli olan, uygulamalı çeviribilim ve diğer alanlar arasındaki (dolayısıyla da kuramsal çeviribilim) ilişkiye dair yapmış olduğu "dolaysız bir aktarımın söz konusu olamayacağı" vurgusu önemlidir (Toury, 2012:11). Bu vurgusuyla bağlantılı olarak yazar, alanlar arasındaki etkileşim konusundaki tartışmaya, "köprü görevini üstlenecek yönlendirici ilkeler" ("*bridging rules*") kavramını katmıştır.⁴ Yazara göre alanlar arası aktarımın sağlanabilmesi, yani kuramsal ya da betimleyici alandaki bulguların uygulamalı alanlarda kullanılabilmesi, bir takım *yönlendirici ilkelerin uygulanmasını* gerektirmektedir. Çeviribilim içindeki farklı alanlarda farklı yönlendirici ilkelerin uygulanmasının söz konusu olduğunu belirten yazar, alanlar arası etkileşimde, ilkelerin hiçbir zaman sadece ve sadece çeviribilimden gelmemesi gerektiğini ifade etmiştir (a.e.:11).⁵ Çeviri eğitimi söz konusu olduğundaysa yazar, köprü görevini üstlenebilecek yönlendirici ilkelerin, öğretim ve öğrenme kuramlarından gelebileceğini belirtmiş,

² Toury'nin Holmes yorumundan itibaren Holmes'un çeviribilim haritasının, çeviribilim literatüründe "Holmes-Toury haritası" olarak anılma eğiliminin baş göstermiş olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

³ Toury'nin betimleyici çeviribilim alanının önemi ve konumunu ayrıca da diğer alanlarla ilişkisini irdelediği ve betimleyici çeviribilim üzerine yazılmış temel eserlerden biri olarak kabul edilen "Descriptive Translation Studies and Beyond" başlıklı eseri, ilk olarak 1995 yılında basılmıştır. Bu çalışmada, söz konusu eserin 2012 yılında yayınlanan genişletilmiş baskısına başvurulmuştur.

⁴ Toury'nin burada "*rule*" kavramını katı bir yorumla, bire bir uygulanacak esaslar olarak görmekten ziyade, yönlendirici ilkeler, usuller olarak ele aldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

⁵ Tam da söz konusu olan bu heterojenliğin, alanların isimlendirilmelerinde de yansıtılabilmesi için yazar, "uygulamalı çeviribilim" alanının "uygulamalı uzantılar" (*applied extensions*) olarak adlandırılmasının daha uygun olacağını vurgulamıştır. Toury'e göre bu tür bir isimlendirme, hem uygulamalı alanların "özünde var olan heterojenliğin" vurgulanması açısından, hem de uygulamalı alandaki çalışma alanlarının "her birinin disiplinin 'dünyaya olan uzantısı' olması dolayısıyla" önemli ve gereklidir (Toury, 2012:12). Yazarın bu yorumuyla uygulamalı alanların pratikle olan ilişkisini vurgulamak ve bu durumu alanların adlandırılmasına da yansıtmak isteğini söylemek yanlış olmayacaktır.

dolayısıyla kuramsal yaklaşımların eğitimde etkili olabilmesinde disiplinlerarası çalışmaların gerekliliğini vurgulamış olmuştur⁶.

Toury'nin bu düşünceleri elbette onun kuramsal çalışmalara yüklediği anlam ve işlevle de yakından ilişkili. Bu nokta, çalışmamız açısından önemli bir nokta. Zira çeviri eğitiminde kuramsal yaklaşımlardan nasıl faydalanılacağı, her şeyden önce kuramsal yaklaşımlara atfedilen işlev çerçevesinde şekillenmektedir. Bu nedenle de çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların eğitime yansımada ya da eğitimde kullanılmasında önemli bir etken olarak "kuramın nasıl konumlandırıldığı" etkenini ele almamız gerekir⁷⁸. Bu noktada çeviribilimde zaman içerisinde kendini hissettirmiş olan çeşitli kuram tasarımlarından kısaca bahsetmekte fayda var. Çeviribilimin bugün geldiği noktada artık reddedilen (ve uç noktada olan) bir kuram tasarımı olarak Newmark'taki kuram alımlamasını örnek verebiliriz. Newmark, çeviri kuramından çeviri eylemini yönlendirecek bir takım kurallar, modeller bütünü beklemiştir:

"Çeviri kuramının ana problematiki, mümkün olan her metin türü (metin kategorisi) için uygun çeviri yöntemlerini belirlemek, bunun yanı sıra çeviri uygulamaları ve çeviri eleştirisi için ilkeler, kurallar, ipuçları ortaya koymaktır. (...) En nihayetinde çeviri kuramı her zaman için bireysel çevirmene yararlı olmaya çalışır." (Newmark,1988: 19)⁹

⁶ Lee-Jahnke'nin çeviri öğretiminde yararlanılabilecek disiplinlerarası araştırmaların yapılabileceği alanlar olarak, psikodilbilim, sinir araştırmaları, bilişim araştırmaları, yaratıcılık araştırmaları, edinc araştırmaları, problem çözme araştırmaları gibi alanları kısaca ele aldığı makalesi için bkz. Lee-Jahnke 2011.

⁷ Bu durumun güzel bir örneğini, yakın zamanda gerçekleştirilen bir çeviribilim tartışma platformunda gözlemlemek mümkün. Chesterman ve Arrojo'nun Target Çeviribilim Dergisi'nde "Çeviribilimde Ortak Zemin" başlığı ile başlatmış oldukları forumda, iki yazarın (ortak ve ayrılan yönleriyle) duruşlarını belirttikleri giriş yazısında, kuram-eğitim ilişkisinin, bu iki alan arasındaki etkileşimin iki çeviribilimcinin kurama yaklaşımından nasıl etkilendiğini gözlemleyebiliyoruz (bkz. Chesterman/Arrojo, 2000). Ne var ki açılış ve kapanış yazıları haricinde 14 çeviribilimcinin göndermiş olduğu 14 görüş yazısından oluşan forumda dile getirilen tartışmalarda, forumun asıl odağı çeviribilimdeki yaklaşımlar olduğundan, kuram-eğitim ilişkisine değinen çok az yazı bulunmakta olup konu derinlemesine ele alınılmamıştır. Bu durumun nedenleri olarak, az önce de ifade ettiğimiz gibi forumun odağında farklı bir konunun yer almasını ve katılımcılardan kısa değerlendirme yazılarının istenmiş olmasını gösterebiliriz.

⁸ Türk ve yabancı yazarlar tarafından kaleme alınmış olan çeşitli çeviri öğretimi eserlerinin, eserlerdeki çeviri öğretimine yaklaşım ve bu yaklaşımın ardındaki kuramsal yaklaşım açısından karşılaştırmalı olarak incelendiği bir araştırma olarak bkz. Yazıcı 2007.

⁹ Çalışmada yabancı dildeki eserlerden yapılan alıntıların çevirisi, aksi belirtilmedikçe yazara aittir.

Bu tarz bir kuram alımlaması söz konusu olduğunda, kuram - eğitim ilişkilendirmesi de elbette daha dolaysız bir şekilde kurulacak ve kuramın eğitime etkisi kuramlar bağlamında belirtilen ilke ve kuralların eğitimde öğrencilere aktarımına indirgenecektir. Ayrıca Bengi'nin de ifade etmiş olduğu gibi, "kısmi, kuralcı ve çoğu durumda kaynak odaklı kuramlar etkisinde çeviri eğitimi adeta dil eğitimi programı haline dönüşebilmektedir" (Bengi, 1992:48). Kurama bu tarz kuralcılık yükleyen bir yaklaşım günümüzde çeviribilim çevrelerinde terk edilmiş olsa da, çoğu zaman yazar çevirmenlerin yüzyıllar boyunca özellikle de kendi çevirilerinde başvurduğu yöntemleri ele aldıkları, çevirileriyle bir hesaplaşma içine girdikleri, bu hesaplaşmanın sonucunda ortaya çıkardıkları çeviride uygulanabilecek ilkeleri dile getirdikleri çalışmalar, "kuram" başlığı altında ele alınabilmektedir. Bu durumu, Batı çeviribilim literatüründe özellikle İngilizce yayınlanmış olan "çeviri kuramları" başlıklı derleme eserlerin pek çoğunda gözlemlemek mümkün (bkz. Robinson 2002 (2.basım), Venuti 2012 (3. basım), Shulte 1992, Bassnett 2002 (3. basım), Chesterman 1989). Gündoğdu, çeviride kuram - uygulama ilişkisini ele aldığı makalesinde kurama yüklenen işlev bağlamında, bu konuya şöyle değinmiştir:

"Kuşkusuz yönteme dayalı bir kuramın gerçekten bir kuram olup olmadığı, daha doğrusu kuramların yöntem amacı taşıyıp taşımadığından söz etmek her zaman tartışmalıdır. Öyleyse burada sorulması gereken temel soru aslında şudur: Gerçekten kuramdan beklenen çevirmenin izleyeceği yöntem ve kuralları belirlemek midir? Bu soruya verilecek yanıt elbette 'evet' olmayacaktır. Sanırım eski çeviri kuramları diye nitelendirilen çeviri tutumuna ilişkin saptamalar ve çeviriyle ilgili değer savlamaları aslında kuram değil, çeviriye ilişkin bir görüş bir bakış açısından başka bir şey değildir." (Gündoğdu, 2005:95)

Öte yandan bu tür "kuramsal yaklaşımlar" çeşitli çalışmalarda, içerdikleri bakış açısını yansıtan "kaynak odaklı kuramlar" olarak betimlenerek, çağdaş çeviri kuramlarından farklı bir yere koyulmaktadır. Bengi-Öner, "çeviri gerçeklerinden kimi yönleriyle kopuk gelişmiş" olan bu yaklaşımları "kısmi kuramlar" olarak betimlemiştir (Bengi-Öner, 2001a:77), bu yaklaşımların barındırdığı paradigmayı şu şekilde ifade etmiştir:

"Kısaca genel çeviri kuramı olduğunu iddia eden bu kuramlar çeviri gerçeklerinden kimi yönleriyle kopuk gelişmiş ve bu nedenle ancak ve ancak kısmi çeviri kuramı olabilmektedir. İçerikte birbirlerinden farklı olan bu kuramların kimi benzer

özelliklerinin yanı sıra 'kısmi' olma özellikleriyle bir paradigma oluşturduklarını (veya bir paradigmanın yansıması olduklarını) söyleyebiliriz: Gücünü çeviri gerçeklerinden almayan ve amacı çeviri gerçeklerine cevap vermek olmayan bir paradigmadır." (Bengi-Öner, 2001a:77)

Bugün çeviribilimde kurama daha esnek bir anlam yüklenmektedir. Bugün kural, ilke ya da yöntem sunmaktan ziyade, çeviri olgusundaki etkenler üzerine bir bilgi birikimi sağlama amacıyla ortaya atılan, "davranış modeli sunmaktan uzak", "uygulama içindeki kişinin uğraşına yeni bir ışık tutabildiği ölçüde işlevi olan" kuramsal yaklaşımlardan bahsetmekteyiz (Kurultay, 2000: 85):

“[Ç]eviribilim bize bir davranış modeli sunmaktan uzaktır, ama zaten bilimselliğini de buradan almıyor. Uygulama içindeki kişinin uğraşına yeni bir ışık tutabildiği ölçüde işlevi var. Uygulamadaki çevirmen kendince doğruyu bilebilir, ama içinde bulunduğu koşulları, kendisini yönlendiren etkenleri öncelikle görmez; daha doğrusu bunun görülmesi inceleyici bir bakışı gerektirir. Elbette her uygulayıcı, kuramları izlemek durumunda değil. *Ama kuramsal çalışmaların; eğitim olarak, çeviri eleştirisi olarak veya çeviri tartışmaları olarak uygulama alanına yansıması gerek. Eğer bu bağlantılar kurulmazsa çeviri kuramı da anlamsızlaşır.*” (Kurultay, 2000: 85)

Kurultay'dan yukarıda yapmış olduğumuz alıntı, alanlar arasındaki ilişkiyi kurması bakımından, ama daha da önemlisi kuramsal yaklaşımların biçim değiştirerek eğitime yansımasına yaptığı vurgu bakımından önemli.

Burada belirttiğimiz ve bu çalışmada kabul edildiği şekilde bir kuram anlayışından yola çıkarak yapılacak bir kuram - eğitim ilişkilendirmesinde "bağlantıların kurulması"nda önemli bir etken olarak eğitimcinin bu çerçevedeki işlevi, önem kazanmaktadır. Şayet kuramlardan hazır yöntemler sunması beklenmiyorsa, kuramların sunduğu bilginin eğitimde kullanılması söz konusu olduğunda, eğitimeciye "dönüştürücü" bir rol düşecektir. Zira kuramların eğitimde uygulanması sadece, bilimsel bilginin olduğu gibi aktarılması şeklinde gerçekleşmemelidir. Burada yine Toury'nin Holmes haritası yorumuna dönecek olursak; Toury uygulamaları alanlarda kuramsal yaklaşımlardan faydalanılmasını sağlayacak olan kişilerin kuramcılar değil, "uygulayıcılar" (*practitioners*) olduğunu açıkça belirtmektedir.¹⁰ Çeviri eğitimi söz

¹⁰ Toury'nin bu görüşü çeviri araştırmacısı ve eğitimcisi Colina (2003) tarafından eleştirilmiştir. Colina, Toury'nin kuramlardan fayda sağlama görevini uygulayıcılara atfetmiş olmasını (uygulayıcılar

konusu olduğunda kuramsal yaklaşımlardan eğitimde faydalanılabilmesi için kuramsal yaklaşımlardan bir takım çıkarımlar yapılabilmesi görevinin bu bilgiyi kullanacak olan uygulayıcılara yani çeviri eğitimcilerine düştüğünü belirtmiştir (Toury, 2012:11).

Çeviribilim alanında kuram - eğitim ilişkisinin ya da başka bir ifadeyle çeviri eğitiminin ne kadar ve ne bakımdan çeviribilimin uygulamalı alanı olduğunun irdelenebilmesi ve bu ilişkinin bir takım verilerle görgül bir incelemeye konu olabilmesi için böyle bir incelemenin hangi düzlemlerde gerçekleştirilebileceğinin belirlenmesi gerekir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, akademik çeviri eğitiminde çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımlardan yararlanmanın söz konusu olabileceği üç düzlem belirlenmiştir. Bu düzlemlerden **birincisi**, kuramsal yaklaşımların, *akademik çeviri eğitimi programlarının amaç ve yapılarının şekillendirilmesinde, bütünselliklerinin sağlanmasında* sahip olacakları roldür. Şöyle ki, öğretim programının amacı oluşturulurken, programın yetiştirmeyi amaçladığı çevirmen profili, bu profilde öne çıkan edincin bileşenleri, programın ağırlık noktaları gibi özelliklerin kuramsal dayanaklarının olması, programın bilimselliğini güçlendirecektir. Keza program yapısına ilişkin alınması gereken kararlar olan, hangi dersin hangi yarıyılıda sunulacağı ve dersler arası tasarlanan bağlantılar, başka bir ifadeyle çeviri edincinin oluşumu için hangi becerilerin ne zaman ve nasıl bir ilişki içinde geliştirileceği sorusuna, kuramsal yaklaşımların bir temel sunması mümkündür.

Kuramsal yaklaşımlardan faydalanma, **ikinci olarak** yaklaşımların *doğrudan eğitimde malzeme olarak kullanılmalariyla* gerçekleşebilir. Bu noktada akla ilk gelen yöntem, kuram dersleri bağlamında bir aktarım olsa da, kuramsal yaklaşımların çeviri uygulaması yapılan derslerdeki ya da yöntem derslerindeki aktarım olanaklarının da mutlaka göz önünde bulundurulması gerekir.

arasında çeviri eğitimcilerinin bulunduğunu kabul ediyor olmasına rağmen), bu yaklaşımın kuramcılar ile uygulayıcılar arasındaki uzaklığa olumsuz anlamda katkıda bulunacağını belirterek eleştirmiştir (Colina, 2003:5).

Kuramsal yaklaşımların eğitime yansması **üçüncü olarak da**, söz konusu yaklaşımların çeviri uygulaması derslerindeki *yönteme yansması* şeklinde ele alınabilir. Öğrencide çeviri edincini geliştirmede en önemli rolün düştüğü çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde ve yöntem derslerinde çeviri edinci aktarımının gerçekleşebilmesi için eğitimcinin, çeviribilimdeki kuramsal bilgiyi derste uyguladığı yönteme yansıtabilmesi gerekir.

Çeviribilimde ortaya koyulmuş olan kuramsal yaklaşımların çeşitliliği ve ortaya çıkış nedenleri düşünüldüğünde, her kuramın yukarıda dile getirdiğimiz her düzlem için uygun olmayacağı açıktır. Ama biz burada eğitimde hangi kuramdan nasıl faydalanabiliriz sorusunu sormadığımızdan, bu durum, üç düzlem bağlamında dilselleştirdiğimiz kuram - eğitim bağıntısına ilişkin bir takım saptamalarda bulunmamızı engellemeyecektir.

Düzlemlerin irdelenmesine geçmeden önce belirtilmesi gereken bir durum, belirlenen düzlemler arasında çok keskin bir ayrımın söz konusu olamayacağıdır. Düzlemlerdeki uygulamalar bağlamında, ister istemez düzlemler arası çakışmalar söz konusu olacak ve bu durum, konuyu burada kuramsal açıdan ele alışımıza ve inceleme sürecine, keza gerçekleştirilmiş inceleme sonuçlarının sunumuna da yansıtacaktır.

1.1. Akademik Çeviri Eğitimi Programının Amaç ve Yapısında Kuramsal Yaklaşımlar

Bilimsel ve bütünsel bir yapıya sahip olması beklenen akademik bir eğitim programının akademikliğini ve bilimselliğini, ilgili alandaki kuramsal yaklaşımları programın amaç ve yapısında belli bir ölçüde yansıtarak sağlaması gerekmektedir. Çeviri eğitiminde bu kuramsal temeller, ağırlıklı olarak çeviribilim kuramları tarafından sunulmaktadır. Çeviri olgusundan yola çıkarak söz konusu olgunun var oluşunu, ortaya çıkışını, bunun ardında yatan süreç ve etkenleri betimlemeye, yorumlamaya ve açıklamaya çalışan çeviri kuramlarının, eğitime dayanak sağlama

işlevlerini, getirdikleri yorum ve açıklamalarla eğitim kurumlarındaki çeviriye yaklaşımı, buna bağlı olarak da eğitimin yapısını ve amaçlarını şekillendirerek yerine getirmesi beklenebilir. Başka bir ifadeyle programın bilimselliği, alanda kabul görmüş bir takım kuramsal yaklaşımların sağladığı bilginin, programın yapısını şekillendirmede dayanak noktası olarak alınmasını gerektirir. Çeviri eğitiminin temel ilkelerini tartıştığı bildirisinde Kurultay, çeviri eğitim kurumlarının "inandırıcı ve etkili" olabilmeleri için programların, çeviri pratiği ve komşu eğitim alanları çevrelerine kendilerini kanıtlamak zorunda olduğunu belirtmektedir. Kurultay, bu yönde bir gelişmenin gerçekleşebilme koşulu olarak, farklı çeviri eğitim bölümlerinin ortak temellerini oluşturabilmelerini ve bunu dışarıya karşı temsil edebilmelerini göstermiştir. Yazara göre çeviri eğitiminin bir kavram haline gelebilmesi de keza bu şekilde sağlanabilir (Kurultay, 1997:24). Çeviri eğitimi programlarının ortak temellerinin oluşturulabilmesi ise yine alandaki güncel kuramsal yaklaşımların eğitime yansıtılabilmesini, kuramsal bilgi ve eğitim uygulaması arasında sadece yöntemsel düzeyde değil, yapısal düzeyde de bir etkileşimi gerektirmektedir.

Üniversitelerde sunulan eğitim programlarının, kurumların parçası oldukları ortamdaki (sistemden) bağımsız tasarlanmaları elbette düşünülemez. Bir örgün eğitim programının yapısının ve içeriğinin şekillendirilmesinde, programın ait olduğu disiplindeki gelişmelerin (kuramsal yaklaşımların) yanı sıra başka etkenlerin varlığı da söz konusudur. Çeviri eğitimi programlarının oluşturulmasında rol oynayan etkenler olarak örneğin, yüksek öğretim sistemini ve bununla bağlantılı olarak da çeviri eğitimi programlarının farklı derecelerde sunulmalarının mümkün olmasını, meslek standartlarını, piyasanın ihtiyaçları ve bakış açısını ve öğrenci profilini sıralayabiliriz¹¹. Söz konusu etkenlerin eğitim programlarının yapısını şekillendirmede sahip oldukları etkinin, farklı ülkelerde farklı yoğunluklarda olacağı da açıktır. Bu durumu, ülkelerin kültürüne, bilim geleneklerine bağlayabiliriz. Bu durumda disiplinin getirdiği açılımların (dolayısıyla da kuramsal yaklaşımların),

¹¹ Program oluşturulmasında söz konusu olan etkenler için bkz. Kelly 2005. Kelly, programın şekillendirilmesinde söz konusu olan etkenlerden biri olarak ele aldığı "disiplinde yaşanan gelişmeler" başlığı altında sadece çeviri edinci hakkındaki çeşitli görüşleri dile getirmiş, kuramsal yaklaşımlara başka bir gönderme yapmamıştır (Kelly, 2005:28-33).

çeviri eğitim programlarının şekillendirilmesindeki etkisi, disiplinin köklü bir geleneğe sahip olduğu bir coğrafyada, disiplinin nispeten yeni gelişmeye başladığı bir coğrafyadakinden elbette daha farklı yoğunlukta yaşanacaktır. Öte yandan bu, ilgili disiplinin yerleşmiş bir geleneğe sahip olduğu bir coğrafi alanda sunulan bütün örgün eğitim programlarında bu etkenin ağırlığının aynı yoğunlukta hissedileceği anlamına da gelmemektedir.

80'li yılların ortasından itibaren gelişen kuramsal yaklaşımlarla birlikte çeviribilimde inceleme nesnesine sorulan sorular, bununla bağlantılı olarak çeviri olgusuna bakış değişmiş, bu durum, akademik çeviri eğitimi anlayışında da değişime yol açmıştır. Kuramların eğitim programlarının şekillendirmesinde sağlayacağı en önemli temel, çeviriye getirecekleri kapsamlı ve bütünsel bir yaklaşımla, çeviri eyleminin, çevirmenin görev alanlarının, rollerinin ve sorumluluklarının da yeniden tanımlanmış olmasıdır. Zira eğitim programlarının tasarlanmasında göz önünde bulundurulmuş temel etkenlerden biri, çevirmenlik eyleminin doğası ve ne tür faaliyetleri kapsadığıdır. Ammann "Akademik Çeviri Eğitime Giriş" (Grundlagen der modernen Translationstheorie - Ein Leitfaden für Studierende)¹² adlı eserinde bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Bir çevirmen, mesleğini icra ederken dillerle uğraşmaktan fazlasını yapar ve biz bu gerçeğin kavranmasını son zamanlarda çeviri alanında ortaya konulan, (davranıştan metin oluşturmaya kadar her aşamada) kültürel farklar nedeniyle ortaya çıkan sorunlara odaklanan, yeni, çağdaş araştırmalara ve kuramlara borçluyuz. İşte bu yeni yaklaşıma göre çeviri alanında eğitim ve meslek icrası için gereken önkoşullar sadece 'dil bilmekten keyif almak' ve 'dil yeteneği'nden ibaren değildir; kişilerin üyesi oldukları kültüre ve yabancı kültürlerle ciddi bir ilgi duyması, başka insanlara ve onların davranışlarına (bazıları bunu tam kavrayamasa da) 'duyarlılıkla' yaklaşması gibi önkoşulları da gerektirmektedir." (Ammann, 2008:22)

Ammann'ın, bu metni 1990 yılında kaleme aldığını göz önünde bulundurursak, yazarın bahsettiği çağdaş kuramların işlevsel yaklaşımlar olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Gerçekten de işlevsel yaklaşımlar, çevirmen ve çeviri eylemine getirmiş oldukları tanımlar, bu konuda yaptıkları belirlemelerle, programların

¹² Ammann'ın 1990 yılında yayımlanan eseri, Deniz Ekeman tarafından tercüme edilerek 2008 yılında Türkçe olarak yayınlanmıştır. Yapılan alıntılarda eserin Türkçe versiyonu kullanılmıştır.

amaçlarının belirlenmesinde ve yapılarının şekillenmesinde önemli bir dayanak sunmaktadır. Ammann ve Vermeer, 1990 yılında getirmiş oldukları çeviri eğitimi programı önerisini gerekçelendirirken de tam da bu noktaya değinmiştir. Yazarlar, söz konusu çalışmayı kaleme almalarındaki en önemli nedenlerden biri olarak, Almanya'da kurulan ilk çeviri bölümlerinin uyguladığı programların, önce filolojinin eğitimi programlarına dayanarak oluşturulmuş olduğunu, daha sonra da zaman içerisinde dilbilim programlarının etkisinin hissedilmiş olduğunu ve 90'lı yıllara gelindiğinde bu durumun etkisinin hâlâ sürdüğünü belirtmiştir (Ammann / Vermeer, 1990:24). Yazarların betimlediği bu tabloda elbette her şeyden önce, Almanya'da üniversite bünyesinde ilk çeviri bölümlerinin kurulduğu dönemde (40'lı yıllar) çeviribilimde kuramsal yaklaşımların varlığından bahsetmenin mümkün olmayışının, ilerleyen yıllarda ise çeviri olgusuna ağırlıklı olarak dilbilim penceresinden yaklaşmış olmasının etkisi söz konusudur. Zira bugün kaynak odaklı kuramlar olarak nitelendirilen yaklaşımlarda, çeviri eyleminin iletişimselliği, kültürelliği, bağlamsallığı ve durumsallığı gibi belirleyici özellikleri göz ardı edilmiş ve çeviri eylemi bütünsel bir şekilde ele alınmamıştır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da programların oluşturulmasında yabancı dil eğitimi, edebiyat eğitimi gibi komşu alanların programları temel alınmış, "dil edincini geliştirme" çeviri eğitimi programlarının merkezinde yer almış ve piyasada gerçekleştirildiği haliyle çeviri etkinliği, bütün karmaşıklığıyla eğitime yansıtılamamıştır.¹³ Ammann ve Vermeer, çeviri eğitimi programlarında (eserin yazıldığı dönemde) karşılaşılan bu durumun bir başka nedeni olarak da, eğitimde kuramsal bir temel sağlanamadığı için, çeviri eğitiminin kendine özgü bir didaktiğinin o güne kadar geliştirilmemiş olması olarak belirtmiştir (Ammann / Vermeer, 1990:24-25). Başka bir ifadeyle, 80'li yıllardan itibaren kendini göstermeye başlayan işlevsel ya da erek odaklı kuramlarla ortaya koyulan bilgi birikimi, çeviri didaktiğine yeterince aktarılamamıştır. Ammann ve Vermeer tam da duydukları bu eksikliği gidermek amacıyla, o dönemde Almanya'da uygulanan çeviri eğitimi programlarına bir alternatif getirmek üzere sundukları "bilimsel ve uygulama açısından daha uygun" bir çeviri eğitimi programı önerilerinde, programın kuramsal dayanaklarını ayrıntılı bir şekilde irdelemişlerdir.

¹³ Günümüzde Almanya'da uygulanan çeviri eğitimi programlarının genelinde artık böyle bir durumun söz konusu olmadığı söylenebilir.

Program önerilerinin dayandığı kuramsal temeller olarak yazarlar, başta Holz-Mänttari'nin "eylem odaklı çeviri" kuramı olmak üzere, çeviriyi iletişimsel bir eylem olarak kabul eden işlevsel kuramcılarının yaklaşımlarını sunmaktadır (a.e.:25-32). Söz konusu kuramsal yaklaşımların eğitime sağladığı temel, bu yaklaşımların çeviri süreci ve çevirmen tanımlarına getirdiği (o dönem için yeni olan), çevirinin pek çok etkenin rol oynadığı karmaşık bir eylem olduğu, çevirmenin bu etkenlerin bilincinde çevirdiği metnin sorumluluğunu taşıyan bir uzman olduğu gibi yaklaşımlardır. (Yazarların söz konusu kuramsal yaklaşımlara dayanarak getirdikleri program önerisindeki yapısal kararlar, bu bölümün ilerleyen sayfalarında ele alınacaktır).

Buraya kadar kuramsal yaklaşımların bir çeviri eğitimi programına genel olarak nasıl dayanak sağlayabileceğinden kısaca bahsettik. Sorunu daha somutlaştırmak açısından bu noktada sorulması gereken soru, çeviribilimdeki güncel kuramsal yaklaşımların programa (bilimsel) dayanak sağlıyor olmasının, program hakkında alınan ne tür yapısal kararlarla mümkün kılınabileceğidir. Başka bir ifadeyle bir eğitim programının belli bir kuramsal yaklaşımı (ya da yaklaşımları) temel olarak aldığı (ya da almadığını) programın hangi yapısal özellikleri üzerinden izleyebilmek mümkün olabilir? Kuramsal temellere dayandırılarak oluşturulmuş bir programda söz konusu kuramsal yaklaşımın veya yaklaşımların izlerini çeşitli veriler üzerinden incelemek mümkün olabilir. Hangi dersin hangi yarıyıldan sunulduğundan, ders içerikleri açıklamalarına, hatta derslerin isimlendirilmesine kadar pek çok veri, programın nasıl bir yaklaşımla oluşturulduğu konusunda bize bir takım bilgiler sunabilir. Programın kendisinin dışında ayrıca, program üzerine yazılmış olan tanıtım metinlerinde programın kendini nasıl tanımladığı da, programın kuramsal dayanakları hakkında bilgi verebilir. Bu tür bir incelemenin sistematik bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bu bilgileri yorumlanabileceği bir çerçeveye ihtiyacımız var. Aşağıda belirlenen bir takım unsurlarla, kuramsal dayanakların, programların bir takım yapısal özellikleri söz konusu olduğunda, nasıl şekillendirici olabileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Söz konusu unsurlar bağlamındaki irdeleme ayrıca, çalışmanın dördüncü bölümünde sonuçları sunulan görgül incelemeye bir inceleme çerçevesi sunma amacını da taşımaktadır. Bu noktada aşağıda irdelenen unsurların tüketici olmadığını, kuramsal yaklaşımların program yapısındaki etkisi söz konusu

olduğunda, başka unsurların da belirlenmesinin söz konusu olabileceğini belirtmekte fayda var.

Çeviri uygulamasına başlanılan dönem

Akademik çeviri eğitimi pratiğinde gözlemlenen son derece yaygın bir eğilim, ilk iki yılın öğrencinin çeviriye dair genel becerilerinin geliştirilmesine, son iki yılın da uzmanlaşmaya adanmasıdır¹⁴. Uzmanlaşma dönemi, doğrudan ilk iki yılın becerileri üzerine inşa edileceğinden, öğrencinin ilk iki yılda geliştireceği çeviriye yaklaşım, eğitimin verimliliğinde ve etkinliğinde büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla öncelikli olarak erek odaklı kuram ve işlevsel kuramsal yaklaşımlar bağlamında ortaya koyulmuş olan, çevirinin işlevinin, erek kültür ve erek kitlenin önemli bir etkiye sahip olduğu, çevirmenin çeviriyi saran etkenlerin ve bu etkenler arasındaki etkileşimin bilincinde olarak karar alması gerektiği, iletişimsel bir eylem olarak çeviri anlayışının da öğrenciye bu ilk iki yılda benimsetilmesinin önemi büyüktür. Öğrencide bu tarz bir farkındalığın yerleştirilmesinde, programın ilk dönemlerindeki uygulamalara büyük bir rol düşmektedir. Bu noktada program tasarlayıcıları tarafından alınması gereken önemli bir yapısal karar, öğrencinin çeviri uygulamasına ne zaman (hangi yarıyılıda) başlayacağı, bu yapısal kararlarla doğrudan ilişkili yöntemsel bir karar da, çeviri uygulamasına geçilmeden önceki dönemin nasıl şekillendirileceği olacaktır.

Akademik çeviri eğitimi programlarının yapısına ilişkin Hönig'in çeşitli yazılarında üzerinde önemle durduğu bir nokta, çeviri eğitiminin, programa kabul edilen öğrencilere çeviri uygulaması yaptırmakla başlamaması gerektiğidir. Zira öğrencilerin çeviri yapmaya başlamadan önce çeviriye *hazırlanmaları*¹⁵ gerekmektedir (Hönig, 2001:219). Bunun için yazar, çeviri eğitimi çerçevesinde bir "çeviri ön eğitimi" (*Propädeutikum des Übersetzens*) döneminin gerekliliğinden

¹⁴ İlk iki yılın genel eğitime son iki yılın da uzmanlaşmaya ayrıldığı 4 yıllık bir çeviri eğitimi, Türkiye'de uygulanan akademik çeviri eğitimi programlarında hala geçerli olan bir uygulama olsa da, Avrupa'daki programlarda Bologna Süreci'nin etkisiyle artık farklı süreler söz konusu olabilmektedir.

¹⁵ "hazırlanmak" sözcüğü burada, öğrencinin kendi kendine hazırlanmasından ziyade eğitimci tarafından hazırlanmasını ifade etmek için kullanılmıştır.

bahsetmektedir. Hönig'in, yazılarında üzerinde durduğu "çeviri ön eğitimi"ni tek yarıyılık bir süreç olarak mı yoksa bir seneye yayılan bir süreç olarak mı tasarladığı çok açık değil. Açıkçası böyle bir kesinliğin ifade edilmesine de gerek yok, zira bu, program tasarlama sürecinin diğer etkenleri de göz önünde bulundurarak karar vermesi gereken bir nokta. Hönig, çalışmalarında çeviri ön eğitimi kavramının kavramsal çerçevesini kurmakla yetinmiştir. Çeviri ön eğitiminin sonucunda ulaşılmak istenen, yazarın "çevirmen amaçlı metin çözümlemesi" ("*übersetzerrelevante Textanalyse*") olarak adlandırdığı bir "davranış değişikliği"dir:

"Bu yöntem, metin anlama ediminin sorunsallaştırılması çerçevesinde, metin alt-türü edincinin genişletilmesiyle ve çeviri kuramının ilgili sorularının tartışılmasıyla kazandırılan tüm bilgilerin işlemselleştirilmesi anlamına gelmektedir." (Hönig, 1992b:74)

Öğrencinin çeviriye, çeviri yapmadan *hazırlanması* düşüncesinin arkasında yatan en önemli nedenlerden biri, yazara göre öğrencilerin çeviri eğitimine başlarken sahip oldukları yanlış çeviri yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, lise eğitimi bağlamında yaptırılan çeviri alıştırmaları ve toplumdaki genel çeviri anlayışı ile beslenmiş bir yaklaşımdır. Hönig burada, toplumun büyük bir kesiminde, erek dilin deyimisel kullanımlarına, metin türü geleneklerine uygun "serbest", işlevsel çevirinin "şüpheli" çeviri olarak algılanmasından, buna karşın yabancı dil derslerinde yaptırılan ve aslında dil alıştırmaları olan uygulamaların ise, "çeviri" olarak adlandırılması ve kabul edilmesinden bahsetmektedir (Hönig, 2001:215). Hönig gibi Kiraly de aynı gerekçelendirme ile programa kabul edilen öğrencilerin ilk dönemde hemen çeviriye başlamalarına karşı çıkmaktadır:

"Öğrencilerde çevirinin ne olduğu hakkında temel bir takım düşünceler yerleşmeden, onlardan çeviri yapmaları beklenilirse, öğrencilerin ortaokulda yabancı dil derslerinde çeviri olarak karşılıklarına çıkmış olan kelimeye bağlı çeviri anlayışından kopmalarını bekleyemeyiz." (Kiraly, 2000:75-76)

Her iki yazarın da burada Alman toplumu için geçerli olan koşullardan yola çıkarak varmış olduğu yargının, Türkiye için de geçerli olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Nitekim "çeviri amaçlı metin çözümlemesi" dersini irdedeği monografisinde Eruz, çeviri uygulamasının yapılmadığı bu dersin çeviriye giriş dersinden önce sunuluyor

olmasını şöyle gerekçelendirmektedir: "[Ç]eviriye girişten önce bu girişin doğru yapılabilmesi için giriş kapısına çıkan uygun ve işlevsel yolun bulunması gerekmektedir" (Eruz, 2008:62).

Doğrudan çeviri eğitiminde ön hazırlık dönemi olarak ifade edilmemiş olsa da, Hönlğ'in yaklaşımına benzer ve Hönlğ'in öngördüğü oluşumu destekleyecek bir yaklaşım, Ammann ve Vermeer'in program önerilerinde de söz konusudur. Yazarlar işlevsel yaklaşımlar ışığında, var olan çeviri programlarında iki temel yaklaşım değişikliğine gidilmesi gerektiğini vurgulamıştır. İlk değişiklik, sadece çeviri uygulamaları üzerinden, işlevsel çeviri metinlerine ulaşılmadığının farkına varılması ve çeviri sürecinde neyin, neden ve nasıl yapıldığına ilişkin düşünmenin uygulamaya dâhil edilmesi olarak belirtilmiştir. İkinci değişiklik de, eğitim süresince sözlü çeviriden, yazılı çeviriye giden bir yolun izlenmesi ("*Vom Dolmetschen zum Übersetzen*") olarak ifade edilmiştir. Burada yazarların vurgulamak istediği, eğitimde, yazılı çeviri eğitiminden önce sözlü çeviri eğitiminin gelmesi değil. Yazarlar "dolmetschen / sözlü çeviri" kavramını, burada sözcüğün eski anlamlarından olan "anlama ve aktarma" anlamında kullanmaktadır. Bu durumda vurgulanmak istenen, çeviri eğitiminde her şeyden önce anlamın kavranmasından ve aktarılmasından yola çıkılması gerektiğidir. Böyle bir yaklaşımın gerekçesi, eğitimin en başında öğrencideki sözcüğe bağlı kalma davranışının ortadan kaldırılmaya çalışılmasıdır (Ammann / Vermeer, 1990:35-37). Aynı vurguyu, öğrencide çeviri eylemine bütünsel bir yaklaşımı oluşturmayı amaçlayan bir çeviri eğitiminin temellerini tartıştığı makalesinde Kurultay'ın da yaptığını görüyoruz:

"Öğretimde çeviri edimi kendi bütünlüğü içinde ele alınmak durumundadır ve çeviri eğitimi bu bütünlüğü daha baştan kurabilmelidir. Bunun somut anlamı, öğrencinin çeviri sorunuyla ilk olarak 'bir anlama ve anlatabilme sorunu olarak' karşılaşması, karşı karşıya getirilmesidir. Bir metnin, bir cümlenin veya kelimenin en yakın karşılığının ne olacağı gibi iletişim bütününden koparılmış ve aslında belli bir soyutlamanın ürünü olan yaklaşımlara girmeden, sezgileriyle çeviri sorunun içine dalmasıdır." (Kurultay, 1998:311)

Eğitimlerinin başında öğrencilere güncel çeviribilimsel yaklaşımlarda vurgulanan çeviriye bütünsel bir yaklaşımın aktarımını kuvvetle destekleyecek bir karar olarak,

programda çeviri uygulamasına geçilmeden önce öğrencinin çeviriye hazırlandığı bir dönemin (bir yarıyılık ya da bir senelik bir çeviriye hazırlık dönemi) yer alması, daha önce de belirttiğimiz üzere öncelikle yapısal bir karar. Fakat gözden kaçırılmaması gereken bir nokta da, söz konusu yapısal kararı uygulamada destekleyecek yöntemsel yaklaşımların varlığı. İster bir yarıyılık ister bir öğretim yılına denk gelen bir uygulama olsun, öğrencinin çeviriye hazırlandığı ama çeviri yapmadığı dönemde yöntemsel açıdan nasıl bir uygulamanın söz konusu olacağı önemli bir nokta. Burada, bu çalışma bağlamında belirlemiş olduğumuz araştırma düzlemlerinin doğal olarak birbiriyle çakıştığını görüyoruz.

Peki programda yer alacak bir "çeviriye hazırlık dönemi"nin gerçekleştirilmesinde pratikte ne tür uygulamalar söz konusu olabilir? Burada amacın, öğrenciye özellikle çeviri uygulamasının yaptırılmadığı süre içerisinde, öğrencinin, çeviri eylemi üzerine, eylemde belirleyici olan etkenleri ve bu etkenler arasındaki ilişkiyi görecektir. Yöntem dersi olarak düzenlenecek bir ders, bu amaç doğrultusunda düzenlenecek eğitsel ortamların sunulması için uygun bir araç olarak görülebilir. Örneğin; odağında, Hönig'in üzerinde durduğu (daha önce bahsetmiş olduğumuz), "davranış değişikliği"ni gerçekleştirmenin yer aldığı, Türkiye'deki çeşitli çeviri eğitimi programlarında sunulan bir ders olan "Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi" (ÇAMÇ) dersi. Adından da anlaşılacağı üzere bu ders, öğrenciye çeviri uygulamasının yaptırılmadığı, öğrencinin çeviri olgusu üzerine, olguya pek çok farklı açıdan yaklaşarak düşünmesinin teşvik edildiği bir yöntem dersi olarak kurgulanmaktadır. Her ne kadar çeviride yöntem dersi deyince, akla öncelikle çeşitli çeviri yöntemlerinin aktarıldığı, dolayısıyla çeviri uygulamalarının yapıldığı ve daha çok eğitimin ileri dönemlerinde sunulan bir ders türü gelse de, programa yeni kabul edilmiş öğrencilerde, çeviriye "özel bir iletişim edimi olarak" yaklaşımlarını sağlayacak farkındalığın temellerinin atılacağı bir yöntem dersi tasarlamak da mümkün (Kurultay, 1998:310). Çeşitli akademik çeviri eğitimi çevrelerinde çeviri eğitiminin "temel taşlarından biri" olarak kabul edilen bu dersin amacını Eruz, şu şekilde ifade etmiştir:

"Çeviri eğitiminin daha başında bulunan öğrencilerle yapılan *çeviriye giriş dersi niteliğindeki bu derslerde* birincil amaç, öğrencinin çeviri yapması değildir. Amaç, öğrencinin metinleri metin türüne göre sınıflandırabilmesi, çeviri bağlamını betimleyebilmesi, kaynak dili, çeviri amaçlı çözümlenmesi ve erek metinde kullanılacak dil düzeyini tahmin etmesi, ya da yeni öğrendiği araştırma yöntemlerini güncelleştirerek erek metni kurgulamaya başlamasıdır. Başka bir deyişle, eğitimin amacı, öğrencinin kaynak metnin çözümlenmesinden başlayarak erek metnin oluşturulmasıyla son bulan süreçleri saydamlaştırarak erek metnin erek kültür içindeki iletişim bağlamının ayırımına varmasını sağlamaktır." (Eruz, 2008:14-15)

"Bütün bu uygulamalarda üst amaç, öğrenciyi yavaş yavaş işlevsel çeviri kararı alabilmesi için izlemesi gereken yola çıkarmaktır, başka bir deyişle derste öğrenciyeye çeviri edincine yönelik bir formasyon verilmektedir. Bu derste, daha yeni çeviri eğitimine başlamış olan öğrenci, çeviri yapmaz." (Eruz, 2008: 202)

Eruz'un ele aldığı şekilde oluşturulan bir yöntem dersinin öğrencinin çeviriye hazırlandığı dönem için sahip olacağı önem aşıktır. Dersin etkisinin en verimli şekilde kendini gösterebilmesi için öğrencinin ilgili yarıyıl içerisinde programda sunulan diğer derslerde de, benzer bir yaklaşımla karşılaşmasının önemi büyüktür. Başka bir ifadeyle, çeviri ön eğitiminin uygulamada işlevsel kılınabilmesinde program uygulayıcıları arasındaki etkileşim ve koordinasyona önemli bir rol düşmektedir. Zira söz konusu yaklaşım tüm program uygulayıcıları tarafından benimsenmediği sürece, bir ders çerçevesinde öğrencide inşa edilmeye çalışılan yaklaşım, başka bir derste yıkılma tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir. Öğrenci ön eğitim sürecinde bir derste çeviriden özellikle uzak tutulurken, başka bir derste çeviri uygulamasıyla karşı karşıya bırakılırsa, öğrencide arzu edilen davranış değişikliğinin gelişimi arzu edilen hızda ve etkinlikte elde edilemeyebilir.

Dil hazırlık sınıfı

Çeviri programına kabul edilen öğrencilerin, eğitim alacakları dili bilmiyor ya da dil seviyelerinin yeterli olmaması durumlarında programlarda var olan bir uygulama, programa başlamadan önce öğrencilere bir yıllık bir "dil hazırlık sınıfı"nın sunulmasıdır. Her ne kadar doğrudan dört yıllık bir çeviri programının içinde yer almıyor olsa da, programın bir birleşeni olarak ele alabileceğimiz "dil hazırlık sınıfı", çeviribilimdeki güncel kuramsal yaklaşımları yansıtacak şekilde şekillendirilebilir. Bu ifadeyle belirtmek istediğimiz, öğrencide güncel çeviri kuramlarındaki çeviriye

bütünsel yaklaşımın sağlanmasında, çeviri eğitiminin gereklerini gözetecek bir hazırlık sınıfı eğitiminin etkili olabileceğidir. Bunun sağlanması, çeviri programındaki dil hazırlık sınıfının, üniversitedeki diğer programlara sunulan dil hazırlık sınıflarından farklı düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Bu noktada elbette, öğrencilerin çeviri eğitimi görecekleri dili hiç bilmiyor (ya da başlangıç seviyesinde biliyor) olmalarının, çeviri eğitiminde yol açacağı güçlüğü dikkati çekmek gerekir. Zira Ammann ve Vermeer'in de belirtmiş olduğu üzere "sıfırdan başlanılacak bir dil ve kültür eğitiminin çeviri eğitimine ait" değildir. (Ammann / Vermeer, 1990:60). Öğrencinin dil seviyesinin çok düşük olduğu durumlarda hazırlık sınıfını çeviri eğitimini gözetecek bir şekilde yapılandırmanın zamansal açıdan yol açacağı güçlük de ortadadır. Böyle bir durumda iki yıllık bir hazırlık sınıfı süreci, çeviri eğitiminin amaçlarına daha uygun düşebilir.

Çeviri eğitimi literatüründe çeviri eğitime özgü bir dil hazırlık sınıfı tasarımına çok olmasa da çeşitli çalışmalarda rastlamak mümkün. Bunlar arasında Ammann ve Vermeer'in program önerilerindeki "hazırlık sınıfı" tasarımı özellikle öne çıkıyor (Ammann / Vermeer, 1990:59-62). Zira iki yazar tarafından ortaya koyulmuş olan bu tasarıda kuramların belirleyici etkisini hissetmek mümkün. Ammann ve Vermeer, sundukları akademik çeviri programı önerisinde 4 yıllık programa dahil olmayan, bir yıl sürecek yoğun bir "hazırlık sınıfı" uygulaması öngörmektedirler. Yazarlar bu tasarımları için iki gerekçe göstermiştir; bunlardan birincisi yukarıda da alıntılanmış olduğumuz "sıfırdan başlanılacak bir dil ve kültür eğitiminin çeviri eğitimine ait olmadığı"dır (Ammann / Vermeer, 1990:60). İkinci gerekçe de, belli bir seviyede dil ve kültür edincine sahip olan öğrencilerle bir denge sağlanmasının gerekliliği olarak belirtilmiştir. Burada kuramların programı şekillendirmesi açısından önemli olan nokta, yazarların söz konusu seneyi, doğrudan dil eğitimi olarak değil, öğrencinin ilgili dil ve kültürü ileride yapacağı çeviri eylemiyle ilişkilendirerek bütünsel bir yaklaşım çerçevesinde öğreneceği bir eğitim dönemi olarak tasarlamış olmalarıdır. Böyle bir tasarımın ardında çeviri eylemini sahip olduğu kültürselliğiyle ele alan güncel kuramsal yaklaşımların etkisi açıktır. Buna göre, yazarların dil hazırlık sınıfı tasarımında ilgili yabancı dil ve kültürün öğrenilmesi, çeviri olgusundaki dil ve

kültür etkenleriyle ilişkilendirilerek gerçekleşmektedir (Ammann / Vermeer, 1990:59).

Benzer bir dil hazırlık sınıfı tasarımı, eğitimci Ulrich Kautz da söz konusu etmiştir. Çeviri eğitiminin, liselerde öğretilmeyen, yaygın olmayan dillerden birini içermesi durumunda, yazar çeviri eğitimine dahil olmayan bir "hazırlık dönemi" öngörmüştür. Kautz'un tasarısı, Ammann ve Vermeer'in tasarısıyla son derece örtüşmektedir. Zira Ammann ve Vermeer'de olduğu gibi Kautz'da da bu tür bir dil hazırlık sınıfının mutlaka çeviri eğitime geçilmeden önce gerçekleştirilmesi, ama daha da önemlisi hazırlık sınıfında verilecek dil eğitiminin çeviri eğitimi göz önünde bulundurularak şekillendirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Kautz, 2002: 424).

Çeviri eğitimi gerekleri göz önünde bulundurularak oluşturulacak bir dil hazırlık sınıfı tasarımına Akbulut'ta da rastlıyoruz. Böyle bir hazırlık sınıfının konumu ve işlevine ilişkin düşüncelerini Akbulut, Türkiye'deki çeviri eğitimi üzerine olan makalesinde şu şekilde ifade etmektedir:

"Öğrencilerin temel önkoşul olan yabancı dil bilgisinde olsun temel donanımın örneğin anadil vb. gibi öteki öğelerinde olsun eksiklerinin doğrudan Edebiyat Fakültesi'nde yapılacak bir hazırlık okulunda, genelde yabancı dil öğretimini amaçlayan (örnekler - Bilkent, Hacettepe, Boğaziçi, Yıldız Teknik, Mersin vb.) ancak özgül olarak da her bölümün öğrencilerinin gereksinme duyacağı, temel donanıma yönelik öteki eksikleri (okuma, anlama, yazılı, sözlü anlatım, genel kültür vb.) giderecek bir çalışmayla tamamlanmasının uygun olabileceği görülür. Geleneksel hazırlık birimi örneğinden değişik, bağımsız birimler biçiminde (modüler nitelikte) yapılandırılacak hazırlık öğretimi öğrencilerin, girdikleri bölümün gereksinmelerine göre karşılaştıkları bireysel boşlukları giderebilmeleri için özgür seçimlerine ve gelişmelerine olanak sağlayacaktır." (Akbulut, 2004b:78)

Çeviri eğitimiyle arzu edilen ölçüde ilişkilendirilmiş bir yabancı dil hazırlığı eğitiminin hayata geçirilmesi, uygulamada güç bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira çoğu zaman öğretim elemanı eksikliğinden dolayı dil hazırlık sınıfları, çeviri eğitiminin ait olduğu fakültenin dışındaki "dil eğitimi" birimlerine devredilmektedir. Bu da doğal olarak, çeviri eğitimiyle kurulması gereken ilişkiyi güçleştirmektedir (Bu konuyla ilgili olarak Türkiye'deki yerel koşullar, inceleme kısmının ilgili bölümünde tartışılmıştır).

*

Çeviriye başlanılan dönem ile dil hazırlık sınıfının konumunun dışında programın yapısıyla ilişkilendirebileceğimiz ve kuramsal yaklaşımların etkisinin söz konusu olabileceği bir diğer unsur da, dört yıllık çeviri programlarındaki dil, kültür, alan bilgisi ders öbeklerinin program içindeki konumlarıdır. Bu derslerin güncel çeviri kuramlarındaki çeviriye bütünsel yaklaşımı yansıtacak şekilde yapılandırılmaları, eğitim programının işlevselliği ve bütünselliğini sağlamlaştıracaktır. Keza çeviri edincinin aktarımı üzerine yapılan tartışmalardaki "bütünsellik" vurgusu da (bkz. 2. Bölüm) bu yargıyı güçlendirmektedir. Bu bağlamda bir çeviri eğitimi programındaki dil ve kültür derslerinin bir edebiyat programı ya da dil eğitimindeki dil ve kültür derslerinden, aynı şekilde de hukuk, iktisat gibi alan bilgisi derslerinin de ilgili alanların eğitiminde sunulduğundan farklı yapılandırılması gerektiği açıktır. Bu durumun nedenleri ve söz konusu nedenlerin gerekli kıldığı uygulamalar hakkındaki tartışmayı çalışmanın bu bölümünde, dil ve alan edinci ders öbekleri çerçevesinde yürüteceğiz.

Çeviri eğitimi bağlamında dil edinci derslerinin konumu

Çeviri eğitimi çerçevesinde sunulan dil edinci derslerinde, öğrencinin sahip olacağı dil edincinin çeviri sürecindeki konumu ve işlevi, süreci nasıl etkilediği/etkileyebileceği gibi konuların ders içeriğinin omurgasını oluşturması, öğrencide bu konuda bir bilincin oluşturulmasının dersin temel amaçlarından biri olması, bu derslerin çeviri edinci aktarımı sürecine sağlayacağı katkıyı arttıracaktır. Başka bir ifadeyle, bu tür derslerin amacının, öğrencideki ilgili dile ilişkin bilginin geliştirilmesinin ötesine geçmesi gerekir. Çağdaş çeviribilim kuramlarıyla biçimlenen bütünsel çeviri anlayışının bir etkisi de, sadece dil edincine sahip olmanın, beraberinde, bir çeviri edincini getirmediği kabulünün yerleşmesi olmuştur (bkz. 2. Bölüm'deki çeviri edinci tartışmaları). Akbulut'un da belirttiği üzere, "çeviri edincini kuşkusuz ancak önkoşul konumuna olan bir beceri [dil edinci] üzerine kurmak, arada doldurulması gereken boşlukların kalmasına yol açmaktadır"

(Akbulut, 2004c:36).¹⁶ Dil derslerinin çeviri eğitiminden tamamen soyutlanmış bir şekilde sunulması, eğitimde kurulması gereken dil - çeviri ilişkisinin sağlıklı kurulması, hatta hiç kurulamaması tehlikesini ortaya çıkarabilir. Elbette bu ilişkinin kurulacağı asıl yer, yöntem ve çeviri dersleri olacaktır fakat bir çeviri eğitimi programı çatısı altında sunulan dil edinci derslerinin amaç ve içeriklerinin, öğrencideki dil kullanımını iyileştirmenin ötesine geçmesi, öğrencinin sahip olduğu/olacağı dil edincinin çeviri eyleminde oynayacağı rol konusunda öğrenciyi bilinçlendirmesi amacını da taşıması gerekmektedir. Kaldı ki, çeviri edincinin aktarımı tartışmalarında, alt edinçler arasında kurulması gereken etkileşimin, bağın önemi çeviri eğitimi literatüründe sıklıkla vurgulanmaktadır (bkz. 2. Bölüm). Burada elbette sadece yabancı dil edinci dersleri değil, aynı zamanda öğrencinin ana dilini kullanımını güçlendirmeyi amaçlayan ana dil edinci dersleri de söz konusu. Dil edinci derslerinin programda bu şekilde yer almasına yönelik verilen yapısal kararın uygulamadaki yansımalarını, dil edinci derslerinin *isimlendirilmesinde*, derslerin programda *yer alış biçimlerinde* ve elbette en önemlisi derslerdeki *eğitsel uygulamalarda* görebilmek mümkün.

Derslerin isimlendirilmesinde, güncel çeviribilim kuramlarının etkisi, ders isimlerindeki mesleğe ya da alana yapılan göndermelerin varlığı üzerinden gerçekleştirilebilir. Örneğin "çevirmenlik" ya da "edinç" kavramlarının bir şekilde ders isminde yer alıyor olması veyahut ders isminde çeviri sürecine dolaylı bir gönderme yapılması, ilgili dersin programa koyulması kararında, güncel yaklaşımlardaki vurguların belirleyici olduğuna işaret edebilir. Özellikle de "edinç" kavramının kullanılıyor olması, ilgili derslerde öğrencide "beceri"nin ötesine geçen, belli bir yaklaşımın yerleştirilmesi ve bu yaklaşımın öğrencinin çeviri süreci esnasındaki eylemlerini yönlendirmesinin sağlanması amacının güdüldüğüne işaret etmektedir (bkz. 2. Bölüm'deki "edinç" kavramı tartışmaları). Burada ayrıca çeviribilimde eğitim alanının temel kavramlarından biri olan "çeviri edinci" kavramıyla kurulan bir bağ da söz konusu. Elbette bu konuyla ilgili asıl sorulması

¹⁶ Akbulut'un, iyi derecede dil bilgisinin tek başına çeviri becerisini oluşturmadığı kabulünü sınıadığı ve bu kabulü destekleyici sonuçlara ulaştığı görgül araştırmaya ilişkin bilgi için bkz. Akbulut, 1997.

gereken soru, ders ismindeki ilişkilendirmenin, ders içeriğine de yansıyor yansımadığıdır.

Dil edinci derslerinin, öğrencide dil - çeviri süreci ilişkisine dair bir bilinç oluşturulmasına katkı sağlayacak şekilde programda yer almasının önüne geçebilecek, bu etkiyi zayıflatabilecek bir uygulama olarak, bu derslerin programda, söz dizim, biçim bilgisi, sesbilim vb. gibi dilbilim alanlarına ayrılarak yer almalarını gösterebiliriz. Böyle bir durumda bu derslerin (dersin içeriği ve amacı gereği) odağında dilbilim ve dilsel kullanımların olma olasılığı yüksek olacak ve ders çerçevesinde dil edincinin çeviri sürecindeki rolünün irdelenmesi, öğrenciye bu yönde bir aktarımın gerçekleşmesi güçleşecektir.

Dil edinci derslerinin burada ele aldığımız şekilde programda yer alması, bu derslere yüklenen işlev, uygulayıcıların derslerde derslerin söz konusu konum ve işlevini destekleyecek, bunlarla uyumlu eğitsel uygulamalara yer vermesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla derslerdeki uygulamalarda çeviri süreci ve eylemine bir gönderme yapılıyor, bir bağ kuruluyorsa, çeviriye bütünsel bir yaklaşımdan, başka bir ifadeyle güncel çeviri kuramlarının kuramsal dayanak olarak etkilerinin varlığından söz edilebilir.

Çeviri eğitimi bağlamında alan derslerinin konumu

Çeviri eğitiminin son iki yılındaki uzmanlaşma sürecinin ayrılmaz bir parçası olan uzmanlık alan dersleri de (kısaca "alan dersleri"), dil edinci derslerinde söz konusu olduğu gibi programda, öğrenciye çeviriye bütünsel yaklaşımı aktarmada destekleyici olacak bir şekilde konumlandırılabilir. Bu tür bir konumlandırmayı işlevsel kılacak en önemli uygulama elbette, alan derslerindeki bilgi aktarımının, çeviri olgusu ve süreciyle ilişkilendirilerek gerçekleştirilmesi olacaktır¹⁷. Alan bilgisinin çeviri süreciyle ilişkilendirmenin bir alan dersinde, bir çeviri uygulaması dersinde olduğu şekilde ve yoğunlukta gerçekleştirilemeyeceği elbette açıktır. Alan

¹⁷ Alan bilgisinin çeviri eylemindeki önemi üzerine bkz. Yazıcı 2007 (IV. Bölüm).

bilgisinin çeviri süreci bağlamındaki yerini öğrenci, ağırlıklı olarak çeviri uygulaması derslerinde yaptığı çevirilerde deneyimleyecektir. Öte yandan çeviri eylemiyle ilişkilendirilerek yürütülecek alan derslerinin, öğrencide çeviri eylemine bütünsel bir yaklaşımın oluşturulabilmesine sağlayacağı katkı da açıktır. Zira ancak böyle bir yaklaşımla, öğrencinin alan bilgisiyle çeviri eylemi arasındaki bağıntıyı kurması, alan bilgisinin çeviri sürecindeki yerini konumlandırması (başka bir ifadeyle çeviri kararlarını alırken alan bilgisinden gerektiği gibi gerektiği yerde faydalanabilmesi) gibi konularda ihtiyaç duyduğu farkındalığın güçlendirebilmesi mümkün kılınabilecektir. Alan bilgisi derslerinde öğrencide oluşturulacak bu tür bir farkındalık, aynı zamanda öğrencinin sürece farklı bir açıdan (alan bilgisinden yola çıkarak) yaklaşmasını da sağlayarak çeviri sürecine ilişkin eleştirel düşünmesinin de gelişimini destekleyecektir.

Tasarladıkları çeviri programı önerisinde Ammann ve Vermeer bu konuda, alan derslerinin kuru bir bilgi aktarımı olarak tasarlanmaması gereğinden bahsetmektedir. Yazarlar alan derslerini, ilgili alandaki metinlere dair bir metin edincinin, başka bir ifadeyle *metin alınlanmasının ve üretiminin geliştirilmesine hizmet edecek şekilde* programa entegre edilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (Ammann / Vermeer, 1990:53). Bu sayede öğrencide, edindiği alana ilişkin bilgiyi çeviri sürecinde nasıl kullanabileceğine dair farkındalığın gelişimi, sadece uzmanlık metinleri çeviri uygulaması derslerinde değil, alan bilgisi derslerinde de desteklenmiş olacaktır. Bu konudaki benzer bir yaklaşıma Kautz'da da rastlıyoruz. Yazar, alan bilgisi derslerinin çeviri eğitiminde ideal bir şekilde yerini alması için, alan bilgisi dersleri ve özel alan çeviri uygulaması dersleri arasında sağlanması gereken bir etkileşimden bahsetmektedir:

"Alan bilgisi derslerinde ilgili alanın dilinin de (terminolojisi, sözdizimi, metin biçimleri vb.) konu edilmesi gerekir. Aynı şekilde özel alan çeviri uygulaması derslerinde de sadece dilsel olguların değil, dilselleştirilen konu bilgisinin de bir rol oynaması gerekir." (Kautz, 2002:432)

Alıntıda da görüleceği üzere yazar, alan bilgisi derslerinde çeviri süreciyle dolaylı bir ilişkilendirmenin varlığını vurgulamaktadır.

İki ders öbeği arasında amaçlanan ilişkilendirmenin varlığını güçlendirecek bir başka uygulama olarak da, alan dersleri ve ilgili alanda çeviri uygulamalarının yapıldığı uzmanlık çevirisi dersleri arasında kurulacak konusal paralelliktir. Burada kastedilen uygulama, alan bilgisi derslerinde işlenen konuların, yakın haftalarda gerçekleşen uzmanlık metinleri çevirisi derslerindeki çeviri uygulamalarında kullanılacak kaynak metinlerin anlamlandırılmasında ve çevrilmesinde belirleyici olan alan bilgisini kapsıyor olmasıdır. Bu sayede öğrencinin ilgili bağlantıları kurması desteklenmiş (bkz. 3. Bölüm'deki bilişsel ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları) ve programın bütünselliği sağlanmış olacaktır.

Alan derslerinin öğrencideki çeviri edincinin gelişimine sağlayacağı katkıyı arttıracak bir uygulama da, alan dersinde ilgili alanın alt alanları ve bunlar arasındaki kavramsal ilişkiler gibi konulara özel bir önem atfediliyor olmasıdır. Bunun önemli bir nedeni, herhangi bir uzmanlık alanının iki ya da üç dönem süresince (tek bir alana dair uzmanlık alan dersleri, çeviri eğitiminde genellikle bir ya da iki yarıyıl, çok nadir dört yarıyıl boyunca devam etmektedir) haftada 2 saatlik seminerlerle derinlemesine ve kapsayıcı bir şekilde ele alınmasının mümkün olmayışıdır. Dolayısıyla alan derslerinin öncelikli hedeflerinden birinin, öğrencide ilgili alanın alt - alansal ve kavramsal bir haritasının oluşturulması olmalıdır ki, öğrenci çeviri süreci esnasında alan bilgisine ihtiyaç duyduğu zaman, bu bilgiye ilgili alanda nasıl ulaşabileceğine dair fikir yürütebilsin. Zira Ammann ve Vermeer'in isabetli bir şekilde ifade ettiği üzere, "bir çevirmenin her şeyi bilmesine olanak yoktur. Bir çevirmenin bilmesi gereken, bilgiye nasıl ulaşabileceği ve bilgiyi nasıl alımlayabileceğidir" (Ammann / Vermeer, 1990:54). Bu görüşü, Kautz'un yapmış olduğu alan dersleri amacı tanımlamasında da görebilmek mümkün. Yazar, alan derslerinin amacını, "öğrencilere belli bir uzmanlık alanında, ilgili alanın terminolojisiyle verimli ve rasyonel bir şekilde çalışabilmeleri için gerekli olan beceriyi ve metodolojiyi aktarmak" olarak ifade etmiştir (Kautz, 2002:431). Öğrenciye aktarılabilecek olan bir uzmanlık alanında çalışabilme becerisinin getireceği bir avantaj da, bir üst bakış geliştirebilecek öğrencilerin aynı yaklaşımı farklı uzmanlık alanlarında da uygulama imkanına sahip olabilmesi olacaktır.

*

Kuramsal yaklaşımların, çeviri eğitimi programlarının şekillendirilmesinde alınan yapısal kararları nasıl etkileyebileceğini, belli unsurlar üzerinden incelemeye çalıştık. Burada önemli bir nokta olarak vurgulanması gereken bir konu, bilimsel olma özelliği taşıyan bir eğitim programının, uygulamada bu özelliğini ne kadar gerçekleştirebildiğinde program tasarımcıları ile uygulayıcılar (eğitimciler) arasındaki etkileşimin sahip olduğu önemdir. Programı tasarlayanların güttükleri amaç ve bu amaca ulaşma ilişkin programın uygulanmasındaki püf noktalarının program uygulayıcıları tarafından alınılmış olmasının gerekliliği açıktır. Zira belli kuramsal dayanaklara göre oluşturulmuş bir programın alınılması, onun uygulamaya nasıl yansıtıldığını belirleyen etkenlerden biridir. Kelly bu noktayı, "öğretim kadrosu elemanları, programın nasıl tasarlandığı, hatta daha da önemlisi, neden bu şekilde tasarlandığı hakkında ne kadar farkında ve bilinçli olurlarsa, sürece o kadar dahil olabilir ve programın amacına ulaşmasında daha etkin bir katkı sağlayabilirler" (Kelly, 2005:21) ifadesiyle vurgulamıştır. Uygulayıcıların, programın bütünselliğini sağlayan düzenlemelerin bilincine varmaları, elbette belli bir iletişim düzeyini, ama her şeyden önce bu iletişimi var edecek platformların varlığını gerektirmektedir.

1.2. Eğitim Malzemesi Olarak Kuramsal Yaklaşımlar

Kuramsal yaklaşımlardan çeviri eğitiminde nasıl faydalanılabileceğine ilişkin çalışmamızda ikinci düzlem olarak, kuramsal yaklaşımların doğrudan eğitimde ders malzemesi olarak kullanımının söz konusu olabileceğini belirtmiştik. Bu tartışma düzleminin arka planını, temelde kuram - uygulama ilişkisi tartışması oluşturmaktadır. Kuramsız uygulama, uygulamasız kuram olamayacağı düşüncesi, çeviribilimcilerin çoğu tarafından paylaşılan bir düşünce. Bu düşüncenin temel dayanak noktasının, çeviri pratiğinin belli bir soyutlama gerektirdiği ve kuramın sahip olduğu soyutlama gücü olduğunu söyleyebiliriz. Kuramın sahip olduğu soyutlama gücünü, filozof ve tarihçi Munz'un yapmış olduğu bir benzetmede açıkça görmek mümkün; Munz, kuram - uygulama arasındaki ilişkiyi açıklarken kuramları,

"cisminden ayrılmış organizmalar" (*disembodied organism*), uygulamayı da "cisimleşmiş kuramlar" (*embodied theories*) olarak tanımlamıştır (aktaran Kaiser-Cooke, 2000:68). Munz'un, kuramı uygulama üzerinden, uygulamayı da kuram üzerinden tanımlaması, iki olgunun birbirine ne kadar bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Çeviribilim açısından bakacak olursak, çeviri pratiğine dayanan, çeviri pratiğinden ortaya çıkan kuramların, bir olgunlaşma sürecinden sonra yine pratiğe dönerek, pratiği kavramsallaştırması / soyutlaması söz konusudur. Kuramdan beklenen bu soyutlama, çevirmenler için yol gösterici olma özelliğini barındırdığını söyleyebiliriz. Çeviride kuram - uygulama ilişkisine bu açıdan yaklaşan çalışmalar olarak bkz. Chesterman / Wagner 2002, Gile 2009, Kautz 2002, Gündoğdu 2005, Peeters (yay.haz.) 2005.

Öte yandan çeviri çevrelerinde kurama karşı gösterilen ilgisizlik, güvensizlik, kuramın yararsızlığına olan inanış da var olmaya devam etmektedir. Söz konusu güvensizliğin aşılabilmesi için tartışmaların her şeyden önce kurama yüklenen anlamlar, kuramdan ne beklenildiği gibi sorular üzerinden yürütülmesi gerektiği açıktır. Bengi-Öner kurama karşı güvensizlik gösteren kesimi, sergiledikleri bu tutum yüzünden şu şekilde eleştirmektedir:

"[Kurama] ilgisiz kalanlar içinde bir grup geçmişte kuramlarla ilgilendiklerini ama kuramların işlerine yaramadığını gördükten sonra bunları bir kenara ittiklerini söylerken, bir başka grup da günümüzde 'demode' bir kavram olduğu için kuramla ilgilenmediklerini söylüyor. Bu görüşleri dile getirenler maalesef söze burada başlıyor ve burada bitiriyorlar. Yani kuramlardan ne beklediklerini, kuramların ne verdiğini, verilenin beklentiyi yerine getirmemesi durumunda eleştirilerin neler olduğunu, önerilerin neler olabileceğini hiç belirtmeden, bu konularda bizleri, araştırmacıyı, okuru, öğrenciyi etraflıca bilgilendirmeden, konuyu tartışmaya açan yayınlar yapmadan görüşlerin bir buyruk olarak sunuyorlar." (Bengi-Öner, 2001b:113)

Özellikle de uygulayıcılar olan çevirmenlerin de dahil olacağı çeviride kuram - uygulama ilişkisi tartışmalarının verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde, Bengi-Öner'in de vurguladığı üzere, tartışmalarının odak noktasına kurama nasıl bir anlam yüklendiğinin konulması ve öncelikle her iki tarafın kuramdan ne beklediği, kuramın

ne sunduğu gibi konuların tartışılması önem taşımaktadır.¹⁸ Biz bu çalışmada, süregelen kuram - uygulama tartışmasına girmeyeceğiz. Önceki sayfalarda da belirttiğimiz şekilde bir kuram anlayışı kabulünden yola çıkarak (bkz. 1. Bölüm'ün giriş kısmı), kuramsal yaklaşımların uygulamada yol gösterici olabileceği, dolayısıyla da kuramsal bilginin eğitimde doğrudan malzeme olarak (ikinci düzlem) kullanılmasının gerekliliğini, bir ön kabul olarak kabul ediyoruz.

Her ne kadar akademik çeviri çevrelerindeki genel kanı, çeviri eğitiminin ağırlık noktasının çeviri pratiği yaptırmak olduğu yönündeysen de, çeviri programlarında farklı şekillerde, farklı ağırlıklarda da olsa kuramsal bilgiye yer verilmekte ve kuramsal bilgi aktarımı, çeviri eğitiminin bir gereği, vazgeçilemez bir parçası olarak görülmektedir.¹⁹ Akademik çeviri eğitiminin bileşenlerinden biri olarak kabul edilen kuramsal bilginin, öğrenciye aktarımının gerekliliğini, ilk etapta çeviri eğitiminin, rutinleri öğretme odaklı bir meslek eğitiminden ziyade akademik bir eğitim olarak kurumsallaşmış olmasına dayandırabiliriz. Kuramsal bilgiye eğitimde yer verilmesinin neden ve amaçları konusunda farklı çeviribilimci ve çeviri eğitimcilerinde bu yönde, birbirine paralel görüşler gözlemlemek mümkün:

"[Çeviri eğitimi] meslek eğitiminin ötesinde öğrencilerin toplum, dil ve düşünce arasındaki temel bağları görmelerini, fikir edinmelerini sağlar. Bu da çeviribilim ve dilbilim derslerinde sağlanmaktadır." (Hönig, 1992a: 33-34)

"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 altyapı olmaksızın gerçekleştirilemez." (Kurultay, 1997:26)

"[Ç]evirmen, çeviri etkinliğine özgü kuramsal yaklaşımları bildiği ve içselleştirdiği oranda uygulamada daha sağlam adımlar atabilmektedir. Kaldı ki: *'Kurumsal eğitim bu tür bir yönlendirme gerektirir. Çünkü üniversite bilimselliği öğretir. Bilimsellik*

¹⁸ Akademisyenler ve çeviri çevreleri arasındaki diyalogun son yıllarda arttığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu duruma Türkiye'den örnek olarak bir takım örgütlenmelerin girişimleriyle son yıllarda akademi ve çeviri pratiği çevrelerinin, tartışma ortamlarında daha sık bir araya gelme imkânlarının bulunduğu gösterebiliriz. Yurtdışından bir örnek olarak da bir çeviribilimci ve çevirmenin kuramın yararlılığı üzerine tartışmalarının bir yayına dönüşmüş olması gösterilebilir (bkz. Chesterman / Wagner 2002).

¹⁹ Bu görüş için yakın zamanlı kaynaklar olarak bkz. Eruz 2008, Peeters (yay.haz.) 2005, Tennent (yay.haz.) 2005, Bengi-Öner 2001.

genelgeçer kalıp bilgi belletmek değil, eldeki bilgileri sorgulamak, bir adım öne ilerlemek için araştırmak, geliştirmektir' (Akbulut, 2004:69)." (Eruz, 2008:47-48)

Akademik çeviri eğitiminde, kuramsal yaklaşımların eğitimde doğrudan malzeme olarak kullanılmasıyla ilgili olarak kuramsal yaklaşımlardan sağlanmaya çalışılan en büyük faydanın, yukarıdaki alıntılarda da ifade edildiği gibi, kuramların öğrenciye sağlayacağı hem çeviri sürecine hem de çevirinin var olduğu ortama dair bir farkındalık ve bilinçlenme olacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Zira Hönig'in çeviri eğitiminde yönteme dair düşüncelerini ifade ederken üzerinde özellikle durduğu, öğrencinin, gerçekleştirdiği eylem üzerinde derinlemesine eleştirel düşünebilmesi (*Reflexion/reflection*)²⁰, kuramsal yaklaşımların barındırdığı sistematize edici, açıklayıcı bilgiyi gerektirmektedir. Benzer bir vurguyu, 1999 yılında İspanya Vic Üniversitesi Çeviribilim Bölümünde düzenlenmiş olan çeviri pedagojisi konulu sempozyum bildirilerinin toplandığı kitabın önsözünü kaleme alan Tennent da dile getirmiştir. Kuramı "daha etkin bir öğrenme için gerekli bir araç" olarak tanımlayan Tennent, eğitimde kuramın yer almasının birincil amacının, "öğrencilerin verdikleri çeviri kararlarını değerlendirmelerini sağlamak, yaptıkları çeviri uygulamaları ve bu süreçte sahip oldukları seçenekler hakkındaki bilinçlilik derecelerini yükseltmek ve çevirinin belli bir zamanda yapılan dilsel, kültürel, sosyal bir pratik olduğunun bilincine varmalarını sağlamak" olarak ifade etmiştir (Tennent, 2005: XXI - XXII). Kuramsal bilginin, öğrencinin çeviri olgusuna ilişkin bilincinin arttırılmasına ve süreci saran etkenleri anlamasına sağladığı katkıyı, çeviri eğitimiyle ilgili monografisinde Gile ise şu şekilde dile getirmektedir:

"Çeviri eğitiminin kuramsal bileşenlerinden beklemesi gereken olumlu etki, kuramların öğrencilere sunacağı 'açıklayıcı güç'tür. Öğretilen kuramın katkısı, öğrencinin çeviriyi, yani çeviri olgusunu, çeviri güçlüklerini ve eğitimciler tarafından önerilen çeviri stratejilerini daha iyi anlayabilmesini sağlayabildiği sürece büyük olacaktır (...) Böyle bir anlamının sonucunda ise öğrencinin gelişimi hızlanacak, çeviri esnasında stratejik hatalardan kaçınabilecek, daha önce

²⁰ Bu noktada "*reflection / reflective*" terimlerinin Türkçedeki yerleşmiş karşılığıyla ilgili bir açıklama getirmemiz gerekiyor. Şöyle ki bu terimler, Türkçe eğitim bilimleri literatürüne "yansıtma / yansıtıcı" karşılıkları ile girmiştir. Halbuki terim (hem Almandaki hem de İngilizcedeki) eğitim bilimlerindeki kullanımında, sözcüğün "yansıtma" anlamıyla değil, "süreç üzerine sorgulayarak düşünme" anlamıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle tezin tamamında bu terim açıklanarak kullanılmıştır. Taranan eğitim bilimleri dergilerinin listesi için bkz. Ek 1: Eğitim bilimleri alanındaki Türkçe terimsel karşılıklar için taranan eğitim bilimleri dergileri listesi.

karşılaşmadığı durumlarla karşılaştığında, uygun olan çeviri stratejisini seçebilecektir." (Gile, 2009:17-18)

Kuramın öğrenciye sağlayacağı faydanın gerçekleşmesi için sorulması gereken önemli bir soru elbette bu konuya ilişkin yöntemi sorgulayacak olan "nasıl" sorusudur. Kuram - eğitim ilişkilendirilmesi, çeviribilim literatüründe yoğun olarak kuramsal yaklaşımların eğitimde doğrudan malzeme olarak kullanılması çerçevesinde ele alındığından, pek çok çalışmada özellikle de kuram derslerinin nasıl şekillendirilmesi gerektiği, farklı ağırlıklardaki kuram derslerinin varlığı, hangi kuramların öğrenciye aktarımının gerekli olduğu gibi konular ele alınmıştır. Kuramsal bilginin öğrenciye aktarımı konusunda çeviri eğitiminde yerleşik olan anlayış, bu aktarımın temelde kuram dersleri bağlamında gerçekleştirilmesidir. Çok genel bir tanımlama yapacak olursak; bu tür bir dersin ders malzemesi, doğrudan kuramsal metinlerden oluşacak ve derste uygulanan, bu metinler üzerinden kuramların iddialarının, bulgularının, kavramlarının ve uygulama alanlarının irdelenmesi ve tartışılması üzerine kurulu olacaktır. Kuramlar üzerine yapılan tartışmalarda ders malzemesi olarak kuramsal metinlerin yanı sıra, seçilmiş çeviri örneklerinin de kullanılması dersin verimliliğini arttıracaktır. Eğitimin farklı dönemlerinde sunulacak, farklı ağırlıktaki kuram derslerinin tasarımı, öğrencinin kuramla kuracağı ilişkinin sağlıklı gelişmesi açısından etkin bir yol olabilir.²¹ Elbette bu tasarım bağlamında programın aşırı ve gereksiz bir kuram dersi yüklemesine sahne olmamasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmek gerekir.

4 yıllık çeviri eğitim programlarında yerleşmiş bir yaklaşım, ilk iki yılın öğrencideki çeviri amaçlı dil ve kültür edincini arttırmaya yönelik derslere ayrılması yönünde olup, genel metin çevirilerinin yapıldığı çeviriye giriş dersleriyle öğrencinin çeviriye çevreyen etkenleri kavramasına, öğrencide çeviriye sağlam bir yaklaşımın yerleştirilmesine çalışılmaktadır. Bu dönemlerde öğrenciye sunulacak kuramsal bir dersin amacı da, öğrenciye çeviribilimin en temel kavramlarını tanıtmak, özellikle de ilk defa çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde (ya da yöntem derslerinde) ise bu

²¹ Çeviribilim araştırmacısı ve çevirmen Mossop'un, farklı amaçlar güden farklı kuram dersleri tasarımları için bkz. Mossop 1992.

kavramlarla düşünmesini sağlamaya çalışmak olmalıdır. Bu bağlamda üzerinde durulması gereken temel kavram ve olgular olarak, var olduğu duruma bağlı bir iletişim eylemi olarak çeviri eylemi, çeviride anlamlandırma süreci, çeviri bağlamı, metinlerin kültürel bağlamı ve yerelliği, erek metin, kaynak metin, erek kültür, kaynak kültür, eşdeğerlik, metin tutarlılığı, metin türü-çeviri ilişkisi gibi kavram ve olguları sıralayabiliriz. Söz konusu ders, giriş niteliğinde bir ders olacağından her şeyden önce öğrencide var olan bilgiye eklenmesinin gerekliliği açıktır. Öğrencinin derste sunulan bilgiyi alımlayabilmesi için bu bilginin öğrenciye, kendinde var olan bilgiyle ilişkilendirebileceği bir şekilde sunulması gerekir (bkz. 3. Bölüm). Bu da karmaşık bir olgunun, basit / karmaşık olmayan araçlarla sunulması anlamına gelmektedir. Bu konudaki temel noktayı Hönig, "kuramın eğitime aktarımında belirleyici olan nokta, kuramsal düşünce modellerini, önemi öğrenciye de açık gelecek biçimde çevirmeni ilgilendiren sorunlara dönüştürmektir" (Hönig, 1992b:73) şeklinde ifade etmiştir. Yazarın bu düşüncesinin, kuram derslerinin şekillendirmesinde ama bunun yanı sıra çeviri uygulaması derslerinde benimsenen öğretim yöntemlerinin şekillendirilmesinde de (çalışmanın üçüncü düzlemi) önem arz ettiği açıktır. Bu noktada Hönig'in eğitime verdiği bir "dönüştürme" görevi söz konusu. Örneğin piyasadaki nispeten basit (uzmanlık bilgisi gerektirmeyen) ama çeviride bir takım kararların alınmış olduğunu belli eden çeviri örneklerinin derste kuramsal yaklaşımlar bağlamında tartışılması, yapıcı bir uygulama olabilir. Burada önemli olan öğrencinin, çeviri sürecinin arkasında bir karar mekanizmasının yattığının bilincine varmasının sağlanabilmesidir.²² Hönig, tasarlamış olduğu çeviri ön eğitimi çerçevesinde, öğrenciye kuramsal modeller sunulurken "çeviri çalışmasıyla bağın tanınmaz duruma gelmemesi"ni özellikle vurgulamaktadır. Bunun sağlanabilmesi için yazar, tek tek çeviribilimsel sunuşlar yapmak yerine, kışkırtıcı ve mantığı zorlayan önermelerle konu alanlarına girilebileceğini ve ilgili literatürden yararlanarak bu tehlikeye karşı gelinebileceğini belirtmiştir (Hönig, 1992b:73). Yazarın bu düşünceleri, eğitimin ilk dönemlerinde sunulacak olan, giriş niteliğindeki bir çeviri kuramı dersi açısından özellikle önemli vurgulardır.

²² Bu tür bir çeviri kuramına giriş dersi için eğitmen Bartrina'nın sunduğu yöntemsel öneriler için bkz. Bartrina, 2005:184-188. Yazarın yöntem önerileri arasında şiir çevirisi incelemesi de bulunmaktadır. Şiir çevirisinin karmaşıklığı ortadadır. Dolayısıyla öğrenciye çevirinin doğasını aktarma amacı taşıyan bir ders için böyle bir uygulamanın uygunluğu tartışılır.

Eğitim programının sonuna doğru ise kuramsal yaklaşımların yoğun ve derinlemesine ele alınacağı bir kuram dersinin sunumu, işlevsel olabilir. Öğrenciye eğitiminin son dönemlerinde sunulacak, kuramların derinlemesine tartışılacağı bir kuram dersinin ilerde yüksek lisans ya da doktora yaparak akademik çalışmalarda bulunma amacı taşıyan öğrencilere getireceği fayda da ortadadır. Zira bu şekilde tasarlanmış bir kuram dersinin birincil amacı, çeviribilimde var olan kuramlarla hesaplaşma olacaktır.²³ Dolayısıyla bu tarz bir kuram dersine eğitim programının son dönem(ler)inde, seçmeli ders olarak yer vermek, dersin işlevi açasından yerinde bir karar olabilir. Ayrıca bu tarz bir dersin son dönemlerde yer alması, öğrencinin bu döneme gelene kadar kurama yönelik belli bir altyapı ve bir bakış açası oluşturmasına, kuram - uygulama arasındaki ilişki üzerine (programdaki diğer uygulamalar sayesinde) düşünmüş olmasına izin verilmesini de sağlamış olacaktır. Bu tür bir kuram dersinde, kuramsal yaklaşımların, çeviri piyasasında karşılaşılan tartışmalar üzerinden aktarıldığı bir ders tasarımının önemi tartışılmaz. Zira bu sayede hem öğrencinin yakın bir zaman içerisinde bir aktörü olarak dahil olacağı piyasayı tanınması, hem de kuramları yerelde / pratikte yaşanan sorunlar üzerinden ele alabilmesi mümkün kılınabilir. Gile çeviri eğitimi konulu monografisinde, öğrencilerin kuramları kavrayışlarını kolaylaştırmak, "kuramsal içeriğin öğrenciler için daha makul olmasını sağlamak" için kullanılmak üzere "I (*interpretation*), D (*decisions*) , R (*resources*), C (*constraints*)" olarak adlandırdığı bir çerçeve sunmuştur. Yazar getirdiği bu öneride, "kuramları önce kavramlar üzerinden genel bir çerçeve içinde sunmayı", ardından da "bu çerçevenin bir platform (forum) olarak kullanılmasını ve ana kuramların daha detaylı incelenmesini" önermektedir (bkz. Gile, 2009:249-254).

Kuram derslerinin şekillendirilmesiyle ilgili olarak ele alınması gereken bir konu da, kuram derslerinde hangi kuramsal yaklaşımlara yer verileceğinin belirlenmesi konusudur. Bu noktada her şeyden önce dersin güttüğü amacın ve dersin öğrenciye

²³ Çeviri eğitimi programlarında uygulanabilecek bir kuram dersinin yapılandırılmasını tartıştığı makalesinde Dizdar, eğitimcilerin kuramsal yaklaşımları öğrencilere aktarıırken yaklaşımların barındırdığı karmaşıklığın basite indirgenmemesi gerektiğini özellikle vurgulamaktadır. Bu bağlamda yazar, çeviribilim kuramlarını ele alan bir eser olan Radegundis Stolze'nin "Übersetzungstheorien - Eine Einführung" eserindeki, yazarın kuramları öğrenciye aktarımında basite indirgeyerek açıklama yaklaşımını eleştirmiştir (bkz. Dizdar 1998).

hangi dönemde sunulduğunun belirleyici olacağı açıktır. Bu konuya ilişkin Shuttleworth, "Çeviri Eğitiminde Kuramın Rolü" başlıklı makalesinde genel bir ayrıştırmaya giderek, çeviri kuramından bahsederken iki tür kuram ayrımının gerekliliğinden bahsetmektedir. Bunlardan ilki, Holmes'un yüklediği anlama sahip olan "formal kuram", yani "çeviri olgusunu açıklama ve bu olguya dair ileriye yönelik tahminlerde bulunma gücüne sahip açıklamalar bütünüdür" (Shuttleworth, 2001:499). Shuttleworth, bu tür kuramların çevirmene pratik bir faydasının olmasından ziyade, daha çok bir araştırma aracı olarak alandaki (çeviri) araştırmalarını geliştirmeye yönelik olduklarını belirtmiştir. Bu tür kuramların eğitimdeki yerinin, yukarıda ifade etmiş olduğumuz, çeviribilimde araştırma yapma isteği taşıyan, eğitimden sonra böyle bir kariyer planlayan öğrenciler için sunulacak ders olacağı düşünülebilir. Shuttleworth bu tür kuramın karşısına koyduğu diğer tür kuramları da, "bir araya geldiklerinde öğrenciye çeviri kararlarını alabileceği bir çerçeve sunan ama çoğu zaman birbiriyle çakışan görüşler bütünü" olarak tanımlamış ve kuram dersinin içeriğini dolduracak olanın, bu ikinci tür kuram görüşü olması gerektiğini belirtmiştir (a.e: 499). Bu tür yaklaşımların ise programın başlangıç dönemlerinde sunulan kuram derslerinde ele alınması söz konusu olabilir.

Buraya kadar kuramsal bilginin aktarılacağı ders ortamı olarak kuram derslerini genel bir şekilde ele aldık. Fakat kuramsal bilginin öğrenciye aktarımının sadece kuram dersleriyle sınırlı kalmaması gerektiği açıktır. Zira kuramsal bilginin faydalı olabilmesi için öğrencinin kuram - uygulama bağı, bilinçli bir şekilde kurabilmesi gerekmektedir. Yapılan uygulamalarla öğrencinin bu ilişkiyi bilişsel düzeyde sorgulamasının sağlanabileceği eğitsel ortamlar, çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde yaratılabilir. Kuramsal bilgiye sadece kuram derslerinde yer verilmemesi gerektiğini, Kurultay, öğrenme türleri üzerinden şu şekilde açıklamaktadır:

"Genelde çeviri bölümlerinde karşılaştığımız bir uygulama, çevirinin ortak paydasını kuramsal derslerde vermek biçiminde. Bu nedenle de kuramsal derslerle uygulama dersleri eğitimin iki kolu halinde kendini göstermekte; ancak çeviri kuramının sistematik bilgi düzeyine gelmemiş olması ve öğrenci için *fazla soyut kalması nedeniyle kuramsal bilgilerin verilmesi ille de çevirinin daha iyi öğrenilmesi anlamına gelmiyor*. Burada bilgi üzerinden öğrenme ile deneyim üzerinden öğrenme arasında kurulması gereken bir köprü var. Bu köprü de *deneyimle öğrenilenlerin*

kavramlaştırulmasından geçiyor, başka bir deyişle bilişsel bir öğrenmeyle desteklenmesi gerekiyor. Her öğretimde olduğu gibi çeviri eğitiminde de bu üçlü yapıyı nasıl kuracağımızı düşünmek durumundayız. Yinelerseniz, öğretim şu düzeyleri kapsamak durumunda:

Deneyimle öğrenme (sezgisel düzeyde ve uygulama yoluyla)
Bilişsel öğrenme (bilinç düzeyinde ve yöntemli çalışmalar yoluyla)
Bilgisel öğrenme (bilgi modelleri üzerinden tündengelimli öğrenme)

Bu üçlü yapıda bilişsel öğrenme sezgisel ve bilgisel öğrenme arasındaki bağlantı ögesi durumundadır. Eğitim programı açısından bakıldığında bu köprünün kurulacağı yer uygulama dersleri de olabilir kuramsal dersler de. Ancak yine çeviri bölümlerinin kendi gelişimleri açısından önlerinde bir olanak daha var: Bu bilgiyi ayrı dersler içinde derinleştirmek." (Kurultay, 1998:309-310)

Kurultay'ın söz konusu makalesindeki asıl amacı, çeviri eğitimi programında yer alacak yöntem derslerinin gerekçelendirilmesi olsa da, yazarın kuramsal bilginin aktarımında çeviri uygulaması derslerine verdiği önem ortadadır. Kuram derslerinde öğrenciye aktarılan bilginin, uygulama derslerinde de (uygulamanın bir parçası olarak) konu edilerek ele alınması, pek çok çeviri eğitimcisi tarafından da vurgulanmıştır. Örneğin eğitim programında sunulan kuramsal derslerin yerine ilişkin Kautz, bu derslerle uygulama dersleri arasında bir iç içe geçmenin gerekliliğinden bahsetmektedir (Kautz, 2002:433). Tasarladığı kuram dersini irdelediği makalesinde Bartrina, kuramsal yaklaşımların tek bir kuram dersine indirgenmemesi gerektiğini ve söz konusu kuram dersi kapsamında ele alınan konuların, eğitim programında *bu dersten sonra gelen* çeviri uygulaması derslerinde, öğrencilere yeniden aktarılmaları gerektiğini vurgulamıştır (Bartrina, 2005:178). Keza kuramın eğitimdeki rolünü irdelediği makalesinde, eğitimde kuramın öğretilmesine son derece işlevsel bir değer yükleyen Shuttleworth da, kuram dersinin programa sırf "akademik ağırlık" yüklemek için konulmaması gerektiğini belirterek, "kuram dersinin programdaki diğer tüm derslere uyumlu olması gerektiği" isteğini vurgulamaktadır (Shuttleworth, 2001:505). Aynı şekilde Kaindl da kuram ve uygulama derslerinin birbiriyle bağı kurulmadığı sürece, kuram dersinin öğrenci için ek bir stres kaynağı olmaktan öteye gitmeyeceği ifade etmiştir (Kaindl, 1996:189).

Bu noktada doğal olarak ortaya, çeviri eğitimcilerinin çeviri uygulaması derslerine kuramsal yaklaşımları nasıl dahil edecekleri sorusu ortaya çıkmaktadır. Burada işin içine elbette çeviri dersinde yöntem tartışması da girmektedir (tez sorunsalındaki üçüncü düzlem). Kurultay, "çeviri dersinde öğrenimin denetimli ve etkin bir biçimde gerçekleşmesine katkıda bulunacak yöntemler geliştirme amacıyla" kaleme almış olduğu doktora çalışmasında (Kurultay, 1989:2), çeviri uygulaması derslerinde kuramsal bilginin aktarımına ilişkin genel bir takım yöntemsel taleplerde bulunmuştur:

- "çeviri kuramı, eğitim programında yalnızca ayrı bir ders olarak bulunmamalı, çeviri dersi içinde de yer almalıdır.
- önce sorun, sonra açıklama ilkesine dayalı olarak tümevarımcı bir yol izlenmelidir.
- çeviri sorunları, kuramın örneklenmesi için değil, kuram örneklerin açıklanması için devreye sokulmalıdır.
- kurama derslerde verilecek yer, oran olarak geniş tutulmamalı, büyük ağırlık çeviri uygulamalarına verilmelidir.
- çeviri dersi içinde yer alacak kuram, açıklayıcı ve çözüme katkıda bulunucu olmalı, kuramın eleştirisine girilmemelidir.
- kavramların kullanılmasında bilimsel kesinlik istenmemeli, ders içi iletişimin sağlanması temel ölçüt olarak alınmalıdır." (Kurultay, 1989:50-51)

Kurultay'ın dile getirdiği bu talepler, eğitimin her aşamasındaki çeviri uygulamasının yapıldığı dersler için dile getirilmiş talepler. Bu taleplerin her şeyden önce, eğitimin ilk dönemlerinde sunulan *çeviriye giriş* dersleri söz konusu olduğunda son derece önemli olduğunu düşünüyorum. Bu derslerde özellikle de kuramsal bilginin aktarımında tümevarımcı bir yöntemin izlenmesi ve bu yöntemin doğal bir uzantısı olarak "çeviri sorunlarının, kuramın örneklenmesi için değil, kuramın, örneklerin açıklanması için devreye sokulması", çeviri eğitiminin daha başında bulunan öğrencinin kuramsal yaklaşımlarla, ezberci olmayan, bu yaklaşımların uygulamaya olan getirisini çeviri çözümleri bağlamında sorgulayan bir ilişki kurmasında etkili olacağını söyleyebiliriz.²⁴ Her ne kadar eğitimin başlangıç aşamasında yer alan çeviriye giriş dersinde kuramsal yaklaşımlara yer verilmesi gerekliliği, çeviri eğitimi

²⁴ Başlangıç aşaması için tümevarımcı bir yaklaşım daha uygunken, ileri dönemlerde öğrencinin kuramsal bilgisi kuram derslerinin desteğiyle sağlamlaştıkça, tümdengelimci bir yaklaşımın sergilenmesi söz konusu olabilir.

literatüründe sıkça dile getirilen bir talep olsa da²⁵ (bkz. Chesterman 1997, Kiraly 2000, Schäffner / Adab 2000, Gile 2009, Pezza Cintrão 2010) konu üzerine yapılan tartışmalarda, kuramsal bilgiden çeviriye giriş derslerinde faydalanma söz konusu olduğunda tümevarımcı ya da tümdengelimci yaklaşımın sorunsallaştırılması yeterince gerçekleşmemiştir.²⁶ Halbuki öğrenme sürecinde belirleyici olan etkenler, bilgi türlerinin öğrenme sürecinin çeşitli evrelerindeki etkileşimi ve bu etkileşimin öğrenmedeki etkisi düşünüldüğünde (bkz. 3. Bölüm), eğitimin başlangıç aşamasında

²⁵ Örneğin Kiraly'nin tasarladığı "Çeviribilime Giriş" dersi, yazara göre programın başında öğrencilere sunulması gereken, öğrenciler için bir "geçiş dersi" niteliğindedir. Hönig'in çeviri eğitimi hakkındaki yazılarında önemle üzerinde durmuş olduğu "çeviriye hazırlık"ın önemini Kiraly de vurgulamaktadır. Yazar dersin amacını, "öğrencide çevirmenlik mesleğinin doğası ve profesyonel çevirmenin sorumlulukları üzerine bir bilincin yerleştirilmesi, farkındalığın artırılması" olarak betimlemiştir (Kiraly, 2000: 73). Bu amaca ulaşılabilmesi için Kiraly'nin tasarladığı ders örneğinde, hem çeviri uygulaması yapılmakta hem de kuramsal yaklaşımlar ele alınmaktadır; yazar bu derste çeviribilim literatüründen makalelerin okunmasını, önce grup içinde ardından da sınıf içinde tartışmaları tasarlamıştır. Fakat burada amaç, çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların derinlemesine incelenmesi ve tartışılması değildir. Zira bu ders, öğrencinin çeviriye hazırlandığı, öğrencide çeviri eylemine ilişkin bir yaklaşımın oluşturulmaya çalışıldığı bir derstir. Yazarın burada çeviri kuramlarını konu edişinin öncelikli amacı, çeviriye ilişkin var olan düşüncelerin çeşitliliği hakkında öğrencilere bir fikir vermek olarak ifade edilmiştir. Kaldı ki, bu dersin eğitimlerinin başında bulunan öğrencilere yönelik olduğunu düşünürsek, öğrencilerden kuramsal yaklaşımların yorumlanması bağlamında derinlemesine bir kavrayış zaten beklenemez. Yazar makalelerin kullanımına yüklediği işlevleri, makalelerin öğrencilere konuyla ilgili uzman görüşü sunuyor olması ve öğrencilerin makaleleri grup içinde tartışma yoluyla aktif olarak bilgi yaratımında bulunmalarını sağlaması olarak ifade etmiştir (Kiraly, 2000: 83, 96). Benzer bir uygulama örneğine Schäffner'in "Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level" makalesinde ele aldığı, kuramların yardımıyla öğrencide çeviriye yaklaşımın oluşturulmaya çalışıldığı, aynı zamanda çeviri uygulamasının da yapıldığı bir çeviriye giriş dersi olarak "Çeviribilime ve Çeviriye Giriş" dersini gösterebiliriz (Schäffner 2000).

²⁶ Çeviriye giriş derslerinde kuramsal yaklaşımlardan faydalanma sorununu ele alan ve konuya kuramsal bilginin açık ya da örtük aktarılması açısından yaklaşan bir makale olarak Pezza Cintrão'un çalışmasını gösterebiliriz (bkz. Pezza Cintrão 2010). Gerçekleştirdiği görgül araştırmanın sonuçlarını sunduğu makalesinde yazarın üzerinde durduğu soru, çeviriye giriş dersinde kuramsal yaklaşım ve kavramların "açık bir şekilde sunulmasının", öğrencilerdeki çeviri edinci gelişimine olumlu etkisinin olup olmadığı sorusu olmuştur (a.e.:168, 169). Bu bağlamda yazar, çeviriye giriş derslerinde kuramsal bilginin "açık bir şekilde sunulması"na ilişkin olarak çeviri eğitimi literatüründe, iki eğitimci tarafından savunulan iki karşıt yaklaşımın varlığından bahsetmektedir. Yazara göre Hurtado, çeviriye giriş dersinde kuramların örtük aktarımını savunurken, Chesterman, eğitimin başlangıç aşamasında kuramların açık bir şekilde aktarımını savunmaktadır (a.e.:169). Pezza Cintrão, gerçekleştirdiği görgül araştırmanın sonuçlarına dayanarak, kuramsal yaklaşımların "açık bir şekilde öğrenciye açıklanmasının", öğrencinin çeviri edinci gelişiminde olumlu etkisinin olacağını, bu konuda Chesterman'ın yaklaşımını destekliyor olduğunu belirtmiştir (a.e.: 178-179). Fakat yazar, kuramların açık / örtük öğretiminin eğitsel düzeyde ne tür uygulamalarla mümkün kılınabileceğini, dolayısıyla açık / örtük öğretim yaklaşımlarıyla tümdengelimci / tümevarımcı yöntemler arasındaki ilişkiyi makalesinde ele almamıştır. Pezza Cintrão'nın desteklediği bir yaklaşım olarak, kuramların "açık bir şekilde" öğretilmesinin, Chesterman tarafından çeviri dersindeki yöntemler bağlamında nasıl yorumlandığını, Chesterman'ın çeviri edinci kazanımı modeli bağlamında sunduğu uygulama önerilerinde gözlemlemek mümkün (bkz. Chesterman 1997). Chesterman'ın söz konusu uygulama önerilerinin eleştirisi için bkz. 2. Bölümdeki Chesterman'ın çeviri edinci kazanımı modelinin eleştirisi.

kuramsal bilginin aktarımına ilişkin yapılan tartışmaların odağında, ne tür bir yaklaşımın (tümevarımcı ya da tümdengelimci) benimsenmesi gerektiğinin yer almasının önemi açıktır. Çeviri eğitimi literatüründe böyle bir odak noktasının oluşmamış olmasının bir nedeni, çeviri eğitiminde eğitim bilimlerinden yeterince faydalanılmaması olabilir.

Çeviriye giriş dersleri dışında çeviri uygulamasının yapıldığı diğer dersler arasındaki, eğitimin ileriki dönemlerinde ait uzmanlık çevirisi derslerinde de kuramsal bilginin uygulama üzerinden aktarımı, öğrencideki kuram - uygulama ilişkisinin sağlanması ve öğrencinin çeviri süreci üzerine eleştirel düşünmesinin sağlanmasına katkıda bulunacaktır. Bir uzmanlık çevirisi dersi olarak hukuk çevirisi dersindeki uygulamayı betimlerken Eruz, bu bağı şu şekilde vurgulamıştır:

"Öğrenci hukuk metinlerinin çevirisi aşamasında metindeki karışık ifadelerin işlevini saydamlaştırmalı ve işlevsel açıdan ifade etmelidir, yoksa bire bir yapılan bir çeviri erek ülkede işlevini yitirir. Öğrencinin işlevsel çeviri yapabilmesi ise, bu ifadelerin gerçek gönderim alanlarının bilinmesiyle olur. (...) Bu bilgiler ise ezbere bilgiler olmayıp, çevrilen belgeden yola çıkarak temelden, dizgesel, birbirini tamamlayan, öğrenciye kazandırılması gereken bilgilerdir. Dolayısıyla *gerektiğinde yöntemsel ve kuramsal sorunların da dile getirildiği uzmanlık metinleri çeviri uygulaması dersi, programın diğer derslerine göndermenin yapıldığı bir derstir.*" (Eruz, 1997:59)

"Çeviri uygulamaları dersinde salt ve sürekli çeviri yapılmıyor. Metin saydamlaştırılarak çevirmeye yönelik gerekli *yöntem ve kuram destekli çeviri uygulamaları* sürecinde, gerektiğinde incelenen konuda araştırma ödevleri veriliyor, erek ülkedeki koşut metinler, kuruluşlar ve düzenlemeler irdeleniyor, karşılaştırmalar yapılıyor." (Eruz, 1997:61)

Doğrudan uygulama dersi olmayan ama kuram - uygulama ilişkisinin kurulabileceği, diğer ders türleri olarak hemen hemen her programda yer verilen çeviri eleştirisi^{27 28} ve çeviri tarihi derslerini de anmak mümkün. Çeviri tarihi derslerinde öğrenciye sağlanacak farkındalık öğrencinin çeviribilimi konumlandırmasında ona yardımcı olabilir. Kuramsal yaklaşımların sadece kuram derslerinde değil, farklı şekilde de olsa saydığımız bu derslere entegre edilmesi, aynı zamanda öğrencinin kuramla

²⁷ "Çeviri eleştirisi" dersleri bazı programlarda sadece yazılı çeviride uzmanlaşan öğrencilere, bazı programlarda ise her iki alanda da sunulmaktadır.

²⁸ "Çeviri eleştirisi" dersinin kuram - uygulama ilişkisi bakımından önemi için bkz. Karadağ 1997.

kuracağı ilişkinin de zamansal olarak programın geneline yayılan bir ilişki olmasını sağlayacaktır. Bu noktada belirtilmesi gereken bir durum, kuram dersi dışındaki çeşitli derslerde (özellikle de yöntem dersi, çeviriye giriş ve çeviri eleştirisi dersleri söz konusu olduğunda) konu edilecek kuramların, böyle bir uygulamaya imkan sağlayacak araçlara sahip olan kuramların olması gerektiğidir. Zira çeviribilimde ortaya koyulmuş olan kuramlar düşünüldüğünde, bazı kuramların pedagojik açıdan daha güçlü olduğu, bazı kuramların ise disiplinin araştırma ihtiyacına karşılık vermede güçlü olduğu söylenebilir.²⁹

1.3. Eğitim Yönteminde Kuramsal Yaklaşımlar

Bu çalışmada kabul ettiğimiz kuram anlayışı çerçevesinde, kuramsal yaklaşımlara yüklenen temel işlev olan, gerçekleştiği şekilde çeviri olgusuna "ışık tutma" işlevi (Kurultay, 2000:85), kuramlardan çeviri eğitiminde eğitsel yöntemlerin temellerinin şekillendirilmesinde de faydalanmayı, vazgeçilmez kılmaktadır.³⁰ Nitekim çeviri dersinde yapılaşma meselesini ele aldığı doktora tezinde Kurultay, kuramsal bilginin çeviri dersi açısından temel işlevini, "dersle ilgili akılcı düzenlemeleri sağlaması" olarak belirtmiş ve böylelikle kuramsal bilgi - yöntem ilişkisini kurmuştur (Kurultay, 1989:47). Yazar, bu yargısının nedenlerini şu şekilde ifade etmektedir:

"[Ö]ğrenmeyi etkinleştirici en küçük ön düzenleme kuramsal verileri gerektirir. Öğrencinin ne tür çeviri güçlükleriyle karşılaşabileceği gibi bir sorunun yanıtlanması bile (Vermeer'in tanımladığı anlamda) bir kuramı öngörür. Çeviri dersinin akılcı bir biçimde düzenlenebilmesi ise bir dizi soru karşısında yanıt, en azından bir yaklaşım getirmekle olanaklıdır. Bugün bize çeviribilimin sunduğu bilgiler, sözgelimi eşdeğerliğin koşulları ve biçimleri, metin çözümlemesi ve çeviri stratejileri, çeviri işlemleri vb. *dersin hangi amaçlara yönelik olarak ve nasıl yürütülmesi gerektiği sorusuna bir ölçüde ışık tutmaktadır*. Bunlar gerçekliği sınırlı ölçüde yansıtıyor olsa da, içerdikleri kategorilerden ve çıkarımlardan yararlanmadan eğitsel düzenlemelere varılamaz. *Bu nedenle çeviribilim, genelde çeviri eğitiminin ama özellikle çeviri dersinin arka planını oluşturur.*" (Kurultay, 1989:48)

²⁹ Kuramlara ilişkin bu açıdan bir ayrıştırma için bkz. Gile, 2009:16.

³⁰ Bu inceleme düzlemi çerçevesinde bahsettiğimiz eğitsel yöntemler, çeviri edinci aktarımında önemli bir rolün düştüğü, çeviri uygulaması derslerinde başvuru olan eğitsel yöntemler olacaktır.

Kurultay'ın bahsetmiş olduğu, çeviri dersinin düzenlenmesinde eğitimcinin sahip olması gereken "yaklaşım"ın sağlanmasında, kuramsal bilgiye önemli bir rol düşmektedir.

Çeviri eğitiminin kurumsallaşmasıyla birlikte eğitimciler tarafından savunulan ve uygulanan çeşitli "çeviri dersi yöntemleri" var olagelmıştır. Farklı dönemlerde ortaya koyulmuş olan yöntemlerde doğal olarak, ait oldukları dönemlerde geçerli olan çeviriye yaklaşım, etkisini hissettirmiştir (bkz. Bengi-Öner / İnce 1995). Dolayısıyla çeviriye dilbilim çerçevesinden yaklaşılan dönemde savunulan ve uygulanan eğitsel yöntemler, 90'lı yıllardan itibaren kendini gösteren yöntemlerden büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Çalışmanın bu aşamasında çeviri derslerinde uygulanan yöntemlerin bir incelemesine yer verilmeyecektir.³¹ Burada, öncelikle çeviri derslerinde başvurulan yöntem bağlamında kuramsal bilgiye düşebilecek işlev ele alınmaya çalışılacaktır.

Kuramsal yaklaşımların yöneme yansıtılması çeşitli şekillerde söz konusu olabilir. En temel düzlemde böyle bir yansıma, çeviri uygulaması dersinde uygulanan yöntemde temel alınan, yöntemi yönlendiren çeviri kavramının, (güncel) kuramsal yaklaşımlar bağlamında ortaya koyulmuş olan, karmaşık bir doğaya sahip, pek çok etkenin etkili olduğu bir çeviri kavramıyla örtüşen³² bir nitelikte olmasıyla gerçekleşebilir. Güncel çeviri kuramlarının ortaya koyduğu bu tür bir çeviri yaklaşımını temel alan bir eğitimde başvurulacak yöntemlerin, öğrencinin çeviri işini bütün karmaşıklığı içinde değerlendirebilmesini, bununla bağlantılı olarak çeviri sorunlarıyla hesaplaşabilmesini, aldığı çeviri işiyle ilgili olarak kendi becerilerini değerlendirebilmesini ve bu değerlendirmelerden hareketle bir hareket planı oluşturabilmesini teşvik edecek eğitsel ortamları sunacak özellikte olmaları gerektiğini söyleyebiliriz. Akademik çeviri eğitimi üzerine gözlemlerini dile getirdiği makalesinde Bengi, eğitimin kuramsal dayanakları üzerinde durarak güncel çeviri

³¹ Çeviri eğitimindeki yöntemlerin genel bir özeti ve yönetsel yaklaşımlar konusunda bir kaynakça için bkz. Kelly, 2005:11-19. Çeviri derslerinde uygulanan geleneksel dil odaklı yöntemlerin eleştirisi için bkz. Kiraly 2000:1. ve 2. Bölüm.

³² Çağdaş çeviribilim kuramları olarak betimleyici yaklaşım, eylem odaklı çeviri ve skopos kuramının etkisiyle biçimlenen çeviri olgusu tanımı için bkz. Akbulut, 2004c:24-34.

kuramlarından erek odaklı kuram ve Skopos kuramının eğitime yansması gereken noktalarını belirlemiştir (Bengi, 1992: 50-51). Yazar böylece, çeviri dersinde uygulanacak yöntemler için de genel bir temel sunmuştur. Bengi, makalesinde ifade ettiği kuramlardan eğitime yansması gereken noktalar doğrultusunda, çeviri eğitimi programında, öğrencinin, çeviriyi yönlendiren kısıtlama ve normlar konusunda bilinçlendirilmesinin, alacağı çeviri kararları üzerindeki etkisini dile getirmiş ve uygulanacak yöntemler çerçevesinde böyle bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamıştır (a.e.:51).

Çeviri eğitimi literatüründe, güncel kuramsal yaklaşımların, çeviri uygulaması derslerinde uygulanacak yöntemlere temel sunması, yöntemlerde yansıtılması gerekliliği vurgusu, aslında var olan bir vurgu (çalışmanın 4. Bölümünde sunulan monografi inceleme sonuçlarında da bu vurguyu gözlemlemek mümkün). Burada, çeviri derslerindeki uygulamalar şekillendirilirken güncel kuramsal yaklaşımlardaki varsayımların, kabullerin özellikle vurgulandığı, dolayısıyla da önceki sayfada yer vermiş olduğumuz, Kurultay'ın kuramsal bilgiye yöntem bağlamında yüklediği "dersle ilgili akılcı düzenlemeleri sağlaması" işlevinin gerçekleştirilmesinin öngöröldüğü bazı çalışmalara örnek olarak yer vereceğiz.³³ Akbulut, öğrenciye çeviri edinci kazandırma konulu makalesinde, kuramsal yaklaşımların çeviri derslerinde uygulanan yöntemler üzerindeki etkisini, "yöntem arayışımızdaki bakış açımızı (...) çeviribilimin gelişmesiyle gündeme gelen yeni bakış açılarına elden geldiğinde yer verecek biçimde belirlemeye çaba gösteriyoruz" sözleriyle ifade etmiştir (Akbulut, 1995:14). Bu doğrultuda yazar, getirdiği yöntem önerisine yer vermeden önce yöntemini dayandırdığı güncel kuramsal yaklaşımları ele almış ve tasarladığı çeviri uygulaması dersinin amacını, ele almış olduğu bu kuramsal yaklaşımların kabullerine gönderme yaparak açıklamıştır:

³³ Bu makalelerden Türk yazarlara ait olan iki makale, odağında "çeviri eğitiminde yöntem" meselesinin bulunduğu, çeviri eğitimi üzerine Türkiye'de yayınlanmış ilk derleme yayınlardan biri olan "Çeviribilim 1" (yay. haz. Işın Bengi-Öner, 1995) adlı eserde yer almaktadır. Çeviri eğitimi üzerine çeşitli yazıları bir araya getiren, Türkiye'de yayınlanmış ilk yayınlar olarak ayrıca, Metis Çeviri Araştırmaları Dergisi'nin eğitim odaklı sayısı olan 19. Sayısı'nı (1992) ve "Forum: Türkiye'de Çeviri Eğitimi - Nereden Nereye" (yay. haz. T. Kurultay / İ. Birkandan, 1997) derleme eserini sayabiliriz.

"Öğrencilerimizin çeviri ortamını gerçekçi bir biçimde değerlendirmelerini, tüm çeviri koşulları ve çeviri edimini yönlendiren erek dizge normlarının ve kısıtlamalarının (Toury 1980) ayırında olmalarını; bunların ışığında ve saptanan çeviri amacı doğrultusunda, hesabını verebilecekleri bilinçli kararlar alıp, bu konuda söz sahibi olabilmelerini (Vermeer 1989,174); karar verme yetkisi olan bir uzman tanımından dolayı, bir çevirmene yakışan özgüveni kazanmalarını (Hönig 1991) sağlamak için sınıf içi koşulların ötesinde, gerçek dünya koşullarını da göz önünde alan bir eğitim önerisini amaçlıyoruz." (Akbulut, 1995:16)

Kuramsal yaklaşımlardan çeviri dersindeki yöntem arayışında faydalanmayı öngören bir diğer çalışma da, Bengi-Öner / İnce (1995) makalesidir. Çeviri eğitiminde yöntem arayışında çeviri eylemi bağlamında sorulabilecek sorulardan hareket eden yazarlar, makalenin amacını, "bu soruları yanıtlayan kuramları çıkış noktası olarak bir yöneme doğru adım atmak" olarak ifade etmiştir (Bengi-Öner / İnce, 1995:126). Dersteki çeviri uygulamalarının açtığı tartışmalar üzerinden vardıkları sonucu yazarlar, şu şekilde belirtmektedir:

"[Ç]eviri eğitime yönelik sürdürdüğümüz yöntem arayışında, en azından arayışımızın bu aşamasında, Gutt'un kuramsal yaklaşımından metni anlamlandırma sürecini açıklamada; Vermeer ve Hönig'in kuramlarından amacın metni yorumlama ve yeniden oluşturma sürecindeki önemli rolü ve uygulamada mikrostratejiden makrostratejiye, yani çeviride uzmanlığa geçişteki yerini belirlemede; ve Toury'nin kuramından da hem, başka şeylerin yanı sıra çeviri sürecini anlamak için, ürünler üzerinde ayrıntılı inceleme yapmamıza olanak verdiğinden, hem de burada sözünü ettiğimiz üç kurama da aslında uygulamalı alan içinde yer verebilecek kadar geniş bir yapıya sahip olduğu için yararlanabileceğimizi düşünüyoruz." (Bengi-Öner / İnce, 1995:142)

Kuramsal yaklaşımlar ve eğitim ilişkisini sorguladığı makalesinde Lederer, eğitimcilerin kuramdan, *öğrenciye çeviri yöntemi aktarırken, ders malzemesinin hazırlanmasında (çevrilecek metinlerin seçiminde) ve öğrencilerin çevirilerini değerlendirmede* faydalanabileceğini belirtmiştir (Lederer, 2007:29). Fakat Lederer çalışmasında, önceki örneklerde olduğu gibi farklı kuramsal yaklaşımlardan faydalanmamış, tek bir kuramı ele almıştır. Bu doğrultuda yazar, vurguyu yöntem aktarımına koyduğu yazısında, çeviri uygulaması derslerinde "yorumlayıcı kuram"a dayanan çeviri eğitimi yöntemini irdelemiştir (Lederer, 2007:22-32).

Buraya kadar yer verdiğimiz örneklerde, kuramsal yaklaşımlardan çeviri dersi uygulamalarındaki yöntemler bağlamında, sundukları kabuller, bakış açıları

üzerinden bir faydalanma söz konusu idi. Kuramsal yaklaşımlar, bunun dışında yöntem bağlamında doğrudan başvurulabilecek çeşitli araçlar (modeller) de sunabilir. Örneğin öğrenciye bütünsel bir çeviri yaklaşımı kazandırmada uygun bir yöntemsel araç olarak "çeviri amaçlı metin çözümlemesi". İlk olarak Höniğ (1986) ve Nord (1987)³⁴un eserlerinde ortaya koymuş oldukları bu yöntemin gerekliliği ve çevirmene getireceği bakış açısı, Kurultay tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

"Çevirmen, çeviri olgusunu doğal olarak çevreleyen koşulları ve sorunları tanımak, yaptığı işin amacına uygun gerçekleşmesini sağlamak durumundadır. Bunun yolu da elindeki metnin kendisine çeviride ne gibi güçlükler çıkarabileceğini görebilmesi, baştan genel bir yaklaşım belirleyebilmesidir. İşte bu belirlemeyi yapmak, çeviriye geçmeden önce metnin özel bir yaklaşımla değerlendirilmesini, çözümlenmesini gerektirir." (Kurultay, 1995: 114)

Bu tarz, güncel çeviri kuramlarına dayanan, dolayısıyla da çeviri olgusunun kendine has özelliklerini göz önünde bulundurarak ortaya koyulmuş olan bir metin çözümlemesi yönteminin, çeviri uygulaması derslerinde başvurulacak yöntemin bir parçası olması, kuşkusuz kuramsal bilginin yönetime yansımaları mümkün kılmaktadır.

Kuramsal yaklaşımların eğitsel yöntemi dolaylı da olsa etkileyebilmesinin bir yolu da, bilimselliğini kuramsal yaklaşımlardan alan çeviri süreci modellerinin eğitimciye sağlayacağı fayda üzerinden gerçekleşebilir. Höniğ'de rastladığımız bu görüşü yazar, şu şekilde ifade etmektedir:

"Şayet eğitim, bahsettiğimiz şekildeki temel edinçleri aktarma amacını üstlenecekse, bu durumda eğitimcilerin sınırlı bir alanda sahip olacakları iş deneyiminden daha fazlasına sahip olmaları gerekmektedir. Eğitimcilerin, bilimsel modellemelere dayanarak yazılı ve sözlü çeviri süreçlerini yorumlayacak ve aktarabilecek konumda olmaları gerekmektedir." (Höniğ, 1995:163)

Höniğ'in bu düşüncelerinde, kuramsal yaklaşımlara dayanarak oluşturulmuş, çeviri sürecini sahip olduğu karmaşıklıkla birlikte betimlemeye / modelleştirmeye çalışan yaklaşımların, eğitime yöntemsel açıdan katkı sağlayacağı görüşünü gözlemlemek mümkün. Yazar burada, kuramsal bir takım dayanakların yol göstericiliğinde,

³⁴ Nord'un oluşturmuş olduğu çeviri amaçlı metin çözümlemesi modelinin uygulama örnekleriyle ayrıntılı bir sunumu için bkz. Nord 2005.

çevirmenin özellikle de anlksal çeviri sürecini gerçeğe mümkün olduğunca yakın bir şekilde betimlemeye, açıklamaya çalışan bir modelin gerekliliğinden bahsetmektedir. Aynı eserinde yazarın, böyle bir model sunduğunu da görüyoruz (Hönig, 1995:40-63). Çeviribilim literatüründe Hönig'in dışında çeviri sürecini modelleyen başka kuramsal modeller de sunulmuştur: Krings (1982/1986)³⁵, Gile (1995 / 2009), Nord (1988 / 2005). Bu modellerin hepsini, anlksal süreç modeli olarak değerlendirmek yerinde olmayabilir, zira Krings, Gile ve Nord'un modelleri, çevirmenin zihnindeki karar verme aşamalarını modelleştirmeye çalışıyor olsa da, hiçbirinde anlksal süreçler, Hönig'in modelinde olduğu gibi, sahip oldukları karmaşıklığı barındırmamaktadır. Ayrıca Hönig'in anlksal çeviri süreci modeli, çeviri olgusundaki dış etkenleri de (çeviri işi tanımı, erek kitle vb) kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Elbette bu modellerdeki kabullerin hepsi kuramsal varsayımlar. Son derece öznel işleyen anlksal çeviri sürecini modelleştirme çabası, ister istemez bir takım varsayımlardan yola çıkmak zorunda. Bu noktada 80'li yıllardan beri çeviribilimin araştırma alanlarından biri olan ve özellikle de son 15-20 yıl içerisinde büyük bir ivme kazanmış olan çeviri süreci araştırmalarından bahsetmemiz gerekiyor. Zira bu çalışmalarda son yıllarda profesyonel çevirmenlerin çeviri süreçleri mercek altına alınarak, bu süreçler açıklanmaya, burada elde edilen bilgiler üzerinden bir çeviri edinci modelinin oluşturulmasına çalışılmaktadır (bkz. 2. Bölüm). Çeviri edincini ele aldığımız ikinci bölümde yer vereceğimiz bu çalışmaların kuram - eğitim ilişkilendirmesi açısından önemi, son dönemlerdeki çalışmaların nihai ereklerinin çeviri eğitiminde faydalanılmak üzere bir "çeviri edinci kazanım modeli" ortaya koymak oluşunda yatmaktadır. Fakat bu noktada şöyle bir tehlike de söz konusu; bir çeviri edinci ve çeviri edinci kazanımı modeli sunmak üzere yola çıkan bu çalışmaların, elde ettikleri görgül bulguları kendi bütünselliği içinde yorumlamakla yetinmeleri tehlikesi. Başka bir ifadeyle, elde edilen yeni bulguların çeviribilim literatüründe bu konuda daha önce ortaya atılmış olunan kuramsal modellerle ilişkilendirilmesi, bu modellerdeki varsayımları yeni bulgular üzerinden doğrulaması ya da geçersiz kılması beklenir. Zira ancak bu sayede çeviribilimde evrilen, gelişen bir bilgi birikiminin oluşumu sağlanabilir. Keza ancak

³⁵ Krings'in çeviri süreci modelinin eleştirisi bkz. Hönig 1995:40-50.

bu şekilde kuramsal modeller, görgül araştırmalarda elde edilen bulguların modellere entegre edilmesiyle geliştirilebilir. Şayet bu durum gerçekleşirse, o zaman kuramsal alandan gelen bilginin araştırma alanından gelen bilgiyle evrildiği ve eğitim üzerinden uygulama alanına aktarıldığı bir bilgi akışı sağlanmış olacak, eviribilim alanları arasındaki ilişki gulendirilmiş, uygulamalı alanın "uygulamalılığı" daha da temellendirilmiş olacaktır.

Kuramsal dayanakların eğitimde uygulanan yöntemleri şekillendirmesi konusunda mutlaka belirtilmesi gereken bir nokta da, kuramsal yaklaşımların kendini sadece dersteki uygulamalarda hissettirmesiyle sınırlandırılmayacağı, bu durumun daha geniş yorumlanması gerektiğidir. Dersteki uygulamaların dışında her şeyden önce, eğitimcinin tasarlayacağı sınavlarda da söz konusu yaklaşımların kendini hissettirmesi gerekir. Aksi takdirde eğitimde bütünlüğün sağlanmasından bahsedilemez. Nitekim eylem odaklı eviri yaklaşımının temsilcisi Holz-Mnttri, 1984'de kaleme aldığı "Profesyonel evirmen Eğitiminde eviri Eylemi Performansının Görünür Kılınması ve Değerlendirilmesi" ("*Sichtbarmachung und Beurteilung translatorischer Leistungen bei der Ausbildung von Berufstranslatoren*") başlıklı makalesinde, kuramsal yaklaşımların eviri eğitiminde nasıl bir değerlendirme ve sınav anlayışına yol açması gerektiğini irdelemiştir. Yazarın kuramsal yaklaşımlardan yola çıkararak vardığı sonuç, sınavlarda eviri bağlamı oluşturulmadan öğrenciden bir metni çevirmesini istemenin, sınav esnasında herhangi bir kaynakça kullanımına izin verilmemesinin, öğrencinin eviri performansını değerlendirmede uygun bir yaklaşım olmadığıdır. Yazar makalesinde öğrencideki eviri sürecini eğitimci açısından izlenebilir kılacak bir "yorumlama yöntemi" nerisini getirmiştir (Holz-Mnttri, 1984:180). Kuramsal yaklaşımların değerlendirmeyi de etkilemesi meselesine Lederer de değinmiştir. Her ne kadar konuya Holz-Mnttri gibi kapsamlı bir şekilde yaklaşmamış olsa da (ki bunun bir nedeni, Lederer'in makalesinin doğrudan değerlendirme üzerine olmayışı olabilir) yazar, ilgili makalesinde eğitimcilerin yorumlayıcı kuramı, ğrenci performansını değerlendirmede nasıl kullanabilecekleri üzerine olan görüşlerini belirtmiştir (Lederer, 2007:32). Elbette sınavlar söz konusu olunca işin içine teknik ve mekânsal başka etkenler de girmektedir. Fakat bu bağın bilincine vararak, söz konusu teknik ve

mekânsal sorunların giderilmesi için girişimlerde bulunulabilir. Değerlendirme başlı başına bir konu olduğundan, burada sadece kısaca değinmekle yetineceğiz. Aynı şekilde bu çalışmanın görgül kısmındaki inceleme bağlamında incelenen eserlerde her ne kadar bu konuda bir takım veri ve yorumlara rastlanmış olsa da "değerlendirme" konusu derinlemesine kuramsal bir inceleme gerektirdiğinden, inceleme kısmında da değerlendirme bağlamında kuramsal yaklaşımlardan faydalanmaya yer verilmemiştir.

Kuramsal bilginin ister doğrudan ders malzemesi olarak kullanılışında olsun, isterse de uygulama derslerindeki yöneme bir dayanak sağlamasında, bu çalışmada yer verdiğimiz şekliyle bir kuram - eğitim ilişkilendirilmesi, çeviribilimci Forstner'in üzerinde durmuş olduğu, "eğitimcinin öğretim için ilişkilendirilebilecek bilgi yaratma görevi" vurgusunu önemli kılmaktadır. Zira kuram - eğitim ilişkilendirmesinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde, eğitimcinin kuramsal yaklaşımlar ile kurduğu ilişkiye büyük bir rol düşmektedir. Bu ilişkilendirmeyi disiplinler üstü bir düzleme çekersek, bu olgunun temelde yüksek öğretim didaktiği alanında yapılan çalışmalardaki "kuram (araştırma) - öğretim" ilişkisi tartışmasında yer aldığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda bu ilişkinin nasıl ele alındığına, eğitimbilimlerindeki güncel yaklaşımların tartışıldığını tezin üçüncü bölümünde genel hatlarıyla yer verilmiştir. Fakat burada bir çeviribilimci ve çeviri eğitimcisi olan Martin Forstner'in bu konuda yapmış olduğu "eğitimcinin, öğretim için ilişkilendirilebilecek bilgi yaratma görevi (*die Aufgabe für die Lehre anschlussfähiges Wissen zu generieren*)" vurgusunu anmakta fayda var. Forstner'in bu bağlamda vurguladığı, eğitimcinin sahip olduğu kuramsal bilgiye dayanarak oluşturması gereken "somut eylem bilgisi" (*konkretes Handlungswissen*) kavramı, bu noktada önem arz etmektedir. Zira söz konusu "somut eylem bilgisi", eğitimcinin derslerde uygulayacağı eğitsel yöntemleri şekillendirmesinde ona bir temel sunmaktadır. Forstner, çeviri eğitimcilerinin var olan çeviribilimsel bilginin oluşumuna (kuramların ortaya çıkışına) genelde bizzat katılmamış olmasının, doğal bir durum olduğunu belirterek, "somut eylem bilgisi"nin gereğini şu şekilde gerekçelendirmektedir:

"Eğitimcinin ilgili bilimsel gelişmeler üzerine derslerde tartişabilmesi, bu gelişmeleri eleştirel bir yaklaşımla öğrencilere sunabilmesi için eğitimcinin bu gelişmelere pasif katılımı yeterlidir. Söz konusu pasif katılım, çeviribilim bağlamında ortaya konulan ve son zamanlarda müthiş bir artış göstermiş olan bilginin yorumlanması ve değerlendirilmesi anlamına gelmektedir ki, tam da bu yüzden eğitimcinin yazılı ve sözlü çevirinin her alanına her zaman aktif araştırmacı olarak katılımı mümkün değildir (ki bu, gerekli de değildir). Fakat eğitimcinin yaşanan bilimsel gelişmeleri eleştirel bir yaklaşımla öğrencilere sunabilmesi için kapsamlı bir bilgi birikimi edinmiş olması gerekmektedir. Zira eğitimci, ancak bu kapsamlı bir bilgi birikiminden yola çıkarak somut bir eylem bilgisi oluşturabilir. Ancak bu bilgi sayesinde eğitimci, öğrencileri çeviri eylemine hazırlayacak bir konuma sahip olacaktır." (Forstner, 2007a:249-250)

Forstner tarafından ifade edilen, eğitimcinin sahip olması gereken kuramsal bilgi vurgusu, Kautz'un çalışmalarında da yer almaktadır. Yazar, çeviri dersini veren eğitimcinin özelliklerini betimlerken eğitimcinin "çeviri tecrübesinin yanı sıra, sağlam bir çeviribilimsel bilgiye sahip olması" gerektiğini belirtmiş, eğitimcinin "ancak bu sayede çeviri eyleminin neleri kapsadığını bilebileceğini, çeviriyle ilgili sorunları görebileceğini ve sistemleştirebileceğini" ifade etmiştir (Kautz, 2002: 140).

Bu noktaya kadar, kuramsal yaklaşımlardan eğitimde yöntem düzleminde faydalanılabilmesi meselesini sadece kuramsal yaklaşımların sunabileceği dayanaklar / araçlar açısından ele almaya çalıştık. Fakat bu tartişmaya eklenmesi gereken önemli bir açı daha söz konusu: "öğrenme süreçleri". Kuramsal yaklaşımların yöntem sunacağı dayanakların araştırılmasında, öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesini teşvik edici koşulların da göz önünde bulundurulması ve tartişmaya entegre edilmesi gerekmektedir. Bu sayede daha kapsayıcı bir inceleme gerçekleştirilebilir. Bu durumun bir sonucu olarak, bu çalışmada amaçlanan görgül inceleme gerekli olan tematik çerçeve, çalışmanın birinci ve ikinci düzlemleri için bu bölümde kurulmuş olmasına rağmen, üçüncü düzlem çerçevesinde gerçekleştirilecek görgül incelemede başvurulacak tematik çerçeve, üçüncü bölümdeki öğrenme süreçleri tartişmalarının ardından dördüncü bölümde kurulmuştur.

*

Çalışmanın bu bölümünde üç ayrı düzlem bağlamında yaklaşmaya çalıştığımız, çeviri kuramlarından akademik çeviri eğitiminde nasıl yararlanılabileceği sorusu, hangi düzlemde olursa olsun, genel olarak çeviri eğitiminde yöntemi ilgilendirdiğinden, tezin bir sonraki bölümü, çeviri eğitimindeki en belirleyici kavramlardan olan "çeviri edinci" ve "çeviri edincinin aktarımı" kavramlarına ayrılmıştır.

2. BÖLÜM:

Çeviri Edinci

Çalışmanın önceki bölümünde üç ayrı düzlemde yaklaşılabileceğini ifade ettiğimiz, çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımlardan akademik çeviri eğitiminde nasıl yararlanılabileceği sorusu, hangi düzlemde olursa olsun, genel olarak çeviri eğitiminde yöntemi ilgilendirdiğinden, bu çalışmada can alıcı bir noktada duran bir kavram, çeviri eğitimin temel kavramlarından biri olan *çeviri edinci* ve *çeviri edincinin aktarımıdır*. Zira çeviri edincinin nasıl tanımlandığı ve öğrencilerde bu edincin nasıl geliştirilebileceği tartışmalarının, hem ders uygulaması düzlemine (mikro düzlem – kuram ile çeviri ve yöntem derslerindeki uygulamalar arasındaki ilişki), hem de bir bütün olarak eğitim programının şekillendirilmesine (makro düzlem) temel teşkil ediyor olması gerekir. Bu bölümde öncelikle çeviri edinci kavramının çeviribilimde hangi yönleriyle ele alındığı, nasıl konumlandırıldığı ortaya koyulacaktır. Ardından çeviri edinci aktarımı üzerine var olan kuramsal modeller, özellikle kuramsal bilgiyi konumlandırışları açısından ele alınacak, çeviri edinci ve edincin aktarımı konularında yürütülen görgül çalışmalar ve bu çalışmaların son durumu hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Çeviribilimde "Çeviri Edinci" Kavramı

Çeviribilim literatüründe ağırlıklı olarak 80'li yılların başından itibaren rastladığımız "çeviri edinci" kavramına 70'li yıllarda getirilen ilk tanımların, dilbilimin dile ve çeviriye bakışını yansıttığını görüyoruz. Günümüzdeki çeviri edinci tanımlarından ciddi bir şekilde ayrılan bu tanımlarda, çeviri edinci sadece dil edinci üzerinden betimlenmekte, gelişimi ise dil edincinin gelişimiyle bir tutulmaktaydı (Jäger (1976), Diller / Kornelius (1978), Kade (1981) aktaran Presas 2007:355-356, 360). Çeviri olgusuna sadece dil ve dilbilim çerçevesinden yaklaşımın aşılması, çevirinin, meydana geldiği doğal ortamında, onu çevreleyen etkenler bağlamında ele alınmaya, araştırılmaya başlanmasıyla birlikte, çeviribilim ayrı bir araştırma alanı olarak kendini kabul ettirmeye başlamıştır. Çalışma alanında yaşanan gelişmeler, çeviri

olgusunun çeşitli açılardan ele alınarak sorgulanması, çeviri eyleminin birçok etkenin söz konusu olduğu karmaşık bir eylem olduğunun kabulünü sağlamış, alanda oluşan bu bilgi bütünü, çeviri edincinin iki dilde sahip olunan dil becerisinin doğal sonucu olarak ortaya çıkmadığı düşüncesinin yerleşmesine yol açmış ve nihayetinde dil becerisinin ötesine geçen daha kapsamlı ve daha karmaşık bir kavram olarak "çeviri edinci" kavramı ortaya çıkmıştır (kronolojik bir sıralamaya göre verilmiş çeşitli çeviri edinci tanımları için bkz. Kelly, 2005: 28-33; PACTE, 2003:47; Presas, 2007:355-357; Eser, 2013:1. ve 2. Bölüm). Burada geçmişten günümüze yapılmış çeviri edinci tanımlarına yer verilmeyecektir. Çalışmanın bu kısmında çeviribilimde şu ana kadar yapılmış çeşitli çeviri edinci tanımlarını ele almaktan ziyade, kavrama atfedilen özelliklerden, edincin aktarımında (dolayısıyla da hem çeviri ve yöntem derslerindeki uygulamaları, hem de programın yapısını şekillendirmede) etkili olabilecek olanların tartışılmasına yer verilecektir. Bu özellikler arasında, çeviri edincinin alt edinçlerden oluşan bir bütün olarak görülmesi, çeviri edincinin "uzmanlık bilgisi" olarak kabulü ve çeviri edincinin çeviri piyasasıyla ilişkilendirilerek tanımlanması bulunmaktadır.

Çeviri edincinin, söz konusu özellikleri üzerinden tartışılmasına geçmeden önce, kavramın çeviribilimdeki konumlandırılışını ele almak yerinde olacaktır. Son 20 yıldaki çeviri edinci literatürüne bakıldığında dikkati çeken bir nokta, kavrama çeviribilimde (birbirinden tamamen bağımsız olmayan) iki açıdan yaklaşıyor olduğudur. Bir kısım çeviribilimci, çeviri ve çeviri eğitimi deneyimlerinden, çeviri sürecine ilişkin kuramsal saptamalardan yola çıkarak çeviri edincini ve işleyişini kuramsal açıdan tanımlarken, bir kısım çeviribilimci ise kavramı, çeviribilimin araştırma alanlarından biri olan "çeviri süreci araştırmaları" kapsamında bir araştırma nesnesi olarak ele almakta, çeviri edincini ve gelişimini görgül bulgulardan yola çıkarak tanımlamaya çalışmaktadır. İlk olarak kuramsal, daha sonra yoğun bir biçimde görgül çalışmalar bağlamında ele alınmaya başlanan kavramın, bir araştırma nesnesi olarak kuramsal çalışmalardan görgül çalışma alanına tamamen kaymış olduğunu iddia etmek hata olacaktır. Zira günümüzde çeviri edinci kavramı, ağırlıklı olarak görgül çalışmalar bağlamında ele alınıyor olsa da, kuramsal tanımlamalarda

ele alınmaya da devam etmektedir. Yine de böyle bir kaymanın nedenleri üzerine düşünmek, kavramın ele alınışını anlamak açısından faydalı olabilir.

Çeviri edinci kavramının süreç araştırmaları bağlamında ele alınmasına, süreç araştırmaları açısından yaklaşırsak, öncelikle bu çalışmaların zaman içerisinde nasıl bir gelişim gösterdiğine kısaca değinmek gerekir. 80'li yılların ortasından itibaren, çevirmenin çeviri esnasında yaşadığı bilişsel süreçleri, görgül araştırmalar ile aydınlatmak isteyen çeviribilim araştırmacıları, çeviribilimin "çeviri süreci araştırmaları" (*Translationsprozessforschung / translation process research*) alanını oluşturmuşlardır.¹ Araştırmalarda başvurulan veri toplama ve değerlendirme yöntem ve araçları zaman içerisinde gelişse de², gerçekleştirilen görgül çalışmaların amaçlarının temelde aynı kaldığını söyleyebiliriz; çevirmenin çeviri esnasında yaşadığı bilişsel süreçlere ilişkin görgül veri toplayarak, çeviri sürecini tanımlayabilmek ve bu bilgiyi çeviri eğitiminde kullanabilmek (Kusmaul / Hönig, 1998:172). Verilerin, deneklerin çeviri süreçleri esnasında akıllarından geçenleri söze dökmeleri yöntemiyle (*Lauten Denkens / Thinking-aloud*) elde edildiği ilk çalışmalarda, ağırlıklı olarak dil ya da çeviri bölümleri öğrencilerinin çeviri süreçleri betimlenmiştir. Bu alanda gerçekleştirilen ilk çalışmalar olarak, Dechert / Sandrock 1984, Krings 1986³, Gerloff 1986 ve 1988, Königs 1987, Lörcher 1986 ve 1991⁴ çalışmaları sayılmaktadır (aktaranlar Krings, 2005:343; Göpferich, 2008:3; Kiraly, 1995:42). Her ne kadar Gerloff'un 1988'deki çalışması, çalışmaya dahil ettiği deneklerin özellikleri açısından diğer çalışmalardan ayrılıyor olsa da (Gerloff, 1988 yılında bitirdiği doktora tezinde, öğrenci, iki dilli ve profesyonel çevirmenlerdeki

¹ Bugün süreç araştırmaları ağırlıklı olarak yazılı çeviri süreçleri üzerine gerçekleştiriliyor olsa da, çevirinin, bilişsel bir eylem olarak araştırılmasına öncülük eden çalışmalar, Alves ve Hurtado Albir'in aktardığına göre Paris ESIT Üniversitesi'nde Seleskovitch öncülüğünde ortaya konulan Yorumlayıcı Kuram'ın ışığında gerçekleştirilmiş olan çalışmalardır. Yazarların aktardığına göre 70'li yıllarda sayıca çok olmasa da, sözlü çeviri süreçleri üzerine çeşitli görgül çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Alves / Hurtado Albir, 2010:28-29).

² Süreç araştırmalarında başvurulan yöntem ve araçlar hakkında bilgi için bkz. Göpferich / Jääskeläinen 2009 ve Göpferich 2008.

³ Krings'in "*Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht, eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*" kitabında sonuçlarına yer verdiği görgül araştırmasındaki denekler, dil öğrencilerinden oluşmaktadır.

⁴ Lörcher'in 1991 yılında yayımlanan "*Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies*" adlı kitabında sonuçlarına yer verdiği görgül araştırmasındaki denekler, çok az çeviri eğitimi almış ya da hiç almamış yabancı dil öğrencilerinden oluşmaktadır.

çeviri süreçlerini incelemiştir (aktaran Göpferich, 2008:169)), gerçekleştirilen ilk süreç çalışmalarının ortak özelliğinin, sadece dil ya da çeviri öğrencilerinin çeviri süreçlerini dolayısıyla da davranışlarını incelemek olduğunu görüyoruz. Sadece öğrenci davranışlarının incelenmesinin, sorunlu bir yaklaşım olduğu ve eğitime ve çeviri süreçlerinin anlaşılmasına temel bir katkı sağlamayacağı açıktır. Zira her şeyden önce öğrencilerde profesyonel bir çeviri yaklaşımının yerleşmiş olması beklenilemez.

90'lı yılların başından itibaren psikolinguistik ve bilişsel psikolojinin kuram ve yöntemlerinin de kullanılmaya başlandığı görgül çalışmalarda, denek grubu genişletilmiş, öğrencilerin yanı sıra profesyonel çevirmenlerin, iki dillilerin de çeviri süreçleri araştırma konusu edilmeye başlanmıştır (Göpferich, 2008: 168-177; Alves / Hurtado Albir, 2010:31). Profesyonel çevirmenlerin davranışlarının incelenmesi, çeviri edincinin işleyişi konusunda bir takım faydalı bilgilerin edinilmesini sağlayabilir. Ama bu noktada elbette elde edilen veriler üzerinden varılan gözlemlerin, eğitim bağlamında yorumlanması ve eğitime uyarlanması gerekmektedir. Burada özellikle de alt edinçler arasındaki etkileşimin doğasına ilişkin varılabilecek gözlemlerin (örneğin çevirmenlerin araştırma süreçleri ve erek metni oluşturma süreçlerinin birbirini nasıl etkilediği) çeviri eğitimine sağlayacağı katkı ortadadır. Bu tür görgül çalışmaların eğitime önemli bir katkısı da, çeviri sürecini ve eylemini kuramsal açıdan betimlemeye çalışan yaklaşımların kabul ettikleri varsayımların, profesyonel çevirmenlerin davranışlarında gözlemlenerek doğrulanmaları olabilir. Bu durum aynı zamanda kurama karşı var olan güvensizliğin de aşılmasına yardımcı olacaktır. Bu noktada tam da böyle bir sonuca vardığı için, profesyonel çevirmenlerin davranışları üzerine gerçekleştirilmiş olan ve eğitsel uygulamalar için somut bir takım sonuçlara götüren görgül bir araştırma örneği olarak Fraser'in yaptığı çalışmayı gösterebiliriz. "*The Broader View: How Freelance Translators Define Translation Competence*" başlıklı makalesinde Fraser, görgül çalışmasının amacını profesyonel çevirmen davranışlarını gözlemleyerek çeviri eğitimine katkıda bulunmak olarak belirtmiş, vardığı sonuçları şu şekilde özetlemiştir:

"Profesyonel çevirmenlerden elde ettiğim görgül verilerden yola çıkarak, çeviri işi için verilecek ayrıntılı bir amaç ve kaynak tanımlamasının, buna ilaveten de bitmiş çeviri üzerine yapılacak bir değerlendirmenin, çeviri edincini şekillendirmede büyük rol oynadığını iddia edebilirim. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin çeviriye bütünsel bir şekilde yaklaşmalarını sağlayacaktır." (Fraser, 2000: 60)

Yazarın varmış olduğu bu sonuç aslında, işlevsel yaklaşımlar tarafından sunulan bilginin, uygulamada yaşanan süreçler tarafından doğrulandığını göstermektedir. Dolayısıyla işlevsel yaklaşımların eğitimdeki yerinin önemi, görgül verilerle doğrulanmıştır diyebiliriz. Süreç araştırmaları gücünü buradan almaktadır.

Süreç araştırmalarında son yıllarda ise araştırma konularında ayrılaşmaya gidilmiş, çok çeşitli konularda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Çeviri sürecinin belli bir kısmının (örneğin düzeltme süreci) veya bu süreç içerisinde ortaya çıkan belli bir olgunun (örneğin yaratıcılık, problem çözme, karar alma vb.) ya da çeviri sürecinde belirleyici olan bir takım etkenlerin (örneğin zaman kısıtlaması, çeviri türünün ürüne etkisi vb.), belli davranış biçimlerinin (örneğin kaynak kullanımı) incelendiği araştırmalar gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Göpferich / Jääskeläinen, 2009:169-170; Alves / Hurtado Albir, 2010:32).

Süreç araştırmalarının temelde çeviri eğitime katkıda bulunma amacını güttüğünü belirtmiştik. Bu amaç doğrultusunda süreç araştırmalarında doğrudan çeviri edinci ve çeviri edincinin gelişimini inceleyen bir araştırma alanı ortaya çıkmıştır. Çeviri eğitiminin temel kavramlarından biri olan çeviri edincinin süreç araştırmalarında doğrudan araştırma nesnesi konumuna getirilmesiyle, süreç araştırmalarının çeviri eğitimiyle kurduğu köprüyü bu kavram üzerinden sağlamlaştırdığını söyleyebiliriz. Bu konuda belirtilmesi gereken bir nokta, çeviri edincini araştırmak üzere gerçekleştirilen görgül çalışmalarda, kuramsal dayanak olarak bilişsel psikoloji, uzman davranışı araştırmaları gibi farklı alanlardan yararlanıldığı ve bu esnada çeviri eğitimi literatüründe çeviri edincini açıklamaya çalışan kuramsal çalışmaların da göz ardı edilmediğidir (Göpferich, 2009: 13; Göpferich / Jääskeläinen, 2009:174; PACTE, 2000:100; PACTE, 2003:46). Öte yandan kimi görgül çalışmalarda çeviri edincini kuramsal açıdan açıklamaya çalışan çalışmalar, görgül verilerle doğrulanmadığı için eleştirilmektedir (PACTE, 2003:46; Colina, 2003:28). Süreç

çalışmalarındaki bu yaklaşım, çeviri edincinin bir araştırma nesnesi olarak süreç çalışmalarına dahil edilmesinin haklı çıkarma çabalarının bir ifadesi olabilir.

Çeviri edinci kavramını, kavramın aktarımında önemli olduğunu düşündüğümüz belli özellikleri üzerinden ele alacağımızı daha önce belirtmiştik. Bu özelliklere geçmeden önce burada değinilmesi gereken son bir nokta da, bazı çeviribilimciler tarafından yapılan "çeviri edinci", "çevirmen edinci" ve "profesyonellik edinci" ayrımlarıdır. Çeviribilimci Seguinot'un bu bağlamda sorunsallaştırdığı bir durum, "çeviri edinci veya uzmanlığı" kavramı ile çeviri piyasasında bir yer edinebilme becerisi olarak tanımladığı "profesyonellik edinci" arasındaki ayrımdır (Seguinot, 2001: 92). Seguinot, bu ayrıma dikkati çektiği çalışmasında "meslek bilgisi"nin eğitim programına katmanın yolları üzerinde durmuştur (a.e.: 101). Benzer bir ayrıştırmaya "çeviri edinci" ve "çevirmen edinci" ayrımı üzerinde duran Kiraly'de de rastlıyoruz (2000:10). Kiraly, çeviri piyasasında yaşanan değişimlere ve çevirmenin artık "karmaşık bir sosyal ve profesyonel faaliyet ağı"nda faaliyet gösteren bir birey olması olgusuna dayanarak, çeviri edinci kavramı yerine, çevirmenlik mesleğinin barındırdığı bir takım özellikleri de kapsayan "çevirmen edinci" kavramını ortaya atmaktadır. Yazar bu bağlamda, "yeni bir takım topluluklara katılma", "dahil olunmaya çalışılan uzman topluluğundaki normları tanımlayabilme ve sahiplenebilme", "ilgili uzman topluluğunda iyi çeviriler olarak kabul edilecek başarılı metinler oluşturabilmek için gerekli araçları ve bilgiyi kullanabilme" gibi doğrudan çevirmenlik mesleği ile ilişkilendirilebilen bir takım becerilerle, çeviri edinci kavramının çevirmen edinci kavramına genişletilmesi gereği üzerinde durmaktadır (a.e.:12-14). Profesyonelliğin gerektirdiği bir özellik olan, "çevirmenin bir çeviri işini tartabilmesi ve söz konusu işi, belirlenen zaman içerisinde işverenin ihtiyaçlarına göre yerine getirip getiremeyeceğini önceden belirleyebilme becerisi" (a.e.:31), dolayısıyla işi alıp almayacağı hakkında karar verebilme becerisi de, yazar tarafından yine çevirmen edincine dahil olan bir özellik olarak ifade edilmektedir (a.e.:71). Bu noktada, doğal olarak çeviri edinci kavramının, bu özellikleri de kapsayan bir kavram olmaya neden uygun olmadığı sorusu geliyor akla. Zira çeviri edincini ele alan pek çok çalışmada Seguinot ve Kiraly'nin dile getirdiği beceriler, "çeviri edinci" kavramı altında ele alınan beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır

(Hönig 1995; Kaindl 1997; Kautz 2002; Eruz 2008). Seguinot ve Kiraly'deki farklı kavramlaştırma ihtiyacının nedeni olarak, her iki yazarın da böyle bir farklılaşma üzerinden, çevirmenlik mesleğiyle ilişkilendirilmiş bir edinç kavramı ortaya koymak ve kavramdaki "meslek" vurgusunu belirginleştirmek olduğunu düşünebiliriz. Öte yandan bu durum, kavramın disiplinin temel kavramlarından biri olarak disiplin içinde yer almasını zorlaştıracak bir durum olarak da görülebilir.⁵

2.1.1. Alt Edinçlerden Oluşan Çeviri Edinci

Kuramsal ya da görgül çalışmalarda ortaya konulmuş olsun, birçok çeviribilimci tarafından kabul edilmiş, dolayısıyla da son 20 yıldaki çeviri eğitimi literatüründe kendini gösteren bir yaklaşım, çeviri edincinin çeşitli alt edinçlerden oluştuğudur (bkz. Henschelmann 1995; Schäffner / Adab 2000; Bernardo 2004; Kamm 2004; Schäffner 2004; Kelly 2005). Her ne kadar söz konusu alt edinçlerin farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde adlandırılması ve betimlenmesine rastlanabiliyor olsa da, ortak bir takım kabullerin varlığı yadsınamaz. Temelde kabul edilen alt edinçlerin, iki dilde iletişim ya da dil ve kültür edinci, araştırma edinci, çeviri teknolojileri edinci, konu bilgisi edinci, aktarım edinci ya da stratejik edinç olarak sıralandığını görebiliyoruz. Çeviri edincinin bir alt edinçler toplamı olarak kabulündeki en büyük etken, böyle bir yaklaşımın, kavramın araştırılmasını kolaylaştırıyor olması olabilir. Zira çeviri edincinin bir ya da iki alt edinç üzerinden araştırılması, çeviribilimsel çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan bir durum. Bunu 2000 ve 2004 yıllarında basılmış olan ve "çeviri edinci" konulu iki derleme eserde⁶ yer alan makalelerde de gözlemlemek mümkün. Her iki derleme eserde de, çeviri edincinin alt edinçlerden biri üzerinden ele alındığı makalelerin sayıca çokluğu göze çarpmaktadır. Öte yandan söz konusu makalelerin bir kısmında, tam da meseleye alt edinçler üzerinden yaklaşıldığı için çeviri edincine dair bütünsel bir yaklaşımın eksikliğini hissetmek mümkün. Her iki derlemede de bir ya da iki alt edinç üzerinde

⁵ Çeviri edinci kavramının çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde kullanılmasının, kavram üzerine yapılan tartışmaları güçleştirdiğini belirten Kelly'nin bu konudaki görüşleri için bkz. Kelly, 2005:31.

⁶ "Developing Translation Competence", Schäffner, C. Adab, B. (yay. haz.) 2000 ve "Translationskompetenz", Fleischmann, E., Schmitt P, Wotjak G. (yay. haz.) 2004.

durmasına rağmen, bütünsel bir yaklaşım sergileyen makaleler ise sayıca az olsa da, yok değil. Örneğin Fraser'ın çeviri işi tanımını ve kaynak araştırma sürecinin çeviri kalitesi üzerindeki etkisini tartıştığı makalesi (Fraser 2000) ya da Presas'ın iki dilliliğin çeviri edincini geliştirmekte nasıl kullanılabileceği üzerine kaleme aldığı makale (Presas 2000), edinci alt edinçler üzerinden araştırırken, çeviriye bütünsel bir yaklaşımın da göz ardı edilmediği çalışmalar. Alt edinçlerin ayrı ayrı araştırılması, söz konusu edinçlerin sağlıklı ve verimli bir şekilde geliştirilebilmesi için yöntem önerilerinin getirilmesi elbette gerekli, bunun önemi tartışılmaz. Ayrıca bu durum çeviri araştırmacısının uzmanlaşması için de gerekli olan bir durum. Öte yandan bu tür bir ayrışımın, bütünü gözden kaçırmak gibi bir olumsuzluğa da yol açmıyor olması gerekir. Çeviri edincinin alt edinçler üzerinden tanımlanıyor ve araştırılıyor olmasının en büyük sakıncasının, böyle bir yaklaşımın çeviri edincinin, çevirmenin sahip olması gereken alt alta sıralanmış özellikler ve beceriler olarak tanımlanmasına yol açabileceği olduğunu söyleyebiliriz. Zira alt edinçler arasında nasıl bir etkileşim olduğu ve bu etkileşimin eğitimde nasıl kurulabileceği ve güçlendirilebileceği gibi sorulara cevap aranmadığı sürece ya da alt edinçler, çeviri sürecindeki konumlarıyla ilişkilendirilmediği sürece, çeviri edincinin alt edinçlerinin betimlenmesinin, çeviri eğitimine kısıtlı bir yararının olacağı açıktır. Demek istediğimiz, alt edinçlere yaklaşımın, çeviri eyleminin karmaşık doğasını da barındırması gerektiğidir. Dolayısıyla çeviri edinci literatüründe birbirinden ayrımlaştırılmış alanlar olarak bir takım becerilere sahip olunmasının, doğal olarak bir çeviri edinci kazandırmayacağına açıkça vurgulanması, söz konusu beceriler arasında bir entegrasyonun, bir etkileşimin gereği üzerinde durulması ve bunun nasıl sağlanabileceğine dair bir takım önerilerin dile getirilmesi gerekir. Eğitimde gerek makro ama özellikle de mikro düzlemde ne tür uygulamaların alt edinçler arasındaki etkileşimi öncelikle mümkün kılacağı ve güçlendireceğini ele alan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalarda temel olarak alınacak çeviri edinci yaklaşımının, çeviri sürecinde çevirmenin kararlarını yönlendirecek, sahip olduğu edinçleri yönetecek bir üst bakışın gerekliliğinin vurgulandığı, bir makro stratejinin belirlenmesine veyahut aktarım edincine, düzenleyici, etkin, merkezi bir konumun atfedildiği, dolayısıyla edinçler arası ilişkinin kurulduğu bir yaklaşım olması gerekir. Çeviri sürecine ilişkin üst bakışı sağlayacak, süreci yönlendirecek bir makro

stratejinin oluşturulması, öğrencinin çeviri süreci ve eylemi üzerine sorgulayarak düşünmesini gerektirir. Bunun sağlanabilmesi için kuramsal yaklaşımların çeviri eylemine tuttuğu ışığın eğitimdeki uygulamalarda yol gösterici olması ve uygulama derslerinde kuramsal bilginin sağlayacağı bir yaklaşım ile öğrencide çeviri eylemine bütünsel yaklaşımının oluşturulmasının gerektiğini söyleyebiliriz. Bu nedenle de çeviri edinci literatüründe makro strateji ve merkezi bir konunun atfedildiği aktarım edinci (kimi zaman stratejik edinç olarak da anılmaktadır) vurgularının, kuramsal bilginin edinç aktarımındaki yerini öngören yaklaşımlar olduğunu ifade edebiliriz.

Çevirmenin çeviri sürecine ilişkin geliştirmesi gereken makro strateji, Höning'in anlksal çeviri süreci modelinde merkezi bir konuma sahiptir. Höning, anlksal çeviri sürecinin sahip olduğu karmaşıklığı barındıran (bu karmaşıklığı göz ardı etmeyen) bir model olarak ortaya koyduğu model bağlamında "denetimsiz işleyiş alanı" ve "denetimli işleyiş alanı"nı konumlandırmıştır (Höning, 1995:50-63). Denetimsiz işleyiş alanı, çevirmenin çağrışımsal süreçlerinin rol oynadığı alan olarak tanımlanmaktadır. Modele göre, kaynak metinle ilk karşılaşma ve metni anlama denetimsiz alanda gerçekleşmektedir. İlgili modelde denetimli işleyiş alanı ise çevirmenin mikro stratejilerini uyguladığı alan olarak yer almaktadır. Höning denetimsiz işleyiş alanından ziyade, denetimli işleyiş alanını "tehlikeli" olarak nitelendirmektedir, zira söz konusu stratejiler çevirmenin gözünde "sınırsız bir geçerliliğe" sahiptir (a.e.: 50). Öte yandan denetimsiz işleyiş alanında varılan sonuçların üreticisi, aynı zamanda da çeviri sürecinin "asıl motoru" olan "çağrışımsal edinç" in de bir makro strateji tarafından yönlendirilmesi gerekmektedir (a.e.: 62). Bu nedenlerden dolayı yazar, çevirmenin mikro stratejiler labirentinde kaybolmaması ve "denetimsiz alandan sağladığı verilerin hangisinin yansıtılıp yansıtılmayacağına karar verebilmek için" (Bengi-Öner / İnce, 1995: 130) mikro stratejiler ile çalışmaya başlamadan önce, zihninde "yansıttığı kaynak metin" (*projizierter Ausgangstext - projected source text*), "olası erek metin" (*prospektiver Zieltext - prospective target text*) ve "denetimsiz işleyiş alanı"ndaki verilerin etkileşiminin ışığı altında bir "makro strateji" oluşturması gereğini vurgulamaktadır. Çevirmenin kendi deneyim ve sezgilerine dayanarak ya da (bilinçli bir şekilde metne uygulayacağı bir) çeviri amaçlı metin çözümlemesiyle oluşturulacak olan makro stratejide, erek metin için

belirleyici olan erek metnin işlevi, metnin ulaşmasının tasarlandığı erek kitlenin özellikleri, metni erek kitleye ulaştıracak olan araç gibi etkenlerin yanı sıra, çevirmenin kaynak metnin ait olduğu alana ilişkin sahip olduğu öznel çağrışımlar üzerinde sorgulayıcı düşünmesi ve (gerektiğinde etkin bir araştırma sürecini yönlendirebilmesi için) bu konuda kendi bilgisini değerlendirmesi etkili olmaktadır (a.e.: 55-56). Çeviri sürecini yönlendirecek bir makro stratejinin belirlenmesini çeviri edincinin merkezine yerleştiren Hönig, bu düşüncesinin bir uzantısı olarak, çeviri edincini, bir çevirmenin, çeviri amaçlı metin çözümlemesi yardımıyla, sahip olduğu dil ve alan bilgisi edincinin belli bir çeviri işinin üstesinden gelebilmek için yeterli olup olmadığına karar verebilmesi, söz konusu çeviri işini sonuçlandırabilmesi için hangi alanlarda eksiklerinin olduğunu değerlendirebilmesi ve yeri geldiğinde bir çeviri işini reddedebilmesi olarak tanımlamaktadır (Hönig, 1986:231; 1989:127; 2001: 216).

Schäffner ve Kaindl'da da Hönig'deki bütünsellik vurgusu göze çarpmaktadır. Schäffner çeviri edincini, "erek kültürde işleyecek, işlevini yerine getirecek bir erek metin üretme sürecinde etkili olan bütün faktörlerin farkında olmayı ve bunlar üzerine sorgulayarak, farkında olarak düşünebilmeyi (*conscious reflection*) içeren karmaşık bir kavram" olarak tanımlamıştır (Schäffner, 2000:146). Her ne kadar yazar alt edinçleri ayrı ayrı ele almış olsa da (dil edinci, kültür edinci, metin edinci, alan edinci, araştırma edinci, aktarım edinci), alt edinçlerin birbirinden bağımsız olarak geliştirilmelerinin sadece belli bir dereceye kadar mümkün olduğunu belirtmektedir. Bu düşünceden hareketle yazar, çeviri eğitimi programlarında alt edinçler arasındaki etkileşimin farkına varılması üzerinde durulması gerektiğini, aktarım edincinin önemini, bu edincin diğer edinçleri tamamladığını (bütünleştirdiğini), bir eğitim programında en başından itibaren alt edinçler arasındaki ilişkiye odaklanılması gerektiğini ifade etmiştir (a.e.: 146-148). Diğer edinçleri tamamlayan (bütünleştiren) bir aktarım edincinin en büyük desteğini, çeviri süreci bağlamında çevirmenin oluşturacağı makro stratejiden alacağı açıktır. Kaindl'a göre de çeviri edinci, çeviri işinin bağlamını analiz edebilme, işin gerektireceği kaynaklara araştırarak ulaşabilme, aynı şekilde gerekli olan alan bilgisine, dilsel ve terminolojik malzemeye ulaşabilme becerilerini içermektedir. Kaindl, çeviri edinci söz konusu olduğunda en

önemli becerinin, "alınan çeviri kararlarını nedenleriyle açıklayabilme ve savunabilme" olduğunu belirtmiştir. Yazar, çeviri edinci değerlendirilirken, öğrencinin sahip olduğu alan bilgisinin miktarının değil, belli bir uzmanlık alanına ait olan bir çeviri işinde, söz konusu uzmanlık alanında (çeviri işinin gereğine göre) sistemli ve amaçlı bir şekilde araştırma yapabilme becerisinin önemini vurgulamıştır (Kaindl, 1996: 186).

Hönig'in çevirmenin makro strateji oluşturmasına verdiği önem, çeviri edincine bütünsel bir yaklaşımın sergilendiği farklı çalışmalarda "aktarım edinci" kavramının içeriğinde karşımıza çıkmaktadır. Çeviri edincinin işleyişinin araştırılması üzerine odaklanan farklı araştırma grupları tarafından yürütülen görgül çalışmalarda, doğrulanmak üzere kabul edilen varsayımsal "çeviri edinci modelleri"nde, çeviri edincinin oluşumunda önemli bir konuma sahip olarak stratejik edinç (veya aktarım edinci) ve edinçler arası etkileşim vurguları söz konusudur. Burada PACTE Grubu'nun modeli ile Göpferich'in TransComp Projesi'nde kullanılmak üzere tasarladığı çeviri edinci modelindeki stratejik edinç (aktarım edincinin) konumlandırılışı ele alınacaktır.

PACTE Grubu'nun görgül çalışmalarında temel olarak kabul ettiği çeviri edinci tanımında çeviri edincinin belirleyici özellikleri arasında, "birbirleriyle ilişkili alt edinçlerden oluşması" ve "stratejik alt edincin önemli bir yere sahip olması" bulunmaktadır (PACTE, 2005:610). Grubun ortaya koyduğu çeviri edinci modeline ilişkin yaptığı önemli vurgulardan biri, bütün alt edinçlerin çeviri sürecinde etkileşim içinde yer aldığı ve stratejik alt edincin modelin en önemli birleşeni olduğudur (PACTE Grubu 2008:107). İlgili modelde çeviri edincinin merkezinde yer alan stratejik edinç, araştırma grubu tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

"The strategic competence is the most important, as it is responsible for solving problems and the efficiency of the process. It intervenes by planning the process in relation to the translation project, evaluating the process and partial results obtained, activating the different sub-competencies and compensating for deficiencies, identifying translation problems and applying procedures to solve them." (PACTE Grubu, 2005:610)

Alıntıda da görüleceği üzere çeviri sürecinin verimliliğinin sağlanmasında ve karşılaşılan sorunların çözümünde aktif bir rol üstlenen stratejik edinç, aynı zamanda sürecin planlanmasında ve diğer alt edinçlerin (gerekli olduğu yerde gerekli olduğu ölçüde) faaliyete geçirilmesinde de öncü bir rol üstlenmektedir. Bu noktada modeldeki stratejik alt edincinin, Hönlig'in çeviri sürecinde büyük önem atfettiği makro stratejinin ortaya çıkaran edinç olduğunu söyleyebiliriz.

PACTE çeviri edinci modelinde, stratejik edincin yanı sıra kuramsal bilginin kullanımının söz konusu olabileceği bir diğer alt edinç de, "çeviri bilgisi alt edinci"dir (*translation knowledge sub-competence*). Zira grubun modelinde söz konusu alt edinç, meslek bilgisinin yanı sıra çeviriyi yönlendiren yöntemsel, işlemsel, süreçsel bilgiyi de kapsamaktadır:

"[Translation knowledge sub-competence] includes: 1) knowledge about how translation functions: types of translation units, processes required, methods and procedures used (strategies and techniques), and types of problems; 2) knowledge related to professional translation practice (...)." (PACTE Grubu, 2003:59)

Dolayısıyla, alanın kuramsal yaklaşımları grubun çeviri edinci modelinde, doğrudan "çeviri bilgisi alt edinci" üzerinden dahil olmaktadır.

Grup, tasarladıkları çeviri edinci modelindeki varsayımları doğrulamak veyahut geçersiz kılmak üzere çeşitli tasarımlarda görgül araştırmalar gerçekleştirmiş ve bir takım sonuçlara varmıştır.⁷ Alt edinçler arasındaki ilişkiye değinmesi açısından varılan önemli sonuçlardan birine burada örnek olarak yer verebiliriz. Grubun "kabul edilebilirlik" göstergesi ve "karar alma" bağımlı değişkeni üzerine gerçekleştirilen

⁷ Grup, bugüne kadar gerçekleştirdikleri araştırmalarını çeviri edincine özgü alt edinçler olarak kabul etmiş oldukları, stratejik alt edinç, araçsal alt edinç ve çeviri bilgisi alt edinci üzerine gerçekleştirmiştir. Grubun 1 bağımsız (*çeviri uzmanlığı derecesi*), 5 bağımlı değişken (*çevirmendeki çeviri tasarımı* -bu kavram, grubun makalelerinde "translation project" olarak geçmektedir. Grup tarafından yapılan "the mental representation or expectations of what the translation of a given text should be" (PACTE 2009:211) tanımı doğrultusunda, kavram için Türkçe "çeviri tasarımı" kullanımı kullanılmıştır- *çeviri sorunlarının belirlenmesi, karar alma, çeviri bilgisi ve çeviri sürecinin verimliliği*) ve değişkenler için göstergeler (*indicators*) belirleyerek gerçekleştirdiği görgül araştırmalarda, çeviri edincinin doğasına ilişkin varmış olduğu sonuçlar için bkz. PACTE 2008, PACTE 2009, PACTE 2011a, PACTE 2011b.

araştırmada varılan sonuçlardan biri, dilsel alt edincin diğer alt edinçlerle ilişkisi açısından önemli bir sonuç. Denek gruplarını profesyonel çevirmenler ve dil edinci yüksek ama çeviri tecrübesi bulunmayan yabancı dil eğitimi eğitimcilerinin oluşturduğu araştırmada, "kabul edilebilirlik" göstergesi üzerine yapılan gözlemlerden biri şöyle ifade edilmiştir:

"Deneye katılan çevirmenlerin yarısından fazlası, ana dillerinden yabancı dile çeviri deneyimlerinin olmadığını belirtmiş olmalarına rağmen (...), çevirmenler grubunun yabancı dile çeviride elde ettiği sonuçlar, yabancı dilde metin yazma konusunda daha deneyimli olan yabancı dil eğitimcilerinin elde ettiği sonuçlarla karşılaştırıldığında, çevirmenlerin çevirilerinin eşit derecede kabul edilebilir olduğu gözlemlenmiştir. (...) Hatta her iki gruptaki yabancı dile çeviri örnekleri karşılaştırıldığında, en kabul edilebilir sonuçlara ulaşmış olan çevirmenlerin çevirilerinin, yabancı dil eğitimcilerinin çevirilerinden çok daha iyi olduğu gözlemlenmiştir." (PACTE Grubu, 2009:226)

Bu gözleme dayanarak araştırmacılar, "çevirmenlerin yabancı dilde metin üretmedeki deneyim eksikliklerinin, çeviri edincinin diğer alt edinçlerinin (stratejik, araçsal, çeviri bilgisi) aktive edilmesiyle telafi edildiğini göstermektedir" sonucuna varmıştır (PACTE Grubu, 2009:226). Varılan bu sonuç, grubun çeviri edinci modelindeki, alt edinçler arasındaki etkileşime dair olan varsayımları onaylar niteliktedir.

Göpferich'in PACTE Grubu modelinden yola çıkarak, modele getirdiği eleştiriler doğrultusunda tasarladığı çeviri edinci modelinde de, PACTE Grubu modelinde olduğu gibi stratejik edincin yönlendirici rolü vurgulanmaktadır. Yazar, stratejik alt edincin diğer alt edinçlerin kullanımını denetlediğini, üst-bilişsel bir edinç olarak çeviri sürecindeki öncelikleri belirlediğini ve Hönig'in (1995) tanımlandığı şekilde bir makro stratejinin geliştirilmesini sağladığını belirtmektedir (Göpferich, 2009:23).

*

Buraya kadar değindiğimiz şekilde çeviri edinci kavramına bütünsel bir yaklaşım, kavramın çeviri eyleminin sahip olduğu karmaşıklığı taşıyabilmesi için gerekli olmasının yanı sıra, "edinç" kavramının ait olduğu alan olan "edinç araştırmaları"nda

yapılan tanımlamaları da hakkıyla taşıyabilmesi için gereklidir. Burada ifade etmek istediğimiz, şayet "çeviri edinci" çeviribilimde temel, yerleşik bir kavram olarak kullanılmak isteniyorsa, kavramın oluşumuna dilsel düzlemde aracı olan "edinç" teriminin, araştırma nesnesi olduğu alanda (edinç araştırmalarında) yüklenmiş olduğu anlamları tamamen kaybetmemesi, bu anlamların çeviri edincine de dolaylı bir şekilde aktarımı için "çeviri edincine bütünsel yaklaşım"ın gerekli olduğudur. Bu yargıyı gerekçelendirmek üzere burada edinç araştırmaları bağlamında kabul edilmiş çeşitli edinç tanımlamalarına kısaca yer verilecektir.

Ağırlıklı olarak "mesleki gelişim" (*Weiterbildung*) alanında gerçekleştirilen edinç araştırmaları bağlamında getirilen tanımlamalarda, kimi zaman "edinç" kavramıyla eş anlamlı olarak da kullanılan "bilgi", "beceri", "ehliyet" gibi bir takım kavramların ayrıştırılması ve bu kavramların edinç kavramıyla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Ağırlıklı olarak edinç değerlendirme alanında çalışan, alanın önde gelen isimlerinden Erpenbeck ve von Rosenstiel edinç kavramını şu şekilde tanımlamaktadır:

"Kompetenzen sind in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte *Selbstorganisationsdispositionen* komplexer, adaptiver Systeme - insbesondere menschlicher Individuen – zu *reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln (...)*". (Erpenbeck / von Rosenstiel, 2007:XI) (vurgu bana ait)

Erpenbeck ve von Rosenstiel tanımında vurgulanması gereken en önemli nokta, araştırmacıların edinç kavramını tanımlamak için "*disposition*" kavramını kullanmış olmaları. Buna göre yazarların yaptığı tanıma göre edinç, bireyin sahip olduğu nitelikleri kullanarak, karşılaştığı eylem gerektiren problem karşısında, sahip olduğu öz düzenleyici özellikleriyle bir nevi kendini konumlandırması anlamını da barındırmaktadır. Edinç araştırmalarında kabul görmüş olan bir yaklaşım da, edincin "beceri", "bilgi", "vasıf" ve "yaklaşım"ların belli bir düzeyde etkileşmeleri sonucu oluştuğu görüşüdür. Aşağıda yer verilen tanımlarda bu kabulü görebilmek mümkün:

"Edinçler, becerileri, bilgiyi ve vasıfları kapsar, öte yandan sadece bunların toplamından oluşmaz. Şöyle ki, edinç kavramında, belirsiz, karmaşık durumlardaki eylem kabiliyetini mümkün kılacak, kullanım şekli ve koşullarına bireyin karar verdiği, ilke, değer, norm gibi bir takım etkenlerin, öz örgütleyici eylemin

'örgütleyicileri' olarak ortaya çıkması söz konusudur." (Erpenbeck / von Rosenstiel 2007:XII)

"Competence is defined as the ability to act within a given context in a responsible and adequate way, while integrating complex knowledge, skills and attitudes." (van der Blij, 2002, alıntılan Wildt, 2006:6)

Bu tanımlarda edinç kavramının bilgi ve becerilerin ilişkilendirilmesi ve eyleme dökülerek ilgili problemin üstesinden gelinmesi üzerinden tanımlandığını görebiliyoruz. Edincin tanımlanması, sadece kapsadığı bilgi ve becerilerin tanımlanması anlamına gelmemekte, edinç sadece bu özelliklerin toplamına indirgenememektedir. Paralel bir şekilde çeviri edincine bütünsel bir yaklaşım bağlamında, çeviri edincinin, bir araya gelen alt edinçlerden oluşumu söz konusu değildir. Söz konusu olan, çevirmenin sahip olduğu bilgi, beceri, yaklaşımları kullanarak, bir takım dış etkenlerin varlığını hesaba katarak çeviri eylemini gerçekleştirmesidir.

2.1.2. Uzmanlık Bilgisi Olarak Çeviri Edinci

Çeviri süreci araştırmaları bağlamında gerçekleştirilen görgül çalışmaların odağına, 90'lı yılların başından itibaren profesyonel çevirmenlerin çeviri süreçleri⁸ ile, eğitimlerinin başında ya da ortasında bulunan çeviri öğrencileri veyahut dil eğitimi alan öğrencilerden oluşan daha az deneyimli çevirmenlerin çeviri süreçlerinin çeşitli açılardan karşılaştırılması yerleşmiştir (Seguinot, 2001:91). Profesyonel çevirmen davranışının, çeviri süreci araştırmaları alanının araştırma konularından biri olmasıyla birlikte, bu alanda gerçekleştirilen görgül çalışmalara kuramsal dayanak sağlamak üzere devreye, bilişsel psikolojinin çalışma alanlarından bir olan "uzman davranışı araştırmaları" (*Expertiseforschung - expertise research*) girmiştir. Çeviri süreci araştırmalarında uzman davranışı araştırmalarına ihtiyaç duyulmasının, süreç araştırmacısı Presas'a göre iki önemli nedeni bulunmaktadır; bunlardan birincisi, çeviribilimin, çevirmenin çeviri sürecinde hem sezgisel hem de bilinçli davrandığını saptayabilmesine rağmen, bu iki tür davranışın çeviri sürecinde nasıl bir etkileşim

⁸ Bu çalışmalarda "profesyonel çevirmenlik" genellikle çevirmenin, çevirmenlik yaparak geçindiği yıl sayısı üzerinden tanımlanmaktadır.

içinde olduğunu açıklamakta yetersiz kalıyor oluşudur. Yazara göre ikinci neden ise çeviribilimin, iki dilliliğin doğrudan çeviri edincine dönüşmediğini ispatlayabilmesine rağmen çeviri edincinin kazanılması sürecini hiçbir şekilde aydınlatamayacağıdır. Presas, çeviribilimin nefesinin yetmediği bu konuların, uzman davranışı araştırmaları ve psikolinguistik tarafından aydınlatılabileceğini belirtmektedir (Presas, 2007: 358, 363).

Çeviri süreci araştırmalarında uzman davranışı araştırmalarından yararlanılmasının bir önkoşulu olarak çeviri edincinin "uzmanlık bilgisi" (*Expertenwissen*) olduğunun kabulü bulunmaktadır (Chesterman 1997; Seguinot 2001; Presas 2007; PACTE 2005 ve 2000; Alves 2005). Çeviri edincinin uzmanlık bilgisi olarak kabulünde, oluşumunda Holz-Mänttari'nin Eylem Odaklı Çeviri Kuramı'nın ve Vermeer'in Skopos Kuramı'ndaki çevirmen kavramının büyük payının olduğu "uzman olarak çevirmen" kavramının ortaya çıkışının da etkisi olduğu söylemek yanlış olmayacaktır⁹. Presas bu kabule, hem çeviribilim hem de uzman davranışı araştırmaları açısından yaklaşarak kabulü desteklemeye çalışmıştır. Yazar öncelikle çeviribilimin bu kabule sağladığı dayanakları öne sürmüştür; çeviri edincinin iki dillilikle bir tutulamayacağı, çeviri edincinin her çeviri işinde birbirleriyle ilişkiye geçen ve hiyerarşik bir düzene sahip, farklı alt edinçlerden oluştuğu, çeviri edincinin yöntemsel olduğu, başka bir ifadeyle çeviri sürecinde stratejilere başvurulduğu. Bu yargılardan hareketle Presas, çeviri edincinin bilişsel psikoloji açısından "uzmanlık bilgisi" olarak görülmesi için yeterli kuramsal dayanağın var olduğu görüşüne varabilmiştir (Presas, 2004:202). Çeviri edincinin bir uzmanlık bilgisi olduğunu söyleyebilmek için, uzmanlık bilgisinin belirleyici özelliklerine de bakmanın gerektiği açıktır. Presas, ikinci olarak bunu gerçekleştirmiştir. Bunun için yazar, önce bilişsel psikoloji alanının önde gelen araştırmacılarından Anderson'ın belirttiği şekilde uzmanlığın özelliklerini aktarmıştır: 1) "yöntemleştirilmiş bilgi"nin varlığı (uzmanlarda tanımsal ve işlemsel bilginin sadece teoride ayrı olması, başka bir ifadeyle uzmanların, tanımsal bilgiyi işlemsel bilgi haline getirebilmiş, yani yöntemselleştirebilmiş olmaları), 2) "soyutluk" (uzmanların bir sorunu tanımlarken,

⁹ Holz-Mänttari ve Vermeer'deki uzman çevirmen kavramları için bkz. Akbulut 2004c.

kategoriler kullanabiliyor olmaları), 3) "stratejik olma" (uzmanların uyguladıkları işlemlerde işin genel amacını her zaman göz önünde bulunduruyor olmaları), 4) "gerçekleştirilen eylem üzerine sorgulayıcı bir şekilde düşünülmesi, farkındalık" (sorunlar karşısında ürettikleri çözümler konusunda uzmanların bilgi sahibi olmaları, çözümler üzerine düşünebiliyor, bunları eleştirebiliyor olmaları) (Anderson 1996, aktaran Presas, 2004:204). Presas'a göre uzmanlığa atfedilen bu özellikler, çeviri edincinin de bir uzmanlık bilgisi olarak incelenebilmesi için gerekli kuramsal dayanağı sağlamaktadır. Fakat bu noktada, uzmanlık davranışı araştırmalarıyla çeviri edincini dolayısıyla da çeviri eğitimi ilişkilendirirken üzerinde durulması gereken bir mesele söz konusu. Şöyle ki, çeviri edincinin, uzman davranışı araştırmalarında tanımlandığı şekilde bir uzmanlıkla *bire bir denk tutulması*, çeviri eğitiminin hedefinin piyasaya, alanında uzmanlaşmış çevirmen yetiştirmek olarak tanımlanmasına yol açacaktır. Gerçekten de eğitimin sonunda öğrenci mezun olduğunda, uzman davranışı araştırmalarının tanımladığı biçimde bir uzman olarak mı mezun olduğu sorusunu sormak gerekir burada. Bu soruya verilecek cevabın olumsuz olduğu düşünüyorum, zira uzman davranışı araştırmalarının tanımladığı uzmanlık kavramının (başka özelliklerin yanı sıra) en büyük özelliği uygulamada edinilen uzun süreli deneyime dayanıyor olmasıdır. Uzmanlığın bu özelliğine çeviri eğitimi bağlamında Lee-Jahnke de dikkat çekmiştir. Lee-Jahnke, çeviri eğitimi - piyasa ve edinç aktarımı konulu makalesinde, uzmanlığa giden sürecin eğitimle birlikte başladığını fakat eğitimin sonunda kesinlikle tamamlanmamış olduğunu dile getirmektedir (Lee-Jahnke, 2009:151). Benzer bir vurguyu Parlak'ta da görmek mümkün. Türkiye'de çevirmenler meslek standardı konusunda yapılan çalışmalar hakkında bilgi verdiği ve sürece ilişkin yorumlarını belirttiği yazısında Parlak, eğitim - uzmanlık kavramlarını şu şekilde ilişkilendirmektedir:

"Çeviribilim bölümlerinin en temel sorumluluğu ister istemez her türlü metin ile baş etme stratejileri konusunda bir farkındalık kazandırmaktır. Bu anlamda, A ya da B alanında uzman çevirmen yetiştirdiğini iddia etmek yerine, çevirinin bir eylem olarak 'uzmanlık' işi olduğunun farkında olan, iş hayatına atıldığında karşısına çıkan her türlü metin ile baş etme stratejileri konusunda bilgi sahibi mezun verebilmektir. Dolayısıyla çeviribilim diploması tek başına çevirmeni görevlendirmek istediğiniz alandaki uzmanlığının kanıtı sayılamaz." (Parlak, 2013:10)

Parlak'tan yaptığımız bu alıntıdaki "farkındalık kazandırma" vurgusu önemli. Zira akademik çeviri eğitimi, verimliliğini, aldıkları eğitimle çeviriye ve çeviri sürecine ilişkin kazanmış olduğu farkındalıkla donanmış olarak, belli bir alan ya da alanlarda bir uzman olmak üzere piyasaya çıkan öğrenciler yaratarak ispatlayabilir. Bu şu demek, öğrenci, eğitiminin sonunda öyle bir konumda olmalı ki, piyasadaki yılları boyunca eğitiminde edindiği donanımı kullanarak uzmanlığa doğru evrilebilme becerisini gösterebilsin. Elbette vurguladığımız bu ayrıştırma, uzman davranışı araştırmaları alanından çeviri edincinin araştırılmasında hiçbir şekilde faydalanılmayacağı anlamına gelmemektedir. Bu noktada kavramlar arasında bir ilişkilendirmeye, kavramların birbirlerine göre tanımlanmalarına ihtiyaç var. Çeviri edincini görgül çalışmalar kapsamında ele alan bazı çalışmalarda bu tür bir kavramlar arası ilişkilendirme söz konusu olmuş, çeviri edinci – çeviri uzmanlığı kavramları birbirleriyle ilişkilendirilerek ele alınmıştır (bkz. Shreve 2002; Englund Dimitrova 2005). Çeviri edinci ve çeviride uzmanlığın aynı kavramı tanımlayan terimler olmadığını ifade eden Shreve, çeviride uzmanlığın araştırma konusu oluşunun, aslında çeviri edinci kavramına olan ilginin bir uzantısı olduğunu belirtmiştir. Çeviri edinci hakkındaki araştırmalarda, edinç kavramının çeviride uzmanlık kavramıyla olan ilişkisinin yeterince açıklığa kavuşturulmadığından yakınan yazar, akademik çeviri eğitimi programlarından mezun olan çevirmenlerin, farklı seviyelerde çeviri edincine sahip olarak mezun olduklarını, buna karşın uzman davranışı araştırmalarında tanımlandığı şekliyle uzmanlık performansını gösteremeyecekleri için, çeviride uzmanlığa sahip olmayarak mezun olduklarını, dolayısıyla bu iki kavramın karıştırılmaması gerektiğini savunmaktadır. Yazarın bu düşüncesini savunmak için öne sürdüğü bir başka nokta da, uzman davranışı araştırmalarında uzmanlığı sağlayan önemli etkenlerden biri olan "planlı uygulama"nın (*deliberate practice*) mezuniyetten sonra, ilgili faaliyet alanında gerçekleştirilebilen bir uygulama olduğudur. Sonuç itibarıyla Shreve'in vurguladığı nokta, çeviri edinci ve çeviride uzmanlık kavramlarının ayrıştırılması gerektiği ve uzmanlık çalışmalarının esas olarak, çevirmenlerin çeviri eğitiminden mezun olduktan sonra geçirdikleri gelişimle ilgilendiğidir (Shreve, 2002:154).

Benzer şekilde Englund Dimitrova da çeviri sürecinde uzmanlığın yerini araştırdığı çalışmada, yapacağı çalışmanın bir gereği olarak "çeviri becerisi", "çeviri edinci" ve "çeviride uzmanlık" kavramlarını ayırıştırma ihtiyacı duymuştur. Yazarın temel kabullerinden biri, iki dilli kişilerde temel bir çeviri becerisinin var olduğudur. Fakat bu becerinin niteliğine ilişkin, yazar söz konusu beceriye sahip olan kişilerin ürünlerinin, her zaman kaliteli ya da her açıdan uygun olamayabileceği belirtilmiştir (Englund Dimitrova, 2005:11). Burada aslında söz konusu olan, iki dillilik araştırmalarının incelediği şekilde çeviri, başka bir ifadeyle belli bir amaca ve alıcı kitlesine yönelik bir eylem olarak tanımlanabilecek profesyonel çeviriden ayrılan "doğal çeviri"dir (Göpferich, 2008:143). Zira iki dillilik araştırmalarında deneklerin çeviri becerileri, ya içinde buldukları doğal ortamda karşılaştıkları çeviri uygulamalarında ya da kelime veyahut cümle bazında gerçekleştirilen çeviri uygulamalarında verdikleri tepkiler üzerinden ölçülmeye çalışılmaktadır (Harris / Sherwood 1978; Englund Dimitrova 2005). Englund Dimitrova, çeviri becerisinin gerekli olduğunu, fakat bunun çeviri edincine ve nihayetinde de uzmanlığa dönüşeceğinin bir garantisinin olmadığı varsayımında bulunmaktadır (Englund Dimitrova, 2005:12). Beceri, edinç ve uzmanlık kavramlarının kavram alanlarını birbirinin üzerine kuran Englund Dimitrova, beceri - edinç- uzmanlık ilişkisini şu şekilde ifade etmektedir:

"Çeviride uzmanlık, çeviri edincinin alt kategorisidir. Başka bir deyişle çeviri edincine sahip olan herkes çeviride uzman değildir. (...) Çeviri becerisi, eğitimle ve/veya piyasada deneyim kazanarak çeviri edincine dönüşebilir. Çeviri edinci de çeviride uzmanlığa dönüşebilir." (Englund Dimitrova, 2005:16-18)

Göpferich de çeviri edinci ve çeviride uzmanlığın birbirinden ayrılması gerektiğine dikkati çeken araştırmacılardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeviri edinci ve çeviri uzmanlığı ayrımını yazar, bilişsel psikolojide kabul görmüş uzman kavramı ve uzmana atfedilen özelliklere dayanarak gerekçelendirmektedir. Göpferich, bilişsel psikolojideki uzman davranışı araştırmaları sonucu ortaya koyulan "uzman özellikleri"nin deneyimli çevirmenlerde de bulunabileceğini, fakat çeviri edincine sahip her çevirmenin uzmanlık seviyesinde olamayabileceğini belirtmiştir (Göpferich 2008: 145). Dolayısıyla Göpferich'in konuya yaklaşımında, Englund Dimitrova ve

Shreve'deki edinç - uzmanlık ayırımıyla bağdaşan bir ayırım söz konusudur. Fakat Göpferich, çeviri edinci ile ilgili araştırmalarda Englund Dimitrova ve Shreve'den farklı bir yerde durmaktadır. Şöyle ki, Englund Dimitrova ve Shreve'in çalışmalarının ağırlık noktası, eğitim sonrasında piyasada uzmanlığın nasıl geliştiği meselesiyken, Göpferich'in çalışmalarında eğitim sürecinde edincin gelişimi vurgusu söz konusudur (Göpferich, 2008:155-157). Edinç - uzmanlık ayırımı yapmış bir araştırmacı olarak Göpferich'in çeviri eğitimi bağlamında çeviri edinci ve edincin gelişimini inceleyen süreç çalışmalarında kuramsal dayanak olarak uzman davranışı araştırmalarından yararlanılmasına daha eleştirel yaklaşması beklenebilirdi. Ne var ki Göpferich böyle bir eleştiri getirmemiştir.

Sonuç olarak şayet "çeviri edinci", *bir tür* uzmanlık bilgisi olarak kabul edilecek ve bu kabule dayanarak uzmanlık davranışı araştırmalarından, çeviri edinci ve edinç aktarımının araştırılması bağlamında faydalanılacaksa, yukarıda değindiğimiz şekilde bu ayrımların yapılması faydalı olacaktır.

Yukarıda yer verdiğimiz ilişkilendirmelere dayanarak çeviri edincini, "uzmanlık bilgisi" *özellikleri gösteren bir tür bilgi* olarak kabul etmek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla da "uzmanlık bilgisi"nin birleşenleri, bu bilginin oluşumuna yol açan koşullar vb. üzerine uzman davranışı araştırmalarında ortaya koyulan bilgi, çeviri eğitimindeki uygulamalar bağlamında yorumlanarak, iki disiplin arasında bir köprü kurulabilir. Bu bağlamda ele alınabilecek (alınması gereken) bir olgu, uzmanlara atfedilen belirleyici özelliklerden biri olan tanımsal - işlemsel bilgi arasındaki etkileşim, tanımsal bilginin işlemsel bilgiye dönüşme sürecidir. Burada tam da uzmanlığın oluşumunda kuramsal bilginin kullanımı / dönüşümü söz konusudur (kuramsal bilginin, tanımsal bilgi olarak kabulü için bkz. 3. Bölüm'de ele alınan bilgi türleri). Dolayısıyla bu süreçlere ilişkin uzman davranışı araştırmalarında ortaya konulan bulgular, çeviri eğitimi bağlamında yorumlanarak kuramsal bilginin eğitim bağlamında kullanımı konusunda yol gösterici olabilir. Çeviri edincinin uzmanlık bilgisi olarak kabul edildiği (özellikle de görgül) çalışmalarda, çeviri edincinin gelişiminde tanımsal bilgi (kuramsal bilgi) ile işlemsel bilgi arasındaki etkileşimin, dönüşümün, inceleme konularından biri olarak kendini göstermesi, bu etkinin

sağlanması için eğitimdeki uygulamalarda kullanılmak üzere bir takım çıkarımlar yapılabilir. Çeviri süreci araştırmaları alanında çalışan çeviribilimcilerden biri olan Presas yakın tarihte yazmış olduğu bir makalesinde, sunulan çeviri edinci modellerinde tanımsal bilginin çeviri sürecindeki etkisinin / varlığının "temel önerme olarak" kabul ediliyor olmasından dolayı, görgül süreç araştırmalarında bu bilginin içeriği ve yapısıyla ilgili detaylı çalışmaların gerçekleşmediğini olumsuz bir gelişme olarak ifade etmiştir (Presas, 2011:643, 646). Söz konusu makalesinde yazar ayrıca, görgül araştırmalar gerçekleştiren PETRA Araştırma Grubu'nun¹⁰ bir projesi bağlamında öngörülen bir amacın da, tanımsal bilginin çeviri sürecindeki rolünün, etkisinin daha kapsamlı incelenmesi olduğunu belirtmiştir (Presas, 2011:644).

2.1.3. Çeviri Edinci ve Piyasa

Çeviri eğitimi literatüründe çeviri edincinin, çeviri piyasasının beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda tanımlandığı çalışmalara da rastlamak mümkün.¹¹ Örgün eğitimin piyasadaki uygulamaları eğitim programına dahil etmemesi, öğrencinin iş hayatına başlarken piyasanın isteklerine cevap verememesi, kendini yetkin hissetmemesi gibi istenmeyen durumlara yol açabilir. Bunun önüne geçilebilmesi için özellikle de piyasadaki "çevirmen" tanımlarının, başka bir ifadeyle piyasada çevirmenden beklenen farklı uygulamaların ders programlarına ve içeriklerine yansıtılmasının gerekliliği, çeşitli eğitimciler tarafından vurgulanmış, bunun gerçekleştirilebilmesi için bir takım öneriler getirilmiştir (bkz. Kaindl, 1996:189-190 ve Forstner / Lee-Jahnke 2004 derlemesindeki makaleler). En nihayetinde örgün eğitimin amacı öğrenciye bir meslek edindirmektir. Öte yandan çevirmenlik mesleğinde, özellikle de teknik çeviri uygulamalarında, teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişiyor olmasının bir sonucu olarak (değişen çevirmen tanımındaki tek etken elbette teknoloji değil) çevirmen tanımının değişmesinin, çevirmenden beklenen iş paletinin genişlemesinin eğitime nasıl yansıtılacağı, derinlemesine tartışılması gereken bir

¹⁰ 2001 yılında kurulmuş olan PETRA Araştırma Grubu'nun internet sayfasına "<http://www.cogtrans.net/indexEN.htm>" adresinden ulaşılabilir.

¹¹ Bu noktada piyasa odaklı, doğrudan çeviri sektörüne yönelik oluşturulan çeviri edinci tanımlarının varlığını da anmak gerekir. Avrupa Komisyonu DGT (Çeviri Genel Müdürlüğü) ya da Avrupa Standartlar Komitesi gibi kuruluşlar bünyesinde ortaya konulan bu modellerin tanımı ve eleştirisi için bkz. Eser 2013.

konudur. Zira piyasada yaşanan her gelişimin (değişimin) eğitime yansıtılması isteği, çeviri edinci kavramının bir takım bilgi ve becerilerin yan yana gelmesiyle oluştuğu inancını kuvvetlendirmesi ve kavramın içinin boşaltılmasına yol açması tehlikesi söz konusudur. Bu noktada eğitimin piyasanın gereklerine karşılık verirken, programın bilimselliğinden taviz vermemesi gerektiğini iddia etmek yanlış olmayacaktır. Burada Hönig'in piyasadaki çevirmen tanımının genişlemesi ve çevirmenden beklenen iş paletinin genişlemesi konularının eğitime yansıtılmasına ilişkin düşüncelerine yer verebiliriz. Hönig böyle bir yansıtmanın, eğitimin ortaya çıkan yeni mesleklere (kültür danışmanı, terminolog, teknik yazar vs.) yönelik özel bir eğitim olmasını gerektirmediğini vurgulamaktadır (Hönig, 1995:162, 156). Benzer bir vurguyu, eğitimin şekillendirilmesi söz konusu olduğunda "piyasadaki uygulamalar doğrultusunda ve piyasanın ihtiyaçları için uygun bir eğitim ya da beşeri bilimler bağlamında evrensel bir eğitim arasında seçim yapmak" yerine, profesyonelliği ve bilimselliği birbiriyle ilişkilendiren bir yaklaşımın gerekliliği vurgusu bağlamında Orban'da da görüyoruz. Yazar ancak böyle bir yaklaşım sayesinde, öğrencilerin çok yönlü mesleki becerileri öğrenmelerini, aynı zamanda da bilimsel dayanakları sağlam bir eğitim sayesinde eleştirel bir problem ve yöntem bilinci, entelektüel esneklik ve genel bir problem çözme edinci edinmeleri sağlanabileceğini ifade etmektedir (Orban, 2008:133-134). Eğitim ve piyasa arasında kurulması gereken ilişkiye bu tür bir yaklaşım, kuramsal bilginin çeviri eğitiminde gerek makro gerekse de mikro düzlemde bir faydalanmayı gerekli kılmaktadır.

Çeviribilimci Lee-Jahnke konuya eğitim bilimleri kavramlarıyla yaklaşmıştır. Lee-Jahnke'nin eğitim bilimcisi Johannes Wildt'i (2007) alıntılıyarak ele aldığı kavram, "yüksek öğretimin çift uygulama bağlantısı" kavramıdır (*doppelter Praxisbezug der Hochschullehre*) (Lee-Jahnke, 2009:136-138). Söz konusu kavramla anlatılmak istenen, hem "alan araştırması" (dolayısıyla alandaki kuramsal bilgi) ve "üniversite eğitimi" arasında, hem de "üniversite eğitimi" ve "iş dünyası" arasında bir uygulama ilişkisinin olduğudur. Lee-Jahnke'nin eğitim bilimlerden aldığı bu kavram üzerinden eğitimde kuramsal bilginin kullanımı ile piyasanın gerekleri ilişkilendirilmiş olmaktadır.

Üniversite eğitimi - iş dünyası bağına olan vurgu, Bologna Süreci'yle de güçlendirilmiştir. Hedefleri arasında üniversitelerdeki eğitimin kalitesinin yükseltilmesinin de olduğu Bologna Süreci'nde bu hedef, (diğer kavramların yanı sıra) "mezunların istihdam edilebilirliği" (*employability*) kavramı üzerinden de tanımlanmaktadır. Böylece üniversite eğitiminin piyasa odaklı olması dile getirilmiş olmaktadır (Forstner 2007b:146). Bu konuda yol gösterici olması açısından burada eğitim bilimci Wildt ve Eberhardt'ın düşüncelerine yer verebiliriz. Wildt ve Eberhardt "mezunların istihdam edilebilirliği" hakkındaki düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir:

"Bu kavram ile anlatılmak istenen, eğitimin doğrudan piyasanın istekleri doğrultusunda değiştirilmesi değildir. Mezunların iş bulabilecek ya da kendi işlerini kurabilecek veyahut mevcut olan iş ilişkilerini, sahip oldukları beceri ve yetenekleri geliştirebilecek, kullanabilecekleri şekilde değiştirebilecek durumda olmaları gerekir. Bunun için gerekli olan koşulların sağlanması için eğitim kurumlarının sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, öğrencileri piyasaya hazırlamaya istekli olmaları gerekmektedir. Alanla ilgili edincin (yeterliklerin), alanlar üstü edinçlerle (yeterliklerle) ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, eğitimde öğrenciye sadece uzmanlık bilgisi değil, bunun yanı sıra çalışma süreçleriyle ilgili olarak uzmanlık bilgisini verimli bir şekilde kullanma becerisinin de sağlanması gerekmektedir (Wildt / Eberhardt, 2010:16)."

Yazarların burada "mezunların istihdam edilebilirliği" kavramını açıklarken yaptığı "alanla ilgili edincin alanlar üstü edinçlerle ilişkilendirilmesi" vurgusu önemli, zira yukarıda yer verdiğimiz çeviribilimci Hönig'in yapmış olduğu, eğitim-piyasa ilişkisinin güçlendirilmesinin eğitimin piyasanın hizmetine girmesi şeklinde anlaşılması vurgusunu destekler niteliktedir.

2.2. Çeviri Edincinin Aktarımı

Çeviri edinci araştırmalarında, edincin belirleyici özelliklerinin tanımlanmasının ardından bununla bağlantılı olarak sorulması gereken ve söz konusu tartışmaların çeviri eğitime somut fayda getirmesini sağlayacak olan temel soru, öğrencide çeviri edincinin oluşumunu destekleyecek uygulamaların ne tür uygulamalar olabileceği sorusudur. Çeviri eğitimi araştırmalarında son derece önemli bir noktayı ifade eden bu soruya, çeşitli açılardan yaklaşılabilir. Ders programının birleşenleri açısından

düşünüldüğünde, dil, kültür, çeviri, kuram derslerinin ders programındaki ağırlığı, çeviri uygulamasına programın hangi aşamasında başlanması gerektiği, çeviri edincinin aktarımının sağlanması için dersler arasında kurulması gereken bağlantının nasıl sağlanabileceği gibi sorular, üzerinde durulması gereken sorulardan bazıları olabilir. Ders uygulaması düzlemindeyse, bu bağlamda araştırılabilecek konular, çeviri edincinin sağlıklı bir aktarımı için çeviri uygulaması derslerinde nasıl bir yaklaşım ve yöntemin verimli olabileceği, çeviri ve kuram derslerinin nasıl yapılandırılması gerektiği gibi konulardır.

Çeviri edincinin aktarımına ilişkin son derece temel bir soruyu Höniğ, şu şekilde ifade etmiştir:

"Çeviri edinci, çeviri uygulaması yaparak ve dil çifti özelinde yapılacak refleks-çalışmalarıyla edinilebilir mi? Yoksa edincin gelişimi öğrencinin, gerçekleştirdiği eylem üzerinde eleştirel düşünmesinin sağlanması ile mi mümkündür?" (Höniğ, 1995:25)

Burada dikkati çekmek istediğimiz nokta, "öğrencinin eleştirel düşünmesinin sağlanması"nın söz konusu olmasıyla birlikte, çeviriye kuramsal yaklaşımların sahneye çıkıyor olmasıdır. Zira öğrencinin çeviriye yaklaşımını sağlam temeller üzerine kurarak şekillendirmek, çeviri sürecinde bilinçli kararlar alabilmesini sağlamak amaçlanıyorsa, çeviribilim alanına ait kuramsal bilginin eğitime yansıtılıyor olması gerekir. Burada, *derste ki düzenlemeler düzleminde* iki farklı açıdan bir yansıtma söz konusu. Bunlardan birincisi, öğrencinin, çeviri süreci üzerine eleştirel düşünebilmesinde kuramsal bilginin sunduğu bakış açılarından faydalanmasını mümkün kılacak bir yansıtma olarak, ikincisi de, öğrencideki süreç üzerine eleştirel yaklaşımı oluşturmaya çalışırken eğiticinin, başvurduğu yöntemler çerçevesinde çeviribilimdeki kuramsal bilgiyi yansıtması olarak ifade edilebilir. İfade ettiğimiz bu iki açı, çalışmanın sorunsalının ders düzenlemeleri bağlamında incelendiği iki düzlemini (ikinci ve üçüncü düzlem) oluşturmaktadır. Bu çerçevede tezin birinci bölümünde belirlemiş olduğumuz araştırma düzlemleri çerçevesinde konuyu ele almaya çalıştık. Burada ise çeviribilim literatüründe doğrudan çeviri

edinci aktarımı ya da kazanımı modelleri olarak sunulan modelleri ele alarak, modelleri tezin sorunsalı bağlamında konumlandırmaya çalışacağız.

Çeviri edinci üzerine gerçekleştirilen görgül çalışmaların bir kısmında, daha önce sunulmuş çeviri edinci kazanım modelleri olarak, Harris / Sherwood (1978), Toury (1995), Shreve (1997) ve Chesterman (1997)'in çalışmaları anılmaktadır (bkz. Lörscher 1997: 107-108, PACTE Grubu 2003: 61, Hurtado Albir 2007:171). Bu noktada öncelikle belirtilmesi gereken bir durum, Harris / Sherwood (1978), Toury (1995) ve Shreve (1997)'in söz konusu çalışmalarında kavramı, öncelikli olarak çeviri eğitimi bağlamı dışında ele almış olmalarıdır. Halbuki gönderme yaptığımız görgül çalışmalar (Lörscher 1997, PACTE 2003 ve Hurtado Albir 2007), çeviri edinci kavramını çeviri eğitimi bağlamında ele alan ve bu kavramı eğitime katkı sağlamak üzere inceleme amacını güden çalışmalardır. Bu durumun bir nedeni, söz konusu çalışmalarda (Harris / Sherwood (1978), Toury (1995) ve Shreve (1997), Chesterman (1997)) doğrudan "çeviri edincinin gelişimi" ya da "çeviri edinci gelişimi modeli" ifadelerinin kullanılmış olması olabilir. Bu noktada konuyla ilgili dil kullanımına da kısaca değinmek yerinde olacaktır. "Edinç aktarımı" üzerine ilk çalışmalar olarak anılan bu dört çalışmada da kavram olarak "çeviri edinci kazanımı" (*acquisition*) ya da "aktarımı" değil, "çeviri edinci gelişimi" (*development* ya da *evolution*) söz konusu edilmektedir. Bu kullanım aslında Harris / Sherwood (1978), Toury (1995) ve Shreve (1997)'in konuya yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Zira az önce de belirttiğimiz gibi bu üç yazarda "edinç gelişimi", eğitim bağlamı dışında ele alınmış, iki dilli kişilerde gerçekleşen *gelişimin* basamakları ve koşulları irdelenmiştir. Konuyu eğitim bağlamı içinde ele alan tek yazar olan Chesterman (1997)'in da "çeviri edinci gelişimi" kavramını kullanması, dilsel ve dönemsel bir etkiyle açıklanabilir. Zira Almanca çeviri eğitimi kaynaklarında bu bağlamda "*Vermittlung*" ("aktarım") ya da "*Erwerb*" ("kazanım") terimlerinin kullanımı nispeten yerleşmiş olsa da (Hönig 1989, Fleischmann v.d., 2004, Nord 2010), İngilizce kaleme alınmış kaynaklarda "*acquisition*" terimi bu bağlamda ("*translation competence acquisition*") yeni kullanılmaya başlanan bir terimdir (bkz. PACTE Grubu'nun çalışmaları, Göpferich 2009).

Yukarıda andığımız çalışmalar, görgül çalışmalarda edinç gelişimi konusunda yapılmış (yegane) çalışmalar olarak anıldığından, burada bu çalışmaların içerikleri hakkında kısaca bilgi verilmesi yerinde olacaktır.

Harris ve Sherwood (1978)

Çeviribilimin araştırma nesnesinin edebiyat, teknik ya da diğer tür çeviri işleri değil, "doğal çeviri" olması gerektiğini belirten Harris ve Sherwood, "doğal çeviri" kavramını "çeviri eğitimi almamış kişilerin gündelik durumlarda yaptıkları çeviriler" olarak tanımlamaktadır (Harris / Sherwood, 1978:155). Harris ve Sherwood'un araştırmalarının ön kabulü, iki dilli yetişen kişilerde doğal bir çeviri yeteneğinin bulunduğu ve kişideki iki dilliliğin gelişmesiyle birlikte bu yeteneğin de doğal olarak geliştiğidir (a.e.:155). Bu ön kabulü kanıtlamak üzere araştırmacılar, iki dilli yetişen çocukların çeviri yeteneklerini uzun zamana yayılan araştırmalarla incelemiş ve vardıkları sonuçlarla varsayımlarının doğrulandığını belirtmişlerdir (a.e.:168). Çeviri becerisinin nasıl geliştiğine dair sundukları model, çeşitli aşamaları içermektedir: "önçeviri" (*pretranslation*), "özçeviri" (*autotranslation*) ve "aracı çeviri" (*transduction*). Bu üç aşama aslında iki dilli çocuklarda zaman içerisinde gözlemlenen, farklı ortamlarda ortaya çıkan farklı "çeviri" türleridir. Çalışmalarını iki dillilik alanında gerçekleştiren Harris ve Sherwood'un çeviri edinci gelişimi modelinin, eğitimden bağımsız bir şekilde ortaya çıkan "doğal çeviri" edincinin gelişiminin modelleştirme çabası olduğunu söyleyebiliriz. Harris'in çeviribilimin araştırma nesnelereinden biri olarak disiplinde yer alması için çaba gösterdiği "doğal çeviri" kavramı (bkz. Toury, 2012: 277-278), akademik çeviri eğitiminde söz konusu olduğu şekliyle çeviri kavramından farklı bir yerde duran bir kavram. Dolayısıyla bu çalışmanın, çeviri eğitiminde çeviri edincinin gelişimi tartışmasında bir başlangıç noktası olarak sunulması, verimsiz bir girişim olarak nitelendirilebilir.¹²

¹² Harris ve Sherwood'un eleştirisi için ayrıca bkz. Toury, 2012:279-283, Hönlig,1995:26-27 ve Akbulut, 2004c:38-39.

Gideon Toury (1995 / 2012)¹³

Gideon Toury, "*Descriptive Translation Studies and Beyond*" adlı eserinin "*A Bilingual Speaker Becomes Translator*" başlıklı bölümünde, iki dilli bir bireyin çevirmen olma yolunda yaşadığı süreçte geçirdiği evreleri ele almıştır (Toury, 2012: 277-293). Yazarın bu bağlamda sorduğu temel soru, "belli bir oranda iki dilli olan bir bireyin, 'doğal' ortamda, yani eğitim ortamının dışında, her yönden gelişmiş bir çevirmen olmak üzere geçirdiği değişimin, nasıl meydana geldiği" sorusu olmuştur (a.e.:277). Bu tartışmayı yürütebilmek üzere yazar, bir takım temel kavramlar ileri sürmüştür. Bunlardan en önemlisi, örgün bir eğitim almaksızın, zaman içerisinde belli aşamalardan geçerek çevirmen rolünü üstlenmiş kişileri tanımlayan "doğal çevirmen" (*native translator*) kavramıdır (a.e.:283). Kavramın arkasında yatan düşünce, çevirmenlerin aslen piyasada şekillendiği, çeviri bölümü mezunlarının piyasada çeviri yapmaya başladıklarında kendilerinden, piyasada hakim olan normlara göre çeviri üretmelerinin bekleniyor olduğudur (a.e.:277-278).

Doğal çevirmen edincinin gelişimiyle ilgili olarak Toury, başlangıç aşamasında çevirmenin, çevirilerine verilen dönütler üzerinden çeviri stratejilerini geliştirdiğini, zaman içerisinde de bunun etkisiyle "bir iç denetim mekanizması" (*an internal kind of monitoring mechanism*) geliştirdiğini belirtmiştir (a.e.:285). Yazara göre edinç gelişiminde belirleyici olan önemli bir olgu da, çevirmenin, piyasada yaşadığı sosyalleşme sürecidir. Zira bu süreç esnasında, sürecin etkisiyle çevirmen, bir takım rutinler, belli bazı problemlere karşı stratejiler geliştirmeye başlar (a.e.:286-287). Toury'nin edinç gelişimiyle ilgili olarak sunduğu diğer iki kavram da, "adapte olabilme yeteneği" (*adaptability*) ve bunun karşıt kavramı olarak sunduğu "belli bir alanda uzmanlaşma" (*specialization*) kavramları. Yazara göre çevirmen, ne kadar çok farklı durumla karşı karşıya kalırsa, o kadar farklı çeviri normuyla karşılaşır ve esnekliği artar. Yazar bunun karşısına "uzmanlaşma" kavramını koymuş ve uzmanlaşmanın, adapte olabilme yeteneğini azalttığı için genel çeviri edincini

¹³ Toury'deki çeviri edinci gelişimi modeli, yazarın 1995'te kaleme aldığı "*Descriptive Translation Studies and Beyond*" başlıklı eserinde yer almaktadır. Burada, eserin 2012'de gerçekleştirilen ikinci baskısı kullanılmıştır.

azalttığını belirtmiştir. Gelişimin ileri aşamalarında ise Toury'e göre çevirmenin artık herhangi bir yaptırıma tabi olmaksızın var olan normlara karşı gelebildiği (hatta normların oluşumunu etkileyebildiği) bir dönem söz konusu olmaktadır (a.e.:288-289). Ortaya koymuş olduğu bu görüşlerinden yola çıkarak Toury'nin çeviri edinci gelişimini, iki dilli bir kimsenin "çırak" olarak çeviri piyasasına girmesiyle başlayan ve piyasada belli bir sosyalleşme sürecini yaşadktan sonra profesyonel bir çevirmen olarak çalışabilmesiyle "son bulan" bir gelişim süreci olarak tanımlandığını görebiliyoruz. Yazar, sunduğu gelişim modelinin geçerliğinin görgül verilerle sınanması gerektiğini de belirtmiştir (a.e.:289-290).

Her ne kadar Toury, eserinde çeviri edinci gelişimini doğal çevirmendeki edinç gelişimi olarak ele almış olsa da, eğitim ortamının şekillendirilmesine ilişkin bir takım öneriler de getirmiştir. Her şeyden önce piyasanın çevirmen üzerindeki şekillendirici etkisine dayanarak yazar, eğitimi, piyasadaki uygulamalarla ilişkilendirmiştir: "eğitimin amaç ve yöntemleri belirlenirken, çevirinin ne olması gerektiğine dair yaratılmış düşüncelerden değil, gerçek dünyada karşımıza çıktığı haliyle çeviriden yola çıkılması gerekmektedir"¹⁴ (a.e.:278). Yazarın (ilgili dönemde) çeviri eğitiminde var olan uygulamalarda eleştirdiği en temel nokta, eğitimcilerdeki, öğrenciye hiçbir hareket alanı tanımayan ve çeviri eyleminin sahip olduğu karmaşıklığı, var olan etkenleri göz ardı eden "norm" belirleyici ve aktarıcı, normatif yaklaşım (a.e.: 291-292). Yazar, eğitimdeki uygulamalarda bu tarz bir yaklaşımın terk edilip, yerine öğrenciyi, çeviri süreci, bu süreçteki etkenler, bu etkenler bağlamında alacağı kararlar üzerine düşündürmeyi teşvik edecek bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini önermektedir:

"What the trainees need is an opportunity to abstract their own guiding principles and routines from actual instances of behaviour, with the help of responses to their performance which would be as variegated as possible. Thus, during the training period, the pedagogically most appropriate key concepts are those associated with experiencing, exploration and discovery (...)" (a.e.:291)

¹⁴ Bu noktada elbette Toury'nin çeviribilimin betimleyici alanının savunucusu rolünü hissetmek mümkün. Kaldı ki yazar söz konusu eserini, çeviribilimin betimleyici alanını konumlandırmak, bu alanın çeviribilim için öncül önemini vurgulamak için kaleme almıştır.

"[Students] should be made *aware of the fact that there are many factors which may act as constraints on the process*, its products and the way these products will be received and function at the target end - and that their job is first and foremost to manoeuvre among these heterogeneous constraints. (...) In other words, the 'We Know Better' stance, underlying the implementation of normative conditioning in translation teaching, should be replaced by an alternative slogan, namely: 'Everything Has Its Price'. Students would thus be *trained to consider for themselves what stands to be gained by a certain decision made, what would be sacrificed, whether the gain is worth the loss (...)*." (a.e.:292)

Yazardan yer verdiğimiz bu alıntılardan da anlaşılacağı üzere, Toury, eğitimde başvurulan uygulamaların, her şeyden önce öğrencideki soyutlama becerisini geliştirici, öğrencinin çeviri süreci üzerine, bu süreç bağlamında aldığı kararlar üzerine düşünmesini destekleyici uygulamalar olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmamızın birinci bölümünde ifade ettiğimiz, bu çalışma bağlamında kabul edilen kuram anlayışını göz önünde bulundurursak, öğrenciye bu tür bir yetkinliğin kazandırılmasında kuramsal bilgiye bir rol düşeceği açıktır. Dolayısıyla, her ne kadar Toury açıkça belirtmemiş olsa da, yazarın edinç gelişiminde yapıcı, gelişimi destekleyici eğitsel uygulamalara ilişkin getirdiği yorumların, kuramsal bilginin derslerdeki uygulamalar bağlamında eğitimdeki yansımaları destekler nitelikte olduğunu söyleyebiliriz.

Gregory Shreve (1997)

Harris / Sherwood (1978) ve Toury (1995)'de olduğu gibi Shreve'in 1997 tarihli "*Cognition and the Evolution of Translation Competence*" başlıklı makalesinde de çeviri edinci gelişimi, temelde eğitim bağlamı dışında ele alınmaktadır. Her ne kadar yazar, çalışmasında, üniversite eğitimini, çeviri edincinin geliştiği mecralardan biri olarak saymış olsa da, yazarın makaledeki vurgusu, üniversite dışında edinilen çeviri deneyimiyle gelişen çeviri edincindedir. Çevirinin "belli bir çeviri deneyimi geçmişini edinerek" (*a history of translation experience*) öğrenilebileceği düşüncesinden yola çıkan yazar, makalesinin temel amaçlarından biri olarak "deneyimle edinilen çeviri bilgisi"nin doğasını tartışmak ve bunun edinilmesinde geçerli olacak bir model önermek olarak belirtmiştir (Shreve, 1997:121). Yazar, bireyin, üniversite eğitimi olarak çeviri edincini geliştirmesinin dışında, deneyimli bir çevirmenin rehberliğinde

(usta - çırak ilişkisi üzerinden) ya da bağımsız olarak çeviri işleri alıp bunları sonlandırarak da çeviri edincini geliştirebileceğini düşüncesini savunmuş, fakat hangi yolla edinimin nasıl bir sonuca götürdüğü konusunda asla bir kesinlik söz konusu olamayacağını da özellikle belirtmiştir (a.e.:127).

Çeviri bilgisinin deneyimle edinilmesinde geçerli olacak modelini sunarken yazar, bu noktada edinç gelişiminde etkili olan değişkenlerin belirlenmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu değişkenler olarak da,

- 1) edinim esnasındaki çeviri etkinliğinin gerçekleştirildiği iletişimsel durumun doğası (didaktik ve profesyonel çeviri ayrımı)
- 2) edinim esnasında bir "kontrol birimi"nin olup olmadığı, varsa bunun doğası
- 3) iş döngüsünün doğası ve
- 4) geri bildirim doğası ve niceliğini sıralamıştır.

Shreve, tam bir iş döngüsünün var olduğu ve yoğun bir geri bildirim yaşandığı bir edinim sürecinde, çeviri için gerekli olan bilişsel yapıların çok daha zengin olacağını ifade etmiştir. Yazara göre söz konusu etkenlerin varlığı ve birlikteliğiyle çeviri yapan bireyin çeviri kavramına yaklaşımı, zaman içerisinde evrilmekte ve bireyin çeviri eyleminde bir takım davranış değişiklikleri gözlemlenmektedir (a.e.:128-132).

Harris / Sherwood (1978), Toury (1995) ve Shreve (1997)'de sunulan "çeviri edinci gelişim modelleri" her ne kadar birçok yönden birbirlerinden ayrılıyor olsa da, sonuçta her üç model de iki dillilerin çevirmen olma yolunda yaşadıkları gelişimi aktarmak üzere oluşturulmuş modellerdir. Her üç modelde de çeviri edinci gelişimi kavramı, daha önce de belirttiğimiz üzere çeviri eğitimi bağlamı dışında ele alınmıştır. Toury (1995) ve Shreve (1997)'de eğitim, edinç gelişiminin gerçekleşebileceği bir mecra olarak belirtilmiş olsa da, vurgu piyasada edinilen deneyimle gelen çeviri edincindedir. Dolayısıyla bu çalışmalarda kuramsal bilginin çeviri edinci aktarımındaki yeri üzerine doğrudan bir yorum söz konusu değildir. Bu çalışmalarda belirtilen düşünceler, süreç araştırmaları bağlamında piyasada çalışan

profesyonel çevirmenlerin davranışlarının incelenmesinde öncü bir rol oynamış olabilir.

Andrew Chesterman (1997)

Çeviri edincinin gelişimine dair gerçekleştirilen görgül çalışmaların bir kısmında atıfta bulunulan son çeviri edinci gelişimi modeli ise Andrew Chesterman'ın, "*Memes of Translation*" adlı monografisinin bir bölümünde öne sürdüğü modeldir. Chesterman'ın çalışmasının diğer 3 çalışmadan farkı, yazarın doğrudan eğitim için bir takım yöntem önerilerinde bulunuyor olmasıdır. Bu nedenle bu çalışmaya daha geniş yer vereceğiz. Chesterman, çevirmenin uzman olduğu kabulünden yola çıkarak, edinç gelişimiyle uzmanlık gelişimini paralel tutmuş ve çeviri edinci gelişimini açıklamak için kuramsal dayanak olarak Dreyfus ve Dreyfus'un (1986) öğrenme kuramları bağlamında sunduğu "beceri edinme modeli"nden (*model of skill acquisition*) faydalanmıştır.

Dreyfus ve Dreyfus'da (1986) uzmanlığın gelişim basamakları, çıraklık (*novice*), ileri başlangıç (*advanced beginner*), yetkinlik (*competence*), yeterlik (*proficiency*), uzmanlık (*expertise*) olarak tanımlanmıştır. Söz konusu modelde çıraklıktan uzmanlığa giden süreç, bireyin davranışlarının *atomistikden* (parçalara ayırıp algılamak) *bütünsel* olmaya, tepkilerinin *bilinçli* tepkilerden *bilinçsiz* tepkilere, karar vermesinin *analitik* karar vermeden *sezgisel* karar vermeye evrildiği bir süreç olarak tanımlanmıştır. Dreyfus ve Dreyfus'a göre uzmanlığa giden süreç, söz konusu beceriyle ilgili bir takım nesnel bilgilerin, bunlarla bağlantılı olarak da kuralların edinilmesiyle başlar. Bu bilgi ve kurallar, önce "bağlamdan bağımsız" olarak algılanır. Bu evrede bireyin davranışları tamamen bilinçli, rahatlıkla dilselleştirilebilir ve atomistik olma özelliğini gösterir (*çıraklık dönemi*). Deneyim arttıkça yeni durumlarla, (söz konusu beceriye dair) daha önce tanımlanmış özelliklerin yanı sıra tanımlanmamış bir takım özelliklerle karşılaşılır. Bunlar arasında bir karşılaştırma yapılabilen birey, bu yeni aşamada benzerliklerin farkına varabilmektedir. Yazarlar bu aşamada algılanan özelliklerin ayrıca durumsal olduğunu belirtmiştir (*ileri başlangıç*). Deneyimin artmasıyla, fark edilen özellikler

çoğalır ve bütün özellikleri bilinçte tutmak imkansız hale gelir. Bu yüzden işin içine önceliklerin belirlenmesi başka bir ifadeyle karar alma / sorun çözme girer. Bu aşamada birey, durumu (amacıyla birlikte) bir bütün olarak algılayabilir, bir plan yapabilir ve planın gerçekleştirilebilmesi için gerekli faktörleri bir araya getirebilir (*yetkinlik - competence*). Bir sonraki aşamada birey artık seçimlerini, edindiği deneyimlere dayanarak yapabilmektedir. Bu aşamada anlama artık atomistik değil bütünseldir ve analitik düşünme hala mevcuttur (*yeterlik - proficiency*). Dreyfus ve Dreyfus'un modelinin son aşamasında ise sezgiye önemli bir rol biçilmiştir. Fakat öte yandan gerektiğinde sezginin sınanması ve buna göre eyleme yön verilmesi de mümkündür (*uzmanlık*) (aktaran Chesterman, 1997: 147-150).

Bu noktada Chesterman'ın çeviri edincinin gelişiminde kullanmak üzere temel aldığı modele bir takım eleştiriler getirebiliriz. Her şeyden önce Dreyfus ve Dreyfus'da aktarılan gelişim sürecinin hangi etkenlerle hangi ortamlarda gerçekleştiği meselesinin üzerinde durulmamıştır. Bu sürecin tamamen eğitim bağlamında mı gerçekleştiği yoksa bir kısmının ilgili becerinin kullanıldığı uygulama alanlarında mı edinildiği sorusu cevaplanmamaktadır. Dreyfus ve Dreyfus modelinin öğrencideki çeviri edinci gelişimini açıklamak için uygun bir model olarak kabul edilmesi tartışılır, zira çeviri eylemini şekillendiren etkenlere modelde yer bulunmamaktadır, süreç son derece mekanik aktarılmıştır. İlgili model, çeviri olgusunun gerektirdiği bir takım bileşenlerin modele entegre edilmesi üzerinden geliştirilerek kullanılabilirse daha faydalı olacağı açıktır. Böyle bir girişimde bulunulacaksa da, çeviri eğitiminin öğrenciyi modelin 3. aşamasına (*competence*) kadar getirebileceğini kabul etmek gerekebilir (bkz. 2.1.2.Uzmanlık Bilgisi Olarak Çeviri Edinci Bölümü'ndeki eğitim sonundaki çeviri edinci - uzmanlık seviyesi tartışması). Zira modelde tasvir edildiği haliyle 4. ve 5. aşamalar bireyin piyasada edineceği tecrübelerle, ilgili alanda uzun zaman çalışarak ulaşılabileceği aşamaları kapsamaktadır. Açıkça belirtmese de Chesterman'ın, eğitimin, söz konusu modeldeki son aşamayı da (*uzmanlık*) kapsadığı görüşünde olduğunu söyleyebiliriz. Bunu, eğitimde yöntem önerilerini sunarken bu aşama için de öneri getirmesinden çıkarabiliyoruz (bkz. a.e.:153-154).

"Kavramsal araçlar" olarak betimlediği "mem"lerin çeviri edinci gelişimindeki önemini ele alan yazar, "mem" kavramını, çeviri kuramlarının sunduğu araçları, yüzyıllar içerisinde değişen çeviri ve çevirmen tanımlarını, çeviri normları ve çeviri stratejilerini kapsayacak şekilde tanımlamıştır. Dolayısıyla "mem"lerin çeviri eğitimindeki yerinden bahsederken yazar, dolaylı olarak kuramın eğitimdeki yerini de ele almış olmaktadır. Dreyfus ve Dreyfus'un uzmanlığa giden süreçteki basamak betimlemelerine dayanarak, Chesterman "mem"lerin algılanışına dair şöyle bir yargıya varmaktadır:

"Başlangıç aşamalarında 'mem'ler öğrenciler tarafından bilinçli olarak algılanacak ve kullanılacaktır. Çevirmenlerin uzmanlığının artmasıyla birlikte 'mem'ler farkındalık / bilinç eşiğinin altına kaymaya başlar. Ama gerektiğinde ulaşabilecek bir düzeyde kalır." (a.e.:151-152)

"Mem"lerin farklı gelişim aşamalarda çevirmene faydalarını ise yazar, başlangıç aşamalarında ("*çıraklık*" ve "*ileri başlangıç*") çeviri üzerine düşünmenin haritasının farkına varmasında, daha ileri aşamalarda ("*yetkinlik*" ve "*yeterlik*") çevirmen için seçimlerini ve aldıkları kararları açıklamada ve savunmada, *uzmanlıkta* ise geçici sezgisel çözümleri şekillendirme olarak tanımlamıştır (Chesterman, 1997:152). Chesterman tanımsal bilgi olarak kabul ettiği "mem" bilgisinin uzmanlığa giden yolda edinilmesi gereken bir bilgi olarak görüyor. Yazara göre bu bilgi bir kere edinildiğinde sürekli bilinç düzeyinde kalmasına gerek yok, önemli olan gerektiğinde ulaşılabilir olması. Chesterman aslında burada bahsettiği durum tanımsal bilginin işlemsel bilgiye dönüşmesi. Fakat yazar bunu açıkça ifade etmemiştir.

Eğitimin amacına ulaşabilmesi için Chesterman, edinç gelişimini teşvik edecek bir takım eğitim yöntemleri sunmaktadır: çeviri stratejilerini kullanarak yapılabilecek uygulamalar, öğrencilerin çevirilerini gerekçelendirme, çevirileri için hesap verebilme becerilerini güçlendirmek için yapılabilecek uygulamalar, iletişim normu alıştırmaları, ilişki normu alıştırmaları, beklenti normu alıştırmaları. Bu tür uygulamaların, temelde edincin aktarımında önemli bir rolün düştüğü uygulamalar olacağı açıktır, fakat Chesterman'ın bu yöntemler bağlamında sunduğu örnek uygulamalara bakıldığında, temel vurgunun öğrenciye "örnek göstermek"te olduğu

görülmektedir. Örneğin, çeviri stratejilerini kullanarak yapılacak uygulamalara örnek verirken yazar, her basamak için çeşitli yöntemler sunmaktadır. Burada dikkati çeken durum, Chesterman'ın "*çıraklık*" aşamasında, çeviri stratejilerinin öğrenciye açık bir şekilde "gösterilmesi", tanımlanması gerektiğini belirtmiş olmasıdır. Bu aşamada eğitimcilere getirdiği uygulama önerisi, eğitimcinin, öğrencilerden kaynak metinleri, yayınlanmış çevirileriyle karşılaştırmalarını ve öğretilmiş / tanımlanmış olan stratejileri bulmalarını istemesi. Bir sonraki aşama olan "*ileri başlangıç*" aşamasındaysa, öğrencilerden kaynak metinleri, yayınlanmış çevirileriyle karşılaştırmalarının ve gözlemledikleri stratejileri tanımlamalarının veya bir metnin belli bir bölümünün belli bir stratejiye göre çevirisinin istenmesi. En önemli özelliği analitik karar verme olan "*yetkinlik*" aşamasında ise yazar eğitimcilere özellikle "neden?" sorusu üzerinde durmalarını önermektedir: "Öğrencilerden, yayınlanmış çevirileri inceleyerek çevirmenin aldığı kararların nedenleri üzerine düşünmeleri, akıl yürütmeleri beklenilebilir" (Chesterman, 1997). Analitik düşünceden sezgiye doğru yol almanın amaç olduğu "*yeterlik*" aşamasında ise öğrencilerden uygun strateji kullanımında sezgilerine güvenerek bir metni zaman baskısı altında çevirmeleri istenmesi önerisini getirmektedir. Aynı şekilde "öğrencideki çeviri nosyonunu genişletmek" yöntemi bağlamında da, öğrencilere kaynak-erek metin arasındaki ilişkinin çok çeşitli şekillerde oluşabileceğini açıkça gösterebilmek için yazar, doğrudan çeviri örneklerinin gösterilmesini (kaynak-erek metin incelenerek) önermektedir (Chesterman, 1997:154-158).

Chesterman'ın edinç gelişiminin sağlanabilmesi için önerdiği uygulamalarda şöyle bir sakınca söz konusu: özellikle de eğitimin başlangıç aşamasında (yazarın "*çıraklık*" ve "*ileri başlangıç*" aşamalarına denk gördüğü bir aşamada), kuramın sunduğu bir takım kavramların (çeviri stratejilerinin) öğrenciye var olan çeviri örnekleri üzerinden "gösterilmesi"nin öğrencide edinç gelişimine dair varılmak istenilen bir davranış değişikliğine yol açacağına inanmak çok güç. Böyle bir uygulama, öğrencide kalıcı bir etki bırakmayacağı gibi, öğrencinin çeviri eylemine bütünsel bir yaklaşım sergilemesini ve çeviri eylemi üzerine eleştirel düşünmesini engelleyecek bir uygulama olacaktır. Zira çeviri eylemini kuşatan etkenler, bu eylemin karmaşıklığı, böyle bir uygulamada açıkça göz ardı edilmektedir, bu durum

öğrencide oluşturulmaya çalışılan çeviri bilincinin oluşumunun daha eğitimin en başında engellenmesi demektir. Chesterman, öğrencinin çeviri esnasında alınan kararların nedenleri üzerine düşünmesini 3. aşamadan itibaren teşvik edilmesini öneriyor. Yazarın bu önerisi aslında, eğitimin en başından itibaren öğrencinin çeviri sürecindeki etkenler üzerine düşünmesini ve çeviri sürecini bir bütün olarak görmesini sağlamakla çelişen bir uygulama. Burada yer verdiğimiz çeviri edinci gelişimi modelleri arasında edincin gelişimini çeviri eğitimi çerçevesinde ele almış tek çalışma olan Chesterman'ın modelinde, kuramsal yaklaşımlardan faydalanmanın, sadece kuramların sunduğu kavramların eğitimin başlangıç aşamasında öğrenciye "açıkça öğretilmesi" üzerinden gerçekleşmesinin söz konusu edildiğini söyleyebiliriz. Eğitimin başlangıç aşamasında öğrenciye kuramsal yaklaşımların sunulması belli koşullar çerçevesinde gerçekleştiğinde elbette faydalı olacaktır (bkz. 1. Bölüm'deki eğitim malzemesi olarak kuramsal yaklaşımlar tartışması). Fakat Chesterman'ın bu doğrultuda sunduğu örnek uygulamaların getireceği fayda, yukarıda ele aldığımız üzere tartışılır.

*

Çeviri edinci kavramının kuramsal çalışmalar dışında görgül çalışmalarda da araştırma nesnesi olarak ele alındığını belirtmiştik. Bu durumun doğal bir sonucu olarak edincin aktarımı olgusu da, görgül süreç araştırmalarının konusu olmuştur. Hatta bu nitelikteki birçok araştırmada, araştırmaların asıl amacının, çeviri edincinin aktarımı hakkında bilgi edinmek olduğu ifade edilmektedir. Her ne kadar bu araştırmalar henüz tamamlanmamış olsa da, güncel olarak hangi aşamada buldukları (varılan sonuçlar), bundan sonra ne tür çalışmalara doğru yönlendikleri önem arz ettiğinden, burada bu araştırmalarda sunulan modellere de yer vermek yerinde olacaktır. Burada yer verilecek çeviri edinci kazanımı modelleri,

- 1) PACTE çalışma grubunun "Dinamik Çeviri Edinci Kazanımı Modeli" ve
- 2) Bergen'in "Çeviri Edinci Kazanımı" modeli olacaktır.

PACTE Grubu'nun "Dinamik Çeviri Edinci Kazanımı Modeli"

Özerk Barselona Üniversitesi (*Universitat Autònoma de Barcelona*) Mütercim Tercümanlık Fakültesi öğretim üyelerinden¹⁵ oluşan PACTE Araştırma Grubu, 1997 yılından beri çeviri edinci üzerine görgül çalışmalar yürüten bir araştırma grubudur.¹⁶ Temel amacın, çeviri edincinin nasıl kazanıldığına ilişkin bilgi edinilmesi olarak ifade edildiği grubun çalışmaları, iki evreden oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Buna göre çalışmaların ilk evresi, çeviri edincinin görgül olarak incelenmesini kapsarken, ikinci evreyi çeviri edincinin kazanımının görgül olarak incelenmesi oluşturmaktadır¹⁷ (PACTE Grubu, 2005:609). Grubun nihai amacı ise, bu temel araştırma evrelerinde elde edilen bulgulara dayanarak, çeviri eğitiminde müfredat tasarımı ve geliştirilmesinde kullanılmak üzere sağlam bir temel sunacak, çeviri edincinin doğasına ve nasıl kazanıldığına ilişkin bilgiye ulaşmak olarak belirtilmiştir (PACTE Grubu, 2008:105).

Belirtilen amaca ulaşabilmek için grup öncelikle, alt edinçlerden oluşan bir çeviri edinci modeli ve bir çeviri edinci kazanımı modeli tasarlamıştır. Grubun makalelerinde 1998 Modeli olarak da betimlenen "bütünsel çeviri edinci modeli" (PACTE Grubu 2000, PACTE Grubu 2003), ilk yıllarda gerçekleştirilen görgül çalışmalardan elde edilen bulgulara dayanılarak geliştirilmiş ve (bizim de önceki sayfalarda değindiğimiz) son halini alarak 2003 Modeli olarak yeniden sunulmuştur (PACTE Grubu 2003, PACTE Grubu 2005).

Grubun yayınlanmış son 4 makalesinde (PACTE Grubu 2008, PACTE Grubu 2009, PACTE Grubu 2011a ve PACTE Grubu 2011b), grubun, çalışmalarının ilk evresini oluşturan çeviri edincinin incelenmesi evresinde gerçekleştirdikleri görgül

¹⁵ Grubun üyeleri aynı zamanda farklı dil çiftlerinde piyasada çevirmen olarak da faaliyet göstermektedir.

¹⁶ Araştırma grubunun internet sayfasına "<http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en>" adresinden ulaşılabilir.

¹⁷ Araştırma grubunun çeviri edinci kavramını irdelemek üzere gerçekleştirdikleri görgül çalışmalardaki denek grubu, profesyonel çevirmenler ve çeviri deneyimi olmayan "iki dilli bireyler" (PACTE Grubu, 2003:51) ve "yabancı dil eğitimcileri"nden oluşmaktadır (PACTE Grubu, 2005:611). Çeviri edinci aktarımını irdelemek için yapacakları görgül çalışmalardaki denek grubunun ise çeviri öğrencileri ve profesyonel çevirmenlerden oluşacağı belirtilmiştir (PACTE Grubu, 2003:53).

çalışmalarda elde ettikleri bulguların sunulması ve bu bulguların tasarlamış oldukları "dinamik çeviri edinci modeli"yle ilişkilendirilmesi söz konusudur. Bu makalelerde, ilk evrenin sonuna gelmek üzere olunduğu, yakın zamanda çeviri edinci aktarımı üzerine gerçekleştirilecek görgül çalışmalara başlanacağı belirtilmektedir. Dolayısıyla PACTE Grubu'nun tasarlamış olduğu "dinamik çeviri edinci kazanımı modeli" (PACTE Grubu, 2000:104), henüz grup tarafından görgül araştırmaların konusu edilmemiştir. Tasarlanan edinç kazanımı modeli şu şekilde betimlenmektedir:

"Thus, the novice stage in the development of translation competence could be defined as the stage when the sub-competencies have been acquired, at least partially, but they do not interact with each other. Therefore, the development from novice to expert is not only a question of acquiring the missing sub-competencies, but also of re-structuring the existing sub-competencies to put them at the service of the transfer competence. (PACTE Grubu, 2000:103)

Alıntıda da görüldüğü üzere, grubun yaklaşımına göre, çeviri edinci kazanımı, alt edinçlerinin geliştirildiği ve yeniden yapılandırıldığı bir süreç olarak ele alınmaktadır. Buna göre grup çeviri edinci kazanımını, hem işlemsel hem de tanımsal bilginin entegre edildiği, geliştirildiği ve yeniden yapılandırıldığı, stratejik alt edincin gelişiminin önemli bir rol üstlendiği, alt edinçlerin geliştirildiği ve yeniden yapılandırıldığı dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Grubun yapmış olduğu tanımdaki işlemsel ve tanımsal bilginin entegre edildiği kabulünden yola çıkarak, gerçekleştirecekleri görgül araştırmaların sonucunda, çeviri eğitiminde kuramsal yaklaşımların yerine ilişkin bir takım saptamalara varma olasılığının var olduğunu söyleyebiliriz. Grubun kabulüne göre çeviri edinci kazanımı sürecinde alt edinçler;

- 1) birbirleriyle ilişki içerisindedir, birbirlerini tamamlar,
- 2) her zaman birbirlerine paralel olarak gelişmez,
- 3) hiyerarşik bir düzene sahiptirler,
- 4) çeviri yönüne, dil çiftine, uzmanlık düzeyine göre değişiklikler gerçekleşebilir (PACTE, 2003: 49-50).

Yukarıda da belirttiğimiz üzere grup, şu aşamada tasarlamış oldukları çeviri edinci kazanımı modelini doğrulayacak ya da geçersiz kılacak görgül çalışmalara yakın

zamanda başlamış olup, grup tarafından bu konuyla ilgili bir yayın henüz gerçekleştirilmemiştir.

Bergen "Çeviri Edinci Kazanımı" modeli

Bergen, Turku Üniversitesi Çeviribilim Bölümü'nde sürdürmekte olduğu doktora çalışması bağlamında, bir çeviri edinci edinimi modeli oluşturmuştur. Yazar, çalışmalarının amacını, gerçekleştireceği görgül çalışmalar ile tasarladığı bu modelin geçerliğini kanıtlamak ve modele dayanarak eğitimdeki uygulamalar için çıkarımlarda bulunmak olarak belirtmektedir (Bergen, 2009: 247). Bergen, modelini oluştururken, çeviribilimin yanı sıra dil eğitimi çalışmalarından da faydalanmış olup, modelinde Gile'in "Ardışık Çeviri Süreci" modeliyle yabancı dil eğitimi alanında sunulmuş olan Gass'ın "Dilsel Girdi - Etkileşim - Dilsel Çıktı" modelini (*Input-Interaction-Output Model*) birleştirmiştir (a.e.:240). Model, hem çeviri sürecindeki basamakları hem de alt edinçleri barındırıyor olmasından dolayı yazar tarafından "iki boyutlu bir model" olarak tanımlanmaktadır (a.e.:239). Yazar, modelini tanıttığı makalesinde, "girdi", "önceki deneyimler üzerinden alımlama" ve "anlam hipotezi", "ilk taslak", "çıktı", "alım" (intake) (öğrenilenlerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçmesi) "entegrasyon" başlıkları altında modeli açıklarken, modelde varsayılan çeviri sürecini betimlemekte, çeviri edinci aktarımını ele almamaktadır. Buna rağmen, yazardan yaptığımız aşağıdaki alıntıda görüleceği üzere, yazarın meta bilişsel stratejilere ve öğrencilerin çeviri süreçleri üzerine sorgulayıcı düşünmesinin teşviki üzerine yaptığı vurgu, yazarın edinç aktarımı modelinde kuramsal bilginin eğitimdeki işlevini öngören önemli bir vurgu olduğunu belirtmek mümkün:

"The student translators must be assisted to analyze what they are doing and what they can learn from it. Thus, training in using meta-cognitive strategies is in my opinion the primary task of the translator trainer. This is mainly accomplished by providing translation exercises designed to help the student acquire or improve those sub-competences described in the translation competence models explained in Section 2.1. But without directing students' attention to the processes they employ and the strategies they use, learning will be retarded. Here again, the use of learning journals or diaries would seem to be an essential tool." (a.e.:246)

PACTE Grubu'nun sunduğu model gibi Bergen'in modelinin de henüz amaçlanan görgül araştırmalara konu edilmemiş olmasının, yazarın edinç ediniminin işleyişine yönelik daha temel saptamalarda bulunmasını şu aşamada engellediğini söyleyebiliriz.

*

Her ne kadar açıkça bir çeviri edinci aktarımı modeli sunmasa da, *çeviri edincinin aktarımında* tanımsal¹⁸ ve işlemsel bilgi arasındaki ilişkinin işlevini vurgulaması açısından önemli bir çalışma olarak Alves'in "*Bridging the Gap Between Declarative and Procedural Knowledge in the Training of Translators: Meta-Reflection under Scrutiny*"¹⁹ başlıklı makalesindeki düşüncelerine yer vermek, yerinde olacaktır. Alves, söz konusu iki tür bilginin nasıl etkileşime geçtiğinin çeviri eğitimi yöntemleri araştırmalarında son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Alves'in birlikte bir çeviri edinci modeli geliştirdiği çalışma arkadaşı Gonçalves'e göre, "özel bir uzmanlık bilgisi türü olan çeviri edinci, ağırlıklı olarak tanımsal bilgiye dayanmakta, işlemsel bilgi otomatik olmayan süreçleri somutlaştırmakta kendini göstermektedir" (aktaran Alves, 2005). Araştırmacıların vurguladıkları nokta, çeviri eğitiminde işlemsel bilgi ile tanımsal bilgi arasında bir dengenin sağlanması gerekliliği olmuştur. Araştırmacılara göre tanımsal bilginin artmasıyla birlikte çeviri eğitimi, öğrencinin yaptığı eylem üzerine sorgulayarak düşündüğü bir oluşuma dönüşmektedir, bu nedenden dolayı da eğitiminde "bilinçlendirme" üzerine odaklanması gerekmektedir (Alves, 2005). Makalede, çeviri edinci aktarımı bağlamında işlemsel ve tanımsal bilgi arasındaki ilişkiye dair bu konudaki geçici

¹⁸ Bu noktada makaledeki "tanımsal bilgi"nin içeriğine ilişkin bir eleştiri getirmemiz gerekebilir; makalenin kuramsal kısmında yazarın yaptığı tanımlar, göndermeler göz önünde bulundurulduğunda, "tanımsal bilgi" kavramıyla, çevirmenin çeviri süreci ve olgusu üzerine olan bir takım tanım ve yaklaşımların kastedildiği (dolayısıyla da kuramsal yaklaşımları da kapsayabilecek bir tanımsal bilgi) yargısı oluşmaktadır. Fakat makalenin, sınıf içindeki uygulamaların betimlendiği uygulama kısmında yazarın, "tanımsal bilgi" olarak alan bilgisini (hamamların mimari özellikleri hakkında bilgi) örneklediğini görüyoruz. Elbette bu tür bir bilgi de "tanımsal bilgi" kavramı altında ele alınabilir (Bkz. 3. Bölüm). Fakat bu durum, makaledeki kuramsal bilgiyle uygulama arasındaki uyumsuzluğu eleştirme ihtiyacına yol açmaktadır.

¹⁹ Söz konusu makale her ne kadar tek yazarlı bir makale olsa da, Alves makalenin tamamında Gonçalves ile yapmış oldukları çalışmalara ve ortaya koydukları modellere yer verdiğinden, burada ilgili makaledeki fikirleri aktarırken "yazarlar / araştırmacılar" gibi çoğul ifadeler kullanılmıştır.

araştırma sonuçları, "çeviri süreçleri hakkındaki tanımsal ve işlemsel bilginin birlikte ediniminin, öğrencilerdeki farkındalığı yükselttiği ve böylece öğrenmenin ve çeviri stratejilerine başvurmanın yolunu açtığı" şeklinde sunmuştur (Alves, 2005). Yazarlar, bilgi türleri arasındaki ilişkiye dayanarak çeviri eğitiminde yöntem olarak "süreç odaklı bir eğitim"i öngörmektedir:

"Acemilikten profesyonelliğe giden yolda kişinin kendi performansına eleştirel ve sorgulayarak yaklaşması büyük önem teşkil etmektedir. (...) Bu nedenle de dinamik bir çeviri eğitimi yaklaşımının, eğitimin tanımsal ve işlemsel yönleri arasında bir bağ kurması gerekir ki bu da öğrencilerdeki üst biliş (*meta-cognition*) seviyesini (öğrencilerin kendi yaşadıkları çeviri süreçlerine dışarıdan bakabilmeleri) yükseltmek üzerine odaklanmakla başarılabilir. Süreç odaklı bir eğitim, bu yönde başvurulan bir yöntem olabilir." (Alves, 2005)

Fakat makaledeki ders uygulamasından verilen örnekler incelendiğinde, yazarların, süreç odaklı yaklaşımla ifade etmek istedikleri yöntemin, çeviribilim literatüründe "süreç odaklı eğitim" ile ifade edilen yöntemden çeşitli açılardan ayrıldığını görüyoruz. Zira yazarlar makalelerinde süreç odaklı yaklaşım bağlamında, öğrencilerin, çeşitli araçlarla kayıt altına alınan kendi çeviri süreçlerini izlemeleri ve yorumlamaları yöntemini öne sürmektedir. Böyle bir yöntemin uygulanması, hem bir takım teknik olanakların, hem de eğitimcinin bu konuda yöntemsel bir bilgiye sahip olmasını gerektireceği açıktır.

*

Çalışmanın bu bölümünde çeviri edincinin çeviribilimde nasıl ele alındığını ve edince ve edincin aktarımına ilişkin bakış açılarını eğitimde kuramların kullanımıyla ilişkilendirmeye çalıştık. Buraya kadar, ele aldığımız konuya sırf çeviribilim penceresinden baktık. Çeviri edinci üzerinden eğitimde yöntem tartışmasına girdiğimiz şu noktada, konuya eğitimbilimleri ve eğitim psikolojisi çerçevesinden yaklaşmak faydalı olacaktır.

3. BÖLÜM:

Öğrenme Kuramları ve Yüksek Öğretim Didaktiği

Akademik bir programın oluşturulması sürecinde, gerek program hakkında alınacak yapısal kararların, dersler arasında kurulması gereken bağıntıların gerekçelendirilmesinde, gerekse de program dahilindeki derslerde başvurulacak eğitsel yöntemlerin oluşturulmasında, ilgili akademik disiplinin gereklerinin yanı sıra çeşitli yönleriyle "öğrenme süreci" ve bununla ilgili kavramların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Eğitim bilimleri ve psikoloji disiplinlerinin temel araştırma nesneleri arasında yer alan öğrenme ve öğrenme süreçlerine ilişkin bu disiplinlerde özellikle de son 20 yılda kazanılan yaklaşımların, bakış açılarının eğitimin çeşitli düzlemlerindeki uygulamalara yansıtılması, eğitimin etkinliğini yükseltecektir. Özellikle de eğitsel yöntemler üzerine yapılacak bir tartışmanın bu tür bir yansıtmayı mutlaka içermesi gerekir. Kuramsal yaklaşımların yöntem sunacağı dayanaklar söz konusu olduğunda, öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesini teşvik edici koşulların da göz önünde bulundurulması ve tartışmaya entegre edilmesi, kuramsal yaklaşımlardan sağlanacak faydanın verimliliğini yükseltmesi açısından önemlidir.

Bu nedenlerden dolayı, çalışmanın üçüncü bölümü eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi disiplinlerindeki kuram - eğitim ilişkilendirmesine dayanak sağlayacak, bu konuda yol gösterici olabilecek tartışmalara ayrılmıştır. Bölümün ilk alt bölümü "öğrenme" kavramı üzerine olup, burada ilkin, öğrenmeye ilişkin psikolojide varolmuş yaklaşımlar sergilenecektir. Geleneksel bakış açıları olarak ifade edilen davranışçı ve bilişsel yaklaşımlara kısaca, güncel eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmiş olan yapılandırmacı yaklaşıma detaylı bir şekilde yer verilecektir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin temel kabulleri, bu kabullerin öğretimde ne tür anlayış değişimlerine yol açtığı, bu değişimlerin sağlam bir şekilde gerçekleştirilebilmesinin akademik eğitimde hangi yöntemlerin uygulanması koşuluna bağlı olduğu konu edilecektir. Söz konusu yaklaşıma daha ayrıntılı yer verilmesinin nedeni, hem yapılandırmacı yaklaşımın son derece güncel bir yaklaşım

olması, hem de "3.3. Yüksek Öğrenimde Öğretim" başlıklı alt bölümde ele alacağımız, yüksek öğretimde gerçekleşmesi amaçlanan değişim göz önünde bulundurulduğunda, yapılandırmacı eğitim anlayışının bu değişimin gereklerine cevap veren uygulamalar sunuyor olmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın ele alındığı bölümde, ayrıca bu yaklaşım bağlamında oluşturulmuş "Bilişsel Çıraklık" ve "Probleme Dayalı Öğrenme" yöntemleri, bu yöntemlerin uygulanış biçimleri genel olarak aktarılacak ve bu yöntemlerde alanın kuramsal bilgisinin rolü tartışılmaya çalışılacaktır.

Bölümün ikinci alt bölümü, "bilgi türleri - öğrenme ilişkisi"ne ayrılmıştır. Bu konuyu ayrı bir bölümde ele almamızın nedeni, konunun tezin sorunsalı açısından önemli bir konuma sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Şöyle ki, çeviribilimdeki kuramsal bilginin, özellikle de eğitim malzemesi olarak kullanılması ve öğretim yönteminde etkili olması söz konusu olduğunda, bu ilişkinin nasıl kurulabileceğiyle ilgili olarak eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisinde kuramsal bilgi ve öğrenme arasında kurulan ilişki önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu alt bölümde kısaca bilgi türleri hakkında bilgi verilecek ve eğitim bilimleri literatüründe var olan bilgi türleri - öğrenme ilişkisi kuramları aktarılacaktır.

Bölümün üçüncü ve son alt bölümü olan "yüksek öğrenimde öğretim" alt bölümünde ise, eğitim bilimlerinde yaşanan ve yüksek öğrenime yansıyan güncel gelişmelerin genel hatlarıyla verilmesi hedeflenmiştir. Burada da amaç, söz konusu güncel gelişmeler bağlamında kuramsal bilginin kullanımına özel bir rol biçilip biçilmediğini göstermek olacaktır. Bu bağlamda ayrıca Bologna Süreci bağlamında yaşanan gelişmeler ve değişim de kısaca ele alınacaktır.

Bu bölümde konuların ele alınışına ilişkin belirtmemiz gereken bir durum, bu bölümde çeviri eğitimine göndermelerin, ele alınan uygulamaların çeviri eğitimi ve kuramsal bilginin işlevi ile ilişkilendirmesinin nispeten sınırlı olduğudur. Bu tür bir ilişkilendirme, tezin dördüncü bölümünde, uygulamadaki örneklerin incelendiği kısımda yapılmıştır.

3.1. Öğrenme Kavramı ve Yaklaşımlar

Hayatımızın her döneminde yaşadığımız bir süreç olan "öğrenme", psikolojinin temel kavramlarından biridir. Öğrenmeyi en genel anlamıyla ele alırsak, bütün öğrenme çeşitleri için söylenebilecek bir özellik, öğrenme kavramının her zaman için değişim(ler) ile birlikte ortaya çıktığıdır. Çevreden gelen bir etki ve bu etkinin bireyde (organizmada) bir ya da bir seri değişikliğe yol açması söz konusudur (Mietzel, 2007; Gold, 2003). Öğrenmeye ilişkin zaman içerisinde ortaya koyulan yaklaşımları, üretilen kuramları birbirinden ayıran en önemli özellik, psikoloji ve eğitim psikolojisi alanlarında çalışan Gold'a göre, "ne tür bir değişim kavramını temel aldıkları"dır. Buradaki soru, gözlemlenebilen davranışlardaki değişimin mi yoksa bireydeki bilgi yapılarındaki (ağlardaki) ve bilişsel yapılarındaki değişimin mi temel alındığıdır (Gold, 2003:99). Buna göre öğrenme kavramı, 20 yy'da psikoloji alanında önce *davranışçı*, ardında *bilişsel* ve en nihayetinde *yapılandırmacı*¹ yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Başka bir ifadeyle öğrenen, başlangıçta uyarıcı - tepki ilişkileri bağlamında öğrenen bir organizma olarak görülürken, zaman içerisinde (psikoloji alanında) yaşanan gelişmelere paralel olarak öğrenenin, bilişsel bir bilgi edinimi becerisinin var olduğu ve bilgiyi işleyebildiği kabulü benimsenmiş, en sonunda da öğrenenin bilgiyi yapılandırarak edindiği olgusu kabul edilmiştir. Psikoloji ve eğitim psikolojisi alanlarında çalışan Mietzel, davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımların birbirlerine tamamen zıt yaklaşımlar olarak görülmemesi gerektiğini, burada aslında öğrenme sürecinin farklı açılardan ele alınmasının söz konusu olduğunu ifade etmektedir (Mietzel, 2007:35).

Her ne kadar yapılandırmacı yaklaşım, günümüzde eğitimin her basamağında pek çok çevrede güncel bir yaklaşım olarak kabul edilmiş olasa da, öğrenmeye dair

¹ "Constructivism" kavramı için Türkçe'de eğitim bilimleri literatüründe çeşitli karşılıklar kullanılmıştır. Türkçede ağırlıklı olarak fen bilimleri öğretimi bağlamında araştırılan bir kavram olan "constructivism" için eğitim bilimlerinde Türkçe kaleme alınmış yazılarda, "yapılandırmacı" (Özmen 2004), (Arkün ve Aşkar 2010), "oluşturmacı" (Gürol 2005), (Bayrak 2007), "bütünleştirici" (Nakiboğlu 1999), (Demircioğlu v.d. 2004) terimlerine rastlanmıştır. Öte yandan Türkiye'de yayınlanan çeşitli eğitim dergilerinde yapılan taramaya göre "yapılandırmacı" teriminin 2000 yılından itibaren yerleşmiş olduğu gözlemlenmiştir, bu durumdan hareketle bu çalışmada da bu terim kullanılmıştır. Taranan eğitim bilimleri dergilerinin listesi için bkz. Ek 1: Eğitim bilimleri alanındaki Türkçe terimsel karşılıklar için taranan eğitim bilimleri dergileri listesi.

geleneksel yaklaşımların öğretim yöntemlerindeki izlerinin tamamen yok olmuş olduğunu iddia edemeyiz.

3.1.1. Davranışçı Yaklaşım

Öğrenmenin sadece bir davranış değişimi olarak görülmesi, davranışçı kuramcılarının temel kabulüdür. Davranışçılar açısından, gözlemlenebilir davranışta, tecrübe sonucu meydana gelen ve kalıcı bir değişim gözlemlenebiliyorsa, bu durum öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmektedir. Dış etken - uyarıcı ve organizmanın buna verdiği tepkilerde gözlemlenen değişimle gözlemlenmeye çalışılan öğrenme, mekanik bir süreç olarak kabul edilmektedir. Öğrenmeye dair bu yaklaşımdaki en önemli ilke, "dış etken ile tepki arasındaki ilişkilendirme"dir (Gold, 2003:100).

Bu tarz bir geleneksel yaklaşıma göre biçimlendirilen ders ortamında, büyük ölçüde mekanik alıştırmalar söz konusu olmaktadır. Zira dersteki uygulamaların nihai amacı, organizmanın davranış repertuarındaki doğru tepkilerin sayısının arttırılması olarak görülmektedir. Geleneksel davranışçı yaklaşımla her türlü öğrenme sürecinin açıklanamayacağı, örneğin "dil öğrenimi ya da bir karmaşık problemlerin çözümünün öğrenimi gibi daha karmaşık becerilerin ediniminin açıklanabilmesi için" öğrenme sürecine daha farklı bir yaklaşımın gerektiği zaman içerisinde kabul edilmiştir (Mietzel, 2007:36).

20. yy'ın ilk yarısında geçerli olan davranışçı öğrenme yaklaşımı, günümüz yüksek öğretiminde artık hemen hemen terk edilmiştir. Bu konuda çeviribilimci Orban, davranışçılığın genel olarak bir reddi söz konusu olsa da, bugün hala öğrenme pratiğinde davranışçı yaklaşıma dayanan uygulamaları gözlemlenmenin mümkün olduğunu belirtmektedir (Orban, 2008:17). Objektivizme dayanan bu yaklaşımda öğrenme sürecinin eğitimci tarafından yönlendirildiği ve kontrol edildiği, öğretilecek bilginin küçük parçalara bölünüp, öğrenciye belli bir sıralamaya göre (zorlaşarak) aktarıldığı bir bilgi aktarımı süreci söz konusudur. Dolayısıyla öğrenci son derede pasif bir rol üstlenmektedir. Öğrenme kavramı, "belli öğrenim içeriklerinin öğrenciye

sunulması, öğrencinin bunları alması ve istendiğinde tekrar sunması"na indirgenmektedir. Bu tarz bir öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenilmiş bilgiye erişebildiği, fakat söz konusu bilgiyi karmaşık gerçek sorunları çözmede kullanamadığı gözlemlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğrenci, ders ortamında edindiği bilgiyi yeni durumlara aktaramaktadır (Orban, 2008:16-18). Edinilen bilginin yeni durumlarda uygulanamıyor olması, geleneksel davranışçı öğretim yöntemlerinin en çok eleştirilen yönü olmuştur. Pedagog Hawelka, bu yaklaşımın en güçlü yanının, "tanımsal bilginin kazandırılması" olduğunu belirtmiş fakat bu durumun, uygulama söz konusu olduğunda (az önce de değinildiği gibi öğrenci bilgiyi kullanamadığından) büyük bir dezavantaja dönüştüğünü ifade etmiştir (Hawelka, 2007:45-46).

3.1.2. Bilişsel Yaklaşım

60'lı yıllarda öğrenme psikolojisinde bilişsel yaklaşımın açıklama gücünün kabulüyle birlikte, öğrenmeye dair yeni bir anlayış ortaya çıkmış ve öğrenme sürecinin odağına, öğrenenin düşünme ve anlama süreçleri getirilmiştir:

"Bilişsel öğrenme kuramlarının davranışçı öğrenme kuramlarından ayrıldığı en mühim nokta, bilişsel öğrenme kuramlarında öğrenenin, dışarıdan gelen tepkileri aktif ve bağımsız bir şekilde işleyen ve dışarıdan gelen tepkiyle yönetilmeyen bir birey olarak algılanması yatmaktadır." (Tulodziecki v.d. 1996:43 / alıntılayan Orban, 2008:18)

Öğrenmenin "bireyin bilgiyi edinimi/bilgiyi işleme" olarak görülmesi, bilişsel yaklaşımların temel kabulüdür. Bilişsel yaklaşımlardaki bu kabul, yapılandırmacı yaklaşımda da geçerlidir. Öğrenenin, bilgiyi işleyen bir birey olarak algılanması, kuşkusuz öğrenme sürecinin algılanışında da büyük bir değişime yol açmış, öğrenme sürecine ilişkin sorulan sorular da değişmiştir. Bu bağlamda, "öğrenen kişi önemli bilgiyi nasıl seçer?", "söz konusu bilgiyi hafızasında tutabilmek için nasıl işler?", "daha sonra bu bilgiyi hafızasından nasıl çağırır" gibi sorular sorulmaya başlanmıştır (Mietzel, 2007:37).

Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, "yeni bilginin, var olan anlamsal ağa entegrasyonu ile bilgi yapılarının kurulması" anlamına gelmektedir (Orban, 2008: 19). Başka bir ifadeyle, öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğu ve zihne ulaşan bilgilere anlam verilmesiyle gerçekleştiği kabul edilmiştir. Söz konusu anlam verme sürecini etkileyen, öğrenenin kendi deneyimi, sahip olduğu kültür, öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğası ve öğrenenin bu süreçteki rolü gibi çeşitli etkenler söz konusudur (Özmen, 2004:100).

Bilişsel yaklaşımın birçok yönüyle davranışçı yaklaşımdan ayrıldığını ve yapılandırıcı yaklaşıma yakın olduğunu söylemek mümkün. Bu yaklaşımın yapılandırıcı yaklaşımdan ayrıldığı en önemli nokta ise, bilişsel yaklaşımın da tıpkı davranışçı yaklaşımda olduğu gibi bilginin bireyden bağımsız olarak var olduğu, yani objektif algılanabilen bir bilgi olduğu anlayışının hüküm sürüyor olmasıdır. Dolayısıyla da böyle bir yaklaşıma dayalı bir ders ortamında, "dersin amacı, objektif olarak var olan bilginin öğrencilerin zihinlerine aktarılması"ndan ibaret olmaktadır (Mietzel, 2007:38).

Mietzel, geleneksel davranışçılar ve bilişsel yaklaşımçı psikologların, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin görülebilmesi için, bir organizmanın aynı uyarıcıya nasıl tepki verdiğinin (asgari) iki farklı zamanda gözlenmesi gerektiği konusunda hem fikir olduklarını belirtmiştir. Organizma aynı uyarıcıya farklı tepkiler veriyorsa, söz konusu yaklaşımlara göre öğrenme gerçekleşmiş demektir. Bu bağlamda "öğrenme, alıştırma ya da deneyimin sonucu olarak nispeten süreklilik gösteren bir davranış ya da bilgi değişikliği" olarak anlaşılmaktadır (Mietzel, 2007:33). Geleneksel öğretim yaklaşımlarındaki mantık, bilginin ve becerilerin küçük parçalara bölünebileceği ve öğrenciye bu şekilde (bağlamdan kopuk bir biçimde) aktarılacağı şeklindedir. Bu nedenle de genellikle basitten başlanır, zamanla daha karmaşık içeriklere doğru yol alınır. Bilgi birimleri arasındaki ilişkiyi, öğrencinin kendiliğinden kurması beklenilir:

"Bilişsel yaklaşımda karmaşık bilgi ve becerilerin daha basit parçalardan oluştuğu ve bu küçük parçaların parça parça öğrenciye aktarılması gerektiği kabul ediliyordu. Öğrencinin ileride bu parçaları, kendi başına bir bütün oluşturacak şekilde kullanabileceğine inanılıyordu." (Mietzel, 2007:38)

Gerek öğrencilerin pasif alıcılar olarak kabul edildiği davranışçı yaklaşımda, gerekse de bilişsel yaklaşımda ortaya, eğitim psikolojisi araştırmacılarının "kullanılmayan bilgi / inert knowledge / träges Wissen" olarak adlandırdıkları tehlike ortaya çıkmaktadır (Mulder / Laubenbacher, 2007: 74) (Law, 1995:11). Eğitim psikolojisi alanında yapılan görgül araştırmalar, öğrencilerin üniversitede "öğretim odaklı" eğitimle (*instruktionszentert*) edindikleri bilginin, çoğu zaman "kullanılmayan bilgi"nin oluşumuna yol açtığını göstermiştir (Gruber / Mandl / Renkl 2000, aktaran Hawelka, 2007:46; Weber, 2007:7; Orban, 2008:51).

"Kullanılmayan bilgi"nin dışında geleneksel yaklaşımların öğretimde yol açtığı bir olumsuz gelişme de, "bilginin bölümlenmesi" olarak tanımlanan kavramdır. Temelde bu kavramla anlatılmak istenen olgu, bilginin öğrencide parçalı bir şekilde yerleşmiş olması ve söz konusu parçalar arasında bir ilişkinin kurulamıyor olmasıdır. Yeni öğrenilen bilgiyle, öğrencide var olan bilgi arasında bir ilişkilendirmenin yapılamıyor olmasından kaynaklanan bir sorun olarak belirtilmiştir (Law/Wong,1996:118).

3.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacılık aslında doğrudan bir öğrenme kuramı olmayıp, bilgi ve insan arasındaki ilişkiye ilişkin oluşturulmuş kuramsal bir yaklaşımdır. Kökenlerinin Antik dönem filozoflarına kadar dayandırılabilirdiği (Orban, 2008:21) bu yaklaşımın başlangıcı, belli bir kişi ya da harekete atfedilememektedir. Lowenthal ve Muth, "yapılandırmacı yaklaşımın tohumlarının izlerinin Vico, Goodman, Rousseau, Kant, Dewey ve Vygotsky'de sürülebileceğini" belirtmiştir. Yazarlar bu düşünürlerin kendilerini "yapılandırmacı" olarak ifade etmemiş olsalar da, fikirlerinin yapılandırmacılığın temel yapı taşlarını barındırdığını ifade etmektedir (Lowenthal / Muth 2008). Keza Gold da yapılandırmacı yaklaşım ile Vygotsky'nin

çalışmalarındaki bireysel öğrenme süreçlerinin daima sosyal etkileşim süreçleriyle ilişkili olduğu, diğer insanlarla iletişim içinde olmadan öğrenmenin mümkün olmadığı vurguları arasında bir bağ kurarak, sosyal-yapılandırımcılığın kökenlerinin Vygotsky'nin çalışmalarında yer aldığını ifade etmiştir (Gold, 2003:105). Reinmann-Rothmeier ve Mandl yapılandırımcılığın yorumlanışının ne kadar geniş bir yelpazeye yayıldığını belirtmek için yapılandırımcılık kavramını, "çok katmanlı" (*vielschichtig*) ve "muğlak" (*vieldeutig*) olarak nitelendirmişlerdir (Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2001: 614).

Aşağıda yer verilen alıntidan da anlaşılacağı üzere yapılandırımcılığın en temel kabullerinden biri, anlamın bireyden bağımsız bir şekilde var olmadığı, anlamı bireyin kendisinin yapılandırmasıdır:

“[M]eaning is imposed on the world by us, rather than existing in the world independently of us. There are many ways to structure the world, and there are many meanings or perspectives for any event or concept. Thus there is not a correct meaning that we're striving for.” (Duffy / Jonassen, 1992:3 / alıntılan Orban, 2008:22)

Yapılandırımcılık yaklaşımı bağlamında *radikal yapılandırımcılık*, *ılımlı yapılandırımcılık*, *bilişsel yapılandırımcılık* ve *sosyal yapılandırımcılık* olarak ifade edilen farklı eğilimler mevcuttur. Bu noktada kimi yazarlarda bu sınıflandırmanın farklı şekilde ele alındığını da belirtmek gerekir. Örneğin Law (1995:18-21), yelpazenin bir ucuna "*güçlü / radikal yapılandırımcılığı*" yerleştirirken, diğer ucuna da "*yumuşak / zayıf yapılandırımcılığı*", bu iki yönelimin ortasına da "*ılımlı yapılandırımcılığı*" yerleştirmiştir. Her ne kadar söz konusu yaklaşımların temelinde yatan kabuller aynı olsa da, gerçekliğin bireyler tarafından algılanışında, bu yaklaşımlar farklı vurgulara sahiptir. Belirtilmesi gereken önemli bir nokta yapılandırımcılık anlayışı içerisinde var olan bu farklı yönelimlerin, eğitimde kabul edilen yaklaşıma göre eğitime de yansıtılacağıdır. Mietzel, radikal yapılandırımcılığın eğitime yansıtılması durumunda ortaya çıkabilecek durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"[Eğitimde radikal yapılandırımcılık söz konusu olduğunda] öğrencilerin bireysel olarak yapılandıracağı bilginin, hiçbir şekilde sınanması ya da onanması imkanının ve gereğinin olmadığı sonucuna varılabilir. Zira hiç kimsenin 'tek doğru' algısının ne

olduğunu bilmesine imkan yoktur. Sonsuz sayıda gerçeğin mümkün olması gerekir." (Mietzel, 2007:45)

Öte yandan ılımlı yapılandırmacılıkta, bir öğrenme topluluğunun üyelerinin birbirlerinin bilgi yapılandırma süreçlerinde etkili olabilecekleri kabul edilmektedir. Dolayısıyla eğitimcilerin, öğrencilerini yönlendirme ve öğrencilerdeki bilişsel süreçleri etkileme imkanına sahip olduğu kabul edilmektedir (Mietzel, 2007:45). Law bu durumu, "yapılandırmacılık anlayışı ne kadar radikal / güçlü algılanıyorsa, öğrenme sürecinde öğretime (*instruction*) verilen önem o kadar az olmaktadır" cümlesiyle özetlemiştir (Law, 1995:21). Dolayısıyla radikal yapılandırmacılığın, kabullerinden dolayı öğretime şans vermemesi söz konusudur. Öte yandan ılımlı yapılandırmacılığın öğretimde uygulanabilecek kabullere sahip olması, bu yaklaşımı öğretim için önemli kılmaktadır (Law/Wong,1996:123-124). Mietzel de yapılandırmacılıktan öğretimde yararlanılacaksa, bunun ancak ılımlı yapılandırmacılık üzerinden gerçekleşebileceğini belirtmiştir (Mietzel, 2007:46).

Bu yorumlardan hareketle bu çalışmada da eğitime belli bir hareket alanı sağladığından, bunun yanı sıra da öğretimde uygunluğu kabul görmüş olan, ılımlı ve sosyal yapılandırmacılık yaklaşımları benimsenmiştir. Bu çalışma için önemli olan, yapılandırmacı bakış açısının eğitimdeki yöntem bilgisini nasıl etkilediği olduğundan, burada yapılandırmacılık yaklaşımı üzerinde daha fazla durulmayacak, eğitimde yapılandırmacılık konusu ele alınacaktır.

Öğrenme kuramı olarak yapılandırmacı yaklaşım

Yapılandırmacılık yaklaşımı, özellikle de 20. yüzyılın sonundan itibaren eğitim pratiğinde uygulanarak öğrenme ve öğretmeyle ilgili olan kavramların algılanışını şekillendirmiştir. Öğrenme / öğretim kuramlarında davranışçılıktan, bilişsel yaklaşımlara ve en nihayetinde de yapılandırmacı yaklaşıma doğru giden hareketin temsil ettiği değişimleri Law, "dıştan içe bakışa kayış" olarak nitelendirmiştir (Law, 1995:17). Yapılandırmacı yaklaşımın bilişsel yaklaşımla da örtüşen öğrenmeye ilişkin bir varsayımı, öğrenmenin zihinsel, bireyin bilgiyi işlemesi sonucu

gerçekleşen bir süreç olduğunu ve bilginin yapılanmasının zihinsel işlemleri gerektirdiğini daha önce de belirtmiştik. Yapılandırmacı yaklaşımın bu kabulün ötesine geçen en temel kabullerinden biri, *öğrencinin yeni bilgiyi zihninde yapılandırarak* aldığı ve öğrenme sürecinin *öğrencinin kişisel özellikleri ve öğrenme ortamı* tarafından şekillendirildiğidir. Öğrenme sürecinin, bireyin aktif bir şekilde rol alarak bilginin yeniden yapılandırılmasıyla gerçekleşen bir süreç olarak kabulünde, öğrenenin, yeni bilgiyi var olan bilgilerin üzerine yapılandırması, yeni bilgileri eski bilgileriyle karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırmasının kabulü de söz konusudur (Orban, 2008:28; Özmen 2004:104; Law / Wong,1996; Gold, 2003).

"Öğrenmenin aktif ve yapılandırmacı bir süreç olması demek, sunulan bilginin öğrenci tarafından dikkatlice işlenmesinden daha fazlasının söz konusu olması demektir. Eğitim için kullanılan malzemenin tek başına bir anlamı yoktur. Malzemeyi anlamlandırarak olan bilgiyi aktif bir şekilde yapılandıracak olan öğrencidir. Bunun gerçekleşmesi için farklı alanlardan bilgi güncel bir ödev/görev ile ilişkilendirilir ve duruma bağlı olarak farklı alanlardan gelen bilgi birbiriyle ilişkilendirilir. Bilginin anlamlandırılması kişisel bir yorumlama süreci olup, kişinin, sahip olduğu bilgiden, deneyimlerinden bağımsız düşünülemez. Gerçekleşen bilgi yapılandırma süreçleri sayesinde daha önce ilişkilendirilmemiş kavramlar arasında duruma özgü yeni bağlantılar gerçekleştirilmiş olur. Ayrıca yeni kavramlar, öğrenim durumundaki bağlamıyla birlikte öğrenilir. Öğrenme ortamının, öğrenme sürecinin yapılandırmacılığını teşvik edecek biçimde şekillendirilmesi gerekir." (Gräsel, 1997a:33-34)

Öğrencinin yeni bilgiyi, sahip olduğu bilginin üzerine inşa ediyor olması konusunda ortaya çıkan ve tartışılması gereken bir mesele, öğrencideki yanlış kabul ve inanışların bu süreçte öğrenmeye nasıl bir etkisinin olabileceği konusudur. Bu konu, yapılandırmacı eğitim yaklaşımında çok sık olmasa da, konu edilmiştir. Çeviri eğitimi açısından bu durumun çok önemli olduğu şüphesiz. Öğrencinin çeviriye sağlam bir yaklaşım ile yaklaşabilmesi için çeviri eylemine dair sahip olduğu yanlış inanışların öncelikle yıkılması gerekmektedir. Bu noktada birinci bölümde ele almış olduğumuz "çeviriye hazırlık dönemi"nin öneminin, yapılandırmacı eğitim yaklaşımında onanmış olduğunu belirtebiliriz.

Eğitim psikolojisi alanının önde gelen isimlerinden Reinmann-Rothmeier ve Mandl, ılımlı yapılandırmacı yaklaşımına göre öğrenme sürecini, beş temel özelliği üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Yazarlara göre öğrenme, *aktif, öğrenen tarafından*

yönlendirilen, yapılandırmacı, durumsal ve sosyal bir süreçtir (Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2001; Reinmann-Rothmeier / Mandl 1994). Öğrenme sürecine atfedilen bu özelliklerin öğretime yansıtılabilmesi için yeni bir "öğrenme kültürü"nü sağlanmasını ve geliştirilmesini gerektirmektedir. Mandl ve Reinmann-Rothmeier bunun için "bilgi aktarımı" gibi yerleşmiş bir takım kavramların terk edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Zira yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, öğrencinin "bilgiyi almasıyla değil, bilgiyi yorumlamasıyla" gerçekleşmektedir (Mandl / Reinmann-Rothmeier, 1998:197-198). Dolayısıyla da öğrenmenin başarılı olması, öğrencideki öğrenme niyeti, üstbilişsel denetim, değerlendirme düzeyi gibi çeşitli etkenlerin gerçekleşmesine bağlıdır (Law / Wong, 1996:125).

Yapılandırmacı eğitim literatüründe, yapılandırmacılığın eğitsel uygulamaya yansıtılabilmesi için mutlaka sağlanması gereken koşullar olarak bir takım temel ilkeler vurgulanmıştır (bkz. Cunningham / Duffy / Knuth, 1993; Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2001; Orban, 2008; Law, 1995; Savery / Duffy, 1995). Bu noktada söz konusu ilkelerin tüm kaynaklarda aynı şekilde yer almadığını belirtmek gerekir. Kimi zaman içeriği aynı olan bir ilke farklı şekilde adlandırılmış, kimi zaman da farklı ilkeler söz konusu edilmiştir. Özellikle de Law (1995) ve Savery / Duffy (1995)'de öğrencinin öğrenme sürecine dair sorumluluğunun bilincine varması ve sorumluluğu üstlenmesi, birden fazla ilkede söz konusu edilerek yoğun bir şekilde vurgulanmıştır. Farklılıklara rağmen temelde bir uzlaşım olmadığını söylemek yanlış olacaktır. Bu noktada söz konusu ilkeler kısaca ele alınacaktır.

1) "Gerçeklik" ve "bağlam içindelik"

Geleneksel öğretim biçimlerinin öğrencide oluşumuna yol açtığı kullanılmayan bilgi, bununla bağlı olarak da aktarımın gerçekleşmemesi sorunlarının üstesinden gelmek üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarında vurgulanan bir olgu, öğrenmenin gerçekleştiği bağlamın, öğrenme üzerindeki etkisinin karar verici oluşudur. Bu nedenle de öğrenme ortamının "gerçekliği" ve "bağlam içindeliği"nin sağlanması gerekmektedir. Öğrenme ortamının "gerçekliği" ile ifade edilmek istenen, öğrencilerin dersteki uygulamalarda karşı karşıya getirildikleri problemlerin,

öğrencinin karşısına, çalışma hayatında sahip oldukları özellikleriyle birlikte çıkarılmasıdır:

"Öğrenme ortamı, öğrencinin gerçekçi problemlerle ve gerçek hayatta karşısına çıkabilecek durumlarla başa çıkmasını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu sayede öğrenci edineceği bilginin uygulama bağlamını deneyimleyebilecektir." (Mandl / Gruber / Renkl, 2002: 143)

"An authentic learning environment is one in which the cognitive demands, i.e., the thinking required, are consistent with the cognitive demands in the environment for which we are preparing the learner (Honebein v.d., 1993)." (aktaran Savery / Duffy, 1995:33)

Öğrenme ortamının "gerçekliği" ile ilgili olan bir diğer kavram da, "bağlam içindelik" kavramıdır. Öğrenciye "gerçek" problemlerin sunulmasıyla, öğrencinin problemin çözümü üzerinden elde edeceği bilgiyi, uygulama bağlamıyla birlikte edinmesi amaçlanmaktadır. Başka bir ifadeyle bu iki koşulda ulaşılmak istenen, öğrencinin bilgiyle birlikte, bilginin uygulanması koşullarını da edinmesidir. Böylelikle öğrencinin ileride sahip olduğu bilgiyi uygulamaya geçirmesinin kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Öğrenme sürecinin başlangıç noktası olarak "gerçek" karmaşık problemlerin alınması gerekliliğinin ardında yatan bir düşünce de, "problemin sahip olduğu gerçeklik içeriği ve çalışma hayatındaki önemi ile öğrenciyi yeni bilgiyi edinmeye motive edeceği"dir (Reinmann- Rothmeier / Mandl, 2001:627):

"Öğrenme sürecinin başlangıç noktasının ilginç, motive edici bir problem olması gerekir. Bilginin edinimi, öğrencinin problemi çözmeyi istemesi ile motive edilmesi gerekir. Ayrıca bu sayede bilgi kullanım bağlamında edinilmiş olur." (Mandl / Gruber / Renkl, 2002: 143)

Cunningham ve diğerleri de bu koşul bağlamında öğrenme ortamının, gerçekliğinin yanı sıra öğrenci için önemli oluşunu ele almıştır. Fakat yazarlar problemin önemini öğrenciyi motive edişi üzerinden değil, öğrencinin problemi anlamlandırması üzerinden ele almışlardır. Yazarlara göre öğrenme sürecinde aktif rol oynayan

öğrencinin, karşısına çıkan problemin çalışma dünyasında bir geçerliliği, önemi olduğunu kavramasıyla birlikte problemi anlamlandırması gerçekleşmektedir:

"[T]he relevance of information, the interrelationships in that information environment, and the potential applications of that information that we see are all determined in large measure by the goals or purpose we bring to the learning environment." (Cunningham / Duffy / Knuth, 1993:23-24)

2) Bağlamların çeşitliliği

Yapılandırmacı eğitim literatüründe karşımıza çıkan bir diğer koşul, öğrenim ortamında öğrencilere çeşitli uygulama bağlamlarının sunulmasının gerekliliğidir. Bu durum, edinilen bilginin ileride yeni durumlara aktarımı için sağlanması gereken temel koşullardan biri olarak görülmektedir. Öğrencilerin problemleri çeşitli bağlamlarda ele almaları, bilgiyi soyutlamalarında onlara yardımcı olmakta ve bilginin sadece tek bir uygulama bağlamına bağlı kalmasını engellemektedir. Böylece alımlanan bilgi aktarılarak başka problem çözümlerinde de kullanılabilir (Hawelka, 2007:48; Mandl / Gruber / Renkl, 2002: 143; Reinmann- Rothmeier / Mandl, 2001:627-628).

Öğrenme ortamının "gerçekliği", "bağlam içindeliği" ve bağlamların çeşitliliği koşullarını ele alırken Orban, "bağlama oturtma" (*Kontextualisierung*) ve "bağlamdan koparma" (*Dekontextualisierung*) kavramlarından bahsetmiştir. Yazara göre bilginin öğrencilere "gerçek problemler üzerinden, problemlerin ait olduğu karmaşık ilişkiler ağı bağlamında, çok çeşitli bağlantıları da göz önünde bulundurarak" aktarılmasıyla, bilginin "bağlama oturtulması" gerçekleşmiş olmaktadır. Bilginin öğrenciler tarafından farklı durumlarda kullanılabilmesi için de, yazar mümkün olduğu kadar çok "gerçek" uygulama bağlamının gösterilmesi gerektiğini, öğrencinin ancak bu sayede somut örnek yığınının genel ilkeleri ve yöntemleri çıkarabileceğini ve yeni durumlara taşıyabileceğini yani "bağlamdan koparma"nın gerçekleşeceğini belirtmiştir (Orban, 2008:32).

3) Sorunu farklı açılardan görebilme

Öğrencinin problemlere ve problem bağlamındaki sorunsallara farklı açılardan yaklaşabilmesi, öğrencinin bilgiye eleştirel yaklaşmasını sağlamak için gerekli görülmektedir. Bu durum aynı zamanda bir önceki koşulda da olduğu gibi öğrencide, öğrenilen bilginin uygulanmasında bir esnekliğin yaratılmasını da amaçlamaktadır (Rothmeier / Mandl, 2001:628; Orban, 2008:34). Mulder ve Laubenbacher, bu koşulun sağlanmasıyla "öğrencinin problemi daha derinlemesine kavramasının desteklenebileceği"ni belirtmiştir (Mulder / Laubenbacher, 2007:74). Buraya kadar alıntılanan yazarlar, öğrencinin sorunu farklı açılardan görebilmesini, daima problemin çözümü bağlamında ele almış ve bu koşulun yaratılabilmesinde farklı problemlerin, farklı durumların öğrenciye sunulması gereğini özellikle belirtmişlerdir.

Law, yapılandırmacı eğitim ortamında "sorunu farklı açılardan görebilme" koşulunun sağlanmasının arkasındaki neden olarak uzman davranışına gönderme yapmış ve "uzman davranışının bir özelliğinin problemi farklı açılardan kavramsallaştırmak olduğunu göz önünde bulundurursak, öğrencinin farklı bakış açılarını yakalayabilmesi ve değerlendirebilmesi becerisinin geliştirilmek durumunda olduğunu söyleyebiliriz" demiştir (Law, 1995:23).

Öte yandan Cunningham ve diğerleri bu koşulu daha genel bir düzlemde ele almış, yapılandırmacı öğretim ortamında öğrencinin, bilgi ediniminde bireyin yapılandırıcı rolünün, bilginin / doğru olanın bakış açısıyla ne kadar ilgili olduğunun, bilincine varmasının gerekliliğini vurgulamıştır:

"Yapılandırmacı yaklaşımların etkisiyle tasarlanmış öğretimin, bilginin yapılandırılan bir olgu olduğu, bütün 'gerçek'lerin başlangıçta bir takım test edilmemiş varsayımlar olduğu, savunulan pozisyonun uygunluğunun değerlendirilmesinde bu varsayımların incelenebileceği görüşlerini aktarması gerekmektedir. Belli bir durumda 'doğru' olarak kabul ettiğimiz şey, aslında bir pazarlık sürecinin bir ürününden başka bir şey değildir." (Cunningham / Duffy / Knuth, 1993:22)

Yazarlar ayrıca "farklı bakış açılarının çoğu zaman diğer bireylerle girilen diyalog bağlamında" karşılaştığını belirterek, yapılandırmacı yaklaşımdaki öğrenmenin sosyalliğine de gönderme yapmışlardır (Cunningham / Duffy / Knuth, 1993:23). Aynı şekilde Bednar ve diğerleri de öğrencilerin farklı bakış açılarını inşa edebilmelerinin sağlanmasında "ortak çalışmaya dayalı öğrenme" ortamının yaratılmasını en iyi strateji olarak belirtmiş, ders ortamında "ortak çalışmanın alternatif fikirleri geliştirme ve paylaşmanın sağlanması için kullanımı"nın desteklediklerini ifade etmişlerdir (Bednar v.d, 1992:28).

4) İletişim halinde olarak öğrenme (etkileşime girerek öğrenme)

İlgili literatürde yapılandırmacı öğretim ortamında pedagojik strateji olarak iletişimin önemi dile getirilmektedir. Kimi yazarlarda öğrenme sürecinde öğrencilerin hem birbirleriyle hem de eğitimciyle olan iletişiminin ve birlikte çalışmanın teşvik edilmesinin, öğrencinin ilgili uzmanlık kültürüne katılımı konusunda sahip olduğu önem vurgulanmıştır (Mandl / Gruber / Renkl, 2002:144; Orban, 2008: 34; Reinmann- Rothmeier / Mandl, 2001:628).

Cunningham ve diğerleri ise öğrenme sürecinin sosyal bir ortamda var olmasının gerekliliğinin nedeni olarak, "iletişimin bilgiyi yapılandırma sürecinde deneyim sağlayan en mühim etken olması"nın göstermişlerdir:

"Her ne kadar öğrenen dünyayı bireysel olarak anlamlandırıyor olsa da, bu anlamlandırma süreci sosyal bir bağlam içerisinde var olmaktadır. Kavramların anlamlandırılması sosyal uzlaşma/pazarlık süreci sayesinde gerçekleşir." (Cunningham / Duffy / Knuth, 1993:25)

5) Öğretim desteğiyle öğrenme

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında her ne kadar öğrencinin bireyselliği ve aktifliği vurgulanıyor olsa da, eğitimcinin sağlayacağı "öğretim desteği"nin yapıcı bir şekilde gerçekleştirilmesinin önemi de ifade edilmektedir. Bu konu, yöntemlerin incelendiği kısmında daha ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. Reinmann- Rothmeier ve Mandl, yapılandırmacı eğitim ortamında öğretim desteği olmadan gerçekleşecek öğrenmenin başarısız olacağını ve öğrencinin aşırı yüklenmesine yol açacağını ifade etmiştir.

Yazarlar bununla bağlı olarak eğitimcinin rolüne gönderme yaparak eğitimcinin rolünün "ders içeriği hazırlamakla sınırlı olmadığını, eğitimcilerin öğrencileri yönlendirmek ve özellikle de problem çözümü sürecinde öğrencileri bilinçli ve amaçlı bir Şekilde desteklemeleri gerektiği"ni dile getirmişlerdir (Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2001:628).

6) *"Söze dökme/dilselleştirme" ve "zerine derin, sorgulayarak düşünme" (refleksiyon)*

Yapılandırmacı eğitim literatüründe eğitim ortamında sağlanması gereken koşulların sonucusu olarak, öğrencilerin problem çözümü süreçlerini "söze dkmelerinin / dilselleştirmeleri"nin ve "hem problem çözümü hem de öğrenim süreçleri üzerine üst bir bakıŐla düşünmeleri"nin teşviki vurgulanmaktadır. Bu iki eylemin önemi, öğrencinin soyutlama becerisinin geliŐmesinde yardımcı olmalarında yatmaktadır:

"Belli bir problemin çözümü bağlamında elde edilen bilginin sadece ilgili problem bağlamıyla bağlı kalmasının engellenmesi için problem çözümü sürecinin söze dökülmesi ve üzerinde sorgulayarak düşünülmesi gerekir. Bu sayede bilginin ğrenci tarafından soyutlanması teşvik edilmiş olur. Öğrencinin kendisinin soyutladığı bilginin soyut bilgiden farkı, öğrencinin bireysel soyutladığı bilginin çeşitli durumlarla baęlantılandırılmıŐ olması ve böylece de farklı durumlarda uygulanabiliyor olmasıdır." (Mandl / Gruber / Renkl, 2002: 144)

"Normal Şartlarda içsel gelişen süreçler olan öğrenme ve problem çözme süreçlerinin söze dökülmesi gerekmektedir. Böylece açığa vurulan süreçler öz-refleksiyonun konusu olabilir, ki bu da edinilmiş olan bilginin öğrenme durumundan çözülmesini kolaylaştıracaktır. Böylelikle aktarım becerisi desteklenmiş olacaktır." (Mandl / Gruber / Renkl, 1993a:128)

ğrenme sürecinde (bilginin yapılandırılması aşamasında) yaşanan bireysel süreçlerin dilselleştirilmesi, Orban'a göre aynı zamanda "farklı bakış açılarının kurulmasını" da desteklemektedir. Zira öğrencilerden kendi bakış açılarını ifade etmeleri ve diğer öğrencilerle karŐılaŐtırmaları beklenmektedir (Orban, 2008:34).

Yapılandırmacılık yaklaşımı açısından öğrenme sürecinin, "zerine sorgulayarak düşünme ve soyutlama yoluyla kavramsal yapıların inşa edilmesi ve öz-düzenlemeyi gerektiren" bir süreç olduğunu belirtmiş olan von Glaserfeld (1995) (aktaran Orban,

2008:27), bu vurgusuyla aslında öğrencinin karşısındaki probleme kuramsal bilginin getireceği bir görüye yaklaşmasının gerekliliğini vurgulamış olmaktadır.

*

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına ilişkin buraya kadar aktarılanlardan da anlaşılacağı üzere, yapılandırmacılığa dayandırılan eğitim yaklaşımında hem öğrencinin hem de öğretimin rollerinde geleneksel yaklaşımlarla karşılaştırıldığında bir takım değişiklikler söz konusudur. Burada kısaca söz konusu değişimin, neleri kapsadığına yer verilecektir.

Eğitiminin değişen rolü

Weber'in "Problem Odaklı Öğrenme" başlıklı monografisinin önsözünü kaleme alan eğitimbilimci Norbert Landwehr, öğretimde "öğretim didaktiği" anlayışının artık yerini "öğrenme sürecine eşlik eden didaktik" anlayışına bırakmakta olduğunu belirtmiştir (Weber, 2007:7). Landwehr'in bu vurgusu, eğitim bilimleri ve psikoloji alanlarında yaşanan gelişmelerin, öğrenme sürecinin doğası ve yapısına ilişkin elde edilen yeni bilgilerin, kabul edilen bakış açılarının eğitimin rolündeki değişimi nasıl şekillendirdiğini çok güzel ifade etmektedir. Öğretim artık öğretimin hem başrol oynayıp (verdiği talimatlarla) hem de yönettiği bir olgu değil, öğretimin yardımcı oyuncularından biri olduğu bir olgudur. Gerçekten de yapılandırmacı anlayışla birlikte kabul edilmiş olunan, öğrenme sürecinin yüksek ölçüde bireye, bilgi aktarımının bireyin bilgiyi yapılandırılmasına bağlı olması, öğrenmenin dışarıdan yönlendirilebilen bir süreç olmaması gibi olgular, öğretimi de farklı bir konuma taşımaktadır. Öğreticiden öğrenme süreçlerine eşlik ederken yol gösterici, öğrencinin gereken soruları sorması için öğrenciyi harekete geçirici olması beklenmektedir:

"The goal of constructivist instruction is to *aid the student* in gaining the capability to ask relevant questions, to *generate* authentic contexts for the use of the knowledge to guide the interpretation of the information, to test his or her views against

alternative views and to become aware of the knowledge construction process." (Cunningham v.d., 1993:29)

"Eğitimcinin görevi, öncelikli olarak öğrenendeki bireysel bilgiyi yapılandırma sürecini *harekete geçirmek* ve desteklemek, ayrıca da üst bilişi ve farklı bakış açıları için toleransı teşvik etmektedir." (Orban 2008:30)

Yukarıdaki alıntılardaki temel vurgu, öğrencinin bilgiyi bireysel yapılandırma sürecindeki eğitimcinin "harekete geçirici" etkisidir. Eğitimciden öğrencinin bu süreci başlatabilmesi için gerekli olan ortamı sunması ve süreç boyunca desteğini vermesi beklenmektedir:

"(...) Öğrencinin yapılandırıcı ve keşfedici faaliyetlerde bulunabilmesi için ona sağlanması gereken bir özgürlük söz konusu elbette fakat bunun yanı sıra, öğrencinin bilgiyi kullanabilmesi, problemlere doğru yaklaşabilmesi, grup içinde verimli çalışabilmesi için öğrenciye sağlanması gereken *amaçlı bir destek* de söz konusudur. Uygulamada eğitimcinin açıkça yönlendirmesi ile öğrencinin yapılandırmacı faaliyetleri arasında mutlaka bir dengenin sağlanması gerekmektedir." (Mandl / Reinmann-Rothmeier, 1998: 198-199)

Aynı şekilde eğitimciden öğrencilerin "kendi kendilerini yönlendiren öğrenenler" olma yolunda da onlara gerekli ortamı sunması, gerekli teşviki sağlaması beklenmektedir:

"The instructor plays a critical role in helping students become self-directed learners and must create a classroom environment in which students receive *systematic instruction in conceptual, strategic, and reflective reasoning in the context of their discipline*". (vurgu bana ait) (<http://ctl.stanford.edu>) alıntılan Orban, 2008:76)

Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında eğitimciden beklenen belki de en zor görev, öğrenme süreci esnasında "doğru anda" müdahale edebilmesidir. Bu durum basit bir şekilde problem çözümünde "yanlış bir yola sapan öğrencileri doğru yola döndürmek" (Weber, 2007:44) olarak ifade edilebilir. Öte yandan bu koşulun gerçekleşebilmesi için öğrencilerdeki öğrenme sürecine ilişkin olsun, problemi kavrayışlarına ilişkin olsun eğitimcide belli bir yaklaşımın yapılandırılmış olması gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımlarda önem atfedilen olgulardan biri olan öğrencilerin ders esnasında/problem çözümünde kendi aralarında da iletişim halinde olmaları da yine eğitimcinin bu konudaki desteği, yol göstericiliği ile mümkün olacaktır. Mietzel, eğitimcilere bu konuda düşen görevi, "öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle paylaşımlarını motive edecek ders ortamları yaratmaları" olarak tanımlamıştır (Mietzel, 2007:48).

Özellikle de eğitimcinin değişen rolü meselesinde, yapılandırmacı yaklaşım ile eğitimcinin, alanın kuramsal yaklaşımlarından faydalanmasının (yöntem düzleminde) gerekliliği daha belirgin bir hale geldiğini söyleyebiliriz. Zira yapılandırmacı yaklaşımın "öğrenme sürecine eşlik eden bir didaktik" olarak görülmesini göz önünde bulundurduğumuzda, öğrenciyi "aktif" öğrenen olarak kabul eden her türlü uygulamada eğitimcinin desteğini ne zaman, hangi yoğunlukta sağlayacağı gibi sorular önem kazanmaktadır. Bu noktada eğitimcinin öğrenimin konusu olan beceri hakkında sahip olduğu kuramsal bilgiye önemli bir görev düşeceğini varsaymak yanlış olmayacaktır. Öğrenciye öğrenme süresince eşlik edebilmek (burada elbette öğrenme süreci ile programın tamamına yayılan öğrenme sürecini değil, ilgili ders bağlamında eğitimci tarafından amaçlanan "öğrenim çıktıları"nın erişilmesinde söz konusu olan öğrenme sürecini kastediyoruz), eğitimcide söz konusu öğrenme sürecinin hangi evrelerden geçtiği, ne tür etkenlere tabi olduğu gibi bir bilgi bütünüünün varlığını gerektirmektedir. Bu tür bir bilginin sadece pedagojik bir bilgi olmadığı, bunun ötesinde eğitimin konusu olan becerinin aktarımına ilişkin bir bilgiyi de içermesi gerektiği açıktır.

Öğrencinin değişen rolü

Öğrenmenin "öğrenenin kendisi tarafından yönlendirilen" (Gräsel, 1997a:34) bir süreç olarak kabulü, yapılandırmacı eğitimde öğrenciye geleneksel eğitim yaklaşımlarında olduğundan daha çok sorumluluk yüklenmesi anlamına gelmektedir. Mulder ve Laubenbacher'ın belirtmiş olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşımların kabulü ve uygulanması, öğrenci açısından "daha fazla aktif olma, öğrenme sürecine ilişkin sorumluluk alma, daha fazla refleksiyon, tecrübe edinimi, sosyal etkileşim"

anlamına gelmektedir (Mulder / Laubenbacher, 2007:74). Peki öğrenciden bu kadar bilinçli davranmasını beklemek ne kadar mantıklıdır? Aslında yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciye çok iş düşüyor gibi görünse de, öğrencinin bilinçli hareket etmesini sağlayacak olan yine eğitimci olduğundan bu konudaki yük yine eğitimciye düşmektedir. Gräsel bu durumu, "öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönlendirmesi becerisinin kısıtlı olduğu durumlarda, ders ortamının, öğrencinin kendi sürecini yönlendirmesini teşvik edecek biçimde şekillendirilmesi gerekmektedir" şeklinde ifade etmiştir (Gräsel, 1997a:34).

3.1.3.1. Öğretim Yöntemleri

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmeye ilişkin sunduğu bilgiler ışığında öğrenmenin etkin kılınabilmesi için eğitimde uygulanmak üzere zaman içerisinde çeşitli modeller sunulmuştur. Reinmann-Rothmeier ve Mandl, yeni bilginin alımlanmasının bireysel ve yapılandırmacı bir süreç olduğu kabulünün yeni bir kabul olmadığını belirterek zaman içerisinde çeşitli eğitim kültürlerinde uygulanmış, yapılandırmacı eğitimin öncüsü sayılabilecek örnekler olarak, Amerikan pragmatizmini (Dewey), Alman reform pedagojisini (19. yy sonu, 20. yy başı) ve "keşfedici öğrenme"yi (Bruner, 60'lı yıllar) göstermiştir (Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2001:621-622).

Günümüzde yapılandırmacı eğitim ortamlarında başvurulabilecek yöntemler söz konusu olduğunda ise Weber, başta "probleme dayalı öğrenme" olmak üzere, "proje bağlamında öğrenme", "geliştirilmiş öğrenme ve öğretim biçimleri" yöntemlerini saymaktadır (Weber, 2007:18). Orban ise aynı bağlamda, "durumlu öğrenme", "bağlamli öğrenme", "bilişsel çiraklık", "problem odakli öğrenme", "keşfe dayalı öğrenme" modellerinden bahsetmektedir (Orban, 2008:36). Bu çalışmada söz konusu modellerden "bilişsel çiraklık" ve "probleme dayalı öğrenme" (PDÖ) incelenecek ve modellerde, eğitimcinin ilgili alanın kuramsal bilgisinin kullanmasını gerektiren durumlar vurgulanmaya çalışılacaktır.

3.1.3.1.1. Bilişsel Çıraklık

Durumlu öğrenme yaklaşımı² bağlamında ilgili literatürde eğitimcinin "öğretim desteği" sağlayabilmek için başvurabileceği 3 yaklaşım söz konusu edilmektedir: "bağlamlı öğrenme modeli" (*anchored instruction*), "bilişsel esneklik kuramı" (*cognitive flexibility theory*) ve "bilişsel çıraklık" (*cognitive apprenticeship*) (Gräsel 1997a; Mandl / Gruber / Renkl 2002; Reinmann-Rothmeier / Mandl 2001; Zumbach 2003; Orban 2008). Gräsel'in yapmış olduğu ayrıma göre, "bağlamlı öğrenme modeli" ve "bilişsel esneklik kuramı" yaklaşımlarında eğitimcinin verdiği "öğretim desteği" nispeten daha az iken, "bilişsel çıraklık"da bu destek daha yoğun gerçekleşmektedir (Gräsel, 1997a:46-52). Hem bu nedenden dolayı (zira bu çalışmada eğitimcinin yöntem bağlamındaki kuram ihtiyacı ve kuramı kullanışı konu edilmektedir), hem de "bilişsel çıraklık" modeli diğer 2 modele göre daha geliştirilmiş ve uygulamada daha çok kabul görmüş bir model olduğundan, burada "bilişsel çıraklık" yaklaşımına yer verilmiştir.

Yaklaşımın incelenmesine geçmeden önce önemli bir noktayı belirtmekte fayda var; ilgili literatürde "bilişsel çıraklık", yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan "probleme dayalı öğrenme"nin yanı sıra ayrı bir öğretim yöntemi olarak sunulduğu gibi, PDÖ bağlamında öğreticinin öğrenciye öğretim desteği sağlayabilmek amacıyla başvurabileceği bir yöntem olarak da sunulmuştur. Özellikle de bilişsel çıraklık bağlamında uygulanan "bilişsel modelleme"nin PDÖ uygulamasında

² "Durumlu öğrenme yaklaşımı" ya da "durumlu biliş kuramı" sosyal yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulmuş bir öğrenme kuramıdır (bkz. Law, 1995:21; Gräsel, 1997a:34). Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımdaki bilginin edinimi ve öğrenme sürecine ilişkin temel kabuller, durumlu öğrenme yaklaşımında da geçerlidir. Bu yaklaşımda, öğrenmenin "durum"a (*Situation*) ve "sosyal ve kültürel ortama" olan bağlılık vurgusu çok belirgindir (Hawelka, 2007:46). Perera, "Yapılandırmacılık, Sosyal Yapılandırmacılık, Durumlu Biliş: Değişken Ölçek?" başlıklı makalesinde bu üç yaklaşımı, öğrenme bağlamında sosyal çevreyle kurdukları ilişki açısından değerlendirmiş ve "yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık bilginin yapılandırılmasında çevrenin önemini vurgularken, durumlu biliş yaklaşımı, çevreyi bilginin bir ürünü şeklinde ele almaktadır" yorumunu getirmiştir (Perera, 2011). Gerçekten de bu yaklaşımın odağında, bilginin yapılandırılmasında "öğrenme durumu" nun merkezi bir role sahip olduğu, bilginin temsilinin söz konusu "öğrenme durumu"ndan bağımsız gerçekleşmeyeceği kabulü yer almaktadır. Aynı şekilde "'öğrenme durumu', bilginin ileride hangi durumlarda uygulanabileceğinin koşullarını belirlemektedir" (Gräsel, 1997a:33). Mandl ve diğerleri bu kabullerin eğitimdeki uygulamaya yansımaları, "Sadece öğretimin gerçekleştiği bağlam ve uygulama bağlamı benzer olduğu sürece bilginin aktarımından bahsedilebilir" şeklinde ifade etmiştir (Mandl / Gruber / Renkl, 2002: 141).

başvurulabilecek bir yöntem olduğu çeşitli kaynaklarda belirtilmiştir (Gräsel, 1997a:93; Pedersen/Lui, 2002). Modelleme yönteminin PDÖ bağlamındaki uygulaması kuşkusuz eğitimcinin yorumunu gerektirmektedir. "Bilişsel çıraklık" modeli burada ayrı bir yöntem olarak ele alınmıştır.

İsminden de anlaşıldığı üzere temel fikrini, geleneksel usta-çırak ilişkisinden alan "bilişsel çıraklık" modeli, usta-çırak ilişkisindeki öğrenme bağlamını, bilişsel becerilerin öğrenimine aktarmayı amaçlayan bir model olarak Collins ve diğerleri (1989) tarafından ortaya koyulmuştur. Nasıl ki usta-çırak ilişkisinde çırak, ustayla karşılıklı bir etkileşim içinde bulunarak söz konusu beceriyi öğrenmektedir, burada da uzmandan öğrenciye bir deneyim / bilgi aktarımı amaçlanmaktadır. Bilgi ve becerinin aktarımı geleneksel usta-çırak eğitiminde, çırağın ustayı gözlemlemesi ve taklit etmesi ile gerçekleştiğinden, Collins ve diğerleri tasarladıkları yöntemde aktarımın temel koşulu olarak bilişsel süreçlerin gözlemlenebilir kılınması gerektiğini öne sürmüştür. Bunun sağlanabilmesi için uzman ve öğrenci arasındaki etkileşimde problem çözümündeki düşünsel yolların, stratejilerin dilselleştirilmesi, açığa çıkarılması gerekmektedir. Ancak bu sayede aktarımın gerçekleşmesi mümkün kılınabilmektedir (Gräsel, 1997a:40-41; Mandl / Gruber / Renkl, 2002: 145; Gold, 2003:106). Yöntemin savunucuları, uzman ve öğrenci arasında var olan "diyalogsal yapının, öğrenciye problem çözümünde aktif olarak yer alma imkanı tanıdığı"nı ve "öğrencinin uzmanların desteğiyle, önemli olan bilgiyi edinmelerini mümkün kıldığı"nı belirtmektedir (Mandl / Gruber / Renkl, 2002: 145). Bu noktada kuşkusuz eğitimcinin uzman olarak kabulünün söz konusu olduğunu belirtmek gerekir. Bilişsel çıraklık ile öğrencilerin, çalışma hayatında karşılarına çıkabilecek "gerçek" problemlerin çözümü ve uzmanlarla girilen etkileşim üzerinden, bilginin ilgili bağlamlarda önemini kavramaları, aynı zamanda da ilgili terminolojiyi edinmeleri ve söz konusu uzmanlık kültürüyle tanıştırmaları amaçlanmaktadır (Orban, 2008:40; Mandl / Gruber / Renkl, 2002: 145; Reinmann-Rothmeier / Mandl 2001:619).

Yöntemi ortaya koyan Collins ve diğerleri, bu yöntemle öğrenciye aktarılacak bilginin içeriğine ilişkin şu şekilde bir sınıflandırmaya gitmiştir; 1) *alana özgü bilgi*: yazarlara göre ilgili alanın tanımsal, kavramsal bilgisi olarak tanımlanan alana özgü

bilgi, kullanımından kopuk bir biçimde öğrenildiğinde aslında öğrenilmeyen bilgidir (Collins ve diğerleri, 1989:477), 2) *alana özgü stratejiler*: uzmanların zaman içerisinde tecrübeyle edinmiş oldukları problem çözümünde başvurduğu stratejiler ("*tricks of the trade*"), 3) *kontrol stratejileri*³ (ya da *metakognitif stratejiler*): uzmanların problemin çözümüne dair sahip olduğu üst bakışı sağlayan bilgi olarak tanımlanmıştır (Collins ve diğerleri, 1989:478). Gräsel, kontrol stratejilerinin "öğrencilere kendi çözüm süreçlerini değerlendirmede ve gerektiğinde farklı bir yoldan gitme kararını vermede yardımcı olduklarını" belirtmektedir (Gräsel, 1997a:41) ve 4) *öğrenme stratejileri*: diğer üç tür bilgiyi edinmek için gerekli olan öğrenme stratejileri olarak tanımlanmıştır.

Collins ve diğerlerindeki bu sınıflandırma, bilişsel çıraklık yönteminde alana dair bilgi ve stratejilerin aktarımının yanı sıra öğrencinin öğrenim sürecinde aktif bir rol üstlenebilmesi, öğrenme sürecini düzenleyebilmesi ve denetleyebilmesi için gerekli olan becerilerin de aktarımına önem verildiğini göstermektedir. Bu durum aslında yöntemin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına dayanan bir yöntem olmasının bir uzantısıdır. Kontrol stratejilerinin aktarımı, Gräsel'in bilişsel çıraklıkta ve probleme dayalı öğrenmede strateji kullanımı üzerine olan monografisinde önemli bir yer tutmuştur. Yazar, kontrol stratejilerinin ediniminin önemini, öğrencinin öğrenme sürecinde ilerlemesi bağlamında ele almıştır (Gräsel, 1997a:74-75). Kontrol

³ Collins ve diğerleri (1989) 3 çeşit kontrol stratejisinden bahsetmiştir: 1) İzleme (Monitoring), 2) Öz-tanı (Selbst-Diagnose) ve 3) Öz - düzenleme (Selbst-regulation). *İzleme*: Öğrencinin, "problem çözümü esnasında kendi bilişsel süreçlerini izlemesi ve sınaması" olarak tanımlanmaktadır. (Gräsel, 1997a:76) Gräsel izlemeyi "diğer/daha sonra gelecek olan/ilerideki metakognitif süreçlerin sınanmasında bir önkoşul" olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla izleme, öğrencinin öğrenme sürecinde kattığı yolun metakognitif kontrolü için ilk ve temel adımı oluşturmaktadır (Gräsel, 1997a:77). *Öz - tanı*: Öğrencinin bir şeyi neden bildiğini ya da bilmediğini, problemin bir kısmını neden çözebildiğini ya da çözemediğini açıklamaya çalıştığı süreç olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme sürecinde öz-tanın önemi, güçlüklerin ve hataların saptanabilmesinde yatıyor. Gräsel, tespit edilen güçlüklerin nedenlerinin ne olabileceği konusunda öğrenciye öz-tanı sürecinin yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Yazara göre öz - tanı ile sorunlar, zıtlıklar daha kesin bir şekilde tanımlanabilir. Söz konusu zorlukların üstesinden gelecek, yani öğrenme davranışını düzenleyecek tedbirlerin alınabilmesi için bu kesinliğe/belirlenmeye ihtiyaç vardır (Gräsel, 1997a:77-78). Bu da bizi öz-düzenleme kontrol stratejisine getirmektedir. *Öz-düzenleme*: Hatalardan ve güçlüklerden öğrenebilmek için, bunları ve bunların nedenlerini tespit etmek yeterli değildir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin kendi öğrenme davranışını gerektiği gibi düzenleyebiliyor olması gerekmektedir. (Gräsel, 1997a:78-79) Gräsel, bu stratejilerin kullanımının "birbirinden bağımsız olmadığını", her birinin "bütünsel bir sürecin basamakları" olduğunu belirtmiştir (Gräsel, 1997a:80).

stratejilerinin öğrenmeyi olumlu bir şekilde etkilemesi, Gräsel'e göre öğrencide meydana gelen bir davranış değişikliğiyle ortaya çıkmaktadır. Yazara göre söz konusu davranış değişikliği gerçekleşmediği sürece, kontrol stratejilerinin etkin bir şekilde kullanımı söz konusu olmamaktadır. Yazarın bahsettiği davranış değişikliği, öğrencinin problem çözümü süreci esnasında yapmış olduğu hataları fark edip, hataların giderilmesi için bir "düzenleme"de bulunmasıdır. Hataların, güçlüklerin fark edilmesine karşın bu durum öğrenci tarafından açıklanamıyorsa, yani düzeltmeye giden yol öğrenci tarafından düşünülemiyorsa ya da hatanın nereden kaynaklandığı belirlenmesine rağmen, öğrencide herhangi bir "düzenleme" gerçekleşmiyorsa, kontrol stratejileri öğrenci tarafından kullanılamıyor demektir (Gräsel, 1997a:81). Öğrencilerin kontrol stratejilerini etkin bir şekilde kullanmalarının, başka bir ifadeyle yaptıkları hataları fark edilebilmeleri ve söz konusu hataların üstesinden gelebilmelerinin önkoşulu olarak Gräsel, öğrencilerdeki "alana özgü bilgi"nin belli bir seviyeye ulaşmış olmasını belirtmiştir. Gräsel alıntısındaki "öğrencinin alana özgü bilginin nerede olduğunu bilmesi" vurgusu bu noktada önemlidir:

"Özellikle de ilgili alana dair sahip olunan ön bilgi, öğrencinin kontrol stratejilerini ne derece kullanıp kullanmayacağında etkili olmaktadır. Öğrencinin, yaptığı hataların farkına varması için alan dair belli ölçüde bir ön bilginin ön koşul olduğunu belirtebiliriz. Aynı şekilde öğrencinin öz-teşhis ve öz-düzenleme için gerekli olan adımları atabilmesi de, yine alana özgü kavramları tanımasıyla mümkün olmaktadır. Bu tür bir bilgi sayesinde örneğin öğrenci, karşılaştığı zorlukları aşmada ona yardımcı olacak bir uzmanlık alan bilgisinin mevcut olduğunu ve bu bilgiyi nerede bulması gereğini bilecektir." (Gräsel,1997a:81)

Gräsel'in burada ele aldığı alan bilgisi kavramını çeviri eğitimindeki uzmanlık alanlarında sahip olunması gereken alan bilgisi olarak yorumlarsak, öğrencinin çeviri sürecinde kontrol stratejilerini kullanabilmesi için uzmanlık alanlarında çeviri uygulamasının yapıldığı derslerden önce alınan giriş niteliğinde bir alan bilgisine sahip olmasının, öğrencinin çeviri sürecindeki kontrolüne olumlu yansıtacağı düşünülebilir.

Gräsel, yönteme ilişkin literatürde öğrencilerin, metakognitif stratejilerini (kontrol stratejilerini) uygulamada, öğretim desteğine ihtiyaç duyduğunun ispatlandığını

belirtmiştir (Gräsel, 1997a:85). Bilişsel çıraklık yaklaşımında Collins ve diğerlerine göre eğitimcinin uygulayabileceği 6 çeşit öğretim yöntemi söz konusudur: modelleme, çalıştırma / yönlendirme (*coaching*), destek verme (*scaffolding*), dilselleştirme, refleksiyon ve keşif (*exploration*) (Collins / Brown / Newman 1989; Collins 2004). Her ne kadar Collins ve diğerleri bu altı kavramı, bilişsel çıraklıkta başvurulabilecek yöntemler olarak sunmuş olsa da, genel sürecin daha belirgin olması için şöyle bir sınıflandırmaya gidilebilir: Collins ve diğerlerinin sunduğu ilk 3 yöntem (modelleme, çalıştırma ve destek verme) aslında eğitimcinin öğretim süreci boyunca ağırlığının nasıl yavaş yavaş azaldığını, öğrenmeye ilişkin sorumluluğun nasıl yavaş yavaş öğrenci üzerine bırakıldığını sergileyen çeşitli evreleri kapsamaktadır. Eğitimci ilk evre olan modellemede ağırlığını açıkça hissettirirken, ilerleyen evrelerde önce yönlendirme, ipucu verme, dönüt verme gibi eylemlerle öğrenciye yol göstermekte (*çalıştırma / coaching*), daha sonra ise sadece gerekli olduğunu düşündüğü anlarda müdahale edip destek vermektedir (*destekleme / scaffolding*). Burada çalıştırma ve destekleme evrelerinin birbirlerinden kesin bir çizgiyle ayıramayacağını, gerektiğinde her iki yöntemin iç içe geçerek kullanılabileceğini belirtmek gerekir. Collins ve diğerlerinin ortaya koyduğu diğer 3 yöntemden "*dilselleştirme*" ve "*refleksiyon*"un, eğitimcinin öğrenme süreci boyunca (ağırlığı açısından hangi evrede olunursa olunsun) başvurabileceği öğretim yöntemleri olduğunu söyleyebiliriz. "*Keşif*" ise eğitimin ileri aşamalarında uygun olan bir yöntem olduğu için diğer ikisinden ayrılmaktadır. Modelleme bu yöntemde önemli bir yer tuttuğundan, ayrıca da doğrudan eğitimcinin bir eylemi olduğundan, çalışmamız açısından diğer evrelere göre daha önemli bir yerde durmaktadır. Bu yüzden söz konusu evre daha ayrıntılı incelenecektir.

1) Modelleme

Collins ve diğerlerinin (1989) başlangıç adımı olarak tasarladığı "modelleme" evresi, eğitimcinin (uzmanın) sorun çözmeye izlediği yolu açıklamasını kapsamaktadır. Öğrenme sürecinin başında eğitimci, karmaşık ve gerçek hayata ait bir problem karşısında nasıl davranacağını, "gerçek" bir örnek üzerinden öğrencilere gösterir. Bu bağlamda eğitimci, öğrencilere sorunu çözme aşamasında hangi adımları attığını, hangi stratejileri uyguladığını aktarmaya çalışır. Bu eylem, uzmanın, "normalde içsel

bir şekilde yaşadığı bilişsel süreçleri dışı vurmasını" içermesi açısından önemlidir (Collins v.d., 1989:481):

"Bilişsel çıraklık yaklaşımının amacı, öğrencilerin, uzmanın düşünce şekillerine ve ilgili uzmanlık kültürüne yaklaşmalarıdır. Bunun için benimsenen yollardan biri, uzmanın bir problemi çözerken nasıl bir yol izlediğini betimlemesi, problemin çözümü esnasındaki davranış biçimine temel oluşturan bilişsel süreçleri açığa çıkarmasıdır. Normalde bu bilişsel süreçler gizli geliştiklerinden, bunların öğrenciler için ulaşılabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Bu 'dışavurma' (*Externalisierung*) süreci, uzmanın problemin çözümü sırasında yüksek sesle düşünmesiyle gerçekleşir. Uzman burada, problemin çözümü için alana özgü bilgisini nasıl kullandığını, hangi alana özgü stratejileri, hangi kontrol stratejilerini kullandığını dilselleştirir." (Gräsel, 1997a: 88)

Öğrencinin bu sayede gözlemleyerek ve uzmandaki bilişsel işleyişe tanıklık ederek ilgili problemi çözmeye söz konusu olan süreçlerin kavramsal bir modelini geliştirmiş olduğuna ve "problemin çözümünün basamaklarına ilişkin genel bir bakış" elde etmiş olduğuna inanılmaktadır (Gräsel, 1997a: 89). Gräsel'e göre, bilişsel modelleme ile öğrenci sadece hangi stratejilerin kullanıldığına ilişkin bilgi edinmemekte aynı zamanda, söz konusu stratejilerin kullanımlarının hangi koşullar altında mantıklı olduğu bilgisini de edinmektedir. Bilişsel modelleme yazara göre öğrencilere bir "yorumlama yapısı" da sunmaktadır (Gräsel, 1997a: 91).

Bilişsel modellemenin etkili olabilmesi için son derece önemli olan bir koşul olarak Gräsel, "modelleme esnasında sadece alana özgü içeriğin dilselleştirilmesinin yeterli olmadığı"nı, "metakognitif kontrol stratejilerinin nasıl kullanıldığının dilselleştirilmesi gerektiği"ni ifade etmiştir. Bunun için yazara göre "problemin çözümü esnasında söz konusu olabilecek zorlukların ve hataların, bunlarla nasıl başa çıkılabileceğinin de konu edilmesi" gerekmektedir (Gräsel, 1997a: 91-92).

Modellemeye ilişkin ilgili literatürde tartışılan bir konu da, modellemenin öğrenme sürecinin hangi aşamasında verimli olacaktır (Gräsel, 1997a:92; Law, 1995:39). Eğitimci modellemeyi öğrenme sürecinin en başında mı gerçekleştirmesi bu süreci daha etkin kılacaktır, yoksa öğrencinin kendi kendine bir deneme yaptıktan sonra modellemeyi tecrübe etmesi mi daha verimli olacaktır? Modellemenin Collins ve

diğerleri tarafından yöntemin başlangıç noktası olarak tasarlandığını daha önce de belirtmiştik. Ne var ki eğitim psikolojisi alanında yapılan görgül çalışmalarda modellemenin, her zaman yöntemin başlangıç noktası olarak alınmasının yerinde olmadığı gösterilmiştir (Mandl / Gruber / Renkl, 1994:15; Gräsel / Mandl, 1993 aktaran Law, 1995:39).

Gräsel son derece haklı bir şekilde, "dışa vurma / dilselleştirme" eylemi için uzmanların uygunluğu konusundaki çekincelerini belirtmiştir. Yazar bu durumla ilgili iki noktaya değinmiştir. Bunlardan birincisi "uzmanların kullandıkları stratejilerin öğrenciler için her zaman anlaşılabilir olamayacağı"dır. Bunun nedeni olarak yazar, "uzmanların sahip olduğu yüksek orandaki tanımsal ve işlemsel bilgi"yi göstermiştir. İkinci neden olarak da, uzmanların sahip oldukları bilgiyi ve nasıl hareket ettiklerini her zaman iyi dilselleştiremediklerini belirtmiştir. Bu olumsuz etkenler karşısında Gräsel, modellemenin uzmanlar tarafından değil, iş hayatlarının başında olan stajyerler tarafından yapılmasının daha uygun olabileceğini ifade etmektedir (Gräsel, 1997a: 89). Öte yandan bu olumsuzluklar "uzman rolündeki eğitimci" ile ortadan kaldırılabilir. Eğitimcinin burada iki tür uzmanlığı söz konusu olacaktır; öğrenmenin konusu olan içeriğe hakimiyeti ve bilgi aktarımına esas olacak yapının kurulmasındaki hakimiyet. Modelleme eylemiyle içsel olan bir bilginin dışa vurumu ve öğrenciler tarafından gözlemlenebilecek hale gelmesi konusu, kolaylıkla gerçekleştirilebilecek bir olgu değil. Eğitimcinin son derece dikkatli olması gerekmektedir; öğrencinin özellikle de alınan kararların / stratejilerin durumsallığını fark etmelerinin sağlanması gerekmektedir. Eğitimcinin bunu sağlıklı bir şekilde sağlayabilmesi için alandaki kuramsal yaklaşımlara ihtiyacı olacağını iddia etmek yanlış olmayacaktır.

2) *Çalıştırma ve dönüt verme*

Modellemenin ardından gelen bu aşmada öğrencinin problemi kendi başına çözmeye çalışması, bu esnada da eğitimcinin öğrenciyi çözüm sürecinde yönlendirmesi tasarlanmıştır. Burada eğitimci, öğrenciye öneriler getirerek ya da ipuçları vererek veyahut öğrencilerin adımları üzerine doğrudan yorum yaparak yardımcı olabilmektedir.

3) Destekleme ve desteğin yavaş yavaş çekilmesi

Bu aşamada öğrencinin üstesinden gelemediği yerlerde eğitimcinin araya girmesi ve süreci desteklemesi söz konusudur. Collins ve diğerleri bu aşamayı "öğretici ve öğrencinin işbirliği içinde problemin çözümü üzerinde çalışması" olarak betimlemiştir (Collins v.d, 1989:482). Kontrolün yavaş yavaş tamamen öğrenciye bırakılması da bu aşamanın ileriki safhalarında ortaya çıkan bir durumdur.

Collins ve diğerlerinin "destekleme" kavramı için kullandığı "scaffolding/ iskeleyle destekleme" metaforunu Orhun şöyle yorumlamıştır:

"The metaphor of a scaffold captures the idea of an *adjustable* and *temporary* support that can be removed when no longer necessary, and it appears useful in describing the support function of the learning environment during the early efforts in a problem solving activity." (Orhun, 1995:307, alıntılan Orban, 2008:41)

Alıntıda da görüleceği üzere, "destekleme" eyleminin "ayarlanabilir" ve "geçici" olması söz konusudur. Eğitimcinin, öğrencinin öğrenme sürecindeki bireyselliğin ve aktifliğine zarar vermeden, ne zaman destek vereceğini ne zaman bunu azaltacağını ayarlaması gerekmektedir.

4) Dilselleştirme

Bu kavram ile eğitimcinin çeşitli yöntemler kullanarak öğrenciyi, problem çözme süreci üzerine konuşturmaya çalışması ifade edilmektedir. Öğrencinin özellikle de problem çözme sürecinde aldığı kararları, bunların nedenlerini, kullandığı stratejileri söze dökmesinin sağlanmasına vurgu yapılmıştır.

5) Üzerine derin, sorgulayarak düşünme (refleksiyon)

"Refleksiyon" terimiyle öğrencinin yaşamış olduğu problem çözüm süreci ve öğrenme süreci üzerine bilinçli ve yoğun bir şekilde düşünmesi, bu süreci değerlendirmesi, süreci yorumlaması ifade edilmektedir. Bilişsel çıraklık literatüründe öğrencinin bu eylemi daha çok, kendi problem çözme sürecini diğer öğrencilerin ya da uzmanın

problem çözüme süreciyle karşılaştırmasına olanak sağladığı için önemli görülmektedir:

"Reflection enables students to compare their own problem-solving processes with those of an expert, another student, and ultimately, an internal cognitive model of expertise." (Collins ve diğerleri, 1989:483)

Öte yandan Law, "refleksiyon"un öğrenme sürecindeki soyutlaştırıcı gücünü vurgulamaktadır:

"The articulated cognitive concepts and processes can be the objects of reflection which enhances the induction of more general and abstract schemata." (Law, 1995:39)

Hawelka "dilselleştirme ve refleksiyon" kavramlarını bilişsel çıraklığın kullandığı "öğretim yöntemleri" olarak ele almış, öğrenme sürecinin bütün evrelerinde dilselleştirme kavramının öneminden bahsetmiştir. Burada söz konusu olan hem eğitimcinin stratejileri dilselleştirmesi (modelleme esnasında), hem de öğrencinin problemin çözümü esnasında izlediği yolu dilselleştirmesidir:

"Zira öğrencinin bireysel yaşadığı zihinsel süreçler açıkça dile getirildiğinde, ancak o zaman öğrenci kendi stratejilerini uzmanların ya da diğer öğrencilerin stratejileriyle karşılaştırma imkânını elde edebilir. Bu yöntemin sunduğu avantaj, öğrencinin izlediği yöntemsel yolu çözümlemesine ve soyutlamasına olanak sağlamasıdır. Zira kavramların/yaklaşımların, geri dönüt ve refleksiyon için ulaşılabilir olması, dilselleştirme sayesinde mümkün olmaktadır. Eğitimcilerin, öğrencilerden her aşamada görüş bildirmeleri isteyerek, öğrencilerin problem çözme süreçlerini dilselleştirmesini teşvik etmeleri gerekmektedir." (Hawelka 2007:55)

6)Keşif

Eğitimin ileri safhasında söz konusu olan ve eğitimcinin desteğinin artık tamamen yok olduğu bir aşama olarak tanımlanmıştır. Bu aşamada öğrenciyi kendi başına keşfetmeye yönlendirme söz konusudur (Collins ve diğerleri, 1989:483).

Bilişsel çıraklık yaklaşımıyla hem stratejik hem de kuramsal bilginin aktarımının amaçlanabiliyor olması, metakognitif süreçlere ve metakognitif bilginin aktarımı konusunda dile getirilen önem, öğrencide problem çözümü esnasında bir üst bakışın

sağlanmaya çalışılması, söz dökme ve refleksiyon eylemlerinin vurgusu bu yaklaşımın çeviri eğitiminde de başvurulabilecek bir yaklaşım olduğunu düşündürmektedir.

3.1.3.1.2. Probleme Dayalı Öğrenme

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının gereklerini karşılayan, bu yaklaşımın amaçlarına uygun bir yöntem olarak ortaya çıkmış "probleme dayalı öğrenme" (PDÖ) modeli, yaklaşık 30 yıldır özellikle de tıp eğitiminde uygulanmaktadır. Bu yönetime ilişkin literatürde PDÖ yöntemine benzer ilkelere yola çıkan çeşitli yöntemlerin akademik eğitimde daha önce de uygulandığı belirtilmektedir. Mandl ve diğerlerinin aktardığına göre 19. yy'ın sonunda, 20. yy'ın başında uygulanan "reform pedagojisi", bunun yanı sıra "keşfe dayalı öğrenme" ve "vakaya dayalı öğrenme" yöntemleri, probleme dayalı öğrenme ile benzer ilkelere dayanmaktadır. Yazarlar, karmaşık ve "gerçek" görevlerin, öğrenciyi yapılandırmacı öğrenme faaliyetlerinde bulunmaya teşvik ettiği düşüncesinin bu yaklaşımlarda da var olduğunu belirtmiştir. Söz konusu yöntemlerin uygulanmasında karşılaşılan olumsuzluk ise Mandl ve diğerleri tarafından bu tür uygulamalarda öğrencilerden çok şey beklenmesi, bunun sonucunda da öğrencilerin, sorunların karmaşıklığı karşısında zorlanması, dolayısıyla da istenen öğrenme etkisinin gerçekleşmemesi olarak ifade edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım bağlamındaki probleme dayalı öğrenmede ise bu öncel yaklaşımlardan farklı olarak "öğretim desteği" söz konusudur (Mandl / Gräsel / Fischer, 1997:4; Gräsel, 1997a:16).⁴

Probleme dayalı öğrenme yönteminin oluşumunu, yapılandırmacı öğrenme kuramlarının gelişimine, başka bir ifadeyle öğrenmenin (öğrenci açısından) aktif, sosyal etkenlerden etkilenen bir süreç olduğu ve bilginin kullanımının öğrenme ortamından bağımsız olmadığı kabulüne borçlu olduğunu söyleyebiliriz (Gräsel, 1997a:11; Orban, 2008:56; Weber, 2007:17). Yöntemin ortaya çıkışındaki en büyük etken olarak, geleneksel öğrenme/öğretim süreçlerinin pratik önemi olmayan,

⁴ Yöntemin benzer yaklaşımlardan ayrıldığı diğer noktalar konusunda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Zumbach, 2003: 24-28 ve Orban, 2008:52-56.

uygulamaya aktarılamayan, kullanılmayan bilgi üretimine yol açması, başka bir ifadeyle geleneksel ders yönteminde eğitim alan öğrencilerin eğitim boyunca edindikleri bilgiyi benzer problemlerin çözümünde kullanamamaları olarak belirtilmiştir (Tippelt, 2007:146; Zumbach, 2003:19; Zumbach, 2006a:4). Bu sorunun aşılmasıyla ilgili olarak probleme dayalı öğrenme yöntemi, "gerçek problemler bağlamında edinilen bilginin, iş hayatındaki durumlara (soyut ve sistematik bir şekilde edinilen bilgiye oranla) daha rahat aktarılabilmesi" varsayımına dayanmaktadır (Mandl / Gräsel / Fischer, 1997:4). Aşağıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere PDÖ uygulamasının tercih edilmesindeki en önemli neden yöntemin, "bilginin aktarılabilmesi" konusundaki uygunluğudur:

"PDÖ yöntemi, anlamsal bağlamı içerisinde alınmış olan bilginin daha kalıcı bir şekilde oluşturulduğu ve ileride daha rahat kullanıma sokulabildiği ve yeni uygulama durumlarında transfer edilebildiği varsayımına dayanmaktadır. Çalışma hayatındaki uygulama bağlarına denk gelen bir bağlam içinde ele alınan problemlerle yapılan çalışma, bilginin aktarılabilme özelliğini yükseltmektedir." (Orban, 2008:58-59)

"Bir bağlam içerisine yerleştirilmiş olan bilgi, hafızada daha rahat tutulabilir ve bağlama oturtulmamış bilgiye nazaran daha rahat kullanıma sunulabilir." (Weber, 2007:13)

"Probleme dayalı öğrenmede, yeni bilgi, ilerideki iş hayatı içerisinde sahip olacağı işlevden bağımsız olarak ele alınmamakta, aksine öğrenci tarafından eylem bağlamıyla sıkı bir ilişki içerisinde edinilmektedir." (Hawelka, 2007:49)

Sonuç olarak PDÖ ile ulaşılmak istenen amaç, öğrencinin eğitimde edindiği (kuramsal ya da stratejik) bilgiyi, çalışma dünyasında karşılaşacağı uygulamalarda değil, daha önce henüz öğrenciyken, eğitimi esnasında uygulamayı öğrenmesinin sağlanmasıdır.

PDÖ her ne kadar ağırlıklı olarak tıp eğitiminde başvurulan bir eğitim yöntemi olsa da, zaman içerisinde akademik eğitimin diğer dallarında da başvurulan bir yöntem olmuştur.⁵ Orban, PDÖ yöntemini, "edinilen bilginin pratikteki uygulanışını

⁵ PDÖ yönteminin uygulandığı akademik eğitim alanları hakkında bilgi için bkz. Zumbach 2003: 27-28. Yöntemin uygulandığı akademik eğitim alanlarının çeşitliliğini, 2007 yılında yayınlanmış olan "Problembasiertes Lernen - Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum" başlıklı derleme eserde de görebilmek mümkün. Söz konusu eserde öğretmen eğitiminden,

destekleyecek yöntem bilgisinin son derece önemli olduğu tüm mesleki eğitimi alanlarında kullanılabilecek bir yöntem" olarak tanımlamıştır (Orban, 2008:90). Probleme dayalı öğrenme yöntemi, var olan ders programına farklı yoğunluklarda entegre edilebilmektedir. Kimi programlarda sadece probleme dayalı öğrenme uygulanırken, kimilerinde "melez ders programları" uygulanmaktadır. "Melez ders programı" kavramıyla ifade edilmek istenen, uygulama için seçilen isimden de anlaşıldığı üzere, programda geleneksel biçimde sunulan derslerin yanı sıra probleme dayalı öğrenme yöntemiyle oluşturulan derslerin de mevcut olduğudur⁶.

PDÖ yöntemini en genel hatlarıyla tanımlayacak olursak: PDÖ, özgün/gerçek bir problemin harekete geçirici bir etken olarak öğrenme sürecinin en başında yer aldığı ve öğrenmenin, problemin çözümü esnasında öğrencinin yeni bilgiyi (gerek bireysel çalışma, gerekse de grup içi tartışmayla) sahip olduğu bilginin üzerine inşa etmesiyle gerçekleştiği, öğrenci odaklı bir öğretim yöntemidir. Yöntemin uygulanmasına ilişkin en önemli özelliği, öğrencilerin gruplar halinde çalışması ve bu çalışma esnasında bir *tutor* (eğitimci) tarafından desteklenmeleridir. Öğrencinin bireysel araştırma safhasında sergileyeceği kaynak kullanımı/ kaynağa ulaşımı becerisi yöntem açısından önemli bir yere sahiptir. PDÖ, "öğrenciyi eleştirel ve analitik düşünmeye, uygun kaynakları bulma ve kullanma" becerilerini arttırmayı amaçlayan bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Duch 1995, alıntılan Orban, 2008:56). İleriki sayfalarda "yöntem" başlığı altında daha ayrıntılı incelenecek olan PDÖ uygulamasında süreç genel hatlarıyla şöyle ilerlemektedir: tutor öğrencilere bir problem sunar, problem analiz edilir, grup içinde tartışılır, hipotezler ortaya atılır ve öğrenciler tarafından öğrenme amaçları belirlenir. Ardından öğrenciler bireysel çalışma aşamasında belirlemiş oldukları öğrenme amaçları bağlamında bilgisel eksikliklerini gidermek için araştırma yapar. Grup tekrar bir araya gelir ve elde edilen sonuçlar ortaya konulur ve değerlendirilir. Ortak bir çözüm üzerinde anlaşılır (ya da anlaşılmaz). Tüm bu süreç boyunca tutor, gerektiği yerde müdahale ederek süreci yönlendirir.

ziraat eğitimine, biyolojiden, lojistiğe çok çeşitli akademik eğitim alanındaki PDÖ yöntemi uygulamaları hakkında makaleler yer almaktadır (bkz. Zumbach / Weber / Olsowski 2007).

⁶ Melez programların oluşturulmasında söz konusu olan farklı uygulamalar için bkz. Orban 2008, 60-61.

Yöntemin bu en genel tanımlamasından anlaşılacağı üzere yöntemin en belirleyici özellikleri, bir "problem" in varlığı⁷, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak birlikte çalışmaları, eğitimci/ tutor desteği ve öğrencinin bireysel çalışma süreci olarak kendini göstermektedir. Dolayısıyla yöntemin uygulamadaki başarısının, bu dört etkenin etkin bir şekilde bir araya gelmesine bağlı olduğunu söylemek mümkün. Bu çalışmanın konusu olan alanın kuramsal bilgisinin eğitime yansımaları göz önünde bulundurulduğunda, ilerleyen sayfalarda söz konusu dört etkenden "problem" (problemin oluşturulması) ve "eğitimci / tutor desteği" önemli bir yere sahip olacağından, bu iki etkene daha geniş yer verilecektir.

PDÖ uygulamasının bileşenlerinin incelenmesine geçmeden önce mutlaka belirtilmesi gereken bir nokta, uygulamadaki "problem" kavramı tanımının niteliğidir. Zira buradaki "problem", genel dil kullanımında sahip olduğu anlamsal yükün dışına bir anlama işaret etmektedir. PDÖ uygulaması bağlamında "problem" in ne anlama geldiğini Finkle / Torp şöyle ifade etmiştir:

"Problem based learning is a development and instructional approach built around an ill-structured problem which is *messy and komplex in its nature; requires inquiry, information-gathering, and reflection; is changing and tentative; and has no simple, fixed, formulatic, 'right' solution.*" (Finkle / Torp 1995, alıntılanan Orban, 2008:66)

Tam da bu noktada PDÖ uygulamasını çeviri eğitimi ile ilişkilendirmek uygun olacaktır. Yukarıda yer verdiğimiz tanımlardan da anlaşıldığı gibi uygulamanın kalbi "problem" kavramı, sınırları geniş tutulmuş, çözümünde çok çeşitli eylemlerin söz konusu olduğu bir kavram. Özellikle de Finkle ve Torp'un yapmış olduğu problem tanımı, çeviri eylemine atfedebileceğimiz birçok özelliği barındırmaktadır. Buna göre çeviri eğitimi bağlamında "problem" olarak nitelendireceğimiz olgu, çeviri uygulaması derslerinde işlenen çeviri problemleri değil, bir bütün olarak ele alınan "çeviri işi tanımı" olmalıdır. Özellikle de strateji aktarımının amaçlanması da (Orban, 2008:51-52), yöntemin çeviri eğitiminde kullanılmasındaki uygunluğunu desteklemektedir.

⁷ Weber, problemin oluşturulmasının, PDÖ yönteminin başarılı/etkin olabilmesindeki en önemli etken olarak nitelendirmiştir (Weber, 2007:13).

PDÖ'nün çeviri eğitiminde uygulanabileceği düşüncesini destekleyen bir olgu da, PDÖ uygulamaları üzerine yapılmış araştırmalarda, bu yöntemle eğitilmiş olan öğrencilerin geleneksel öğretim programlarında eğitilmiş öğrencilere nazaran daha yüksek bir "bilgi sağlama edinci" gösterdiklerinin belirtilmiş olmasıdır (Zumbach, 2006a:5). Çeviri pratiğinde uygun/gerekli bilgiye kısa zamanda en uygun yoldan ulaşımının ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde, PDÖ'nün çeviri eğitimine uygunluğu bir kere daha vurgulanmış olmaktadır.

Yukarıda da belirttiğimiz üzere PDÖ bileşenlerinden "problem" (problemin oluşturulması) ve "eğitimci / tutor desteği", çalışma konumuz açısından önemli bir yer tutmakta. Burada bu iki etken biraz daha ayrıntılı bir şekilde ele alınacak, ardından PDÖ uygulamasında kuramsal bilginin yeri tartışılacaktır.

Problem / Problemin Oluşturulması

Yöntemin en önemli özelliklerinden birinin, "problem" in öğrenim sürecinin başlangıç noktasını oluşturuyor olması ve bilgi ediniminin, problemin çözümü üzerinden gerçekleşiyor olması olduğunu belirtmiştik. Dolayısıyla problemin oluşturuluşunun, öğrenciye sunuş biçiminin de aynı şekilde büyük bir öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Problemin oluşturulmasına ilişkin ilgili literatürdeki en önemli vurgu, problemin özgünlüğü vurgusudur (Gräsel 1997a; Zumbach 2003; Weber 2007; Orban 2008). Yöntemin bu özelliğinin yapılandırmacı eğitim ortamının "gerçeklik" ilkesini gerçekleştirmek açısından gerekli olduğu açıktır. Gräsel, problemin özgün olma özelliğini, "problemin, uygulamadaki durumun en temel özelliklerini içermesi" olarak açıklamıştır (Gräsel, 1997a:33). Özgünlüğün sağlanmasının koşullarından biri olarak ilgili literatürde problemlerin sahip olduğu karmaşıklığın muhafaza edilmesi, problem özelliklerinin basite indirgenmemesi gerektiği özellikle vurgulanmaktadır:

"Problem içeriğinin sahip olduğu karmaşıklık azaltılmamalıdır. Öğrenciye sadece problemin çözümüne ilişkin bilgilerin değil, çelişkili, gereksiz bilgilerin de sunulması gerekir. Problemler, çözümleri esnasındaki bilişsel süreçlerin, gerçek dünyadaki problemlerin çözümünde geçerli olan süreçlere mümkün olduğunca yakın

olacak şekilde oluşturulmalıdır. Keza problemin sunuş biçimi de mümkün olduğunca gerçekçi olmalıdır." (Gräsel, 1997a:33)

"[Problemler] son derece açık ve net bir şekilde formüle edilmemeli, sahip oldukları 'zorlu' (*ill-structured*) yapıyı muhafaza etmeleri gerekmektedir. Gerçek hayattaki hakiki problemler gibi belirsiz, çelişkili özelliklerini muhafaza etmelidirler ki, öğrenciler için daha zorlayıcı olabilsinler." (Weber, 2007:89)

Bu noktada "problem" ve "problem oluşturma / problemi formüle etme" kavramları hakkında açıklığa kavuşturulması gereken bir nokta olduğunu düşünüyorum. Az önce de belirtildiği gibi PDÖ uygulamasında kullanılan problemlerin, çalışma hayatında ilgili alanda öğrencinin karşısına çıkabilecek "gerçek" problemler olması önemli. Durum böyleyken, "problem oluşturma" kavramı bu gerçekliğe zarar veriyormuş gibi algılanabilir. Fakat "problem oluşturma" eylemi esasen çalışma hayatında karşılaşılan (ilgili pratiğe ait) bir ya da birden çok sorunsalın yine çalışma hayatında ortaya çıkabileceği bir bağlam içerisinde öğrenciye sunulmasıdır. Dolayısıyla bağlamın uygun bir şekilde yaratılmasıyla gerçekliğe zarar verilmesinin önüne geçilebilmektedir.

Problem oluşturmada bir başka önemli nokta, problemin, öğrencinin sahip olduğu bilgi seviyesiyle olan ilişkisi konusudur. Problemin öğrencide amaçlanan bilgi edinimine yol açması, öğrencinin problemle aktif olarak karşı karşıya gelme dürtüsünü hissetmesi için öğrenci için zorlayıcı olması gerekmektedir. Bunun bir koşulu, problemin öğrenci tarafından alımlanabilecek, "konumlandırılabilir" bir düzeyde olmasıdır. Zira sadece ve sadece sahip olunan bilgiyle bağlantısı kurulabilen bilgi kalıcı bilgidir. Bunun sağlanabilmesi öğrencinin problemle karşılaştığında sahip olduğu "bilgi düzeyi"nin eğitimci tarafından göz önünde bulundurulmasıyla mümkün olacaktır. Problemin öğrencide "bilişsel çatışma"ya yol açabilmesi için problem içeriğinin öğrencideki bilgi seviyesini belli bir ölçüde aşması gerekir. Böylece öğrencide "problemi derinlemesine ele almak için bir istek" yaratılabilir (Weber, 2007:92). Problemin alımlanmasındaki "başlangıç noktası ve arzu edilen varış noktası (yeni bilgiyle problemin olası bir çözümüne ulaşma) arasındaki uyumsuzluk", Zumbach tarafından bilgi edinimi süreci için bir "katalizatör" olarak tanımlanmıştır (Zumbach, 2003:23). Eğitimci açısından bir problemin "optimal" olarak

değerlendirilmesi Zumbach'a göre, problemin "öğrencilerin sahip oldukları bilgiyi kullanabilecekleri bağlantı noktalarını içermesi" anlamına gelmektedir (Zumbach, 2006a:6). Öğrenciye çözüm sürecinde eşlik edecek olan, öğrencinin problemle kuracağı ilişkinin verimli olabilmesinin temelinde, öğrencinin, sahip olduğu bilginin desteğiyle problemi alımlayıp, bunun üzerine bilgi eksikliklerini belirlemesi yatmaktadır. Bu noktada söz konusu dengeyi sağlamak eğitimciye düşmektedir.

Problemin oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken bir başka nokta da, öğretim amaçlarının problem tarafından kapsanıyor olmasıdır (Zumbach, 2003:73). Yapılandırmacı eğitim anlayışının bir kabulü olan, öğrencinin öğrenim sürecinde aktif bir rol üstleniyor olması, öğrencinin problem çözme sürecinde, sahip olduğu bilgi seviyesi ve problemin olgularını karşılıklı tartarak "öğrenim amaçları" belirlemesini gerekli kılmaktadır. Bu durumda ortaya, öğrencinin belirleyeceği "öğrenim amaçları" ile eğitimcinin ilgili problem bağlamında tanımlamış olduğu "öğretim amaçları"nın örtüşmesi meselesi çıkmaktadır. Söz konusu örtüşmenin sağlanabilmesi, eğitimcinin problemi, öğrenciyi arzu edilen öğretim amacına yönlendirecek şekilde oluşturmasını gerektirmektedir (Weber, 2007:15). Başka bir ifadeyle, söz konusu olan öğretim/egitim amaçlarının problemin içeriğinde/çözüm sürecinde içsel bir şekilde var olması gerekmektedir. Ama bu, problemin karmaşıklığının yok edilmesi "didaktik açıdan temizlenmiş ve hazırlanmış" bir şekilde sunulması olarak anlaşılmalıdır (Weber, 2007:32). Ne var ki Zumbach'ın aktardığına göre PDÖ uygulamalarını inceleyen araştırmalarda, öğreticinin "öğretim amaçları" ile öğrencinin "öğrenim amaçları"nın yeterince örtüşmediği uygulamaların da var olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri olarak Zumbach, öğrencideki bilgi yetersizliğini ya da problemin oluşturuluşundaki belirsizlikleri göstermiştir (Zumbach, 2006a:9). Dolayısıyla eğitimcinin problemi nasıl oluşturduğunun önemi çok büyüktür, hangi problemin hangi öğrenim amacına hizmet edeceğinin eğitimci tarafından çözülmüş olması / önceden belirlenmiş olması gerekmektedir.

Çeviri eğitimi açısından düşünüldüğünde, gerek öğrencideki bilgi seviyesi-problemin zorluğu arasındaki ilişkide, gerekse de öğretim amaçları ve öğrencinin belirleyeceği öğrenim amaçlarının örtüşmesi konusunda karşımıza çıkacak olan konu, çeviri

dersinin yapılandırılmasıdır. Eğitimci, çeviri sürecine ilişkin kuramsal bir yaklaşıma sahip olmadığı sürece bu yapılandırmanın gereğince gerçekleştirilemeyeceğini öne sürebiliriz. Şöyle ki, çeviri dersinin konusu olacak "çeviri işi"nin (problemin) öğrencinin çeviri sürecindeki hangi zorluklara dikkatini çekeceğinin iyi planlanması, öğrencideki bilgi seviyesi - problemin zorluğu arasındaki ilişki söz konusu olduğunda, çeviri uygulamasında kullanılacak metnin zorluğunun tespit edilmesi gibi konularda eğitimcinin çeviri sürecine ilişkin kuramsal bir yaklaşıma ihtiyaç duyacağı açıktır.

Tutoryal Destek / Öğretim Desteği

Problemi oluşturmak, PDÖ oturumlarını yönlendirmek ve bu süreçte "öğretim desteği" sunmakla sorumlu olan eğitimcinin probleme dayalı öğrenme yönteminin başarılı olmasındaki etkisinin büyük olduğu açıktır.⁸ Eğitim psikolojisi alanından Evensen ve Hmelo, PDÖ uygulamalarına ilişkin derledikleri eserin önsözünde PDÖ'nün, "felsefi ve epistemolojik temellerinin yanlış anlaşılması ve yöntemlerin yanlış uygulanmasıyla, olmadığı bir şey haline gelmesi riski"ni dile getirmişlerdir. Yazarlar yöntemin uygulanışındaki olası en büyük tehlikenin, "problemden öğrenim çıktısına giden yolun karmaşık olmadığına, çetin bir problemle karşı karşıya bırakılan öğrencilerin doğal olarak birlikte çalışarak problemi çözeceğine inanmak" olarak belirtmişlerdir (Evenson / Hmelo, 2000:xi). Böylece yazarlar açık bir şekilde olmasa da, PDÖ uygulamasında eğitime ne denli önemli bir rol düştüğünü belirtmiş olmaktadır. Weber, PDÖ uygulamasının eğitime açısından tam bir "paradigma değişimi" olduğunu belirtmiştir. Yazara göre bunun ardında yatan neden, öğreticinin rolündeki temel değişimdir; eğitimciler artık "uzmanlık bilgisinin koruyucuları ve aktarıcıları değil, öğrenme sürecinin eşlikçileridirler" (Weber, 2007: 42). PDÖ uygulamasının temelleri yapılandırmacı eğitim anlayışında yattığından, yöntemin uygulanmasında eğitimcinin üstleneceği rolün özellikleri, doğal olarak yapılandırmacı eğitim yaklaşımında eğitimciden beklenen özelliklerle örtüşmektedir.

⁸ Hawelka, yöntemin uygulanması esnasında eğitimcinin görev alanlarını 1) problemin oluşturulması, 2) uygun malzemenin kullanıma sunulması ve 3) öğretim desteği olarak belirlemiştir (Hawelka, 2007:51).

Dolayısıyla Weber'in öğreticinin rolündeki değişimi "paradigma değişimi" olarak tanımlaması aslında eğitimdeki paradigma değişiminin bir yansımasıdır.

PDÖ'nün yapılandırmacı eğitim yaklaşımı bağlamında başvuru olan bir yöntem olduğunu göz önünde bulundurursak, öğrenme sürecindeki asıl yükün, sorumluluğun öğrenci üzerinde olduğunu düşünebiliriz. Ne var ki öğrencinin bu sorumluluğu üstlenmesi kendiliğinden gerçekleşen bir durum değildir. İlgili literatürde öğrencilerin problemin çözümü esnasında gerekli olan strateji kullanımında özellikle zorlandıkları belirtilmiştir. Bu konuda eğitim psikolojisi alanında gerçekleştirilmiş görgül çalışmalar bahsedebiliriz. Söz konusu araştırmalarda belirtilen önemli bir nokta, yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğrenim modellerinin her ne kadar öğrenciyi öğrenme sürecinde kendi başına bırakmaya meylediyorsa da, öğrencinin stratejileri etkin ve doğru kullanmada eğitimciden destek alması gerektiğidir. Görgül araştırmalar, problem odaklı öğrenmede öğrencilerin strateji kullanımında zorlandığını, bu nedenle de yöntemin amaçlanan verimi veremediğini göstermiştir (Gräsel, 1997a:12-13; Mandl / Gräsel / Fischer, 1997:4-7). Söz konusu olumsuzluğun giderilmesi için, öğrenim koşullarının, hem alana özgü hem de kontrol stratejilerinin kullanımlarını teşvik edecek şekilde oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (Gräsel, 1997a; Mandl / Gräsel / Fischer, 1997). Bunun sağlanması kuşkusuz eğitimcinin sunacağı "öğretim desteği"nin niteliğine bağlıdır. Dolayısıyla problem çözümü uygulamasında öğrencileri, gerektiği noktada, gerektiği şekilde desteklenmesinde öğreticiye düşen sorumluluk ve yük yüksektir. Burada sağlanması gereken bir dengeden bahsedebiliriz: eğitimcinin bir yandan öğrenciye belli bir hareket alanı sağlaması, sorumluluk vermesi, bir yandan da gerektiğinde öğrenciyi doğru yöne yönlendirebilmesi gerekmektedir. Söz konusu dengeyi Pedersen ve Lui şu şekilde vurgulamıştır:

"As important as what the teacher *does* is what the teacher does *not* do. PBL is designed to be student-centered; a teacher who is overly directive can deny students the opportunity to reason and engage in self-directed study, thus undermining major goals of the PBL approach. On the other hand, a teacher who is too passive will fail to guide students to consider all the steps in the reasoning process and develop the habit of questioning. Students will flounder, making the PBL experience less productive and enjoyable than it should be." (Pedersen / Lui, 2002:355)

Eğitimcinin bu koşulları yerine getirebilmesinde, öğretim desteğinin yanı sıra kuşkusuz problemin oluşturulma / öğrenciye sunma şeklinin de etkisi bulunmaktadır. Problem oluşturulması aşamasında yöntemin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için hangi etkenlerin söz konusu olduğunu "problemin oluşturulması" başlığı altında yukarıda ele aldık. Burada, "öğretim desteği" bağlamında eğitimciden beklenen görev alanları ve beceriler hakkında literatürde ortaya konan bilgi aktarılacak, bunların kuramsal bilgiyi kullanımıyla olan ilişkisi irdelenmeye çalışılacaktır.

Weber, "Probleme Dayalı Öğrenme" başlıklı monografisinde eğitimcinin PDÖ'deki görev alanlarını, 1) PDÖ yöntemine hâkim olmak, 2) öğrenme sürecine ve grup içi süreçlerine eşlik etmek, 3) öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini güçlendirmek, sorumluluk almalarını sağlamak ve 4) problemin kapsadığı alana ilişkin uzmanlık bilgisine sahip olmak üzere dört grupta toplamış ve her grup dâhilinde, eğitimcinin sahip olması gereken özellikleri, göstermesi gereken becerileri sıralamıştır (Weber, 2007:45). Bu çalışma açısından önemli olan, söz konusu beceriler arasında kuramsal bilginin kullanımının gerekliliğini hissettiren becerilerdir. Başka bir ifadeyle PDÖ yönteminin etkin olabilmesi için eğitimcinin yöntemin hayata geçirilişinde alanın kuramsal bilgisine ihtiyaç duyduğu / duyabileceği beceriler. Weber'in listesindeki aşağıdaki noktalarda (becerilerde), eğitimcinin alanın kuramsal bilgisinden faydalanmasının gerekli olduğunu belirtebiliriz:

- "PDÖ basamakları esnasında gruplara gidişatlarına ilişkin uygun geri bildirimlerde bulunma"
- "harekete geçirici sorular sorabilme, öğrencileri eleştirel düşünceye sevk edebilme"
- "dönüt vererek ve alarak öğrencileri destekleme"

Yer verilen bu noktaların tümünü, Weber eğitimcinin "öğrenme sürecine ve grup içi süreçlerine eşlik etmek" başlıklı görev alanı altında ele almıştır.

3.2. Bilgi Türleri - Öğrenme İlişkisi

Bir disipline ait kuramsal bilginin, ilgili disiplinin akademik düzlemdeki eğitimine yansıtılabilmesinin yolları ve koşullarının araştırılmasında göz ardı edilmemesi gereken bir açı da, bilgi türleriyle öğrenme arasındaki ilişkidir. Özellikle de kuramsal bilginin malzeme olarak kullanımı ve yönteme yansıtılması söz konusu olduğunda, bilgi türlerinin öğrenme sürecinde üstlendiği rol, aynı şekilde bilgi türlerinin öğrenme sürecinde birbirleriyle olan etkileşimi gibi konularda, "öğrenme"nin araştırma nesnelere biri olarak yer aldığı çeşitli disiplinlerde yapılmış olan tartışmalar yol gösterici olabilir. Bu nedenle bu alt bölümde öncelikle öğrenmede rol oynayan bilgi türleri tanımlarına yer verilmiş, ardından öğrenme süreçlerinde, öğrencide ulaşılmak istenen durumun inşasında hangi tür bilginin hangi aşamada etkin olduğuna ilişkin, psikolojik araştırmalar ve uzman davranışı araştırmaları alanlarında yapılan tartışmalar aktarılmıştır.

Bilginin sınıflandırılması söz konusu olduğunda bilişsel psikoloji literatüründe en temel sınıflandırma olarak *tanımsal bilgi* ve *işlemsel bilgi* ayrıştırmasına rastlanmaktadır. *Tanımsal bilgi* (*declarative knowledge / deklaratives Wissen*), adından da anlaşılacağı üzere nesnelere, olayları, olguları tanımlayan, açıklayıcı bilgi olarak kabul edilmektedir. Kavramlar, kavramların özellikleri üzerine olan bilgi, semantik ilişkiler hakkındaki bilgi, olaylar ve eylemler hakkındaki bilgi, kurallar, kısıtlamalar hakkındaki bilgi, meta-bilgi (bilgi üzerine olan bilgi), tanımsal bilgi kavramına dahil edilebilecek bilgi türleri olarak sıralanmaktadır. Tanımsal bilgi, her ne kadar son derece durağan bir bilgi türüymüş gibi görünse de, eğitim bilimleri uzmanı Renkl, tanımsal bilgi tanımını yaparken, "karmaşık ilişkiler bilgisi"ni de bu bilgi kategorisine yerleştirmiştir. Dolayısıyla yazara göre örneğin "iktisadi etkenler arasındaki etkileşim" de yine tanımsal bilgi olarak görülebilmektedir (Renkl, 2009:4). Tanımsal bilginin bu durağan olmayan tanımından yola çıkarak, kuramsal bilgiyi de tanımsal bilgi kavramı altında ele almak mümkün olabilir.

İşlemsel bilgi (procedural knowledge / prozedurales Wissen) ise "bir eylemi gerçekleştirebilme becerisi"ndeki bilgi olarak tanımlanmaktadır (karşılaştırma, sebep bulma, sonuç çıkarma, karar verme-değerlendirme ve problem çözme gibi bilişsel işlemlerle elde edinilen bilgi). Tanımsal bilgide olduğunun aksine, işlemsel bilginin taşıyıcısı genellikle bu bilginin nasıl oluştuğunun bilincinde değildir. Bu bilgi türü genelde söze dökülemeyen bilgi olarak da ifade edilmektedir. Öte yandan de Jong ve Ferguson-Hessler'e göre bir problemin çözüm yolu hakkında dilselleştirilmiş olan bilgi de işlemsel bilgi olarak görülmektedir (aktaran Renkl, 2009:5).

Tanımsal ve işlemsel bilgi türü ayrışımı her ne kadar yaygın kabul edilmiş bir ayrım olsa da, eğitim psikolojisi literatüründe, daha sistematik ve ayrıntılı bir bilgi türü kategorizasyonuna duyulan ihtiyaç dile getirilmektedir. Çeşitli kaynaklarda bilgi türleri ayrıştırmasında detaylı ve önemli bir çalışma olarak de Jong ve Ferguson-Hessler'in bilgi türleri üzerine olan çalışmaları anılmaktadır (bkz. Gruber, 2008; Renkl, 2009). Bu noktada, önem atfedilen bir bilgi türü kategorizasyonu çalışması olan bu çalışmaya yer vermemiz yerinde olacaktır. Zira bu çalışma, belli türdeki bilgilerin öğrenci tarafında ediniminde farklı öğretim tekniklerinin kullanımı için temel alınabilecek bir çalışma olma iddiasındadır. Söz konusu çalışma, de Jong ve Ferguson-Hessler'in "Bilgi Türleri ve Özellikleri" adlı çalışmasıdır (de Jong / Ferguson-Hessler, 1996). De Jong ve Ferguson-Hessler'in yaklaşımındaki yenilik, bilgiyi tanımlamada iki boyutun kullanılıyor olmasıdır: bilgi türü ve bilginin özelliği. Bu iki boyutun etkileşiminden ortaya çıkan matriksel yapıda çeşitli açıların ele alınabilmesi mümkün kılınabilmektedir (a.e.:105-106). Yazarların, daha önce yapılmış olan bilgi türü ayrıştırmaları üzerine getirdikleri bir eleştiri, söz konusu çalışmalarda, bilgi türlerinin eylem içindeki işlevine bir gönderme yapılmadığıdır. Yazarlar kendi çalışmalarının bilginin işlem göreceği bağlamı dikkate alan bir bilgi türü ayrıştırması yapmayı hedeflediğini belirtmişlerdir (a.e.:106). De Jong ve Ferguson-Hessler, bilgi türü ayrıştırmasını, *durumsal bilgi*, *kavramsal bilgi*, *işlemsel bilgi* ve *stratejik bilgi* olarak, bilginin özelliklerine göre ayrıştırılmasını da *bilgi düzeyi (derin - yüzeysel)*, *bilgi yapısı*, *otomatikleşmiş - otomatikleşmemiş bilgi*, *bilginin modalitesi (sözel - imgesel)*, *genel bilgi - alan bilgisi* olarak gerçekleştirmişlerdir. Yazarlar makalelerinde vurguyu, bilgi türlerine getirmiş

oldukları ayrıştırılmayı tanımlamaya koyduklarından, oluşturdukları matrisin öğretim yöntemlerinde nasıl kullanılabilmesine ilişkin görüşlerini bildirmemişler, ortaya koydukları analizin belli bilgi türlerinin eğitimin söz konusu olduğu eğitsel tasarımlarda kullanılabilmesini belirtmekle yetinmişlerdir (a.e.:111).

De Jong ve Fergusson-Hessler'in ifade ettiği şekilde bir bilgi türüne dayalı eğitsel araç tasarımı, van Merriënboer v.d.'nin "Training for Reflective Expertise: A Four-Component Instructional Design Model for Complex Cognitive Skills" başlıklı çalışmasında söz konusudur (van Merriënboer v.d, 1992). Yazarlar ilgili makalede doğrudan bilgi türleri arasındaki etkileşime bir gönderme yapmasa da, öğretim yöntemi tasarımında bilgi türleri ayrımını, tasarımın önemli bir birleşeni olarak ele almıştır. Van Merriënboer v.d., karmaşık bilişsel becerilerin eğitiminde başvurulmak üzere, "4 bileşenli bir eğitsel araç tasarımı modeli" sunmaktadır. Eğitim stratejisi oluşturma süreci, analiz ve tasarım evreleri olmak üzere iki evreden oluşmaktadır (a.e.:24). Analiz evresinin önemi, eğitimin konusu olacak beceriyi oluşturan becerilerin tanımlanmasında⁹ ve bunların derinlemesine analizinde yatmaktadır. Becerilerin tanımlanması ve bu temel ayrıma dayanarak gerçekleştirilmesi gereken derinlemesine analiz¹⁰, modelin tasarım evresi için özellikle önem arz etmektedir. Zira burada yapılan analiz sayesinde, tasarım evresinde bilgi türleri ve eğitsel araç tasarımı ilişkilendirilerek, öğrenmeyi teşvik edici ortamların oluşturulmasında bu bilgidan faydalanılmış olmaktadır (a.e.29-35).

Gruber, öğrenme ve bilgi edinimi arasındaki ilişkiyi irdelediği makalesinde, öğrenme süreci bağlamında farklı bilgi türleri arasında ayrım yapılması gerektiğini ve farklı bilgi türlerinin ediniminde farklı öğrenme süreçlerinin söz konusu olduğunu vurgulamaktadır. Gruber, makalesinde iki bilişsel süreç kuramını ele almıştır: Anderson'un "ACT Kuramı" ile Boshuizen ve Schmidt'in "Bilgi Kapsüllemesi Kuramı". Yazara göre her iki kuramda da bilgi ediniminin temel amaç olduğu

⁹ Becerilerin tanımlanmasında kullanılacak iki kategori belirlenmiştir; farklı problem durumlarında aynı kalan, değişmeyen beceriler olarak "yinelenen beceriler" (*recurrent skills*) ve duruma göre değişen performans gerektiren beceriler olarak "değişken beceriler" (*nonrecurrent skills*) (a.e.:25).

¹⁰ Yazarlar, derinlemesine analiz için söz konusu beceriler için gerekli olan bilginin analizini de içeren dört bileşenli bir "beceri analizi" modeli sunmuşlardır (a.e.26-28).

öğrenme kuramlarından bahsedilmekte ve bilgi türleri arasında bir ayrışma gidilmektedir (Gruber, 2008:96-99). Başka bir ifadeyle, öğrenme - bilgi türü ilişkisine değinilmektedir. Bu nedenle burada bu iki kurama yer vermek yerinde olacaktır.

Öğrenme süreçleri esnasında tanımsal ve işlemsel bilgi türleri arasındaki etkileşim bilişsel psikolojinin önde gelen isimlerinden olan Anderson'un, beceri edinimi kuramı olan ACT Kuramı'nda konu edilmiştir. Anderson, kuramında, tanımsal bilginin işlenmesinin zaman içerisinde, yerini hızlıca başvurulabilinen rutinlere bırakarak, becerilerin alıştırmayla nasıl otomatikleştiğini ele almaktadır. Anderson'un konu ettiği beceriler, düşük karmaşıklığı olan becerilerdir. ACT Kuramı'nda iki bilgi türü ayrımı yapılmaktadır: tanımsal ve işlemsel bilgi. Bu kurama göre temel öğrenme süreci, tanımsal bilginin işlemsel bilgiye dönüştürülmesinde ortaya çıkmaktadır. Bu şu anlama gelmektedir: tanımsal bilginin zahmetli, zaman ve kapasite harcatan işlenmesinin yerini, otomatikleşmiş işlemler almaktadır. Söz konusu dönüşüm süreci, kapsamlı alıştırmalarla sağlanmaktadır ve bu alıştırmalar sonrasında süreçlerin bilinçli bir planlamaya gerek duyulmaksızın gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. ACT Kuramı'nda işlemsel bilgi, "*when... then...*" formülüne göre modelleştirilmektedir. Kuramındaki öğrenme basamakları şöyle tanımlanmıştır: *tanımsal* basamakta, tanımsal bilginin edinimi söz konusudur, *derleme* basamağında tanımsal bilgi tekrarlanan alıştırmalarla uygulanabilen işlemsel bilgiye dönüştürülür, *ayarlama* basamağında ise işlemsel bilginin (süreçlerin) ince ayarı söz konusudur (Gruber, 2008). Çeviri eyleminin karmaşıklığı göz önünde bulundurulduğunda, kuramın, bu karmaşıklığın eğitim yöntemine yansımaya izin verecek bir kuram olmadığı ortadadır. Zira kuramda son derece çizgisel bir gelişim öngörülmektedir: önce tanımsal bilginin elde edilmesi, ardından yapılan alıştırmalar ile tanımsal bilginin işlemsel bilgiye dönüşümünün otomatikleştirilmesi. Karmaşık zihinsel süreçler içeren bir becerinin ediniminde, bu kuramın kabullerinin kullanımının söz konusu olamayacağı açıktır.

Gruber'in makalesinde ele aldığı diğer kuram, Boshuizen ve Schmidt'in Bilgi Kapsüllemesi Kuramı'dır. Boshuizen ve Schmidt'in Bilgi Kapsüllemesi Kuramı

(*knowledge encapsulation / Wissenskapsulierung*), aslında uzman davranışı araştırmaları bağlamında ortaya koyulmuş bir kuram (tıp eğitimi üzerine çalışan kuramcılar, söz konusu kuramı, tıp öğrencileri ve doktorların, yani uzman ve çırakların davranışlarını inceleyerek oluşturmuşlardır). ACT Kuramı'nda olduğu gibi bu kuramda da tanımsal bilgidен işlemsel bilgiye geçiş konu edilmektedir. Schmidt ve Boshuizen yaptıkları görgül çalışmalarla, uzmanlarda görülen, farklı uzmanlık alanlarından gelen kavramları birbiriyle entegre ederek söz konusu bilginin farklı bir soyutlanma derecesine ulaşma davranışını betimlemişlerdir. Kuramın ortaya attığı sav, uzmanlardaki tanımsal bilginin, uzmanların sahip olduğu deneyimle niteliksel bir değişime uğruyor olduğudur. Yazarlara göre, çok sayıda (medikal) durumla başa çıkmak durumunda olan doktorlarda, tanımsal bilginin çok kere (tekrar tekrar) kullanılması, bu bilginin kapsüllenmesine yol açmaktadır. Schmidt ve Boshuizen, bu tür bilginin en önemli özelliğinin, farklı disiplinlerden gelen çok sayıdaki detay bilgisinin daha az ve daha genel kavramların şemsiyesi altında bir araya getirilmesi ve gözlemlenen olguların bu kavramlar üzerinden yorumlanması olduğunu belirtmektedir. Kapsüllenmiş bilginin avantajı, söz konusu bilginin hızlı ve esnek bir şekilde kullanıma çağrılabilir olmasıdır. Bilgi kapsüllemesi kavramıyla, uzmanlarda görünen bir davranış olan bilgi kullanımının otomatikleşmesi açıklanmış olmaktadır (Gruber, 2008:100; Zumbach, 2003:42). Bilgi kapsüllemesinin diğer soyutlama süreçlerinden farkını, Zumbach şöyle açıklamaktadır:

"Bilgiyi bu şekilde kaydetme, soyutlama süreçlerinden ayrılmaktadır, zira burada kapsüllenen kavramların, çatısı altında birleştikleri kavramlardan mutlaka daha az soyut olmaları gerektiğine dair bir koşul söz konusu değildir. Bu nedenden dolayı bilgi kapsüllemesi örneğın bir şemadan farklıdır." (Zumbach, 2003:43)

Zumbach'ın aktardığına göre, uzmanlık edinimi süreci ile ilgili araştırmalarda "bilgi kapsüllemesi"nin büyük ölçüde tecrübeyle gelişen bir süreç olduğu ifade edilmiş olsa da, bu sürecin eğitim esnasında gerçekleştirilen uygulama deneyimleriyle yükseltilebileceğinin belirtildiği araştırmalar da mevcuttur (Zumbach, 2003:43). Dolayısıyla bilginin aktarımında kuram - uygulama ilişkisinin kurulmasının gereği vurgulanmış olmaktadır.

Gruber'e göre her iki kuram da bilgi kavramının ayrılaştırılmasının, öğrenme süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına yol açtığını göstermektedir. Her iki kuramda da, hangi tür öğrenme şekillerinin, hangi tür bilginin edinilmesinde özellikle uygun olduğu konusunda bir takım belirlemeler söz konusudur. Buna göre tanımsal bilginin edinilmesi, açık, sözel öğrenmeyle mümkünken, işlemsel bilgi, tekrarlanan alıştırmalarla daha rahat edinilebilmektedir (Gruber, 2008:101).

Eğitim psikolojisi alanında çalışan Slusarz ve Sun'ın (2001) belirttiğine göre, öğrenmeyle ilgili araştırmalarda daha çok önce açık bilginin bunun ardından, bunun üzerine kurularak örtük bilginin verilmesini öngören "tepeden aşağı" (top-down) modeller üzerinde durulmuştur. "Tabandan yukarı" (bottom-up) yaklaşım göz ardı edilmiş, dolayısıyla da önce örtük ardından açık bilgi öğreniminin ya da ikisinin paralel öğreniminin yolu engellenmiştir. Bunun bir sonucu olarak da beceri öğrenme literatüründe tanımsal (açık) ve işlemsel (örtük) süreçlerin birbiriyle etkileşimi çoğu zaman göz ardı edilmektedir (Slusarz / Sun, 2001).

3.3. Yüksek Öğretimde "Öğretim"

Çalışmanın bu alt bölümünde yüksek öğretim didaktiğinde yaşanan gelişmeler ve bu gelişmeler bağlamında kuramsal bilginin eğitime yansımaları konusunun ele alınış biçimleri tartışılmaya çalışılacaktır. Buradaki amacımız son derece geniş bir çalışma alanı olan yüksek öğretim didaktiğine burada kapsamlı ve tüketici bir şekilde yer vermek değildir. Böyle bir amaç, bu çalışmanın sınırlarını aşar. Bu nedenle burada, alanda yaşanan güncel gelişmeler olarak iki olguya yer verilecektir; "öğretimden öğrenime kayış" ve "yüksek öğretimde yetkinlik"¹¹ vurgusu".

¹¹ Bu noktada "competence" kavramının Türkçe'deki karşılığı ile ilgili bir açıklama getirmemiz gerekiyor. Çalışmanın birinci ve ikinci bölümünde "translation competence" kavramı bağlamındaki "competence" terimi, Türkçe çeviribilim literatüründe kabul edildiği şekliyle "edinç" terimi ile karşılanmıştır. Öte yandan yüksek öğretim bağlamında kullanılan "competence" terimi için ilgili Türkçe literatürde "yeterlilik", "yeterlik" ya da "yetkinlik" gibi farklı kullanımlar mevcuttur. YÖK metinlerinde bu kavram için "yetkinlik" teriminin daha çok tercih edildiği gözlemlenmiştir. Bu kullanımlar dikkate alınarak tezde bu bağlamdaki tartışmalara yer verilirken "yetkinlik" terimi kullanılmıştır.

Eğitim bilimlerinin öncelikli araştırma konusu, her ne kadar okul öncesi eğitim, ilk ve orta öğrenim olsa da, bir kurum olarak üniversite, dolayısıyla da akademik eğitim, 70'li yılların başından itibaren sosyal, ekonomik, politik açılardan (genellikle de disiplinlerin özelliklerinden bağımsız olarak) ele alınmaya başlayarak, eğitim bilimlerinin inceleme nesnesi olmuştur. Yüksek öğrenim araştırma alanının zaman içerisinde gelişmesiyle, araştırma nesnesinin doğrudan akademik eğitim yöntemlerinin olduğu bir alt alan olan "yüksek öğretim didaktiği" ortaya çıkmıştır.¹² Yüksek öğretim didaktiği, araştırma nesnesi olan akademik eğitim olgusunu, olgunun aktörleri (öğretim üyesi ve öğrenciler) ve aktörlerin içinde bulunduğu süreçler açısından hem kuramsal hem de görgül çalışmalar bağlamında incelemektedir.¹³ Pedagog ve yüksek öğretim didaktiği araştırmacısı Tremp, yüksek öğretim didaktiğinin iki önemli görevini, üniversite ortamındaki öğretim ve öğrenim üzerine olan bilgi birikimini geliştirmek, (ki böylece yazara göre yüksek öğretim didaktiği, yüksek öğretim araştırmalarının uygulamalı bir alt alanı olmuş olmaktadır) ve elde edilen bu bilgiyi üniversite ortamında ders veren eğitimcilerin bilgisine sunmak olarak tanımlamaktadır (Tremp, 2009: 210).

Sadece yüksek öğretimde değil, eğitimin tüm aşamaları için yapabileceğimiz bir saptama, eğitimde var olan yaklaşımların, dönemin öğrenme / öğretme süreçleri hakkındaki kuramsal bilgiyi eğitim yöntemlerine yansıtıyor olmasının gerekliliğidir. Bunun gerçekleşebilmesi, eğitim psikolojisi alanıyla eğitim bilimleri arasında kurulacak sıkı ilişkiye bađlıdır¹⁴. Eğitim psikolojisi alanında öğrenme süreçlerinin yapılandırmacı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılması, öğrenmenin pasif bir süreç değil, öğrenen birey tarafından aktif olarak şekillendirilen bir süreç olduğu kabulü,

¹² Birçok açıdan diğer eğitim basamaklarından ayrılan akademik eğitimdeki süreçlerin "didaktik" in konusu olması, söz konusu araştırma alanını, akademik eğitimin pedagojileştirildiği eleştirileriyle karşı karşıya bırakmıştır. Bilim felsefecisi Mittelstrass'ın yüksek öğretim didaktiğine getirdiği eleştiri ve alanın temsilcilerinden Huber'in verdiği yanıt için bkz. Mittelstraß, Jürgen (1996) ve Huber, Ludwig (1999). Didaktiğin, bir alt araştırma alanı oluşu ve yüksek öğretim araştırmalarıyla kurduğu ilişkiyi, alanlar arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırma çabaları için bkz. Pasternack (2005).

¹³ Alanın özellikle de Almanca kaynaklarındaki yazılı kaynak hacmi dikkate değerdir. Almanya'nın çeşitli üniversitelerinde 80'li yılların başından itibaren kurulan yüksek öğretim didaktiği merkezlerinin bu durumda büyük etkisi olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

¹⁴ Bu iki çalışma alanı arasında kurulabilecek bağın sağlam ve sağlıklı bir ilişki olmasında, yüksek öğretim didaktiği araştırma alanının önemli bir rol üstlenebileceği düşünülebilir (bkz. Wilkinson, 2005).

eğitimbilimleri alanında 90'lı yıllardan itibaren hissedilen değişimi, hem gerekli kılmış, hem de gerekçelendirmiştir. Yüksek öğretimde kendini gösteren "öğretimden öğrenime kayış" ve "yetkinlik vurgusu", yapılandırmacı yaklaşımdaki öğrenme ve öğretim anlayışlarıyla örtüşmektedir. Bu iki olgunun yanı sıra bu bölümde ele alınacak bir konu da yüksek öğretim didaktiğinin, çalışmamız açısından önemli bir çalışma alanı olan, araştırma - öğretim ilişkisi tartışmalarıdır.

3.3.1. Öğretimden Öğrenime Kayış

90'lı yılların ortasından itibaren eğitimin diğer basamaklarında olduğu kadar yüksek öğretimde de bir anlayış değişimi hissedilmeye başlanmıştır. "Öğretimden öğrenime kayış" ¹⁵ olarak adlandırılan bu anlayış değişiminin temelinde, öğretimi öğrencinin bakış açısından yeniden düşünme fikri yatmaktadır. Odağa öğrencinin, yani "öğrenme"nin alınması, aynı zamanda öğrenme süreçleri çıktılarının ve bu sonuçlara ulaşabilmek için uygulanması gereken stratejilerin, yani öğretim yöntemlerinin incelenmesi anlamına da gelmektedir (Wildt, 2004; Ertel, 2008).

Bologna Süreci'nin başlatılmasıyla birlikte "öğretimden öğrenmeye kayış", ağırlıklı olarak Bologna Süreci'nin getirdiği yapısal değişiklikler bağlamında yorumlanmaya başlanmıştır. Bologna Süreci'nin öngördüğü değişikliklerin sadece yapısal düzlemde kalmaması ve öğretimi etkin bir şekilde etkilemesi için "öğretimden öğrenime kayış" değişiminin gerekliliği ve önemi eğitimbilim alanında pek çok çalışmada vurgulanmıştır (bkz. Wildt, 2004; Wildt / Eberhardt, 2010; Salmhofer, 2012; Ertel / Wehr, 2007). Bu bağlamda üniversite eğitiminde yerleşmiş yaklaşım olan, öğretimde içerik odaklılık, başka bir ifadeyle, aktarılacak içeriğin tanımlanması ve aktarımı üzerinden tanımlanan didaktik, önemini yitirmeye başlamış ve yerini öğrenim çıktılarının tanımlanmasına bırakmıştır (Wildt, 2004:169).

¹⁵ Wildt ve Eberhardt, söz konusu değişimin başlangıcı olarak doğrudan, Robert Barr ve John Tagg'in 1995'de kaleme almış oldukları "Shift from teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education" (Öğretimden öğrenmeye kayış - Yüksek öğretimde yeni bir paradigma) başlıklı makalelerini kaynak göstermektedir (Wildt / Eberhardt, 2010:12-13).

Eğitimbilimci Wildt, öğretimden öğrenime kayışın didaktik özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

- Öğrenci merkezlilik; öğrencilerin ve öğrenme süreçlerinin odakta bulunması,
- Eğitiminin rolünün, öğretime odaklanmadan uzaklaşarak, öğrenim ortamları ve durumları yaratmaya, öğrenme rehberliğine doğru kayması,
- Öğrenmenin amaç ve sonuçlarına odaklanması
- Öğrencinin kendisinin organize ettiği, aktif öğrenme süreçlerinin teşviki,
- Öğrenme sürecinin motivasyonel ve sosyal yönlerinin de göz önünde bulundurulması,
- Bilgi edinimi ve öğrenme stratejileri ediminin ilişkilendirilmesi (Wildt, 2004:169)

Wildt'in "öğretimden öğrenmeye kayış" anlayışına atfettiği bu özelliklerin yapılandırmacı öğretim anlayışı ile örtüştüğü, dolayısıyla eğitim psikolojisi ile eğitimbilimleri arasında bir etkileşim bulunduğunu, alanlararası bilgi akışının söz konusu olduğunu açıklar. Dolayısıyla bizim bu bölümün ilk alt bölümünde yer vermiş olduğumuz yapılandırmacılık öğretim anlayışı bağlamında sunulmuş olan yöntemlerin, "öğretimden öğrenmeye kayış" anlayışı bağlamında uygulanabilecek yöntemler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

3.3.2. Yüksek Öğretimde "Yetkinlik" Vurgusu

Bologna Süreci'nin getirdiği değişimler bağlamında "öğretimden öğrenmeye kayış" yaklaşımına paralel dile getirilen bir değişim de, üniversite eğitiminde odağın "yetkinlik aktarımına" kaydırılmasının gerekliliği olmuştur (Christmann v.d., 2005; Wildt 2006; Reis 2009; Huber 2008). Söz konusu değişimin gerekliliğinde Bologna Süreci'nin etkisi, ("öğretimden öğrenmeye kayış"ta olduğundan) daha yoğun hissedilmektedir. Zira üniversite eğitiminde odağa yetkinlik aktarımının alınmasının arkasında yatan düşünce, öğrencilerin iş dünyasına adım attığında, eğitim boyunca elde ettikleri bilgiyi uygulama ortamına aktaramıyor olmaları ve bunun önüne geçilebilmesi için üniversite eğitimindeki anlayış değişikliğinin gerekliliğidir. Yetkinlik kavramının yüksek öğretimdeki vurgulanışını Wildt, "öğrenim ve öğretimin daha uygulama odaklı olması taleplerinin somut hale gelmesi" olarak yorumlamaktadır (Wildt, 2007:66).

Yetkinlik gelişimi odaklı üniversite eğitiminde, öğrencilerin iş hayatlarında göstermeleri gereken yetkinliklerin, öğrenim çıktıları olarak formüle edilmesi söz konusu olmaktadır (Wildt, 2006; Ertel / Wehr, 2007). Ertel / Wehr, yetkinlik odaklı öğretim ile öğrenim çıktılarının tanımlanmasının birbirinden ayrılmayan olgular olarak tanımlamaktadır:

"Yetkinlik odaklı bir öğretim uygulamak isteyen eğitimciler, hem kendileri hem de katılanlar için hedeflerini net belirlemek durumundadır. Temel kural, nereye varmak istediğini ve çalışmasının sonunda neyin çıkacağını bilmeyen, asla ulaşmak istediği amaca ulaşamaz. Öğrenim çıktıları, öğrenme sürecini destekler ve tüm katılımcılar için faydalıdır." (Ertel/Wehr 2007:19)

Erbring ve Terfloth, yüksek öğretim kurumlarında yetkinlik odaklı öğretme ve öğrenme süreçleri için sağlanması gereken koşulları, "1) mesleki hayatta eylem yeteneğine dönüşecek olan yetkinliklerin dayandığı bilimsel temel bilginin hazırlanması ve 2) meslek bilgisinin yeniden yapılandırılması ve *bilimsel bilgiyle olan ilişkisinin* kurulması" olarak belirtmiştir (Erbring / Terfloth 2005, aktaran Reiber, 2006:17).

Bu bağlamda "yetenek" (*skills / Fähigkeiten*) kavramı yerine "yetkinlik" (*Kompetenzen / competence*) gelmesi konusunda eğitim bilimlerinin önde gelen araştırmacılarından Huber'de şöyle bir yoruma rastlıyoruz. Yazara göre "yetenek" kavramı, söz konusu somut işten / görevden soyutlanarak, kopuk bir şekilde tanımlandığı ve birbirleri arasında ilişki kurulmadığı için eğitim çıktılarının tanımlanmasında uygun değildir. Buna karşın yazara göre "yetkinlik" ile betimlenmek istenen "belli görev ve durumların üstesinden gelmek için bilgi ve becerilerin belli bir şekilde kullanılmasıdır" (Huber, 2008:14-15).

İlgili alana dair yetkinliklerin tanımlanmasında, somutlaştırılmasında, Huber'e göre önemli olan, "ilgili yetkinlikleri gerektiren eylemlerin betimlenmesi"dir. Hem ders ortamının oluşturulmasında hem de sınavların şekillendirilmesinde eylemin zorluk derecesinin, araçlarının mümkün olduğunca kesin bir şekilde tasarlanmasına, yazar büyük önem atfetmektedir (Huber, 2008:16-17).

Yetkinlik odaklı öğretim, öğrenim çıktılarının yetkinlikler olarak betimlenmesinin yanı sıra, yöntemlerde de değişimi ön görmektedir. Bu anlamda üniversite eğitiminde "öğretimden öğrenime kayış" anlayış değişimi ile "yetkinlik odaklılık"ın aslında birbirini tamamlayan olgular olduğunu söyleyebiliriz. Eğitimbilimci Wildt ve Eberhardt, yetkinlik odaklı öğrenebilmenin gerçekleşmesi için uygun öğrenim koşullarının yaratılmasında eğitimcinin anlayışında gerçekleşmesi gereken bir takım değişimlerden bahsetmiştir. Yazarlara göre eğitimciden beklenen, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin nasıl teşvik edileceği, problem bazlı ya da proje bazlı öğrenimde öğrenciyi nasıl destekleyebileceği gibi konularda öğretme edincini geliştirmesidir (Wildt/Eberhardt, 2010:18).

Yüksek öğretim kurumlarındaki programlarda, yetkinliklerin tanımlanması konusu her şeyden önce (eğitimde yöntemden önce) eğitim programlarının vaad ettiği yetkinliklerin tanımlanması anlamına da gelmektedir. Çeviri eğitimi ve kuram ilişkisi açısından düşünüldüğünde yetkinliklerin tanımlanmasında, çeviri olgusunu açıklama işlevini yüklenmiş kuramsal yaklaşımların da etkisinin hissedilmesi gereği açıktır. Aynı durum elbette eğitimcilerin sorumlu oldukları derslerde aktarılacak olan öğrenim çıktılarını tanımlarken, programın bilimselliğinin sağlanması açısından kuramsal yaklaşımlardan faydalanması gereğinde de söz konusudur.

3.3.3. Araştırma - Öğretim İlişkisi

Eğitimbilimleri alanındaki önemli araştırma alanlarından biri araştırma - öğretim ilişkisinin eğitimci tarafından nasıl kurulduğu meselesidir. Çalışmanın sorunsalı açısından da (özellikle de ikinci ve üçüncü araştırma düzlemi düşünüldüğünde) önemli bir noktada bulunan bu konu, çalışmanın inceleme kısmında yol gösterici olması açısından burada ele alınacaktır.

Araştırma - eğitim ilişkisinin tartışılması, çok daha eskilere, modern üniversite kavramının ortaya atıldığı 19.yy'ın başlarına kadar dayanmaktadır. Buradaki en büyük etken, modern üniversite kavramının kurucusu olarak kabul edilen Wilhelm

von Humboldt'un üniversite kavramının en mühim özelliği olarak, "*Bildung durch Wissenschaft / bilim sayesinde eğitim*", başka bir ifadeyle "*Einheit von Forschung und Lehre / araştırma ve öğretim birliği*" olgusunu ortaya koymuş olmasıdır. Elbette bugünden bakıldığında bu ilişki farklı bir yerde durmaktadır. Sonuçta Humboldt'un üniversite kavramı, o dönemin politik, sosyal ve kültürel değerleriyle kotarılmış, özellikle de dönemin bilgiye ve bilime yaklaşımıyla biçimlenmiş bir anlayıştır. Humboldt ve çağdaşları tarafından oluşturulan araştırma odaklı üniversite kavramında "öğretim üyesinin öğretimin konusu olan 'ders içeriği'yle özel bir ilişkisi bulunmaktadır; öğretim üyesi aynı zamanda ders içeriğinin yaratımında rol almaktadır" (Trempe, 2012:16). Dolayısıyla dönemin araştırma - eğitim birliği idealinin gerçekleşmesinin koşulu, araştırmacı kimliğine sahip eğitimciyle doğrudan sağlanmış oluyordu. Günümüzde eğitimbilimlerinde araştırma - eğitim ilişkisini farklı açılardan ele alınmaktadır.

Eğitim bilimlerinde son 20 yıl içerisinde yapılan tartışmalarda araştırma - öğretim ilişkisine büyük oranda bu ikili arasında var olan bir "rekabet" üzerinden yaklaşılmakta, bu durumun öğretim üyelerini içine düşürdüğü pozisyon ve öğretime atfedilen değeri çoğu zaman olumsuz etkilemesi söz konusu edilmektedir:

"Araştırma ve öğretim bağlantısının kişisel düzlemde kurulması birçok açıdan zorlu, çaba gerektiren bir durumdur. Zira öğretim ve araştırma, zaman, kaynak ve mekân açısından bir rekabet içerisinde bulunmaktadır. Bunu öğretim üyeleriyle yapılmış güncel anketlerde görebiliyoruz. Bu zorluğun bir başka nedeni de, öğretim ve araştırmanın farklı mantıklara göre işliyor olması." (Trempe, 2012:16-17)

"Akademik kariyer yapabilmek, genellikle kişinin eğitimci olarak sahip olduğu başarıyla değil, yaptığı bilimsel çalışmalarla mümkün olmaktadır. Bu durum da öğretimin değeri ve gelişimi için kayda değer bir takım olumsuz sonuçlara yol açmaktadır." (Egger, 2012: 29)

Öğretim üyelerinin üniversitedeki faaliyet alanları ve eğitimci edinçlerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi irdelediği makalesinde Viebahn, öğretim üyelerinin kendilerini bu iki görev alanı arasında nasıl konumlandıkları hakkında yapılmış güncel görgül çalışmalardan örnekler vermiş, söz konusu araştırmalarda elde edilen sonuçların birbiriyle örtüştüğünü ve araştırma ve öğretimin birbirinden zaman ve kaynak

çalmaya çalışan, rekabet halindeki iki alan olarak kabul edildiklerini belirtmiştir (Viebahn, 2009:43). Hatta yazar, öğretim üyelerinin faaliyet alanlarının araştırma odaklı olmasının, onların eğitimci rollerini ve (eğitimci) kişiliklerini şekillendirmede etkisini hissettirdiğini ifade etmiştir. Viebahn'a göre akademisyenin araştırma odaklı oluşu, sahip olduğu öğretim anlayışını öğrencilerin aleyhine gelişecek biçimde şekillendirmektedir:

- "1) Araştırma odaklı olmak demek, nesnellik demektir. Böyle bir yaklaşım, öğretim üyesinin son derece 'eğitimci merkezli bilgi aktarımı' anlamında bir öğretim anlayışına sahip olmasına neden olmaktadır. Böyle bir anlayış söz konusu olduğunda disiplinin yapısı da öğretimin odağına alınmaktadır.
- 2) Araştırma odaklı olmak, öğretim üyesinin eğitim içeriğini didaktik açıdan uygun hale getirme becerisini olumsuz yönde etkileyebilir. Başarılı araştırma faaliyeti sınırlı bir alanda uzmanlığı gerektirir. Bu durum geniş kapsamlı bir uzmanlığı gerektiren öğretime ters düşmektedir.
- 3) Başarılı araştırma faaliyeti rekabete dayanır. Rekabet odaklı olmak öğretim üyelerinin sosyal tutumlarını etkileyebilir." (Viebahn, 2009: 40)

Egger de öğretim üyelerinin akademik ortama girişlerini, mevcut koşulları, olumsuzlukları, öğretim üyeleriyle yapılan görüşmeler üzerinden incelediği makalesinde, akademisyenlerin eğitimci ve araştırmacı olarak sahip olduğu "ikili rol"den, "araştırma ve öğretim arasındaki amaç çatışmasından" bahsetmektedir. (Egger, 2012: 33-35)

Araştırma ve öğretim ilişkisine dair yüksek öğretim didaktiği araştırmalarındaki bu "rekabet" ve "çatışma" söylemlerinin geldiği son noktanın, söz konusu iki görevin üniversite eğitiminde birbirinden ayrıştırılması düşüncesi olduğunu söyleyebiliriz. Bunu, çeşitli çalışmalarda belirtilen "bir akademisyenin iyi bir araştırmacı olmasının onun aynı zamanda iyi bir hoca olacağı anlamına gelmediği" söyleminde dolaylı olarak görebiliyoruz.¹⁶ Yüksek öğretim araştırmaları alanında araştırmacı olan Mac Labhrainn'in makalesinde ise bu söylem, yazarın ortaya attığı, "üniversite öğrencilerinin hangi durumda daha iyi bir eğitim alacağı" sorusunda kendini göstermektedir; "Aktif olarak araştırma alanında faaliyet göstermeyen birincil görevi öğretmek olan bir 'akademisyenden' mi yoksa aktif olarak araştırma yapan

¹⁶ Viebahn bu durumu, öğretim kalitesi ve alana dair üretim olguları arasındaki ilişkinin incelendiği görgül çalışmalarla doğrulandığını belirtmiştir (Viebahn, 2009: 45).

akademisyenden mi?" (Mac Labhainn, 2009:43) Tremp, bu sorunu daha açık bir şekilde ifade ederek, "rollerin daha keskin bir şekilde ayrıştırılması"ndan bahsetmektedir. Yazara göre araştırma ve öğretimin birbiriyle ilişkilendirilmesi, her ne kadar 200 yıldır var olan bir amaç olsa da, gerçekleştirilmesi gerektiği gibi mümkün olamamıştır. Bu yüzden de yazar, üniversitedeki öğretim görevlileri arasında "güçlü bir ayrıştırma imkanı"nı dile getirmektedir; öğretimden sorumlu hocalar - araştırmadan sorumlu hocalar. Tremp bu ayrıştırmanın günümüzde üniversitelerde gözlemlendiğini de belirtmiştir. Rollerin ayrıştırılması dolayısıyla da öğretim ve araştırma bağının gevşetilmesi Tremp'e göre akademisyenlerin görev tanımlarını elbette güçlü bir şekilde değiştirmektedir (Tremp, 2012:17).

Araştırma - öğretim arasındaki ilişkiye dair yapılan güncel tartışmaların büyük bir çoğunluğunda konunun ele alınışını şekillendiren en büyük etkenin, araştırmacı kimliğiyle eğitimci kimliğinin aynı kişide birleşiyor olması olduğunu görüyoruz. Dolayısıyla yukarıda alıntılanan çalışmaların hepsinin bu olgudan yola çıkarak araştırma - öğretim ilişkisini sosyal yönden ele aldığını söylemek mümkün. Bu durumun Humboldt'taki "araştırma - öğretim birliği" idealinden etkilenmemiş olduğunu söylemek zor. Elbette burada da ortaya, öğretim üyesinin araştırma bulgusundan faydalanabilmesi için mutlaka aktif olarak araştırma yapıyor olması mı gerekiyor sorusu ortaya çıkmaktadır (bu konuyla ilgili olarak çeviribilimci Forstner'deki "eğitimcinin öğretim için ilişkilendirilebilecek bilgi yaratma görevi" vurgusu için bkz. 1. Bölüm).

Araştırma ve öğretim arasındaki ilişkinin, öğretim üyesinin kişisel düzleminde gerçekleşen bir rekabetin, bir çelişkinin söz konusu edilmeden ele alındığı çalışmalarsa az da olsa mevcut. Yüksek öğretim didaktiğinin önde gelen isimlerinden Johannes Wildt'in Ulrike Eberhardt ile kaleme aldığı makalesinde yazarlar, araştırma - öğretim ilişkisine dair şu önemli noktayı belirtmiştir:

"Akademik eğitimin içeriği, alandaki araştırma sonuçlarından kotarıyor olduğundan, içeriğin didaktik bir dönüşümden geçmesi gerekmektedir. Öğretimden de sorumlu araştırmacıların üstleneceği bu görev, yüksek öğretim didaktiği uzmanlarına devredilemez. Akademik öğretimde meslekleşme, alana ait içeriğin

öğrencilerin eğitim süreçlerinin konusu olabilmesinin eğitimci tarafından sağlanabilmesi anlamına gelmektedir. Bunun için de didaktik bir refleksiyon edinci ve öğretimin eğitimcinin kendisi tarafından şekillendirilmesi vazgeçilemezdir. Bu konuda meslektaşlar arası aktarımdan ve genel yüksek öğretim didaktiğinden destek alınmalıdır" (Wildt / Eberhardt, 2010:12-13).

Alıntıda ki vurgu, araştırma sonucu elde edinilen bilgilerin, eğitim malzemesi olarak öğrenciye sunulmasında eğitime düşen "dönüştürme" görevi. Yani kuramsal bilginin sunulmasında gerekli olan dönüşümdedir.

Wildt ve Eberhardt 'da olduğu gibi yine farklı bir yaklaşım da Pasternack'ın araştırma ve öğretim arasında kurulacak "refleksif bir bağ" düşüncesinde mevcuttur. Üniversite öğrencilerinin mezuniyetlerini takiben atılacakları iş hayatında karşılaşacakları karmaşıklık ve baskının üstesinden gelebilmek için mezunların sahip olmaları gereken yaklaşımı üniversite eğitiminde edinebilmelerinin tek ve öncül koşulu Pasternack'a göre üniversite eğitiminin piyasaya göre şekillendirilmesi değildir. Zira "ancak ve ancak iş hayatındaki gündelik durumlara karşı bilinçli olarak oluşturulan bir 'mesafe' sayesinde bu durumların getirdiği sorunların üstesinden gelinebilir." Bunun sağlanması için de üniversite eğitiminin bir takım koşulları yerine getirmesi gerekmektedir. Yazara göre söz konusu koşulların sağlanması, "öğretimin araştırmaya bağlanmasından" geçmektedir. Bunun için de, "yüksek öğrenim sisteminin, eğitim sistemi ve bilim sistemi arasında bir adaptör işlevi üstleneceği, bağlantının sürekli olmasının da toplum tarafından garanti altına alınacağı bir sistem" in kurulmasına ihtiyaç vardır. Yazar bu yeni mimarinin, "mekanik algılanan bir araştırma ve öğrenim birlikteliğinden ziyade, araştırma ve öğretimin refleksif bir bakış açısıyla bağlanması"yla sağlanacağını ifade etmiştir (Pasternack, 2005: 15).

4. BÖLÜM:

Çeviri Eğitiminde Kuramsal Yaklaşımların Uygulamaya Yansımaları

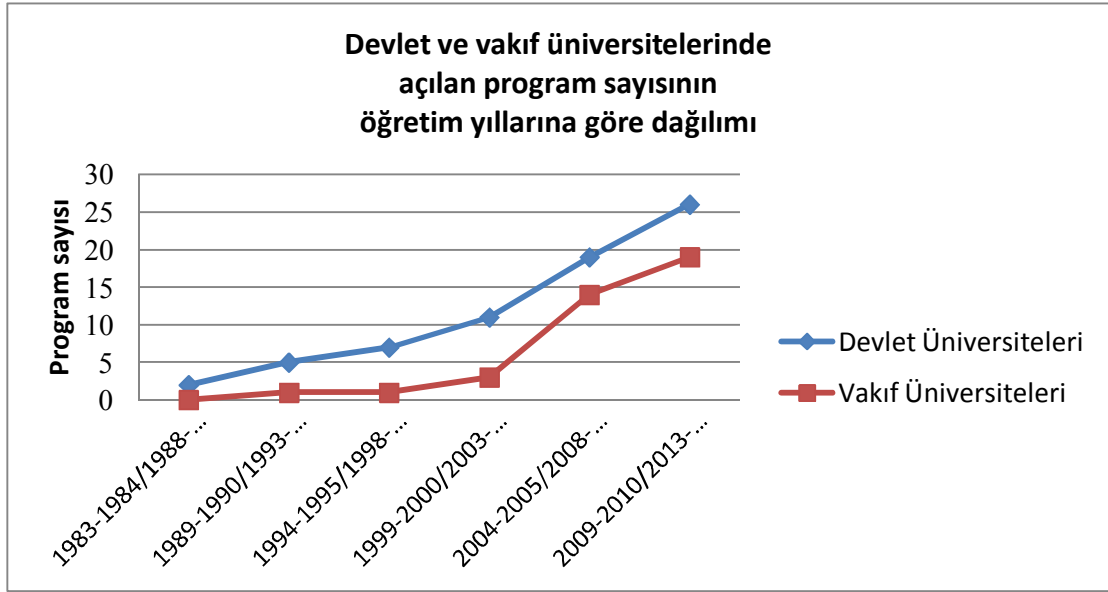
Çeviribilimin bir disiplin olarak kabul edilmesinden çok daha önce kurumsallaşan çeviri eğitimi, gerek program yapısı gerekse de eğitimciler tarafından uygulanan yöntemler bağlamında olsun, dönemin dile ve çeviriye olan yaklaşımını yansıttığı çeşitli evrelerden geçmiştir. Programların yapı ve içeriklerinin şekillenmesinde kuramsal yaklaşımların dışında da çeşitli etkenler söz konusudur. Örneğin, programın ait olduğu yüksek öğretim sistemi, bununla bağlantılı olarak çeviri eğitimi programlarının farklı derecelerde sunulmalarının mümkün olması, meslek standartları, piyasanın ihtiyaçları ve bakış açısı, öğrenci profili gibi. Elbette söz konusu etkenlerin eğitim programlarının yapı ve içeriğini şekillendirmede sahip oldukları etki, farklı ülkelerde farklı yoğunluklarda yaşanmaktadır. Fakat yine de bugün farklı ortam ve koşullara rağmen, akademik bir çeviri eğitimi programının birleşenleri üzerine hem program yapısına ve içeriğine hem de yöntemlere ilişkin belli ölçüde bir uzlaşımın varlığından söz etmek yanlış olmayacaktır.

Türkiye'nin, akademik çeviri programı açısından zengin bir ülke olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Lisans düzeyinde ilk olarak 1983 - 1984 öğretim yılında Hacettepe¹ ve Boğaziçi Üniversitelerindeki mütercim tercümanlık programlarında çeviri eğitime başlanılmış, lisans düzeyinde sunulan mütercim tercümanlık programlarının sayısında son 10 yılda büyük bir artış görülmüştür. Şöyle ki; 2003 yılında hem vakıf hem de devlet üniversitelerinde 10 üniversitede toplam 15 program mevcutken (çeşitli dillerde sunulan programların toplam sayısı), 2013 yılına gelindiğinde 26 üniversitede açılmış bulunan program sayısı 45'i bulmuştur² (Söz konusu 45 programın 26'sı devlet üniversitelerinde, 19'u vakıf üniversitelerinde sunulmaktadır). Kuşkusuz sayının artışında, yeni açılan vakıf üniversitelerinin, bunun yanı sıra da

¹ Hacettepe Üniversitesi bünyesindeki İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü, 1982-1983 eğitim öğretim yılında açılmış olmasına rağmen, öğrencilerin ilk yıl İngilizce hazırlık programına katılmış olmalarından dolayı, eğitime 1983 - 1984 öğretim yılında başlanmıştır (Doğan, 1997:144).

² Türkiye'deki üniversitelerde sunulan 4 yıllık çeviri eğitimi programlarının listesi için bkz. Ek 2.

devletin "her ile üniversite" yüksek eğitim "politikası"nın büyük etkisi olmuştur. Aşağıdaki grafikte, yıllara göre açılan program sayısındaki artışı gözlemlemek mümkün:



Grafik 1: Devlet ve vakıf üniversitelerinde açılan program sayısının öğretim yıllarına göre dağılımı

Çeviri eğitimi Türkiye'de, 4 yıllık çeviri eğitimi programlarının yanı sıra 2 yıllık "uygulamalı dil ve çevirmenlik" programları bağlamında da sunulmaktadır.³ Ek 3'deki tablolarda görüleceği üzere 2 yıllık uygulamalı dil ve çevirmenlik programları daha çok vakıf üniversitelerinde tercih edilen bir program türü olup,⁴ bu programların sayısında 2008 yılından itibaren büyük bir artış yaşanmıştır. Bu çalışmanın odağında 4 yıllık akademik çeviri eğitimi yer aldığından, söz konusu ön lisans programları incelemeye dahil edilmemiştir. Fakat bu noktada mutlaka vurgulanması gereken bir mesele, bu iki tür programın (iki yıllık ve dört yıllık programların) çeviri eğitimi bağlamında nasıl konumlandırıldığıdır. 4 yıllık akademik çeviri eğitimi programlarının, meşruiyetleri için 2 yıllık programlardan amaç ve içerik açılarından belli bir ölçüde ayrılıyor olmaları gerekir. Fakat 2 yıllık

³ Türkiye'deki üniversitelerde sunulan 2 yıllık çeviri eğitimi programlarının listesi için bkz. Ek 3.

⁴ 6 devlet üniversitesinde 6 uygulamalı dil ve çevirmenlik programı bulunurken, 8 vakıf üniversitesi ya da meslek yüksekokulunda 11 uygulamalı dil ve çevirmenlik programı bulunmaktadır.

programların tanıtım metinlerine bakıldığında, söz konusu programların çoğu zaman 4 yıllık çeviri eğitimi programlarıyla aynı amaçlara sahip olduğu, 4 yıllık çeviri eğitimi programlarıyla aynı vurguların yapıldığı görülmektedir⁵. Bu durum, Türkiye'de çeviri didaktiği alanında var olan çalışmaların çeviri eğitimi pratiğine yeterince yansıtılmamış olmasının bir sonucu olarak görülebilir. Ayrıca 2 yıllık programlar, amaçları, yapıları ve içerikleri açısından bir araştırma nesnesi olarak henüz kapsamlı bir şekilde ele alınmamıştır. Dolayısıyla bu iki tür programın ortak ve ayrılan yönleri ve çeviri eğitimindeki konuları gibi konularda kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür farklı programların çeviri eğitimi çerçevesinde konularının belirlenmesinde, çeşitli becerileri aktarma amaçlı bir meslek eğitimi ile yaklaşım aktarma amaçlı akademik bir eğitim ayrımı çerçevesindeki tartışmalardan faydalanılabilir (bu tür bir tartışma için bkz. Bernardini 2004, Pym 2009). Ayrıca çeviride meslekleşme standartları ve mesleki yeterlilikler tartışmalarının da bu tartışmaya eklenmesi, farklı türlerde eğitimin konumlandırılmasında faydalı olacağı açıktır (Türkiye'de gerçekleştirilen çeviride meslekleşme ve meslek standartları çalışmaları için bkz. Parlak 2011 ve 2013).

Çalışmanın temel sorunsalının, çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların, akademik çeviri eğitimindeki olası kullanım alanlarının belirlenmesi ve bu alanlar dahilinde çeviri eğitimindeki uygulamaların incelenmesi olduğunu belirtmiştik. Bu doğrultuda çalışmanın ilk üç bölümünde, farklı disiplinlere başvurarak konu, kuramsal açıdan ele alınmaya çalışılmıştır. Kuramsal yaklaşımların ilgili alanın akademik eğitiminde nasıl bir rol üstlenebileceğinin irdelenebilmesi için ilk üç bölümde çeviribilimin yanı sıra eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi disiplinlerinden de faydalanılmıştır. Bu noktada mutlaka belirtmemiz gereken bir durum, eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi disiplinleri bağlamında yer verilen tartışmaların, tezin üç inceleme düzleminde de eşit bir ağırlığa sahip olmadığıdır. Söz konusu alanlar bağlamındaki tartışmalar, özellikle incelemenin üçüncü düzlemi olan "çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların derslerde uygulanan yöntemleri nasıl şekillendirebildiği" düzleminde yönlendirici olmuştur. Zira eğitim bilimleri ve psikoloji alanlarından faydalanırken

⁵ 2 yıllık "uygulamalı dil ve çevirmenlik" programlarının tanıtım metinlerinden örnekler için bkz. Ek 4.

vurgu, öğrenme süreçleri ve öğrenmeyi destekleyici yöntemler üzerine yerleştirilmiştir. Vurgunun yöntem üzerinde olması yönündeki kararımız, doğal olarak bu alanların diğer iki araştırma düzlemi için sağlayacağı katkıyı sınırlandırmıştır.

Çalışmanın bu son bölümünde çeviri eğitimde var olan ya da öngörülen uygulamaların, çalışmanın sorunsal bağlamında incelenmesi ve yorumlanması amaçlanmaktadır. Çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların çeviri eğitimiyle ilişkilendirilmesinin incelenmesi için belirlenen üç düzlemlilik yapı, bu bölümde de korunmuştur. Bu doğrultuda, çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların, önce akademik çeviri eğitimi programlarının yapılarındaki yansımaları (4.1.), ardından malzeme olarak programlara nasıl dahil edildiği (4.2.) ve son olarak da öğretim yöntemlerine nasıl yansıdığı (4.3.) çeşitli veriler üzerinden incelenmiştir. İncelenen verilerin çeşitliliği, veri bütüncesi içerisinde doğrudan uygulamadan gelen verilerin yanı sıra kuramsal bir takım yaklaşımların da yer alışından kaynaklanmaktadır. Şöyle ki; ilk iki düzlem çerçevesinde, Türkiye'de uygulanmakta olan akademik çeviri eğitim programları, düzlemler çerçevesinde belirlenen ve çalışmanın ilk bölümünde ele alınan çeşitli açılardan incelenmiştir. Dolayısıyla buradaki veri bütünü, doğrudan uygulamadan gelmektedir. Üçüncü düzlem çerçevesinde yorumlanan veri ise akademik çeviri eğitimi konusunda yazılmış monografilerden oluşmakta olup (her ne kadar uygulamayı yönlendirme amaçlı olsa da), kuramsal görüşler de içeren bir veri bütünü niteliğindedir.

Verilerin niteliğine ilişkin belirtilmesi gereken bir başka durum da, programlardaki uygulamaların incelendiği ilk iki inceleme düzleminde, incelemenin sadece Türkiye'deki akademik çeviri eğitimi programlarını kapsadığı, öte yandan üçüncü düzlemde incelenen monografilerin uluslararası nitelikte olduğudur. Tezin temel amacının kuramsal yaklaşımların eğitimdeki yansımalarının nasıl gerçekleştirilebileceğinin incelenmesi olduğu düşünüldüğünde, Türkiye'de yazılan bir tez olarak uygulama söz konusu olduğunda doğrudan Türkiye'deki uygulamaların incelenmesinin kabul edilebilir bir durum olduğunu düşünüyorum. Kuramsal bilginin çeviri uygulaması derslerindeki yöntemler bağlamında nasıl kullanıldığı / yöntemlere

nasıl yansıtıldığı konusunda gerçekleştirilen incelemeye dahil edilen monografilerin uluslararasılığı ise bu konunun (sadece Türkiye'de yazılmış eserlerde değil) uluslararası çeviribilim literatüründe nasıl ele alındığının betimlenmesi ve yorumlanması amacıyla açıklanabilir. İncelenen verilerdeki bu çeşitlilik ayrıca ilgili literatürdeki kuramsal bilgiyle programlardaki uygulamaları belli açılardan karşılaştırma olanağı da sağlamıştır. Bu konudaki yorumlara çalışmanın sonuç kısmında yer verilmiştir.

İncelemenin *birinci düzlem*ini oluşturan, program yapısı üzerine yapılacak incelemeye Türkiye'de şu an uygulanmakta olan bütün 4 yıllık çeviri eğitimi programları dahil edilmiştir. Buna karşın, çalışmanın *ikinci düzlem*ini oluşturan, kuramın malzeme olarak kullanılması bağlamındaki incelemeye, daha az sayıda programın dahil edilmesine karar verilmiştir. Burada (10 yıllık bir eğitim sürecinin programda belli bir takım bakış açılarının yerleşmiş olması gerektiğine inanarak) programların en az 10 yıllık olması ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda "4.2. İncelenen Programlarda Ders Malzemesi Olarak Kuram" başlığı altında incelenecek programların yer aldığı üniversiteler, Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Atılım Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Okan Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi olarak belirlenmiştir.

Her iki düzlemde gerçekleştirilen incelemede, verilere ulaşım hakkında belirtebileceğimiz genel bir durum, programlarla ilgili müfredat, ders içeriği, öğrenim çıktıları, haftalık ders akışı, kaynaklar gibi bilgilerin üniversitelerin, program internet sayfalarından ya da üniversitelerin ana internet sayfaları üzerinden erişilebilen "bilgi sistemleri" sayfalarından alındığıdır. Bu sayfalardan yapılan alıntılarda her seferinde kaynak göstermek yerine, başvuru sayfaları, Ek 5'deki tabloda topluca verilmiştir. Elbette bu noktada belirtilmesi gereken bir durum, ilk iki inceleme düzlemindeki verilerin, Eylül 2013 - Mayıs 2014 zaman aralığında toplanmış olduğu, dolayısıyla zaman içerisinde değişikliklerin meydana gelmesinin muhtemel olduğudur. İnceleme sürecine ilişkin belirtilmesi gereken olumsuz bir durum, kimi üniversite / program sayfalarında çelişkili bilgilerin yer aldığıdır.

Özellikle de son zamanlarda program değişikliğine gitmiş ya da gidecek olan programlarda böyle bir durum söz konusudur. Bu tür durumlarla karşılaşıldığında, ilgili programın sorumlusuyla doğrudan iletişime geçilerek güncel bilgilere ulaşılma yoluna gidilmiştir. Bazı programlarla ilgili verilere istenen düzeyde ulaşılamamış olmakla birlikte çalışmanın büyük ölçüde güncel durumu yansıttığı söylenebilir.

Çalışmanın *üçüncü araştırma düzlemindeki* inceleme, çeviri eğitimcileri tarafından çeviri eğitimindeki uygulamaları yönlendirme amaçlı kaleme alınmış olan eserlerin incelenmesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. İncelenecek eser türünün kitapla sınırlandırılmış olmasının nedeni, araştırma konusunun incelenmesinde kitap formatındaki eserlerin daha çok veri sunacağına düşünülmesi ve makale ya da araştırma raporu gibi diğer yayın türlerine oranla kitapların, uygulamayı etkilemede daha yüksek bir şansa sahip olmaları düşüncesidir (İncelenen kitapların listesi için bkz. Ek 6'daki liste). İnceleme listesinin oluşturulmasında farklı coğrafi kültürlerden (dolayısıyla farklı bilim geleneklerinden gelen) yazarların listede yer almasına dikkat edilmiştir. Buna göre listede, çoğunluğu oluşturan Alman yazarların yanı sıra Türk, Fransız, Amerikan ve İspanyol yazarların eserleri de söz konusudur. Bu noktada elbette dil kısıtlaması önemli bir etken olarak işin içine girmektedir; listede İngilizce, Almanca ve Türkçe dışındaki dillerde eser bulunmamasının nedeni, kişisel dil engelim ve bu üç dil dışında yazılıp da Türkçe çevirisi yapılmış bir çeviri eğitimi kitabının bulunmamasıdır. Listede en yoğun Alman çeviribilimcilerin eserlerinin bulunması, göze çarpan bir özellik. Bunun önemli bir nedeni olarak, en eski akademik çeviri eğitimi programlarının özellikle de 2. Dünya Savaşı'ndan sonra Almanya'da açılmış olmasını gösterebiliriz.⁶ Dolayısıyla Alman çeviri eğitimi geleneğinin kurumsal yerleşmişliği, bu alanda bu dilde daha çok eser verilmesine katkıda bulunmuştur çıkarsaması yapılabilir. Bu noktada listenin bu konuda tüketici bir liste olma iddiasını ya da özelliğini taşımadığını da belirtmemiz gerekir. Buna rağmen listede yer alan yazarların büyük bir çoğunluğunun çeviri eğitimi alanında

⁶ Kelly 2005'in aktardığına göre çeviri eğitimi veren ilk akademik programlar, Moskova Dilbilimleri Enstitüsü'nde (1930), Heidelberg Ruprecht Karls Üniversitesi'nde (1933), Cenevre Üniversitesi'nde (1941) ve Viyana Üniversitesi'nde (1943) açılmıştır. Bu programları 2. Dünya Savaşı'nın ardından, Innsbruck Üniversitesi (1945), Graz Karl Franzens Üniversitesi (1946), Johannes Gutenberg Üniversitesi (1947), Saarland Üniversitesi'nde (1948) açılan programlar izlemiştir (Kelly, 2005:8).

kitabın yanı sıra özellikle de makale türünde çok sayıda çalışmaları bulunan yazarlar olması, bu listede yer alan eserler üzerinden yapılacak değerlendirmelerin geçerliğini destekleyici bir özelliktir.

4.1. İncelenen Programların Yapısal Özelliklerinde ve Bütünselliklerinin Sağlanmasında Kuramsal İzler

Çalışmanın "1.1. Akademik Çeviri Eğitimi Programının Amaç ve Yapısında Kuramsal Yaklaşımlar" başlıklı alt bölümünde çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların akademik çeviri programların yapılarını şekillendirmede, bütünselliklerini sağlamada nasıl dayanak sağlayabilecekleri tartışılmış, bu tartışmalar bağlamında programın yapısı söz konusu olduğunda kuramsal yaklaşımların etkilerinin gözlemlenmesinin mümkün olabileceği bir takım unsurlar, gerekçelendirilerek belirlenmişti. Birinci bölümde belirlenmiş olan söz konusu unsurları burada tekrar sıralayabiliriz:

- *çeviri uygulamasına başlanılan dönem,*
- *(varsa) dil hazırlık sınıfının konumu,*
- *dil edinci aktarımı amaçlı derslerin programdaki yeri ve yapısı,*
- *alan edinci aktarımı amaçlı derslerin programdaki yeri ve yapısı*

Birinci bölümde de belirttiğimiz üzere, kuramsal bilginin program yapısındaki etkisinin sadece bu unsurlar üzerinden gerçekleşiyor olduğunu iddia etmek elbette yanlış olurdu. Bu liste pekâlâ uzatılabilir. Biz, bu çalışma bağlamında etkinin en belirgin olabileceği unsurlar üzerinde durmayı yeğledik.

Çalışmanın bu bölümünde, incelemeye dahil edilen programların yapılarının ve derslerin program içindeki konumlandırılışlarının, belirlenen bu unsurlar açısından incelenmesi sonucunda varılan gözlemler sunulacaktır. Burada dile getirilmesi gereken bir nokta, görgül inceleme bağlamında bir veri olarak program yapısı incelenirken söz konusu incelemeyi zenginleştirecek bir diğer veri kaynağının, ilgili

programı tasarlayanların, program yürütücülerinin ve uygulayıcıların program hakkındaki görüşlerinin olduğudur. Zira bir programın alımlanışı, onun uygulamaya nasıl yansıtıldığını belirleyen etkenlerden biridir. Uygulayıcılar, programın bütünselliğini sağlayan düzenlemelerin (örn. dersler arasındaki bağlantıların) ne kadar bilincindedir, uygulayıcılar arasında bir eşgüdüm mevcut mudur? Bu ve benzeri sorular, bilimsel olma özelliği taşıyan bir eğitim programının, uygulamada bu özelliğini ne kadar gerçekleştirebildiği ile yakından ilgilidir. Fakat buradaki incelemede sadece programların kendilerini dış dünyaya sundukları metinler yorumlanmıştır. Özellikle de Bologna uyum süreci bağlamında yaşanan gelişmeler sayesinde pek çok program kendini daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır. İncelenen verilerde belirsizliğin söz konusu olduğu durumlarda, programda görevli olan öğretim üyeleriyle doğrudan iletişime geçilmiştir.

Giriş kısmında da belirtildiği üzere bu düzlemdeki incelemeye Türkiye'de uygulanmakta olan bütün 4 yıllık çeviri eğitimi programları dahil edilmiştir. Bu durumda inceleme bütüncesi, 22 üniversitedeki 40 programdan oluşmaktadır. 4 yıllık çeviri eğitimi programlarının sayısı (önceki sayfalarda da belirtildiği üzere) 45 olmasına rağmen, inceleme bütüncesinin 40 programdan oluşuyor olmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenleri, programa öğrenci alımının (geçici olarak) durdurulmuş olması, program, çok yakın zamanda açılmış bir program olduğu için herhangi bir veriye ulaşılamaması ya da program değişikliği sürecine girilmiş olduğu için programa ilişkin kesin veriye ulaşılamaması olarak ifade edebiliriz. Hangi programın hangi nedenden dolayı inceleme bütüncesine dahil edilmediği konusunda ayrıntılı bilgi, Ek 2'teki program listesindeki dipnotlarda verilmiştir.

Her ne kadar bu düzlemdeki incelemenin konusu, program yapıları ve derslerin program içindeki konumları olsa da, bir program için tasarlanan yapı ve konumlandırmanın gerçekleştirilebilmesi, ilgili programdaki (söz konusu yapıyı ve konumlandırmayı destekleyecek) uygulamaların varlığından bağımsız düşünülemez. Bu nedenle, buradaki inceleme bağlamında, programın yapısı ya da derslerin konumlandırılışıyla ilişkilendirilebilecek uygulamalar da (dersler hakkında yazılmış olan ders içerikleri, öğrenme çıktıları, haftalık ders programı, kaynaklar vb. gibi

bilgileri içeren metinlerin incelenmesi üzerinden) incelemeye dahil edilmiştir. Kaldı ki, çalışmanın birinci bölümünde incelemenin çerçevesi belirlenirken yürütülen tartışmalarda da bu durumun etkisi hissedilmiştir. Bu durum ayrıca, araştırmanın kuram - yöntem ilişkilendirmesi üzerine olan üçüncü düzlemde incelenen monografilerde (kuramın yöntemdeki etkisine ilişkin) gözlemlenen yaklaşımların (birinci düzlemde incelenen veri izin verdiği ölçüde) uygulamaya yansıyor yansımadağına ilişkin saptamalarda bulunulmasına da imkan sağlamıştır (bu bağlamda yapılan saptamalara çalışmanın sonuç kısmında yer verilmiştir).

Çeviri uygulamasına başlanılan dönem

Tezin birinci bölümünde bu konuyla ilgili yer verdiğimiz tartışmalarda, programda çeviri uygulamasına başlamadan önce öğrencilere bir çeviri yaklaşımının kazandırılmasının, öğrencinin çeviri olgusu konusunda belli bir bilince sahip olmasının, eğitimin verimliliği açısından sahip olduğu önemi ele almış ve bu tür bir yaklaşımın pratikte ne tür uygulamalarla gerçekleştirilebileceğini irdlemiştik. İlgili bölümde, özellikle de çeviri uygulamasının yapılmadığı bir yöntem dersi üzerinden, öğrenciyi çeviri olgusu üzerine düşündürten uygulamalara yer verildiği bir "hazırlık dönemi"nin etkinliği üzerinde durmuştuk. Yaptığımız tartışmalar doğrultusunda çeviribilimsel yaklaşımların, program yapısındaki etkisini, "çeviri uygulamasına başlanılan dönem" unsuru üzerinden ele aldığımızda, vardığımız temel düşünceler şu şekilde özetlenebilir:

- Program çerçevesinde, çeviri uygulamasına başlanmadan önce bir "çeviriye hazırlık dönemi" öngörülüyor, bu uygulama özellikle de bir yöntem dersi üzerinden gerçekleştiriliyorsa, bu durum, programın çeviribilimsel kuramsal temellerinin güçlü olduğuna ilişkin bir gösterge olarak ele alınabilir.

- Çeviri uygulaması derslerine ilk dönemde başlanılıyor ve bu derslerdeki uygulamalar, öğrenciye öncelikli olarak çeviri eylemini saran etkenlere ve bu etkenlerin çeviri sürecindeki etkileşimine ilişkin bir bilinç kazandırma amacını gütmüyorsa, bir "çeviriye hazırlık dönemi"nden söz etmek, zorlaşmaktadır. Bu tür bir uygulamanın var olduğu programlarda bu durum, programların çeviribilimsel kuramsal temellerinin zayıf olduğuna ilişkin bir gösterge olarak ele alınabilir.

Çalışmanın birinci bölümünde ele aldığımız noktalar ve yukarıda ifade ettiğimiz düşünceler göz önünde bulundurularak, inceleme bütüncesinde yer alan uygulamalar incelenmiştir. Bu doğrultuda, incelemeye dahil edilen programların yapısına ilişkin programlara yönlendirilen ilk soru, öğrencilerin ilk çeviri uygulaması dersini hangi yarıyılıda aldığı sorusu olmuştur. İncelenen toplam 40 programda, kaçınıcı yarıyılıda, hangi ders ile çeviri uygulamasına başlanıldığını, Ek 7'deki tabloda görmek mümkün. Söz konusu tabloda yer alan verileri, yüzdesel oranlar üzerinden ifade edecek olursak ortaya, (programların yüzde kaçında hangi yarıyılıda çeviriye başlandığını gösteren) aşağıdaki gibi bir grafik çıkmaktadır:



Grafik 2: İncelenen programların yüzde kaçında hangi yarıyılıda çeviriye başlandığı

Buna göre, toplam 40 programdaki genel eğilimin, çeviri uygulamasına 1. (% 40 / 16 program) ya da 2. (% 30 / 12 program) yarıyılıda başlanması yönünde olduğu görülmektedir. Toplam 40 programın % 20'sinde (8 program) çeviri uygulamasına 3. yarıyılıda, % 10'undaysa da (4 program) 4. yarıyılıda başlanmaktadır. Dolayısıyla ilk bakışta, *bir yarıyıldan uzun sürecek* bir "çeviriye hazırlık dönemi"nin programların büyük bir çoğunluğunda (%40 + % 30) söz konusu olmadığını söylemek mümkün. Fakat bu durum elbette, söz konusu %70'in içinde yer alan programlarda, öğrencinin çeviri olgusu üzerine bilinçlendirilmesi, çeviriye "hazırlanması" yönünde bir amacın tamamen göz ardı edildiği anlamına gelmemektedir. Aynı şekilde bu durum, çeviri

uygulamasına 3. ve 4. yarıyıllarda başlanılan programları içeren (%10 + %20) %30'luk kesimin de ilk yarıyıllarını, doğrudan bir "çeviriye hazırlık dönemi" olarak tasarladıkları anlamına da gelmemektedir. Çeviri uygulamasına başlanılan yarıyıl verisi, ilgili programda bir çeviriye hazırlık döneminin amaçlandığını söylemek için tek başına yeterli bir veri değil. Daha temelli yorumlarda bulunabilmek için öncelikle çeviri uygulamasının yapılmadığı dönemin programlarda nasıl şekillendirildiğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu incelemeye dahil edilmesi gereken bir veri bütünü de, (özellikle de yöntem dersinin yer almadığı programlardaki) ilk çeviri derslerinde sergilenen yaklaşımlardır. Zira yöntem dersinin yokluğunda, öğrenciye bir çeviri yaklaşımı aktarımı görevi (şayet program böyle bir amaç güdüyorsa), ister istemez her şeyden önce ilk çeviri uygulamasının yapıldığı derslere düşmektedir (bu iki farklı uygulamanın pedagojik açıdan karşılaştırılması ilerleyen sayfalarda gerçekleştirilecektir). Çalışmanın ilerleyen sayfalarında sonuçlarına yer vereceğimiz bu tür bir inceleme, ders içerikleri, dersin genel ve özel hedefleri, dersteki çeviri anlayışı gibi bir takım verilerin araştırmaya dahil edilmesini gerekli kılmaktadır.

Çeviri uygulamasının yapılmadığı dönem ve ilk çeviri uygulaması dersindeki yaklaşımlar üzerine gerçekleştirilen incelemede varılan gözlemlere yer vermeden önce belirtilebilecek bir durum da, Ek 7'de yer alan tablo incelendiğinde, aynı üniversitedeki bölüm çatısı altında sunulan farklı dillerdeki çeviri eğitimi programlarında, çeviri uygulamasına başlanılan yarıyıl konusunda her zaman bir uyum olmadığıdır. İncelenen 22 üniversiteden 10'unda çeviri eğitimi, farklı dil çiftlerinde sunulmaktadır. Bu 10 üniversiteden 6'sında, farklı dillerdeki programlarda aynı yarıyıl çeviri uygulamasına başlanırken, 4'ünde çeviri uygulamasına farklı yarıyıllarda başlanmaktadır. Farklı dil çiftinde eğitimin yer aldığı bölümlerde aynı yarıyıl çeviri uygulamasına geçiliyor olması, bu programlarda çeviri uygulamasına geçilmesi gereken yarıyıl konusunda bilinçli alınan bir kararın söz konusu olduğuna işaret edebilir. Öte yandan eğitim verilen dillerle ilgili bir takım özel koşulların varlığı (söz konusu dilin lise eğitiminde yaygın bir dil olmaması, dil hazırlık döneminin yeterli gelmeyişi vb.), aynı üniversite çatısı altındaki farklı dil programlarında farklı kararların verilmesinde rol oynamış olabilir.

Konuyu kuramsal açıdan ele aldığımız çalışmanın birinci bölümünde "çeviriye hazırlık dönemi"nin gerçekleştirilmesinde bir yöntem dersi uygulamasının etkinliğinden bahsetmiştik. Bu bağlamda incelenen programlara yöneltilen ikinci soru, daha önce ifade ettiğimiz şekilde bir yöntem dersinin (ya da derslerinin) yer alıp almadığı olmuştur. Çeviri uygulaması derslerinden önce yöntem dersinin (ya da çeviri uygulamasının yaptırılmadığı bir çeviriye giriş dersinin) olup olmadığına ilişkin bilgi, Ek 8'de yer alan tabloda görülebilir⁷. Ek 8'de yer alan verilerin sayısal özetini burada aktaracak olursak, karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır: şu an uygulanan ve dersi içeriğine ulaşılabilen 20 üniversitedeki toplam 37 programın, 27'sinde (%73) bir yöntem dersine rastlanmaz iken, 10 programda (%27) böyle bir dersin varlığı söz konusudur. Dolayısıyla çeviriye hazırlık döneminde bir yöntem dersi uygulamasının Türkiye'deki çeviri eğitimi programlarında çok rastlanılmayan bir uygulama olduğunu söylemek mümkün.

Yöntem dersinin yer aldığı programlardaki uygulamalar incelendiğinde, gerek derslerin isimlendirilmesinde, gerekse de gerçekleştirilen uygulamalarda çeşitli eğilimler gözlemlemek mümkün. Ek 8'deki tabloda görüldüğü üzere öğrenciye çevirinin yaptırılmadığı, fakat çeviri olgusu ve bu olguyu çevreleyen etkenlerin tartışıldığı yöntem dersleri, programlarda farklı isimler altında yer alabiliyor ("Metin İncelemeleri", "Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi", "Çeviriye Giriş" gibi). Çeviri uygulamasının yapılmadığı bu dersin bazı programlarda "çeviriye giriş" dersi olarak yer alıyor olması, temelde program tasarımcısı ve uygulayıcı arasında bir uyumsuzluğa işaret ediyor olabilir. Sonuçta öğrencinin ilk defa çeviri uygulamasıyla tanışacağı bir ders olarak tasarlanmış olan bir ders (bu yorumu dersin isminden yola çıkarak yapabiliyoruz), uygulayıcının (eğitimcinin) gerekli görerek aldığı bir kararla yöntem dersine dönüştürülmektedir. Böyle bir değişime neden ihtiyaç duyulduğunun, ilgili program tasarımcıları ve uygulayıcıları tarafından ele alınması, tartışılması, gerektiğinde bir değişikliğe gidilmesi gerekir. Burada elbette şöyle bir nokta da var;

⁷ Ege Üniversitesi AMT ve İMT, Çankaya Üniversitesi İMT programlarının ders içeriklerine ulaşamadığı için bu programlar incelemeye dahil edilememiştir. Ege Üniversitesi programlarına ilişkin ders içeriği bilgisine rastlanmazken, Çankaya Üniversitesi'nin internet sayfasında farklı program içerik bilgileri yer aldığı gözlemlenmiştir. Hangi bilginin güncel olduğu konusunda bir bilgiye ulaşılamadığından, bu program incelemeye dahil edilmemiştir. Dolayısıyla buradaki inceleme, 20 üniversitedeki 37 programı kapsamaktadır.

biz bu gözlemi Eylül 2013 - Mayıs 2014 zaman aralığında toplamış olduğumuz verilere dayanarak yapıyoruz. Bu şu demek, bu derslerin önceki yıllarda nasıl düzenlenmiş olduğu ya da ileriki yıllarda nasıl düzenlenecek olduğuna ilişkin bir yorum yapma imkânımız bulunmuyor. Dolayısıyla uygulamanın geçici bir uygulama olabilme özelliği de söz konusu. Böyle bir durumun, elbette tasarımcılarla uygulayıcılar arasındaki tartışmanın gerçekleşmesini güçleştirecek bir durum olacağı açıktır.

Yöntem derslerinin programdaki yer alışlarına ilişkin gözlemlenen bir başka farklı uygulama da, programların yarısında yöntem dersi sadece 1 yarıyıl için mevcutken (Beykent, Bilkent ve Marmara Üniversiteleri), diğer yarısında 2 ya da 3 yarıyıl boyunca sunulması olmuştur (Atılım, İstanbul ve Yaşar Üniversiteleri). Bir yarıyıldan uzun sürecek bir çeviriye hazırlık döneminin öğrenci açısından daha verimli olacağı açıktır. Fakat bu uygulamanın bir yarıyılla sınırlı tutulmasının, bir öğrencinin yarıyıl içerisinde alabileceği ders saati / kredi sayısının sınırlı olması, öğrenci profiline göre farklı derslere ağırlık verilmek zorunda kalınması gibi yerel koşullara bağlı nedenleri olabilir.

İncelenen yöntem dersi uygulamalarının büyük bir çoğunluğunda çeviriye bütünsel bir yaklaşımın aktarımının söz konusu olduğu uygulamalar gözlemlenmiştir. Örneğin çeviri uygulaması derslerine 3. yarıyıldan başlanılan İstanbul Üniversitesi AMT, FMT ve İMT programlarında 1. ve 2. yy'da yer alan ÇAMÇ dersi⁸, öğrencide çeviriye bütünsel bir yaklaşım oluşturmayı, öğrencinin çeviride söz konusu olan etkenlerin bilincine varmasını, öğrenciyi çeviri eylemi üzerine derinlemesine eleştirel düşündürmeyi amaçlayan bu yönde bir derstir. Dersin bu özelliğini hem dersin içerik bilgisinde hem de öğrenim çıktılarında gözlemleyebilmek mümkün. Dersin içeriği, "çeviri uygulamalarına geçmeden öğrencilerin çeviriye genel yaklaşımını

⁸ Bu noktada belirtilmesi gereken bir durum, bu dersin ilk yarıyıldan AMT, FMT ve İMT öğrencileri tarafından ortaklaşa alındığıdır. Aynı bölümün çatısı altında farklı programlarla farklı dillerde eğitimin verildiği bölümlerde bu uygulama, çok rastlanılan bir uygulama değildir. Bu durumun elbette organizasyon/kurum kaynakları açısından bir takım dezavantajları bulunabilir (sınıfların çok kalabalık olması, yer bulunamaması, sınavlarda kalabalık sınıfların sorun yaratması vb.). Öte yandan böyle bir uygulamanın aynı çatı altında sunulan programların ortak temellerinin vurgulanması açısından önemi de açıktır.

oluşturarak çeviri derslerinde verimliliği artırmayı amaçlanmaktadır" olarak belirtilmiş, öğrenim çıktıları ise şöyle sıralanmıştır:

"İlk aşamada öğrencinin kendi anlama süreçlerini gözlemleyerek sorgulamayı öğrenmesi; ikinci aşamada metin türlerini ayırt etmesi ve özelliklerine ilişkin bireysel gözlemlerde bulunabilmesi; dersin genel sonucu olarak da bir metni temel unsurlarıyla kısa sürede algılayıp, belli ölçüde bilinçli olarak tanımlayabilmek ve çeviri (diğer dile aktarım) açısından ayırt edici noktaları saptayabilmek."

Benzer bir uygulama, metni algılama / anlama / analiz ve çeviri süreci ilişkisinin, metin türü analizi çalışmalarının konu edildiği ve öğrenciye bütünsel bir çeviri yaklaşımı kazandırmanın hedeflendiği, Yaşar Üniversitesi Mütercim Tercümanlık programında ilk iki yarıyıldan itibaren sunulan ÇAMÇ derslerinde de söz konusudur. Çeviri uygulamasına 4. yarıyıldan itibaren geçilen Atılım Üniversitesi Mütercim Tercümanlık programında 1. ve 2. yarıyıldan itibaren yer alan "Metin İncelemeleri" dersleri de yine öğrenciyi çeviriye hazırlayan yöntem dersleri olarak programda yer almaktadır.

"Metin İncelemeleri I" dersinin amacında bu yaklaşımı görmek mümkün:

"Bu dersin amacı buldukları bağlam çerçevesinde metinlerin anlaşılmasını ve metin türleri konusunda öğrencilere teorik bilgi sağlamaktır. Ders ayrıca öğrencilerin dilin farklı işlevlerini ve çeşitli metin türlerini ve işlevlerini (özellikle Reiss'ın metin türleri üzerinde odaklanarak) öğrenmelerini sağlamak ve farklı metin türleri üzerinde çeviri odaklı metin incelemesi ve metin çözümlemesi yapabilmek için gerekli becerileri kazandırmayı hedeflemektedir."

Farklılaşan bir uygulama olarak Beykent Üniversitesindeki İMT ve RMT programlarında sunulan "Mesleki Oryantasyon ve Çeviriye Giriş" derslerindeki uygulamayı gösterebiliriz. Ders içeriği ve haftalık ders akışında verilen bilgiye göre, bu derslerde sadece son iki hafta kısa soluklu çeviri uygulamaları yapıldığından, bu dersleri yöntem dersi olarak ele aldık. Fakat derste uygulananların vurgusunun, çeviri eylemi üzerine düşündürmekten ziyade, tanımlama üzerine koyulduğunu görmek mümkün. Dersin içeriğini büyük ölçüde, dersin ismine de yansıyan mesleğin tanıtılması oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu ders, ilk bakışta bir yöntem dersi gibi görünse de, derste uygulananlar incelendiğinde daha çok mesleği tanıtmaya amaçlı bir ders olarak programda yer aldığını söylemek mümkün.

İncelenen programların büyük bir çoğunluğunu oluşturan (toplam program sayısının %73'i), *yöntem dersinin yer almadığı programlarda*, öğrenciye bir çeviri yaklaşımı aktarımı görevi, ilk çeviri uygulamasının yapıldığı derslere düşebileceğinden, bu programlardaki ilk çeviri uygulaması derslerinde yer verilen uygulamaları inceleyeceğimizi belirtmiştik. Bu çerçevede dersler hakkında yazılmış olan ders içerikleri, öğrenme çıktıları, haftalık ders programı, kaynaklar gibi bilgileri içeren metinler değerlendirilmiştir. Bu veriler incelendiğinde, ilk defa çeviri uygulamasının yapıldığı derslerin büyük bir çoğunluğunda belirgin bir eğilimin varlığı göze çarpmaktadır. Şöyle ki, program dahilinde ilk defa çeviri uygulamasının yapıldığı bu derslerde çeviri uygulamalarına başlanılmadan önce, öğrencinin çeviri eylemi üzerine düşünmesini sağlayacak bir takım uygulamalara yer verilmektedir. Bu yaklaşımın gözlemlendiği programlar olarak, Arel, Boğaziçi, Hacettepe (AMT, FMT, İMT), İstanbul Aydın (RMT), Marmara (İMT), Mersin (AMT, FMT), Okan (Arapça Müt.Ter., Çince Müt.Ter., İMT, RMT), Sakarya, Trakya (AMT, İMT), Yıldız Teknik, Yeditepe, Yeni Yüzyıl üniversitelerindeki programlar sayılabilir. Söz konusu programlardaki ilgili derslerde gözlemlenen bir eğilim, yarıyılın belli bir haftasına kadar (genellikle ortasına) çeviri eylemine ilişkin tartışmalara yer verilmesi, yarıyıl ortasından itibaren de çeviri uygulamalarına başlanması olmuştur. Dolayısıyla yöntem dersinin yer almadığı bu programlardaki ilk çeviri uygulaması derslerinde, öğrencide çeviriye bütünsel bir yaklaşımın oluşturulması, öğrencinin çeviri olgusu konusunda belli bir bilinç kazanması amacının güdüldüğü uygulamalar amaçlanmaktadır. Bu durumun, söz konusu derslerde çeviri uygulamasına geçilmeden önce metin türü, çevirinin işlevi, bunların çeviri sürecindeki etkisi, metnin anlamlandırılması ve çözümlenmesi vb gibi konuların ele alınışıyla sağlanmakta olduğunu söyleyebiliriz. Bu yöndeki uygulamalara örnek olarak Marmara Üniversitesi İMT programında sunulan "Çeviriye Giriş I" dersinin öğrenim çıktılarını gösterebiliriz:

- 1) Öğrencilere aldıkları çeviri kararlarının arkasında durma ve kararlarını savunabilme yetkinliği kazandırmak, 2) Öğrencilerin farklı metin türlerine göre değişen çeviri stratejilerine ve "çevirinin amacı" nosyonuna aşinalık kazanmasını sağlamak, 3) Öğrencilerin farklı alanlara ait terminolojik araştırma yapabilme becerisini kazandırmak, 4) Okuma ödevleri yoluyla öğrencilerin çevirmenin yetkinlikleri, çeviri analizi ve zihinsel süreçler hakkında daha geniş bir bilgi

edinmesine yardımcı olmak, 5) Öğrencilerin dil, araştırma, aktarım ve kültürel becerilerinin yanı sıra yaratıcılıklarını da geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış aktiviteler sunmak."

Bir başka örnek olarak Hacettepe Üniversitesi İMT programında sunulan ilk çeviri dersi olan "Yazılı Çeviriye Giriş" dersinin ders amacının, "Bu ders, öğrencinin çevirinin temelini oluşturan çeşitli kavramları ve çeviri sürecinde etkili olan ve zaman zaman soruna yol açan çeşitli etmenleri öğrenmesini ve metnin türüne, işlevine ve okuyucusuna göre çeviri stratejisi geliştirebilmesini amaçlamaktadır" olarak ifade edilmesini gösterebiliriz. Bahsi geçen programlardaki ilgili derslerin haftalık ders akışları incelendiğinde, ifade edilen amaçların (ya da çıktılarının) oluşturulmasına yönelik uygulamalara yer verildiği gözlemlenmektedir.

Yukarıda bahsettiğimiz şekilde bir eğilimin söz konusu olmadığı, ilk defa çeviri uygulamasının yapıldığı derslerdeki uygulamaların, öğrenciyi çeviriye bütünsel bir yaklaşım kazandırma açısından yetersiz kalabileceği uygulamalar da, az da olsa söz konusudur. Örneğin Kırıkkale Üniversitesi Arapça Mütercim Tercümanlık programında yer alan ilk çeviri dersi olan "Okuma ve Çeviri" dersinin amacı her ne kadar "çeviribilim yaklaşımlarıyla uygulamalı çeviri arasında bağ kurarak öğrencilerde çok yönlü, eleştirel çeviri bilinci oluşturmak" olarak belirtilmiş olsa da, ders hakkındaki diğer bilgiler bu amaç ile çelişmektedir. Dersin içeriği, "dil öğretiminde çevirinin yeri ve önemi, çeviri yaklaşımları, güncel ve akademik konularda özgün Arapça metinlerin Türkçeye çevrilmesi alıştırmaları yapılması" olarak, dersin öğrenme çıktısı da, "öğrenciler çeviri yaklaşımları doğrultusunda gerektiğinde sözlük yardımıyla her türlü Arapça metinleri Türkçeye çevirebileceklerdir" olarak belirtilmiştir. Bu ifadelerden hareketle, çeviriye bütünsel bir yaklaşıma dayanarak tasarlanan bir çeviri dersinden bahsetmek mümkün değildir. Keza ders kaynakları arasında "Arapça Çeviri Kılavuzu"nun bulunması da bu yöndeki izlenimi güçlendirmektedir. Zira bu tür çeviri kılavuzu kitaplarında genelde çeviri eyleminin bütünselliğini göz ardı eden, bire bir karşılıkların kural olarak benimsendiği ve öğretilmeye çalışıldığı bir yaklaşım söz konusudur.⁹ Kırıkkale

⁹ Yabancı ve Türk yazarlar tarafından kaleme alınmış olan çeşitli çeviri öğretim kitaplarını, eserlerdeki çeviri anlayışı ve kuramsal dayanakları açısından incelediği çalışmasında Yazıcı, inceleme

Farsça Mütercim Tercümanlık programında da benzer bir yaklaşım gözlemlenmiştir. Programdaki çeviri uygulamasına başlanılan dersler olan "Kolay Metinler ve Çeviri I" ve "Türkçeden Farsçaya Çeviri I" derslerinin amaç, içerik bilgileri, haftalık akışları incelendiğinde her iki dersin de doğrudan dil edinci dersi olarak şekillendirilmiş olduğunu görmek mümkündür. Çeviri eyleminin doğasına, bu süreçteki etkenlere hiçbir göndermenin yer olmadığı bu derslerde, çevirinin dil öğretiminde bir araç olarak kullanıldığı izlenimi gözlemlenmektedir. Aynı şekilde Trakya Üniversitesi BMT programında çeviriye başlanılan ders olan "Genel Metinler Çevirisi" dersinin de dil kullanımı ve öğretimi ağırlıklı oluşturulduğunu gözlemlemek mümkün. Bu durumun göstergesi olarak dersin ilk iki öğrenme çıktısının "öğrencinin metin yoluyla hem Türkçe hem Bulgarca söz kapasitesi artırılır" ve "öğrencinin metin yoluyla belirli kalıpları, morfolojiyi öğrenmesi" olarak ifade edilmiş olmasını belirtebiliriz. Dersin bir başka öğrenme çıktısında "öğrenciye çeviri yaklaşımı kazandırmak" ifadesi bulunsa da, dersin amaç, içerik ya da haftalık ders akışında öğrenciye çeviri yaklaşımı kazandırmaya yönelik uygulamalara yer verilmediği gözlemlenmektedir. Dolayısıyla söz konusu programlarda güncel çeviri kuramlarındaki bütünsel yaklaşımın ders pratiklerine yansımalarının söz konusu olmadığını söyleyebiliriz.

Trakya ve Kırıkkale Üniversitelerindeki programlarda karşılaşılan bu durum ile ilgili olarak mutlaka belirtilmesi gereken bir konu, her üç programın da eğitim dilinin (Arapça, Farsça ve Bulgarca), ait oldukları dil ailesi bakımından Türkçeye uzak diller olduğu (dolayısıyla söz konusu dilleri öğrenme sürecinin zorlu olduğu), ayrıca her üç dilin de lisede sunulan yabancı dil eğitiminde söz konusu olan diller olmadığıdır. Söz konusu mütercim tercümanlık programlarında bir hazırlık sınıfı yer alıyor olsa bile (Arapça programının hazırlık sınıfı bulunmakta olup, Farsça ve Bulgarca programına ilişkin bu bilgiye ulaşamamıştır), bir senelik dil eğitiminin çeviri eğitiminin gerektirdiği dil düzeyi için yeterli olmayacağı açıktır. Dolayısıyla bu programlarda öğrencinin yabancı dil eğitimine çeviri eğitimi boyunca devam etmek zorunda kalılabilmektedir. Programlarda yer alan çeviri derslerindeki dil

bütüncesine dayanarak yaptığı gözlemlerde söz konusu eserlerde dil ve dilbilim odaklı bir yaklaşımın var olduğunu ifade etmiştir (Yazıcı, 2007:22-25).

odaklı uygulamaların önde gelen nedenlerinden biri bu olabilir. Öte yandan bir mütercim tercümanlık programında, öğrencinin dil seviyesini belli bir seviyeye getirmek amacıyla, programın temel mesleki dersleri, asıl amaçları dışında programda yer almak durumunda oluyorsa, bu durum, söz konusu dildeki çeviri eğitiminin bu şekildeki varlığının ve işlevinin sorgulanmasını gerektirir.

İncelenen uygulamalar arasında, çeviriye bütünsel bir yaklaşımın dersin amaç ve içeriğine belli bir oranda yansıdığı (bunu ilgili derslerin amaçlarında öğrenciye çeviri sürecine ilişkin bir bilinç aktarımının, çeviribilimin temel kavramlarının tartışılmasının söz konusu edilmesine dayanarak söyleyebiliyoruz), fakat buna rağmen, derslerdeki uygulamalar arasında söz konusu bütünsel yaklaşımın aktarımını güçleştirebilecek uygulamaların var olduğu programlara da rastlanmıştır. Örneğin İstanbul Aydın İMT programındaki ilk çeviri uygulaması dersi olan "Çeviriye Giriş" dersinde dersin çeviri uygulamasının yapıldığı son sekiz haftasındaki uygulama, "Çeviri Uygulaması (Farklı dilbilgisi yapılarının çevrilmesinde ortaya çıkan zorlukların uygulamalı olarak incelenmesini kapsar)" olarak ifade edilmiştir. Benzer bir uygulamaya İzmir Ekonomi İMT programındaki "Çeviriye Giriş" dersinin çeviri uygulaması tanımlamasında da rastlıyoruz. Burada derste yapılacak çeviri uygulamaları, "Basit cümlelerin çevrilmesi / bileşik cümlelerin çevrilmesi / karmaşık cümlelerin çevrilmesi" olarak tanımlanmıştır. Her iki programda karşılaşılan durum hakkında, çeviri sürecine bütünsel yaklaşımın dersin amacına yansımış olmasına rağmen derste uygulamalara aktarılamamış olduğunu söylemek mümkün.

Sonuç olarak, çeviriye başlamadan önceki dönemin programlardaki şekillendirilişi üzerine yapabileceğimiz gözlem, yöntem dersi uygulamasının yaygın bir uygulama olmadığıdır. Yöntem dersinin yer almadığı programlarda ise çeviriye giriş derslerinin büyük bir oranda, öğrenciye bütünsel bir çeviri yaklaşımı kazandırma amaçlı eğitsel ortamların sunulduğu dersler olarak şekillendirilmesi eğilimi gözlemlenmiştir. Bu durumun, program geliştirme aşamasında göz ardı edilen bazı gerekliliklerin, uygulamanın baskısı ve/veya öğreticilerin katkılarıyla kısmen de olsa telafi edildiğine işaret ettiğini söylemek mümkün. Böyle bir telafinin gerçekleştirilmesinde çeviri eğitimi literatüründe bu tür bir yaklaşımın benimsendiği çalışmaların da

etkisinin olmuş olması muhtemel. Çeviriye giriş derslerinin tasarımının konu edildiği bu çalışmalarda, çeviri uygulamasına geçilmeden önce öğrenciye çeviriye bütünsel bir yaklaşımın kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de ilk haftaların çeviri uygulamasına değil, öğrencinin çeviri eylemi üzerine düşünmesinin sağlanmasına ayrılması, çeviri uygulamalarına dönemin ilerleyen haftalarında başlanması önerilmektedir¹⁰. Bu durum, öğrenciye bütünsel bir çeviri yaklaşımı kazandırmanın sadece ilk haftaların amacı olduğu anlamına elbette gelmez. Burada amaçlanan, ilgili dersin giriş haftalarında odağın, öğrencide böyle bir yaklaşımın oluşturulması üzerinde olması, çeviri uygulamasına geçildikten sonra da yapılan uygulamaların yine bu yaklaşımı besleyici uygulamalar olması.

Çeviriye hazırlık döneminin, çeviriye giriş dersi çerçevesinde gerçekleştirilmesi ile bu dönemin (çeviri uygulamasının yapılmadığı) bir yöntem dersi sayesinde bir ya da iki yarıyla yayılarak gerçekleştirilmesi uygulamaları karşılaştırıldığında, yöntem dersi uygulamasının pedagojik açıdan daha uygun bir uygulama olduğunu iddia edebiliriz. Her şeyden önce uygulamanın bir "yöntem" dersi üzerinden gerçekleşiyor olması, yöntem dersinin "eğitim programında verimliliği arttırmaya ve öğrenmede ortak bir payda oluşturmaya hizmet etme" (Kurultay, 1998:310) özelliğinden yararlanılmasını mümkün kılmaktadır. Başka bir ifadeyle, yöntem dersinde öğrencinin programda sunulan diğer derslerde başvurabileceği (başvurması gereken) becerilerin öğrenciye aktarımıyla, ileride gelecek olan derslerin yükünün belli bir ölçüde azaltılması, programın verimliliğinin arttırılıyor olması söz konusu. Böylelikle, programda yöntem ders(ler)inden sonra yer alan çeviriye giriş derslerinin, fazladan bir kuramsal soyut bilgi yüklemesine sahne olmasının önüne geçilebilir. Ayrıca çevirinin yapılmadığı yöntem dersinde öğrencinin, sadece çeviri süreci / eylemi üzerine düşünmesi, olası kararları tartması, bunlar üzerine tartışması, öğrencinin tüm dikkatinin çeviri eylemini saran etkenlere yönlendirilmiş olması,

¹⁰ Çeviri uygulamasına geçilmeden önce öğrencide bir çeviriye yaklaşımın yerleştirilmeye çalışıldığı çeviriye giriş dersleri tasarımlarının söz konusu olduğu kaynaklardan bazıları olarak Kiraly 2000 (Beşinci Bölüm), Schäffner 2000, Gile 2009 (İkinci ve Üçüncü Bölüm), Pezza Cintrão 2010 ve Baydan 2009 gösterilebilir.

öğrenciye aktarılmaya çalışılan çeviriye bütünsel yaklaşımın oluşturulmasında olumlu etkisi olacak koşullar. Bu vurgular sayesinde öğrenci, çeviri sürecinde eleştirel düşünmeye doğru yönlendirilmiş olacak, süreç üzerine eleştirel düşünmenin ("*reflection*" / "*Reflexion*") çeviri eylemindeki önemini ve ağırlığını bir ölçüde kavramış olacaktır. Çeviri uygulamasının yapıldığı giriş derslerinde de elbette bunları sağlayacak bir ortam sunulabilir. Fakat çeviri uygulamasına başlandığı andan itibaren, öğrencinin temel hedefi, ister istemez eğitimcinin ondan istediği erek metni oluşturmak olacağından, Höniğ'in vurguladığı "davranış değişikliği" (bkz.1. Bölüm), henüz tam yerleşmeden öğrenci kaynak metnin güçlükleriyle boğuşmaya başlaması, dolayısıyla odağın kayması söz konusu olabilir¹¹. Bunların yanı sıra zamansal açıdan yaklaşırsak, çeviri uygulamasının yapılmadığı bir yöntem dersiyle karşılaştırıldığında, çeviriye giriş derslerinde öğrencinin çeviriye "hazırlanması" (öğrencinin çeviri yapmadığı dönem), 3-4 haftaya indirgenmiş olmakta, böylece pedagojik açıdan daha güçsüz bir uygulama söz konusu olmaktadır.

Dolayısıyla incelenen programların büyük bir çoğunluğunda çeviriye giriş derslerinde öğrenciye çeviriye bütünsel bir yaklaşımın aktarımın, öğrencinin çeviri eylemi / süreci üzerine bilinçlendirilmesinin derslerin temel amaçları arasında yer almasıyla, kuramsal yaklaşımların yansımalarının gerçekleşmiş olduğunu söyleyebilirsek de, yukarıda değinmiş olduğumuz nedenlerden dolayı, bu uygulamanın pedagojik açıdan sorgulanması gerektiğini söyleyebiliriz.

Dil hazırlık sınıfının konumu

Birinci bölümde yapmış olduğumuz tartışmalar bağlamında güncel çeviri kuramlarındaki çeviriye bütünsel yaklaşımın sağlanmasında çeviri eğitiminin gereklerini gözetecek bir hazırlık sınıfı eğitiminin etkili olabileceğini belirtmeye

¹¹ Bu durumu daha da ağırlaştıracak bir uygulama olarak, çeviriye giriş derslerinde uzmanlık metinlerinin çevirilerine yer verilmesini gösterebiliriz. İncelenen programlar arasında iki programda (Yeditepe ve Yeni Yüzyıl) bu tarz bir uygulamaya rastlanmıştır. Söz konusu programlarda çeviri uygulamasının ilk defa yapıldığı derslerde çeşitli alanlardan uzmanlık metinleri çevirisi gerçekleştirilmekte, öğrenci çeviri uygulamasıyla karşılaştığı ilk derste uzmanlık metinlerine özgü zorluklarla boğuşmak durumunda bırakılmaktadır.

çalıştık. İncelemeye dahil edilen programlardaki bu konudaki uygulamayı görebilmek için incelenen programlara sorduğumuz soru, hazırlık sınıfı programının nasıl bir yaklaşımla oluşturulmuş olduğu oldu. Başka bir ifadeyle, hazırlık sınıfının tamamen dil öğretimi odaklı bir hazırlık sınıfı olarak mı, yoksa çeviri amaçlı bir dil eğitimini amaçlayan bir hazırlık sınıfı olarak mı tasarlandığını görmeye çalıştık.

Toplam 22 üniversitedeki uygulama incelendiğinde, vakıf üniversitelerinin hepsinde, devlet üniversitelerinin ise büyük bir çoğunluğunda¹² öğrenimin gerçekleştiği yabancı dilde bir hazırlık sınıfının varlığının söz konusu olduğunu görüyoruz. Hazırlık sınıfının var olduğu programlarda bu eğitim, Yabancı Diller Yüksekokulu ya da Dil Okulu gibi çeviri eğitimi programının dışındaki birimlerce üstlenilmiştir. Dolayısıyla hazırlık sınıflarında (çeviri eğitiminden bağımsız) bir dil eğitiminin söz konusu olduğunu söylemek mümkün. Kaldı ki, çeviri eğitimi bölümlerinin tanıtım sayfalarında çeviri eğitimiyle ilişkilendirilen özel bir dil hazırlık eğitimi de söz konusu edilmemektedir. İncelenen programlarda hazırlık sınıfının yapılması konusundaki iki istisnayı, İhsan Doğramacı Bilkent ve Sakarya üniversitelerindeki çeviri programları oluşturmaktadır. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi'ndeki İngilizce, Fransızca ve Türkçe dillerinde üç dilli çeviri eğitiminin verildiği programdaki "Fransızca Hazırlık Programı", Mütercim Tercümanlık Bölümü'ne bağlı olan Fransızca Hazırlık Bölümü tarafından sunulmaktadır. Aynı şekilde Sakarya Üniversitesindeki çeviribilim programındaki Almanca hazırlık programı da çeviribilim bölümündeki okutmanlar tarafından yürütülmektedir. Bu farklı yapılanmaya rağmen her iki üniversitedeki hazırlık programları hakkında bu programların sadece dil odaklı olmadığına, çeviri eğitimiyle ilişkilendirilen yönlerinin bulunduğuna ilişkin bir bilgiye, program tanıtım sayfalarında rastlanılmamıştır.

Hazırlık sınıflarının konumlarına ilişkin yaptığımız bu genel gözlemi, Türkiye'nin yerel koşulları bağlamında yorumlamak yerinde olacaktır. Özellikle de lise eğitimindeki yabancı dil derslerinin seviyesi göz önünde bulundurulduğunda,

¹² Devlet üniversiteleri arasında sadece İstanbul ve Yıldız Teknik üniversitelerindeki mütercim tercümanlık programları için hazırlık sınıfı bulunmamaktadır.

üniversite eğitimine başlayan öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin (öğrenci, yabancı dilde eğitim veren liselerden gelmediği sürece) çeviri eğitiminin gerektirdiği bir dil seviyesinde olmayacağı açıktır. Ayrıca öğrenciler (diğer dil ağırlıklı eğitim programları için de uygulanan) merkezi bir dil sınavına girerek mütercim tercümanlık programlarına kaydolma hakkı kazanmaktadır. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan söz konusu merkezi dil sınavlarının, çeviri eğitiminin gerektirdiği dil edincini ölçmede ne kadar uygun bir kıstas oluşturduğu tartışılır. Türkiye'deki çeviri eğitimi üzerine yazdığı makalesinde Akbulut bu durumla ilgili olarak şu gözlemi yapmıştır:

"ÖYS testleri incelendiğinde bu bölümleri kazanmak için gerekli yabancı dil düzeyinin uygulamada öğrencinin bu bölümlerde yapılması amaçlanan eğitimi sürdürebilmesi için gerekli olan yabancı dil gereksinmesinin çok altında tutulduğu görülmektedir. Bu önemli nokta başka incelemelerde de özellikle vurgulanmış bir gerçektir. (Eruz & Birkandan 1997)" (Akbulut, 2004b:78)

Lise öğretimindeki dil eğitiminin seviyesi, merkezi dil sınavının bu konudaki yetersizliği (uygun olmayışı), çeviri programlarında okumaya hak kazanan öğrencilerin söz konusu programlarda eğitime başlamadan önce dil hazırlık sınıflarına devam etmelerini gerekli kılmaktadır. Bu durum, çeviri eğitimi bağlamında sunulan hazırlık sınıflarının çeviri eğitimi odaklı yapılandırılmamalarının bir nedeni olarak öne sürülebilir. Bir başka neden olarak da öğretim kadrosu yetersizliği ve bürokratik engeller gösterilebilir. Akbulut'un önerdiği öğrenciyi çeviri eğitimine hazırlayan bir hazırlık sınıfı (Akbulut, 2004b:78), ancak yeterli ve yetkin bir eğitimci kadrosuyla mümkün olabilir. Kadronun yeterli olmadığı durumlarda (ki Türkiye'deki programlarda bu sıkça karşımıza çıkmaktadır), ne yazık ki bu tür bir hazırlık sınıfı uygulaması mümkün kılınamamaktadır. Zira kadronun yetersiz olması durumunda, çözüm olarak hazırlık sınıfının eğitimi, yabancı dil eğitiminin verildiği fakülte ya da yüksekokullara aktarılmaktadır. Bu noktada kuramsal yaklaşımların uygulamayı şekillendirmesinde yerel koşulların ve sistemin son derece belirleyici olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Dil edinci aktarımı amaçlı derslerin programdaki konumu ve yapısı

Güncel çeviribilim kuramlarındaki çeviri süreci ve eylemine bütünsel yaklaşımın, program yapısına yansımalarının, kendini çeşitli ders öbeklerinin (dil dersi, kültür ve iletişim dersi, alan dersi, çeviri dersi vb) program içindeki yeri ve amacı üzerinden gerçekleştirebileceğini belirtmiştik. Bu durumun öğrencide dil edinci oluşturmayı amaçlayan dersler ve alan bilgisi dersleri açısından somut olarak ne anlama gelebileceğini çalışmanın ilk bölümünde tartıştık (bkz. 1.1. Akademik Çeviri Eğitimi Programının Amaç ve Yapısında Kuramsal Yaklaşımlar). Burada, birinci bölümde yapılan tartışmalar doğrultusunda, incelemeye dahil edilen programlardaki dil edinci dersleri üzerine yapılan gözlemlere yer verilecektir.

İnceleme bütüncesindeki programlarda sunulan dil edinci derslerinin, öncelikli olarak amaç ve ders içerikleri, bunun yanı sıra da haftalık ders akışı listeleri, dahil oldukları eğitim programının genel amacına olan katkılarının görünür kılınıp kılınmadığı, başka bir ifadeyle çeviri süreci ya da çeviri edinciyle dolaylı ya da dolaysız bir şekilde ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği açılardan incelenmiştir. İncelemede varmış olduğumuz sonuçlara geçmeden önce belirtilmesi gereken bir durum, burada inceleme bütünü oluşturulan dil derslerinin, programın çeviri eğitimi verdiği dillerdeki dil dersleri olduğudur. Örneğin bir Almanca mütercim tercümanlık programındaki Almanca ve Türkçe dersleri ya da üç dilli bir çeviri eğitimi programındaki söz konusu olan 3 dil gibi. Elbette tek yabancı dil ile çeviri eğitimi sunan bir programın profilinde özellikle ikinci bir dilde daha çeviri edinci kazandırmak gibi bir amacın yer aldığı durumlarda, söz konusu ikinci yabancı dil dersleri de böyle bir incelemeye dahil edilebilir. Fakat bu incelemede öncelik, programın isminde de geçen dil (ya da dillere) verilmiştir. Bu durumun değerlendirmelerin meşruluğunu azaltıcı etkisi olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde yaptığımız tartışmalar doğrultusunda çeviribilimsel yaklaşımların, program yapısındaki etkisini, "dil edinci derslerinin programdaki konumlandırılışları" unsuru üzerinden ele aldığımızda, vardığımız temel düşünceler şu şekilde özetlenebilir:

- Dersin isminde mesleğe, çeviri sürecine ya da alanın kavramlarına gönderme yapılıyorsa, güncel kuramsal yaklaşımların program yapısındaki etkisi hissedilebiliyor diyebiliriz. Şayet bu durum dersin amaç ve içeriğine de yansiyorsa, bu durum, etkinin güçlü olduğunun bir göstergesidir.

- Dil edinci dersleri, şayet dilbilimin alanlarına ayrılmış bir şekilde sunuluyorsa, (örneğin söz dizim, biçim bilgisi, sesbilim vb.) burada dil odaklı bir çeviri eğitimi veriliyor olduğuna işaret edebilir.

- Dersin amacında ve/veya içeriğinde program amacıyla bir bağ kuruluyorsa, çeviri süreci ve eylemine bir gönderme yapılıyor, bir bağ kuruluyorsa, çeviriye bütünsel bir yaklaşımdan, dolayısıyla da güncel çeviri kuramlarının kuramsal dayanak olarak etkilerinin varlığından söz edilebilir.

İnceleme bütüncesindeki 22 üniversitedeki 40 programda sunulan dil edinci derslerinin isimleri incelendiğinde, 8 üniversitedeki 11 programda dil edinci derslerinin isimlendirilmesinde "çevirmenler için..." ya da "çeviri amaçlı..." ibaresinin kullanıldığı görülmektedir (bkz. Ek 9). Bu durumun, dersin ait olduğu programla olan ilişkisinin vurgulanmasındaki etkisi açıktır. Bu noktada ilginç olarak nitelendirilebilecek bir durum, bu tarz bir kullanımın söz konusu programlarda (Boğaziçi Üniversitesi'ndeki program hariç) sadece Türkçe dersleri için geçerli olduğudur. Şöyle ki Boğaziçi Üniversitesi programı dışındaki programlarda, Türkçe dil edinci dersinin ismi "Çevirmenler için Türkçe" olarak geçerken, bu uygulama diğer dil edinci derslerinin isimlendirilmesine yansıtılmamıştır. Sadece Boğaziçi Üniversitesi'nde uygulanan çeviri eğitimi programında, yabancı dil edinci aktarımı dersi de "Çevirmenler için Sözlü Anlatım ve Kompozisyon" olarak geçmektedir. Mesleğe yapılan göndermenin aynı programda Türkçe dil edinci derslerinin isimlendirilmesinde söz konusu olurken, yabancı dil edinci derslerinde olmaması, isimlendirmede alınmış olan bu kararın ne derece benimsenerek yapıldığına ilişkin bir soru işaretinin oluşumuna yol açmaktadır. Elbette bu konuyla ilgili asıl sorulması gereken soru, ders ismindeki ilişkilendirmenin, ders içeriğine de yansiyip yansımadığı meselesidir. Söz konusu programlardaki ders içeriklerini inceleyerek, bu yansımının her programda aynı yoğunlukta olmadığını rahatlıkla söyleyebiliyoruz. Kimi programlarda ders içeriğinde de isimde olduğu gibi çeviri sürecine bir gönderme, çeviri süreciyle bir ilişkilendirme söz konusuysen, kimilerinde isim

üzerinden kurulan ilişkinin dersin amaç ve içeriğine hiçbir şekilde yansıtılmadığını gözlemek mümkün (bu konuda yapılan gözlemlere örneklerle birlikte ilerleyen sayfalarda yer verilecektir).

Dil derslerindeki isimlendirmeye ilgili olarak, ders isimlerindeki "edinç" kavramı kullanımına da değinmek gerekir. "Edinç" kavramının bu bağlamda kullanılmasının neye işaret edebileceğine çalışmanın birinci bölümünde değinmiştik. İncelenen programlarda sadece iki üniversitede (İstanbul Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi YDO) bu tür bir uygulamaya rastlanmaktadır. İstanbul Üniversitesi'nde bu kullanım, hem üniversitede sunulan 3 farklı çeviri eğitimi programında ortak bir kullanım olarak hem de dil derslerinin isimlendirilmesinde ortak bir yaklaşım olarak benimsenmiştir (bkz. Ek 9). İsimlendirmedeki bu yaklaşımın derslerin içerik ve amaçlarına yansıyor yansımadığına baktığımızda, İstanbul Üniversitesi'ndeki derslerin amaç ve içeriğinde doğrudan çeviri sürecine göndermenin söz konusu olduğunu görüyoruz. İstanbul Aydın Üniversitesi'ndeki programda ise bu kullanım sadece Rusça Mütercim Tercümanlık programındaki (aynı üniversitedeki diğer mütercim tercümanlık programı olan İngilizce Mütercim Tercümanlık programında böyle bir yaklaşım tercih edilmemiştir) "Çeviri Amaçlı Dil Edinci I ve II" derslerine yansımış, aynı programdaki diğer dil derslerinin isimlendirilmesi farklı gerçekleştirilmiştir. Bu durumun bir nedeni, eğitim dilinin Rusça olmasında yatıyor olabilir. Tezin çeşitli yerlerinde, öğrenilmesi zor ve lise eğitiminde sunulmayan dillerdeki mütercim tercümanlık programlarının, öğrencilerdeki dil seviyesine ilişkin içinde bulunduğu duruma değinmiştik. Bu durumda, İstanbul Aydın Üniversitesi Rusça Mütercim Tercümanlık programındaki bu uygulama, bir tutarsızlık değil, aksine son derece bilinçli alınmış bir karar ve çeviri eğitimi açısından olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Şöyle ki, programda yer alan dilbilgisi, yazılı ve sözlü anlatım dersleriyle öğrencinin Rusça dil seviyesinin yükseltilmesine odaklanırken, ÇADE dersleri dil edinci ve çeviri arasındaki ilişkiyi kurmak için programda yer alıyor olabilir. ÇADE dersindeki uygulamalar incelendiğinde, metin türü ve metin oluşturma arasındaki bağa değinildiğini, çeviri eylemiyle bir bağ kurulduğunu gözlemek mümkün.

Dil edinci derslerinin, öğrencideki çeviriye bütünsel yaklaşımın oluşumunu destekleyici etkisini zayıflatabilecek bir uygulama olarak, bu derslerin programda dilbilim alt alanlarına ayrılmış bir şekilde sunulmasından bahsetmiştik. Ek 9'da yer alan veriler incelendiğinde, programlarda sunulan dil edinci dersleri listesinden anlaşıldığı üzere bu tarz bir yaklaşımın çok yaygın olmasa da, kimi programlarda benimsendiğini söyleyebiliyoruz.

Buraya kadar derslerin isimlendirilmeleri üzerinden bir takım gözlemlere yer verdik. Şimdi de derslerdeki amaç ve öğrenim çıktıları bilgileri üzerinden, dersin program içindeki konumlandırılışına ilişkin gözlemlere yer verebiliriz. 19 üniversitede uygulanmakta olan 33 programda¹³ sunulan dil edinci derslerinin amaç ve ders içerikleri, çeviri süreci/eylemi ile oluşturulan ilişki, kurulan bağ açısından incelendiğinde, gözlemlenen veriler üç başlık altında kategorize edilebilir: bu bağın sağlam bir şekilde kurulduğu uygulamalar, bağı kuracak yaklaşımın var olduğu fakat bağın açıkça kurulmadığı uygulamalar (özellikle de ders amaçları belirtilirken vurgulanan bir takım noktaların çeviri eylemine bağın rahatlıkla kurulabileceği noktalar olması, ama bu bağların kurulmamış olması), bağın hiç kurulmadığı, derslerin tamamen dil odaklı dil dersi olarak işlendiği uygulamalar. Her üç duruma derslerin amaç ve içeriklerinin belirtildiği metinlerinden alıntı yaparak birer örnek verilecektir. Konunun daha rahat izlenmesi açısından örnekler, aynı ders türü üzerinden seçilmiştir. Söz konusu olan ders, öğrencinin yabancı dildeki yazılı anlatım becerisini güçlendirme amacıyla yazılı anlatım / yazılı dil edinci vb. isimlerle sunulan dil edinci dersidir. Bu bağlamda çeviri sürecine /eylemine bağın görünür olduğu bir ders olarak İstanbul Üniversitesi AMT programında ilk sene yer alan "Yazılı Dil Edinci" dersini gösterebiliriz. Dersin amacı şöyle belirtilmiştir:

"Bu ders yazılı çeviriye ön hazırlık olarak düşünülmüştür. Öğrencinin yazılı iletişim türlerinin farklı kullanım ortamlarını algılayabilmesi, dolayısıyla yazılı anlatım metin türlerinde söz konusu olan ortam ve amaca bağlı değişik dil kullanımı ve

¹³ Dil edinci derslerinin isimlendirilmesi üzerine yapılan incelemeye 22 üniversitedeki 40 program dahil edilmiş olmasına rağmen, ders içeriklerinin de katıldığı incelemeye dahil edilen program sayısı daha azdır. Bunun nedeni, önceki sayfalarda da belirtildiği üzere çeşitli üniversitelerde ders içeriklerine ulaşamamış olması ya da program internet sitelerinde farklı bilgilerin yer alıyor olmasıdır.

sunuş öğeleri konusunda duyarlılık ve bilinç geliştirmesi için açıklayıcı bilgi verilmekte, konu metin örnekleriyle tartışılmaktadır. Öğrencilerden farklı türlerde yazılı anlatım metinleri oluşturmaları, metinlerinin ilgili alıcılara ulaşma kanallarını belirlemeleri istenmektedir." (vurgular bana ait)

Özellikle dil odaklı olan bir derse örnek olarak Hacettepe Üniversitesi FMT programında ilk sene yer alan "Yazma Becerileri" dersini gösterebiliriz. Dersin amacı, "Fransızca düzgün cümlelerle yazılı olarak meramını ifade etme, cümle yapılarını ve hususiyetlerini öğrenerek metinleri doğru anlama, metinlerden hülâsa çıkarabilme, kısa metinler inşa etme" olarak belirtilmiştir. Dil odaklı bu yaklaşım, dersin öğrenme çıktılarındaki ifadelerde de gözlenmektedir. Aşağıdaki alıntıda da görüleceği üzere çeviriyle ilişkilendirme söz konusu değildir. Hatta öğrenme çıktılarında, çeviriye bütünsel bir yaklaşımın oluşturulmasının engelleyici bir uygulama olarak cümle çevirisi uygulamasının da yapıldığını görüyoruz:

"- Fransızcanın en azından sık kullanılan fiillerini bütün zamanlarıyla ezbere çekebilir,
- Fiil zamanlarının hangi hallerde, nasıl kullanılacağını ve fiil zamanlarının uyumunu bilir,
- Basit ve girift cümleler kurabilir, cümle çeşitlerini birbirine çevirebilir,
- Konuşma nakli çeşitlerini bilir ve bunları birbirine çevirebilir."

Bu iki uç arasında kalan uygulamalardan bir örnek olarak da, Marmara Üniversitesi AMT programındaki "Almanca Yazılı Anlatım I & II" derslerini gösterebiliriz. Dersin öğrenim çıktıları aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

"1. Akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi. 2. Öğrencinin yazı yazmanın önemini kavramasını sağlamak. 3. Öğrenciye derste not tutma tekniklerini edindirmek. 4. Tutanak, rapor, özet gibi metin türlerini tanıtmak. 5. *Bu metin türlerinin özellikleri ve kullanım alanları ile birlikte bunlara uygun anlatım teknikleri ve dilbilgisi yapılarını edindirmek.*" (vurgu bana ait)

Alıntıda da görülebileceği üzere metin türü ve kullanım alanları ile ilgili amaç ile birlikte çeviri sürecine/eylemine çok güzel bağın kurulabilmesi mümkün olsa da, bu bağ açıkça kurulmamıştır.

İncelenen programlardaki dil edinci derslerinin programdaki konumlandırılışlarına ilişkin nispeten daha sık gözlemlenen durum, dil edinci derslerinin dil odaklı

şekillendirildiği, dil edincinin çeviri eylemiyle olan ilgisinin kurulmadığıdır. Bu gözlemimizin özellikle de vakıf üniversitelerinde daha belirgin olduğunu söylemek mümkün. Bu durumun nedenlerinden biri olarak, merkezi dil sınavıyla vakıf üniversitelerine yerleştirilen öğrencilerin genellikle, devlet üniversitelerine yerleştirilen öğrencilerden daha düşük puan alarak ilgili programlara yerleştiriliyor oluşu¹⁴ gösterilebilir. Bu veriyi yorumlarsak, vakıf üniversitelerindeki dil edinci derslerinin, öncelikle öğrencilerin dil seviyelerini yükseltmeye ayrıldığını söylemek mümkün.

İncelemenin bu kısmında üniversite hatta program bazında nasıl bir eğilimin söz konusu olduğuna ilişkin tatmin edici bir yorum yapmak olası değil. Bunun bir nedeni, Ek 9'da da görüleceği üzere programlarda çok sayıda dil edinci dersinin bulunması ve aynı program içerisinde genellikle farklı yaklaşımların söz konusu olabileceğidir. Başka bir ifadeyle, bir programdaki bir dil edinci dersinin amaç ve içeriğinde çeviri sürecine ve eylemine son derece yerinde göndermeler söz konusuyken, aynı programdaki başka bir dil edinci dersinde hiçbir şekilde çeviri ilişkisinin kurulmadığı rastlanılan bir durum olmuştur. Bu durum, programın oluşturulması esnasında güdülen amaçların, program yapısına dair sahip olunan düşüncelerin program uygulayıcılarıyla yeterince paylaşılmadığına ya da program uygulayıcıları arasında yeterince etkileşim/fikir alışverişi olmadığına işaret etmektedir. Programdaki uygulamaların gerekleri ve nedenleri üzerine tartışacak ortamların/platformların olmayışı da bir neden olarak sayılabilir.

¹⁴ Bu gözlemi, ÖSYM tarafından yayımlanan bilgilendirme kitapçıklarda yer alan veriler üzerinden yapmak mümkün. Son 3 yılın "ÖSYS Yüksek Öğretim Programlarının Merkezi Yerleştirmedeki En Küçük ve En Büyük Puanları" kitapçıkları incelendiğinde, devlet üniversitelerinde İngilizce dilinden öğrenci kabul eden çeviri programlarının öğrenci kabul ettiği en düşük ve en yüksek puanların aritmetik ortalaması alındığında, elde edilen en düşük ve en yüksek puanlar şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: 468-508 (2011), 464 - 502 (2012), 459 - 502 (2013). Aynı hesaplama yöntemi vakıf üniversitelerinde İngilizce dilinden öğrenci kabul eden programların puanlarına uygulandığında, elde edilen puanlar şu şekildedir: 247-398 (2011), 303 - 428 (2012), 258 - 381 (2013). Puanlar incelendiğinde devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki belirgin puan farkı göze çarpmaktadır. Puanların yer aldığı belgeler için bkz. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-128/sureli-yayinlar.html>.

Alan derslerinin programdaki konumu

Çalışmanın ilk bölümünde alan derslerinin, çeviri eğitimi programlarında öğrenciye, çeviriye bütünsel yaklaşımı aktarmada destekleyici olacak bir şekilde konumlandırılmalarının önemi ve etkinliğini, bunun yanı sıra da bu tür bir konumlandırmayı destekleyecek uygulamaların neler olabileceğini ele almıştık. Bu tartışmalar doğrultusunda öğrenciye bütünsel bir çeviri yaklaşımı kazandırmada etkin uygulamalar olabileceğini düşündüğümüz uygulamalar şu şekilde özetlenebilir:

- Alan derslerindeki bilgi aktarımının, çeviri olgusu ve süreciyle ilişkilendirilerek gerçekleştirilmesi
- Alan dersleri ve ilgili alanda çeviri uygulamalarının yapıldığı uzmanlık çevirisi dersleri arasında konusal paralelliğin sağlanması
- Alan derslerinde ilgili alanın alt - alansal ve kavramsal bir haritasının aktarımı

Çeviri eğitimindeki uzmanlık alan derslerinin nasıl konumlandırıldığı, 22 üniversitedeki 40 mütercim tercümanlık programında incelenmiştir.¹⁵ İnceleme sonuçlarına göre aşağıdaki grafikte de görüleceği üzere, alan derslerinin yer aldığı programlardaki eğilim, öğrencilerin alan derslerini üniversitenin ilgili fakülte (iktisat ya da hukuk fakültesi gibi) ya da bölümlerinden almaları yönündedir (bkz. Ek 10):



Grafik 3: Alan bilgisi derslerinin bölüm içi ya da bölüm dışında sunulma oranları

¹⁵ İncelemenin ders içeriğini de içerdiği kısımlarında, ders içeriğine ulaşamayan ya da çelişkili bilgilerin söz konusu olduğu programlar, incelemeye dahil edilmemiştir.

Alan bilgisi derslerinin ayrı bir ders olarak programda yer aldığı toplam 18 üniversitenin, 12'sinde (% 67) çeviri programına kayıtlı olan öğrenciler, uzmanlık alan derslerini üniversitenin diğer fakültelerinde sunulan dersler arasından seçmektedir. Bazı üniversitelerde bu seçim tamamen öğrencinin tercihine bırakılmışken, bazılarında ise öğrencinin belli bir dersi alması öngörülmektedir. Bu üniversitelerin programlarını tanıttıkları metinlerde, bölüm ya da fakülte dışından alınan alan bilgisi derslerinin, çeviri eğitimi bağlamı gözetilerek şekillendirildiğine ilişkin bir bilgiye rastlanılmamıştır. Çalışmanın birinci bölümünde de üzerinde durduğumuz üzere bu durumun çeviri eğitimi açısından getireceği dezavantaj açıktır; alan bilgisini çeviri eğitiminden tamamen bağımsız bir şekilde alan öğrenci, çeviri süreci ve eylemi ile alan bilgisi arasındaki bağları kurmada tek başına bırakılmaktadır. Elbette bu noktada öğrencinin yardımına ilgili alanda çeviri uygulamasının yapıldığı uzmanlık çeviri dersleri koşturmaktadır. Fakat bu durumda, öğrencide alan bilgisinin çeviri sürecindeki yeri ve kullanımı konusunda bütünsel ve sağlıklı bir yaklaşımın geliştirilebilmesi için çeviri uygulaması dersini gerçekleştiren eğitimciye büyük bir yük düşeceği açıktır. Ayrıca bu tür bir uygulamanın, yine birinci bölümde ifade etmiş olduğumuz alan bilgisi ve ilgili uzmanlık çevirisi dersleri arasındaki konusal paralelliğin sağlanmasını da güçleştirmesi, hatta farklı bölüm ya da fakültelerden alınan alan derslerinin genellikle üniversitedeki diğer programların öğrencilerine de açık olduğu düşünüldüğünde, neredeyse imkansızlaştırması söz konusudur.

Bu durumun aynı şekilde eğitim programlarında uzmanlık alan derslerine yer vermeyen programlar için de geçerli olabileceğini söyleyebiliriz. İncelenen 22 üniversitedeki 40 mütercim tercümanlık programında, 4 üniversitedeki 7 programda uzmanlık çevirisi dersleri yer almasına rağmen uzmanlık alan dersleri bulunmamaktadır. Program tasarımcılarının aldığı bu kararın ardında çeşitli yerel etkenler yatıyor olabilir. Burada dile getirilmesi gereken bir nokta, ayrı bir uzmanlık alan bilgisi dersinin programda yer almamasının, her zaman için öğrenciye eğitim süresince hiçbir şekilde alan bilgisinin aktarılmadığı anlamına gelmeyeceğidir. Nitekim alan dersinin yer almadığı programların uzmanlık çevirisi derslerinin

içerikleri incelendiğinde, (her derste olmasa da) derslerin çoğunda ilgili alan bilgisinin aktarımının da hedeflendiği görülmüştür. Alan bilgisinin, ilgili alanın çeviri uygulamasının yapıldığı derste sunulması, uygun ve gerekli eğitsel ortamlar sağlandığı sürece, alan bilgisi - çeviri süreci bağının kurulması ve öğrencinin bu konuda bilinçlenmesinde olumlu bir etken olarak görülebilir. Öte yandan bu durumun bir takım güçlüklerle yol açabileceğini de belirtebiliriz. Her şeyden önce ilgili alana dair uzmanlık bilgisinin de ders malzemesinde yer alıyor olması, dersin yoğunluğunu arttıracaktır. Bu yoğunluğun öğrenci tarafından bir yük olarak algılanmaması için örneğin hem alan bilgisinin aktarıldığı hem de çeviri uygulamasının yapıldığı derslerin ders saatlerinin daha uzun tutularak öğrenciye, aldığı bilgiyi (zamana yayılan bir) pekiştirme süreci imkânının tanınması gibi bir takım kararların alınması gerekebilir. Fakat incelenen (ayrı bir alan dersinin yer almadığı) programlarda karşıt yönde bir takım uygulamaların söz konusu olduğu gözlemlenmiştir. Şöyle ki, bazı programlarda uzmanlık çevirisi dersinde tek bir yarıyılıda çok sayıda alanın konu edilmesi söz konusudur (örneğin Dokuz Eylül ya da Atılım üniversitelerinde olduğu gibi¹⁶). Bu durum programın verimliliğini azaltabilir. İncelenen 18 üniversitenin 6'sında (%33) uzmanlık alan derslerinin, mütercim tercümanlık bölümü (ya da anabilim dalı) eğiticileri tarafından verildiği gözlemlenmiştir. Söz konusu programlardaki uzmanlık alan derslerinin içerikleri incelendiğinde, derslerin büyük bir çoğunluğunda ilgili alan bilgisinin belli bir oranda çeviri eylemiyle ilişkilendirilmesinin amaçlandığı gözlemlenmiştir (programın öğretim üyeleri tarafından verilmesine rağmen, çeviri eylemiyle ilişkilendirilmeyen alan dersleri, sayıca azdır). Hatta bu durum Hacettepe Üniversitesi'nde sunulan programlarda, ders isimlerine de yansıtılmıştır. Şöyle ki, bu programlardaki uzmanlık alan dersleri, "Çevirmenler için Hukuk", "Çevirmenler için Tıp" vb şekilde isimlendirilmiştir. Benzer bir yaklaşım Marmara Üniversitesi'ndeki programlarda da söz konusudur. Burada da uzmanlık alan dersleri "Çeviride Özel Konular: İktisat", "Çeviride Özel Konular: Hukuk" vb şekilde isimlendirilmiştir.

¹⁶ Dokuz Eylül Üniversitesi Mütercim Tercümanlık programındaki "İngilizce - Türkçe Teknik Çeviri" dersinde çeviri uygulaması yapılan alanlar olarak "matematik, fizik, tıp, biyoloji, kimya vb" alanları sayılmıştır. Benzer şekilde Atılım Üniversitesi Mütercim Tercümanlık programındaki "Sosyal Bilimler Metinleri Çevirisi" dersinde de psikoloji, sosyoloji, antropoloji, tarih, arkeoloji, işletme muhasebe, hukuk metinleri çevirilerinin yapıldığı belirtilmiştir.

Uzmanlık alan derslerinin, mütercim tercümanlık programındaki eğitimcilerce yürütülmesi ve bu sayede alan bilgisi - çeviri eylemi ilişkilendirilmesinin sağlanabilme imkânının doğuyor olması, elbette büyük ölçüde programda belli özelliklere sahip eğitimcilerin varlığıyla ilgilidir.

Alan derslerinin programlardaki konularına ilişkin farklı bir uygulamaya yine Hacettepe Üniversitesi'ndeki programlarda rastlamak mümkün. Şöyle ki söz konusu üç programda da, herhangi bir alan üzerine olan çeviri dersi, ilgili alanın alan bilgisi dersinin yer aldığı yarıyıldan bir sonraki yarıyıldan yer almaktadır. Örneğin, "Çevirmenler için Tıp" alan bilgisi dersi 4. yy'da yer alırken, "Tıp Çevirisi" dersi 5 yy.'da sunulmaktadır. Bu durum, her üç programda da bütün uzmanlık alanları için geçerlidir. Program tasarımcıları tarafından alınan bu kararın ardında, öğrencinin bir yarıyıl boyunca ilgili alanda eğitim alarak bir sonraki yarıyıldan gelen çeviri dersine hazırlanmış olacağı düşüncesi yatıyor olabilir. Elbette böyle bir uygulamanın etkin olabilmesi yine dersler arasında kurulacak ilişkiye bağlı olacaktır.

Alan derslerinin, bölüm ya da anabilim dalı eğitim üyeleri tarafından verildiği programlarda, söz konusu alan dersleriyle, ilgili alana ait çeviri uygulamasının yapıldığı derslerin amaç ve içerikleri incelendiğinde, uygulamaların büyük bir çoğunluğunda konusal bir paralellik gözetimi amacının yer almadığını söylemek mümkün. Bu noktada ilgi çekici bir veri, konusal paralelliğin ya da alan ve çeviri dersi arasında bir ilişkilendirmenin, alan bilgisiyle ilgili alanın metinlerinin çevrildiği çeviri dersinin aynı öğretim üyesi tarafından verildiği durumlarda gözlemlenmiş olduğudur (Örneğin Hacettepe FMT programındaki ekonomi alanındaki alan ve çeviri dersi).

Hatta kimi programlarda aynı yarıyıl içerisinde sunulan alan bilgisi ve alan çevirisi derslerinde söz konusu edilen uzmanlık alanlarında bile bir paralelliğin gözetilmediği gözlemlenmiştir¹⁷. Bu tür bir uygulama kuşkusuz, alan bilgisi dersinin anabilim/bölüm

¹⁷ Örneği Mersin Üniversitesi AMT programında 5. yy'da yer alan "Uzmanlık Alanı I" dersi, sadece felsefe alanı üzerine olup, aynı yarıyıldaki "Uzmanlık Metinleri Çevirisi" dersi, edebiyat, sosyoloji, sanat, hukuk, felsefe, tıp, ekonomi alanlarını konu etmektedir. Aynı şekilde 6. yy'daki "Uzmanlık

içerisinde veriliyor olmasının sunacağı bir imkan olan, öğrencinin alan bilgisi ve ilgili alanda gerçekleştirilecek çeviri süreçleri arasındaki ilişki üzerine farkındalığının daha etkin bir şekilde arttırılması imkanını zayıflatmaktadır.

İncelenen alan bilgisi ders içeriklerinde özel bir alan haritası ve bunun çeviri uygulamasındaki etkisi doğrudan söz konusu edilmiyor olsa da, ilgili uzmanlık alanının (alt-alanlarıyla) genel bir tanıtımının çoğu zaman ders konuları arasında yer aldığını gözlemek mümkün. Öte yandan öğrencinin "alanın kavramsal haritası" üzerine farkındalık kazanması konusunda, dersin etkinliğini azaltabilecek bir uygulama olarak yorumlayabileceğimiz bir uygulama, alan derslerinde bir ya da iki yarıyıldaki çok sayıda alanın dersin konusu olmasıdır. Sayılı programda (Mersin Üniversitesi FMT ve Trakya Üniversitesi BMT) gözlemlenen bu uygulama bağlamında iki yarıyılık uzmanlık alan derslerinde ele alınan alanlar olarak çok sayıda (en az 3) alan ifade edilmektedir. Böyle bir yaklaşımın öğrencinin ilgili alan ile kuracağı bağın son derece yüzeysel kurulmasına neden olacağı açıktır.

Yapılan gözlemlere dayanarak genel bir değerlendirme yapacak olursak, kuramsal yaklaşımların alan bilgisi derslerinin program içindeki konularını şekillendirmede güçlü bir şekilde belirleyici olduklarını söyleyemeyiz.

Alanı" dersi, reklamcılık üzerine olup, aynı yarıyıldaki "Uzmanlık Metinleri Çevirisi" dersi ise felsefe, sanat tarihi, arkeoloji, edebiyat ve medya çevirilerini ele almaktadır.

4.2. İncelenen Programlarda Ders Malzemesi Olarak Kuram

Çalışmanın temel sorunsalı olan çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların, çeviri eğitimindeki kullanım alanlarının incelendiği ikinci araştırma düzlemi, girişte de belirtildiği üzere kuramsal yaklaşımların doğrudan eğitimde malzeme olarak kullanılması olarak belirlenmişti. Çalışmanın birinci bölümünde kuramsal bilginin malzeme olarak kullanılabilmesi dersler olarak kuram dersleri ve bu dersleri kurgulamadaki olası yaklaşımlar, kuramsal bilginin öğrenciye aktarımının verimli ve etkin bir şekilde gerçekleşebilmesinde önem arz edebilecek koşullar, genel olarak tartışılmıştı. Bu tartışmalar bağlamında vurgulanan noktaları, kuramsal bilginin öğrenci tarafından algılanabiliyor, yeterince somutlaşabiliyor olmasının gereği, farklı ağırlıklarda kuram derslerinin varlığı ve kuramsal bilgi aktarımının sadece kuram dersleriyle sınırlı kalmayarak belli bir oranda programa yayılmış olması olarak ifade edebiliriz. Hem kuram - uygulama ilişkisinin kurulmasında hem de kuramsal bilginin aktarımının eğitim programı boyunca sürecek devamlılığı söz konusu olduğunda, "çeviri kuramı" derslerinin yanı sıra kuram - uygulama ilişkisinin kurulabileceği diğer derslerin de önem arz edeceği açıktır. Bu noktada birinci bölümde hangi tür derslerin söz konusu olabileceğine kısaca değinilmiş, kuram derslerinin dışında "çeviriye giriş", "çeviri eleştirisi", "çeviri tarihi" dersleri ve yöntem dersleri (ÇAMÇ ya da "çeviri yöntemleri" dersleri) ifade edilmişti.

Buradaki inceleme bağlamında Türkiye'de çeşitli üniversitelerde uygulanmakta olan çeviri eğitimi programlarında var olan uygulamalar betimlenmeye, ardından yukarıda ifade ettiğimiz koşulların varlığı gözlemlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümdeki inceleme bütüncesini, ilk inceleme düzleminde olduğu gibi Türkiye'de uygulanmakta olan bütün çeviri eğitimi programları oluşturmamaktadır. Buradaki inceleme, 10 yıldan fazla bir süre eğitim veren (eğitime 2004'den önce başlayan) programlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Buna göre inceleme bütüncesini oluşturan programlar, Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi (FMT, İMT), İstanbul Üniversitesi (AMT, FMT, İMT), Kırıkkale (FMT), Mersin Üniversitesi (AMT, FMT), Sakarya Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Atılım Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi,

İzmir Ekonomi Üniversitesi, Okan Üniversitesi (İMT) ve Yeditepe Üniversitesi'nde sunulan mütercim tercümanlık ya da çeviribilim programlarıdır. Çeviri eğitimi programlarının genelinde görülen bir eğilim, programın üçüncü ya da dördüncü yılından itibaren öğrencilerin yazılı ya da sözlü çeviri alanlarından birinde uzmanlaşmalarının amaçlanmasıdır. Tezin odağında yazılı çeviri eğitimi bulunduğundan, incelenen programlardaki yazılı çeviri eğitimi modülü dersleri gözetilmiştir.

Ek 11'de yer alan tabloda, incelenen programlardaki kuramsal dersler ve yukarıda ifade ettiğimiz kuramsal yaklaşımların entegre edilebileceği dersler, yer aldıkları yarıyıl bilgisiyle gösterilmektedir. Listeye özel alan ya da uzmanlık çevirisi dersleri de konulabilirdi, zira bu derslerde de uygulama bağlamında belli bir kuramsal bilgi aktarımının gerçekleşmesi arzu edilen ve muhtemel bir durum. Fakat uzmanlık derslerinin odağında belli bir alandaki uzmanlık çevirisi yer almaktadır ve bu derslerdeki kuram - uygulama ilişkisi, örneğin çeviriye giriş gibi daha temel bir derse nazaran daha arka planda bulunduğundan, söz konusu ilişkilendirmenin bu dersler üzerine eğitiminin ortaya koyduğu metinler üzerinden incelenmesi mümkün değildir. Uzmanlık çevirisi derslerinin kuram-uygulama ilişkilendirmesi açısından incelenmesi, her şeyden önce ders ortamlarında yapılacak gözlemleri de barındırmak durumundadır. Bu nedenlerle listede, çeviri uygulamasının yapıldığı ders olarak sadece "çeviriye giriş" derslerine yer verilmiştir. Özellikle de öncesinde giriş niteliğinde bir yöntem dersinin bulunmadığı programlardaki "çeviriye giriş" dersleri, öğrencinin kuramsal yaklaşımlarla karşılaştığı ilk dersler olmaları açısından özellikle önemlidir.

Tablo incelendiğinde, programların büyük bir çoğunluğunda söz konusu derslerin, 4 yıllık programa yayılmış bir şekilde varlık gösterdiği gözlemlenmektedir. Dolayısıyla öğrencinin kuramsal bilgiyle kuracağı ilişkinin program boyunca sürmesine izin verecek bir yapı, incelenen programların büyük bir çoğunluğunda mevcuttur. Listede yer alan derslerin amaç, içerik, öğrenim çıktıları ve haftalık ders içerikleri, kuramsal bilginin konumu (kuramsal bilgiden faydalanma) açısından incelenmiş ve bir takım gözlemlerde bulunulmuştur.

Programların birçoğunda öğrencinin kuramsal bilgiyle kuram - uygulama bağıni kurarak karşılaştığı ilk ders olan, bu nedenle de bu ilişkinin sağlıklı bir şekilde kurulmasında önemli bir rolün düştüğü "çeviriye giriş" derslerindeki uygulamalar, burada özellikle ele alınmıştır. İncelemede ele alınan çeviriye giriş derslerinde farklı yoğunluklarda olsa da, uygulamayla ilişkilendirilmiş kuramsal bilgi sunma eğilimi gözlemlenmiştir.¹⁸ Bu ders türünde, öğrencilerin çeviribilimin temel kavramları konusunda bilgilendirilmesi, derste yapılan çeviri uygulamalarında çeviri sürecine söz konusu kavramlar üzerinden yaklaşmasının teşviki gibi amaçlar, incelenen programların hemen hemen hepsinde öne çıkmaktadır. Aynı şekilde öğrencilere nispeten kolay kavranılabilecek kuramsal metinlerin okutulması da pek çok programda belirtilmiş olan bir uygulamadır. İncelenen programlardaki, uygulamayla ilişkilendirilmiş kuramsal bilginin yer verildiği çeviriye giriş derslerinde gözlemlenen yaklaşıma bir örnek olarak Atılım Üniversitesindeki programın 4. yarıyılında yer alan "Çeviriye Giriş" dersinin amaç ve içerik bilgilerine yer verebiliriz:

"AMAÇ: Dersin amacı öğrencilerin belirli bir dil ve kültüre ait metnin işlevi ve türünü ayırt edebilme ve tanımlayabilmesini sağlamaktır.

İÇERİK: Söylem, dizge, bağlam, skopos, çeviri işinin verilmesi ve metnin bölünmezliği çeviri sürecinde katkıda bulunmak adına derste tartışılacak temel kavramlardan bazılarıdır. Bu kavramların dışında çeviri ile ilgili temel kavramlara çeviribilim kuramı açısından giriş niteliğinde değinilir ve daha da önemlisi temel çeviri yöntemi incelenir. Bu açıdan her iki dil çiftinde de çeşitli metin örnekleri seçilir. Burada öncelikle öğrencilerin çalışılan metinle ilgili terminolojiyi belirlemesi ve diğer dildeki olası anlamlarını bulması gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin çeviride karşılaşılan en yaygın sorunları belirlemesi ve çeşitli metinleri İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye hem sınıfta hem de ödev olarak evde çevirmeleri gerekmektedir."

Yapılan alıntıda da görülebileceği üzere, temel bir takım çeviribilim kavramları ve kuramsal yaklaşımlardan da faydalanılarak gerçekleştirilen çeviri uygulamalarıyla

¹⁸ Farklı bir isimlendirme uygulaması olarak, Boğaziçi Üniversitesi programının diğer programlardan ayrıldığı bir noktayı belirtmek gerekir. Ek 11'deki tabloda da görüleceği üzere çeviriye giriş dersinin kuram vurgusu, bu programda dersin ismine de yansıtılmıştır. İlk iki yarıyılında sunulan çeviriye giriş dersi bu programda, "Çeviri ve Çeviribilime Giriş" olarak yer almaktadır.

öğrencide belli bir bilincin yerleştirilmesine çalışılmaktadır. İncelenen diğer programların birçoğunda da benzer bir yaklaşım söz konusudur.

Programlarda yer alan "çeviriye giriş" derslerinin kuram - uygulama ilişkisinin nasıl kurulduğu açısından incelenmesi bağlamında uygulamalara yönelttiğimiz önemli bir soru, ilgili dersteki kuramsal aktarıma ilişkin belli bir yöneliminin olup olmadığı sorusudur. Burada yönelimle belirtmek istediğimiz, çalışmanın birinci bölümünde ele almış olduğumuz, kuramsal bilginin aktarımında tümünden gelim / tüme varım yaklaşımları tartışmalarıdır. Birinci bölümde dile getirmiş olduğumuz düşüneyi burada yinelersek; çeviriye giriş derslerinde kuramsal bilginin aktarımında, tümevarımcı bir yöntemin izlenmesi çeviri eğitiminin henüz başında bulunan öğrencinin kuramsal yaklaşımlarla, ezberci olmayan, bu yaklaşımların uygulamaya olan getirisini çeviri çözümleri bağlamında sorgulayan bir ilişki kurmasında etkili olacaktır. Birinci bölümde de belirttiğimiz üzere, bu tartışmanın temelinde üçüncü bölümde değinilen bilgi türleri arasındaki etkileşim tartışması yer almaktadır. İncelemeye dahil edilen programlardaki çeviriye giriş dersleri bu açıdan incelendiğinde, derslerin içerik ve amaç metinlerinde kuramsal bilginin aktarımında nasıl bir yaklaşımın kabul edildiğine ilişkin bir yoruma rastlanmamıştır. Başka bir ifadeyle uygulama bağlamında kuramsal bilginin aktarımında tümünden gelim / tüme varım yaklaşımları bu metinlere yansıtılmamıştır. İncelenen ders içeriği, ders amacı metinlerinde bu yansımanın kapsamlı bir şekilde gerçekleşmesi elbette beklenemez. Öte yandan kuramsal bilginin uygulamayla birlikte aktarımında son derece önemli bir yere sahip olan çeviriye giriş derslerinin amaçlarının belirtildiği bilgilendirici metinlerde, dersin öngörülen amacına ulaşılmasında belirleyici bir rol oynayabilecek bu ilişkilendirmenin genel de olsa bir ifadesinin yer alması beklenebilir. Söz konusu sorunsallaştırmanın eksikliğini ayrıca, bazı programlarda belirgin bir şekilde çeviriye giriş derslerinde aşırı bir kuramsal bilgi yüklemesine yol açmakta, derslerdeki uygulamaları pedagojik açıdan güçsüzleştirmekte olduğunu söyleyebiliriz. Bunun belirgin bir örneği olarak İzmir Ekonomi Üniversitesi İMT programındaki "Çeviriye Giriş" dersinin çıktılarında birinin, "Çeviribilimin akademik bir disiplin olarak ortaya çıkmasından bu yana geliştirilen çeviri kuramlarını değerlendirebilecektir" olarak ifade edildiğini gösterebiliriz.

Kuramsal bilgini kullanılabileceği bir başka ders türü olarak Ek 11'deki tabloda yer verdiğimiz *çeviri eleştirisi* derslerinin ilgili programlardaki amaç ve içerik bilgileri incelendiğinde, burada da çeviriye giriş derslerinde olduğu gibi kuramsal yaklaşımların kullanılmasının büyük ölçüde söz konusu edildiği görülmektedir.

Doğrudan kuramsal yaklaşımların aktarımı için tasarlanan çeviri kuramı derslerinin programlardaki konumları incelendiğinde, uygulamada farklı yaklaşımların varlığı gözlemlenmiştir. Şöyle ki bazı programlarda (Boğaziçi, İstanbul, Kırıkkale, Mersin, Sakarya, Yeditepe Üniversitelerinde) farklı yıllarda sunulan, içerik ve kuramı ele alışı açısından farklılaşan kuram derslerinin varlığı söz konusudur. Söz konusu programlardaki bu uygulamaların büyük çoğunluğunda ilk sunulan kuram derslerinde, sayıca daha az kuramsal yaklaşım işlenmekte ve konular nispeten daha genel olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla ilk defa sunulan kuram dersleri kuramsal yaklaşımlara bir giriş olarak tasarlanmıştır. İleriki yıllarda sunulan kuram derslerinin ise yine uygulamaların büyük çoğunluğunda hem kuramların daha derinlemesine ele alındığı hem de daha çok kuramın tartışıldığı bir ders olarak tasarlandığını gözlemek mümkündür. Eğitimin son yılında kuramların eleştirel, derinlemesine ele alındığı derslerin varlığının çeviride yüksek lisans programına devam etmeyi amaçlayan öğrenciler için sağlayacağı fayda açıktır. Mersin Üniversitesi AMT programında 7. ve 8. yarıyılıda "Çeviri Yaklaşımlarını Anlama ve Yorumlama I ve II", "Çeviride Yapısalcılık ve İşlevselcilik I ve II" derslerinin seçmeli dersler olarak sunulmasının ardında da böyle bir düşünce yatıyor olabilir.

Kuram derslerinde farklı bir uygulama olarak iki üniversitedeki çeviribilim alanları üzerine olan dersleri gösterebiliriz. İstanbul Üniversitesi AMT, FMT ve İMT programlarında 4. yarıyılıda sunulan "Çeviribilim Alanları" ile Yeditepe Üniversitesi Çeviribilim programında 4. yarıyılıda sunulan "Yazılı Çeviride Araştırma Yöntemleri" dersleri, öğrencilerin bir disiplin olarak çeviribilimi tanımaları, disiplinin çalışma alanları konusunda bilgilenmeleri için tasarlanmış derslerdir. Bu tür, çeviribilime alansal bir üst bakış sağlamak üzere kurgulanan bir dersin alanın kuramsal bilgisinin edinilmesinde destek sağlayıcı bir etkisinin olacağı açıktır. Her

iki üniversitede bu dersin yoğun kuram dersinden önce (ders, İstanbul Üniversitesinde ayrıca giriş kuram dersinden sonra yer almaktadır) yer alıyor olması, bu yargıyı desteklemektedir.

Kuram derslerinde ele alınan konular incelendiğinde, bazı programlarda konu yelpazesinin çok daha geniş, bazılarında ise son derece dar tutulduğunu gözlemlemek mümkün. İşlevsel yaklaşımlar hemen hemen her programda yer alırken, nispeten daha yeni bir dönemde oluşan sosyolojik yaklaşımlar (çeviri sosyolojisi), sömürgecilik sonrası yaklaşımlar, yapısökümcü yaklaşımlar gibi konuların sadece bazı programların müfredatında yer aldığı gözlemlenmiştir (Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi İMT, İstanbul Üniversitesi İMT, Atılım Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi). Bu konuyla ilgili yapılabilecek bir başka gözlem de bu yaklaşımların sadece eğitim dilinin İngilizce olduğu programlarda ele alınıyor olduğudur. Aynı şekilde Fransız çeviribilim çevresinin çalışmalarının da ağırlıklı olarak eğitim dilinin Fransızca olduğu programlarda konu edildiğini söylemek mümkün. Bu durum, aynı üniversite çatısı altında farklı dil çiftinde sunulan programlar arasındaki ders malzemesi açısından farklı uygulamaların eğitim diliyle de bağlantılı olabileceğini göstermektedir.

4.3. Akademik Çeviri Eğitimi Monografilerinde Kuramsal İzler

Akademik çeviri eğitiminde çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımlardan nasıl faydalanılabileceği sorusunun üçüncü olarak, çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde ve yöntem derslerinde eğitimcinin, genel olarak dersi (dersin amacının, öğrenim çıktılarının oluşturulması), özel olarak da derste uygulamasını şekillendirirken kuramsal yaklaşımlardan faydalanması bağlamında incelenebileceğini belirttik. Burada hemen belirtmemiz gereken bir nokta, bu düzlem ile araştırmanın ikinci düzlemi olarak belirlediğimiz "kuramsal yaklaşımların malzeme olarak eğitimde kullanılması" olgusu arasında (her ne kadar bu düzlemler burada farklı veriler üzerinden inceleniyor olsa da) keskin bir ayrımın olmayacağıdır. Zira yeri geldiğinde yöntemi şekillendiren kuramsal yaklaşımların,

aynı uygulama çerçevesinde doğrudan öğrenciye aktarımı da söz konusu olabilmekte, iki düzlemde kuramsal yaklaşımlardan faydalanma iç içe geçebilmektedir. Dolayısıyla inceleme sonuçları çerçevesinde ikinci düzleme ilişkin yorumlarda bulunmamız da söz konusu olacaktır.

Bu çalışmada, çeviri ve yöntem derslerinde kuramsal yaklaşımlardan nasıl faydalanılabileceği, çeşitli eğitim programlarındaki uygulamaların betimlenmesi üzerinden değil, çeviri eğiticileri tarafından bu uygulamaları yönlendirme amaçlı kaleme alınmış olan eserlerin incelenmesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Zira söz konusu eserler, çeviri eğiticileri tarafından öncelikli olarak çeviri eğiticilerine yönelik yazılmış olup, eğitimdeki uygulamaları yönlendirme amacıyla çeşitli uygulama örneklerinin sunulduğu eserlerdir¹⁹. Eserler, belli bir tematik yapı çerçevesinde incelenmiştir, burada bu inceleme sonucunda yapılan gözlemlere yer verilecektir. Tematik yapının oluşturulmasında, birinci bölümdeki tartışmalar ve ikinci bölümde çeviri edinci üzerine yaptığımız tartışmaların yanı sıra eğitim psikolojisi ve eğitim bilimleri alanları çerçevesinde üçüncü bölümde ele aldığımız güncel yaklaşımlardan ve irdelediğimiz olgulardan faydalanılmıştır. Zira ancak bu sayede yöntem tartışmasının gerektirdiği eğitim psikolojisel ve eğitimbilimsel bilgiyi incelemeye dâhil etmek ve böylece konuyu daha iyi temellendirerek incelemek mümkün olmuştur. Ayrıca yine bu sayede inceleme sonuçlarının, yazarların çeviri edincinin aktarımı için tasarladıkları uygulamalarda ve/veya bu uygulamaları gerekçelendirmelerinde, kuramsal yaklaşımları nasıl konumlandıklarını sınıflandırmanın ötesine geçmesi sağlanmış olmuştur. Elbette böyle bir sınıflandırmanın da inceleme bağlamında yer alması gerektiğinden, inceleme kısmının sonunda bu yöndeki gözlemlere yer verilmiştir.

¹⁹ Burada inceleme bütüncesinde yer alan Hans Hönig (1995) ve Paul Kussmaul'un (1995) eserlerinin farkına dikkat çekmemiz gerekiyor. Zira bu iki yazarın eserinde, diğer eserlerde olduğu gibi doğrudan uygulama örnekleri sunulmamaktadır. Öte yandan yazarlar, eserlerinde çeviri eğitimindeki uygulamaların dayanacağı kuramsal yapıyı kurdukları için bu eserlerin incelemede yer almaları önem teşkil etmektedir.

Söz konusu tematik yapının iskeletini oluşturacak (eğitimde yöntem söz konusu olduğunda, alanın kuramsal yaklaşımlarının) doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkin olabileceği unsurları şöyle sıralayabiliriz²⁰:

- 1) *"bilginin belli bir yapı içerisinde edinilmesi bağlamında çeviriye ve çeviri edinci aktarımına bütünsel yaklaşım"*,
- 2) *"öğrenme ortamının gerçekliği ve bağlam içindeliği"*,
- 3) *"öğrencideki dilselleştirme ve yaşadığı süreç üzerine sorgulayarak düşünmesinin (refleksiyon) teşviki"*,
- 4) *"öğrenme sürecinde bilgi türleri arasındaki ilişki ve etkileşim"*

Buna göre incelemenin çerçevesini, eserlerde çeviri dersleri için getirilen uygulama önerilerinde ya da bu uygulamaların dayandığı temellerde, saptadığımız bu unsurlar bağlamında kuram-yöntem ilişkisinin kurulup kurulmadığı, kurulduysa nasıl bir yaklaşım sergilendiğinin betimlenmesi oluşturmaktadır. Belirlediğimiz bu dört unsur bağlamında kuramın konumlandırılışına ilişkin iki farklı durumun söz konusu olduğunu burada belirtmekte fayda var. Şöyle ki, ilk iki unsur olan *"bilginin belli bir yapı içerisinde edinilmesi bağlamında çeviriye ve çeviri edinci aktarımına bütünsel yaklaşım"* ve *"öğrenme ortamının gerçekliği ve bağlam içindeliği"* söz konusu olduğunda, hem çeviri edincine bütünsel yaklaşım hem de çeviri derslerindeki gerçeklik vurguları, öncelikle çeviribilimdeki güncel kuramsal yaklaşımların gerekli kıldığı vurgulardır. Dolayısıyla bu iki unsurun eserlerde yer alıp almadığına (nasıl yer aldığına) ilişkin getireceğimiz yorumlar, güncel kuramsal yaklaşımların etkisinin bir ifadesi olarak görülebilir. Diğer iki unsorda ise kuram / kuramsal yaklaşımlar-yöntem arasında daha doğrudan bir ilişki söz konusudur. Bu olgular çerçevesinde eğitsel uygulamalarda kurama düşebilecek rol tanımlanıp, eserlerdeki uygulama dayanakları ve örnekleri bu açıdan incelenmiştir.

Eserlere ilişkin yapılan gözlemlere geçmeden önce incelenen eserlerin odak noktalarındaki farkları burada belirtmekte fayda var. Zira farklı odak noktalarının bir

²⁰ Bu noktada, burada belirlenen unsurların dışında başka unsurların da saptanabileceği ve araştırılabileceğinin mümkün olduğunu belirtmek gerekir.

etkisi olarak her eserde her konu aynı yoğunlukta karşımıza çıkmamıştır. Hönig, Kussmaul, Kautz, Gile, Colina ve Gonzalez-Davies'in odak noktasında genel olarak çeviri eğitimi bulunurken (Colina, Kautz ve Gonzalez-Davies'in eserleri uygulama örnekleri açısından yoğun eserlerdir), Eruz ve Nord'da odak noktası, "çeviri amaçlı metin çözümlemesi" (iki eser arasında da bir fark söz konusu; şöyle ki Eruz'un eseri bir "çeviri amaçlı metin çözümlemesi" dersinin uygulaması üzerineyken, Nord'un eseri temelde bir "çeviri amaçlı metin çözümlemesi" modeli sunma üzerinedir), Orban ve Kiraly'de ise odak noktası, çeviri eğitiminde yapılandırmacı eğitim yaklaşımının uygulanmasındadır. Fakat bu noktada şunu belirtmek gerekir; odak noktasında genel çeviri eğitiminin olmadığı 4 eserde de (Eruz, Nord, Orban, Kiraly) genel eğitim üzerine saptamalar yapılmış, uygulamalar genel çeviri eğitiminin hedefleriyle ilişkilendirilmiştir.

Bilginin belli bir yapı içerisinde edinilmesi bağlamında çeviriye ve çeviri edinci aktarımına bütünsel yaklaşım

Öğrenme yaklaşımları hakkındaki üçüncü bölümde de ele alındığı üzere, özellikle de yapılandırmacı yaklaşım bağlamında öğrenmenin gerçekleşebilmesindeki en önemli etkenlerden biri olarak, öğrenenin, bilgiyi belli bir yapı içerisinde edinmesi vurgulanmaktadır. Üniversite eğitimi bağlamında gerçekleşen öğrenmeye ilişkin eğitim psikolojisi alanında gerçekleştirilen görgül araştırmalarda, bilginin öğrenci tarafından, ait olduğu bilgi ağı içerisindeki sistemsel ilişkiler bağlamında edinilmemesinin, öğrenme sürecini olumsuz etkileyen bir takım olgulara yol açtığı gösterilmiştir. Bu araştırmalarda öğrenme sürecinin etkin bir şekilde gerçekleşebilmesinde (başka etkenlerin yanı sıra), öğrencinin, bilgiyi ait olduğu ilişkiler ağı içinde edinmesini mümkün kılacak, bağları kurmasında öğrenciyi teşvik edecek, söz konusu bağların kurulmasını sağlayacak öğretim ortamlarının oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır (bkz. 3. Bölümdeki yapılandırmacı yaklaşım tartışmaları).

Bir alandaki kuramsal yaklaşımların önemli işlevlerinden birinin, ilgili alana ait bilginin sistemleştirilmesi olduğunu göz önünde bulundurursak, kuramlar tarafından

açıklanmaya çalışılan bilgi sisteminin (ağının), eğitimde göz ardı edilmesinin, söz konusu ilişkiler ağının öğrenci tarafından alımlanmasında sorun teşkil edeceği açıktır. Burada sistemleştirmekle ifade etmek istediğimiz, kuramsal yaklaşımlarda ilgili alandaki olgular arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması, böylece bilginin sistemli bir ağ içerisinde tanımlanmasına (dolayısıyla da alımlanmasına) yardımcı olunmasıdır. Kuramsal yaklaşımların sağlayacağı bu yapının (sistemin) alanın eğitiminde kullanılması, söz konusu bilgi ağı yapısının kuramlarda tanımlandığı şekliyle öğrenciye bire bir aktarımı şeklinde olabileceği gibi bunun ötesine geçen bir uygulama anlamına da gelebilir. Böyle bir uygulama, eğitiminin benimseyeceği öğretim yönteminde kuramsal yaklaşımların sağlamış olduğu ağı (yapıyı) yansıtabilmesi, bunu dayanak olarak kullanabilmesini gerektirecektir.

Konuya çeviri eğitimi bağlamında iki açıdan yaklaşmak mümkün: bunlardan birincisi çeviriye bütünsel yaklaşım, ikincisi ise çeviri edinci aktarımına bütünsel yaklaşım olarak ifade edilebilir. Çeviriye bütünsel yaklaşım ile ifade etmek istediğimiz, çeviri eylemine, eylemin ait olduğu iletişimsel, kültürel ve bağlamsal etkenler yumağı içerisinde yaklaşan, eylemi bu ilişkiler çerçevesinde tanımlamaya, açıklamaya çalışan bir yaklaşım. Bu tarz bir yaklaşım, aynı şekilde çevirmeni de bu etkenlerin bilincinde olan ve erek metni oluşturma esnasında aldığı kararları söz konusu etkenler çerçevesinde alan ve gerekçelendirebilen bir uzman olarak ele almaktadır. Çeviri eylemi ve çevirmene bu tür bir yaklaşımın oluşmasında, çeviribilimdeki çağdaş kuramsal yaklaşımların katkısı büyük olmuştur (bkz. 1. Bölüm). Burada tek bir kuramın değil, çeşitli kuramlardan gelen bilgi bütününe söz konusu olduğunu belirtmek gerekir. Dolayısıyla çeviri uygulaması ya da yöntem derslerinde eğitsel yöntemler çeşitlense de, yöntemlerin dayandığı temel kabulün bu tür bir yaklaşım olması, çeviribilimdeki çağdaş kuramsal yaklaşımların eğitime yöntemsel düzeyde yansıtıldığına işaret edecektir. Eserlerde bu olgunun incelenmesi, öncelikle bahsettiğimiz türde bir yaklaşımın bileşenlerinin söz konusu edilip edilmediği ve bu yaklaşımın eğitime yansıtılabilmesini mümkün kılacak yöntemlerin söz konusu olup olmadığının tespiti üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bu konuda (birinci açıdan tamamen bağımsız olmayan) ikinci bir açı olarak da, çeviri edinci aktarımına bütünsel yaklaşımı ele alabileceğimizi söyledik. Bu düşüncenin ardında, çeviri edincinin öğrenciye aktarılması gereken *birbiriyle ilişkilendirilmiş* bir edinçler bütünü olarak kabulü yer almaktadır. Çeviri edinci ve edincin aktarımını ele aldığımız ikinci bölümde, öğrenciye çeviri edincinin kazandırılmasında çeviri edincine bütünsel bir bakışın gerekliliğini vurgulamaya çalıştık. Çeviri edinci aktarımına bütünsel yaklaşım ile ifade etmek istediğimiz olgu, en genel şekliyle, aralarındaki gerekli ilişkiler kurulmadığı sürece, öğrencinin edinçleri ayrı ayrı edinmesiyle (dil edinci, alan bilgisi edinci, yöntem edinci vs.), çeviri edincinin edinilmiş olması anlamına gelmeyeceğidir. Eğitimde çeviri edincine bütünsel bir yaklaşımın gerekliliğinin kabulünde, çağdaş çeviri kuramlarındaki çeviriye bütünsel yaklaşımın, bunun yanı sıra bu yaklaşım çerçevesinde ortaya konulmuş çeviri süreci modellerindeki süreçler arası etkileşim vurgusunun etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde, çeviri edincine bütünsel bir yaklaşımın gerektirdiği alt edinçler arasındaki ilişkinin kurulabilmesi için öğrencinin, sahip olduğu dil, kültür ve konu bilgisinin, metni anlamlandırmadaki etkisinin ve metindeki olası çeviri sorunlarını tanımlayabilmesi ve bunların üstesinden gelmek için nasıl bir araştırma sürecinin gerektiğini öngörebilmesinin bu etkileşimden bağımsız düşünülmemesi, ayrıca verdiği kararlarda çeviri işinin tanımıyla gelen bilgi bütünü, metnin özellikleri gibi etkenlerin etkili olacağına bilincine varmasının sağlanması gerekmektedir. Eserlerdeki çeviri edincine bütünsel yaklaşımın izi, eserlerde benimsenmiş çeviri edinci tanımları üzerinden, bunun yanı sıra da çeviri derslerinde kullanılmak üzere eserde önerilen uygulamalarda ya da uygulamaların dayanaklarında, öğrencilerde, dilselleştirdiğimiz bu ve benzeri ilişki ağının kurulmasını destekleyecek yaklaşımların varlığı üzerinden sürülmeye çalışılmıştır.

Önce, eserlerinde doğrudan uygulama önerileri getirmeyen ama uygulamaların temellendirebileceği önemli belirlemelerde bulunan Hönig (1995) ve Kussmaul'deki (1995) çeviri ve çeviri edinci yaklaşımlarını ele alalım.

Hönig, eserinde çeviri eylemini ait olduğu tüm karmaşıklığı içinde ele alarak bütünsel bir yaklaşımla tanımlamaktadır. Yazarın eserinde önemli bir yer tutan anlaksal çeviri modelinde, metnin dış bağlamını (çeviri işinin tanımı, bununla bağlantılı olarak metnin erek kitlesinin ve erek kitleye hangi medya üzerinden ulaşılacağına tanımlanması) göz önünde bulundurması, çevirmenin mikro ve makro stratejileri arasındaki etkileşimi açıklaması, bunların metin çözümlemesiyle olan ilişkisini ve çeviri ürünü üzerindeki etkilerini göstermeye çalışması da yine çeviriye bütünsel bir yaklaşımın göstergesi olarak ele alınabilir. Söz konusu model aynı zamanda Hönig'in çeviri edinci aktarımında yol gösterici olarak kullandığı bir ölçü. Yazar bu modelle çevirmendeki anlaksal çeviri sürecinin mümkün olduğunca gerçekliği yansıtacak bir model ortaya koymayı ve süreçteki etkenlerin birbiriyle ilişkilendirilerek tartışılmasının teşvikini amaçlamaktadır. Bu tür bir modelin eğitim açısından önemini Hönig, "çeviri eğitiminde başvurulacak uygulamalar için yöntemsel bir dayanak geliştirilmesinde, çeviri sürecinde söz konusu olan anlaksal süreçlerin gerçekliğini tanımak, vazgeçilmez bir role sahiptir" sözleriyle ifade etmektedir (Hönig, 1995:50). Dolayısıyla yazarın söz konusu modelde ilişkilendirdiği etkenler hakkındaki tartışmalarına burada yer vererek, yazarın çeviri edincinin aktarımındaki bütünsel yaklaşımını gösterebiliriz. Hönig'in özellikle üzerinde durduğu ölçü, çeviri sürecindeki anlama / anlamlandırma ölçüsü olmuştur. Yazar, bireydeki dil, kültür, alan bilgisi gibi öznel etkenlerin, anlama sürecinin önemli bir parçası olduğunu vurgulamakta ve çeviri sürecini etkin bir şekilde açıklayabilmenin tek yolunun, anlamının temellerine açıklık getirilmesi olduğunu belirtmektedir (eserin VI. ve VIII. Bölümleri). Bu durumun eğitime yansıtılması, öğrencinin, çeviri sürecinde metni anlamlandırmasının süreç içinde sahip olduğu önemi ve söz konusu anlamlandırma sürecinde etkili olan etkenleri, bunların yol açtığı sonuçlarıyla birlikte görebilmesinin sağlanması anlamına gelmektedir. Yazarın çeviri edincinin oluşumunda etkili olan beceriler arasındaki ilişkiyi özellikle vurguladığı bir alıntı olarak burada aşağıdaki düşüncelerine yer verebiliriz:

"Öte yandan bilimsel dayanakları olan bu tür bir metin çözümlemesi edincinin öğrencideki inşası, metin çözümlemesi sonuçlarının otomatikleşmiş bir şekilde uygulanması ile erek metnin oluşturulabileceği gibi bir inanişe yol açacak şekilde gerçekleştirilmemelidir. Temelleri iyi atılmış (ve ilgili süreçlerin koordinasyonu

mümkün kılındığı) bir anlama ve üretim edinci aktarımının üzerine kurulacak bir iletişimsel edinç, tam anlamıyla gelişmiş bir edinç olacaktır." (a.e.:169)

Kussmaul'un çeviri dersi uygulamaları için sunduğu temellerde de çeviriye bütünsel yaklaşımın izlerini görebiliyoruz. Yazarın çeviri eylemi tanımında sürecin kültürel ve iletişimsel özelliklerine yaptığı vurgu (Kussmal,1995:1), metin ve anlam analizine ayırdığı bölümlerde işlevsel yaklaşımın kendini hissettirmesini, çeviri sürecinde "strateji" kavramına yaptığı vurgu (a.e.: 32, 86, 70), yazarın bu duruşunun kendini gösterdiği noktalardan bir kaç. Keza yazarın sözlük kullanımına ayırdığı bölümde dile getirdiği çeviri sürecindeki araştırma sürecine verdiği önem de çeviri eylemine ve dolayısıyla da çeviri eğitime ilişkin bütünsel bir yaklaşıma sahip olduğunu gösterir nitelikte (a.e:124).

Kussmaul'daki çeviri edinci aktarımındaki bütünsel yaklaşımın izlerini ise eserin geneline yayılmış olan çeviri eğitimi hakkındaki öne çıkan görüşün, öğrencilerin aldıkları eğitimle yaşadıkları çeviri sürecine ilişkin bilinçlendirilmelerinin, belli bir farkındalık düzeyine ulaşmalarının gerekliliği vurgusunda hissedebiliyoruz. Bu konuyla ilgili olarak yazar özellikle iki kavram üzerinde durmakta; öğrencide inşa edilmesi gereken "öz farkındalık (*self-awareness*)"²¹ ve "özgüven (*self-confidence*)". Öğrencilerde öz farkındalığın oluşturulması konusunda Hönig'deki mikro ve makro stratejiler kavramına değinen Kussmaul, strateji öğretiminin çeviri eğitiminin mutlaka bir parçası olması gerektiğini belirtmiştir (a.e.:32). Yazardaki bütünsel yaklaşımı görebildiğimiz bir başka nokta, yazarın dil edinci - anlamlandırma ilişkisini kurduğu noktadır. Bu bağlamında yazar, eğitimcilerin öğrenciyi sadece dil edincini geliştirme yönünde teşvik etmelerinin yetersiz olacağını (zira dil edincinin, dildeki bütün sözcüklerin semantik çağrışımlarını, kullanımlarını bilecek kadar gelişmesi diye bir durum söz konusu olamamaktadır), bu tavsiyeye ek olarak eğitimcilerin, öğrencilerin anlama süreçlerine dair öğrencilerde bir bilincin geliştirilmesini hedeflemeleri gereğini vurgulamaktadır (a.e.: 22). Keza yazarın çeviri sürecindeki çözümlenme ve üretim evreleri arasındaki ilişkiyi vurgulayışında da, çeviri edinci aktarımına bütünsel yaklaşımın varlığı söz konusudur:

²¹ "Öz farkındalık" kavramını yazar, Hans Hönig'den alıntı yaparak profesyonel çevirmenliğin en önemli özelliklerinden biri olarak tanımlamıştır (Kussmaul, 1995:32).

"Öğrencilerin açıklama işlemini küçümsüyor olmalarının nedeni, metin çözümlemesi ve çevirinin iki ayrı evre olduğunu inanışından kaynaklanıyor olabilir. Ama bu böyle değil. Sesli tutanaklarda da gördüğümüz üzere kaynak metni anlama süreci, açıklama üzerinden çeviriyi üretme süreciyle ilişkili. Çözümsel ve üretken faaliyetler arasında karşılıklı bir etkileşim mevcut. Anlam ve anlama söz konusu olduğunda, kaynak metin çözümlemesi ve erek metin oluşturma ayrı evreler olarak öğretilmemeli. Öğrencilerimize metnin anlamını kendi kelimeleriyle aktarmaya çalışırken, en uygun çeviri çözümlerine varmalarının mümkün olabileceğini aktarmamız gerekir." (a.e:31)

Eserinde çeviri eğitiminde, özellikle de çeviri derslerinde kullanılmak üzere çeşitli çeviri modelleri sunan *Gile*, çeviri edincini, bileşenlerini üzerinden, iki dildeki hâkimiyet, alan bilgisi ve çeviri üzerine sahip olunması gereken tanımsal ve işlemsel bilgi olarak tanımlamaktadır (Gile, 2009:8-10). Bu noktada yazarın çeviri edincine dair bütünsel, alt edinçler arasındaki etkileşime, aralarındaki bağıntıya dikkati çeken bir tanım yaptığını söylemek güç. Fakat eserin ilerleyen bölümlerinde çeviri derslerinde doğrudan uygulanmak üzere sunduğu modelleri açıklarken, yazar söz konusu alt edinçleri daha derinlemesine ele aldığından ve bu modeller üzerinden yazarın çeviriye yaklaşımını da gözlemleyebileceğimizden, burada modeller bağlamındaki yaklaşımlarını konu etmemiz gerekmektedir. Tez çalışmamızın odağında yazılı çeviri eğitimi bulunduğu daha önce de ifade etmiştik. Bu nedenle Gile'in sunduğu 6 modelden, eğitimin başlangıç aşaması için tasarladığı "çevirinin iletişim modeli", "bilgilendirici cümlelerin bilgilendirici yapısı" modelleri ile yazılı çeviri için tasarladığı "ardışık çeviri modeli" incelenmiştir. Burada söz konusu modelleri, çeviri edincine ve eylemine bütünsel yaklaşım açısından irdelemeye çalışacağız. Yazarın sunduğu ilk iki modelin, öğrenciyi çevirinin doğası hakkında hassaslaştırma amaçlı olduğunu görüyoruz. Yazarın, çeviri eğitiminin başlangıç aşamasında kullanılmak üzere sunduğu ilk modelinin vurgusu, çeviri eylemini iletişimsel bağlamı içine oturtmak, çeviri işinin iletişimsel bağlamını belirgin kılmakta yatmaktadır. İkinci model ise içeriğe sadakat - biçimsel sadakat olguları hakkında öğrenciyi bilinçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu noktada yazar odağını, metne bağlılığın hangi etkenlerle kuşatıldığına ve öğrencinin bunların farkına varabilmesine koymuştur. Bu model bağlamında ele aldığı ikinci bir olgu da öğrencilerin, en basit mesajların dilselleştirilmesinde ortaya çıkan doğal çeşitliliğin

farkına varması ve bu farkındalık sayesinde birebir karşılık saplantısını aşabilmeleridir (a.e:72). Yazarın bu iki modelindeki vurgular, ayrıca da modellerin, öğrencilere çeviri yaptırtmadan onları çeviriye hazırlama, öğrencilere çeviri eylemine ilişkin bir bilinç aşılama amaçlarını güdüyor olması, yazardaki çeviri eylemine bütünsel yaklaşımı sergilemektedir. Yazarın, çeviri uygulaması derslerinde çeviriye geçilmeden önce çeviri eyleminin iletişimsel bağlamının çözümlenmesi üzerinde durması, öğrencinin yaptığı hataların yorumlanmasında, eğitimcinin bir alternatif sunmak yerine öğrencinin yapmış olduğu seçimin (ilgili çeviri bağlamı çerçevesinde) sorgulanmasının gerekliliği üzerindeki vurguları da keza yazarın çeviri eyleminin bütünselliğine verdiği önemi göstermektedir.

Ele alacağımız diğer model olan "ardışık çeviri modeli" ise, kaynak metinden erek metne giden süreçte izlenebilecek ideal yolu betimlemeye ve açıklamaya çalışan "anlama" ve "yeniden ifade etme" basamaklarından oluşan iki basamaklı bir modeldir (a.e.:101). Modelde "çeviri birimi" (*translation unit*) olarak kabul edilen olgu, yazar tarafından tek bir sözcük, tam bir cümle ya da birden fazla cümleden oluşan bir metin bölümü olarak ifade edilmektedir (a.e.:101-102). Kaynak metnin bir bütün olarak modelde yer almayışı, modelin, öğrencide çeviriye bütünsel bir yaklaşım oluşturma sürecindeki kullanımını olumsuz etkileyecek bir durum olarak betimlenebilir. Fakat burada şöyle bir nokta söz konusu; yukarıda da değinmiş olduğumuz, yazarın eğitimin başlangıç aşaması için öngördüğü ilk iki modelde öğrenciye çeviriye ve metne bütünsel bir yaklaşımın aktarılması yaklaşımının hakim olduğunu gördük. Ardışık çeviri modeli, öğrenciye eğitim programında ilk iki modelden sonra sunulacağından, modelin yaratması muhtemelen olumsuz etkinin önüne geçiliyor olabilir. Öte yandan öğrencide çeviriye bütünsel yaklaşımın yerleşmesinde, (ilk iki modelin söz konusu olduğu) çeviriye giriş derslerinin önemi tartışılmaz iken, bu yaklaşımın pekiştirilmesi için daha sonra gelen çeviri derslerindeki bütünsel yaklaşımın önemi de göz ardı edilemez. Kaldı ki Gile'in eserinde eğitimdeki ilk dönem ya da dönemlerin *sadece* ilk iki model ile geçirilmesi daha sonraki dönemlerde *ilk iki modelle birlikte* "ardışık çeviri modeli"ne başvurulmasına ilişkin bir yorum yer almamaktadır. Yazar modellerin zamansal sıralanmasıyla ilgili olarak, ilk iki modelin önce yer alması, bunun ardından yazılı

çeviri modülünde "ardışık çeviri modeli"nin gelmesinin uygun olacağını tavsiye etmektedir (a.e:22-23).

Gile, "ardışık çeviri modeli"ni, öğrencinin anlama aşamasında oluşturduğu anlama ilişkin hipotezleri, sahip olduğu bilgiyle (gerektiğinde yeni edineceği bilgiyle) denetlemesi ve anlamın inandırıcılığından emin olana kadar bu denetleme sürecinin devam etmesi üzerine kurmuştur:

"The translator formulates (mentally) a Meaning Hypothesis for the target segment s/he is processing as a Translation Unit, i.e. she temporarily assigns a meaning to it. To do this s/he relies on knowledge of the source language, but also on the relevant part of his/her World Knowledge. (...) Once the translator comes up with a tentative Meaning Hypothesis for the Translation Unit, s/he checks it for *plausibility* using his/her Knowledge Base, sometimes with further ad hoc Knowledge Acquisition. (...) If, in the process of this Plausibility Test, the translator finds that his/her tentative Meaning Hypothesis is not plausible or not plausible enough, s/he tries to construct another Meaning Hypothesis and runs it through the same test." (a.e.: 103)

Temelde çeviri sürecinde bu tür bir sürecin yaşandığı aşikâr fakat öğrencinin, yarattığı anlam hipotezini denetlerken hangi koşulların söz konusu olduğu/olabileceği, eğitimcinin bunun bilinciyle nasıl hareket etmesi gerektiği, anlam verme sürecine ilişkin öğrenciyi nasıl bilinçlendirebileceği gibi konular model üzerinden irdelenen konular arasında yer almamaktadır. Modelin doğrudan çeviri eğitimcilerin derste kullanması için oluşturulmuş bir model olduğu düşünüldüğünde modeldeki bu yaklaşımın işlevselliği ve modelin sahip olduğu bütünsel çeviri edinci yaklaşımı sorgulanabilir. Öte yandan modelin "yeniden ifade etme" evresi bu açıdan daha bütünsel bir yaklaşıma sahip. Yazarın burada sadakat kavramıyla ve çeviri sürecindeki diğer etkenlerle ilişki kurduğunu gözlemliyoruz:

"Once the translator is reasonably sure of the meaning of a Translation Unit, s/he verbalizes it as a provisional Target Text segment using knowledge of the target language as well as extra-linguistic knowledge. (...) The translator then makes sure that the target language version of the Translation Unit complies with fidelity requirements. (...) The translator also tests the target-language version of the Translation unit for editorial acceptability; that is, s/he checks that it is editorially fit to serve its intended function in the target group in terms of clarity, language correctness, stylistic appropriateness, cultural/social adequacy and compliance with conventional terminological usage. If the results are not satisfactory, s/he rewrites

the Translation Unit in the target language and tests it again. The process continues until the results are acceptable." (a.e.:104)

Alıntıda görebildiğimiz gibi yeniden formüle etme aşamasında çeviri sürecindeki etkenlere gönderme yapılmaktadır. Fakat bu noktada da öğretim yöntemlerinde etkili olabilecek noktaların daha derinlemesine irdelenmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Yazar, çevirmenin belli açılardan çevirisini değerlendirdiğini, sonuç onu memnun etmediği takdirde yeniden formüle ettiğini ifade etmekle yetinmiş fakat bu aşamada yaşanan süreçleri ve bunların çeviri edinci aktarımında ne tür uygulamalara yol açabileceğini irdelememiştir. Halbuki yazar, ilk modelini tanıttığı kısımda, çevirmenin mikro ve makro düzlemlerde aldığı kararları vurgulamış, bu kararlar arasındaki ilişkiye değinmiştir (a.e.:31). Buna rağmen bu ilişkilendirmenin modellerde yeterince yansıtılmadığı gözlemlenmektedir.

Kautz'un eserini çeviriye ve çeviri edincine (çeviri edincinin aktarımına) bütünsel yaklaşım açısından ele alabilmek için önce, yazarın çeviri sürecini tanımladığı bölümlerdeki yaklaşımına, ardından da uygulama örnekleri sunduğu kısımdaki yaklaşımına yer vereceğiz. Yazarın çeviri süreci ve eylemini tanımlarken, çeviri işi tanımı, erek kitlenin etkisi, kaynak metin çözümlemesi, çözümleme sırasındaki makro ve mikro stratejiler arasında kurulan bağlar, bu olguların çeviri süreci bağlamında birbiriyle ilişkilendiriliyor olması çeviri edincine ve eylemine bütünsel bir yaklaşımın göstergesi olarak ifade edilebilir. Yazarın özellikle de çeviri sürecini betimlerken, çözümleme (anlama / algılama) ve formüle etme evreleri arasındaki bağı ve bunun eğitimdeki önemini vurgulaması önemli bir nokta. Her ne kadar eserde bu iki evre ayrı ayrı ele alınıyor olsa da, yazar bu durumun sadece eserin anlaşılabilirliğine hizmet etmesi için gerekli olduğu, yoksa bu iki evrenin kesin bir şekilde birbirinden ayırımının mümkün olmadığını çeşitli noktalarda belirtmektedir (Kautz, 2002: 62, 107). Höning'de de karşılaştığımız anlama süreci üzerindeki vurgu ve çeviri süreci bağlamındaki anlamının farkı bir anlama olduğu düşüncesi ve vurgusu Kautz'da da karşımıza çıkmaktadır:

"Elbette buraya kadar anlamaya dair ifade ettiğimiz her nokta çevirmen için de geçerlidir. Fakat bir çevirmenin metni anlaması normal okurunkinden farklıdır.

Şöyle ki, çevirmenin metni anlamlandırma isteği ve ilgisi çeviri işi tanımından etkilenmekte, daha doğrusu çeviri işi tanımının verilmesiyle oluşmaktadır." (a.e.:70)

Keza yazarın çeviri sürecini ayrıntılı bir şekilde tanımladığı kısımda, çevirmenin araştırma edincini, çeviri sürecinin alımlama (analiz) evresi bağlamında ele almış olması da anlama (dolayısıyla da dil edinci) ve araştırma edinci arasındaki etkileşime yapılan bir vurgunun göstergesi olarak ifade edilebilir.

Yazarın çeviri eğitimi programlarına genel olarak yaptığı bir eleştiride de alt edinçler arasındaki ilişkiye genel de olsa değindiğini görüyoruz. Yazar burada çevirmenin ihtiyaç duyduğu alan bilgisinin aktarımının eğitim programlarında son derece sistemsiz bir şekilde gerçekleştiriliyor olmasını ele almaktadır. Öncelikle her programda alan bilgisi derslerine yer verilmediğini, böyle bir uygulamanın olduğu programlarda ise alan derslerinin, bu derslerde edinilen bilginin kullanılacağı çeviri dersleriyle olan koordinasyonunun gerçekleştirilmediğini belirtmektedir (a.e.:21). Yazarın bu vurgusu, çeviri edincini oluşturan alt edinçler arasındaki ilişkinin kurulmasında önemli olarak nitelendirilebilecek bir noktadır.

Yazarın çeviri edincine ve edincin aktarımına bütünsel yaklaşımını, çeviri dersi için sunduğu uygulama örneklerini belli bir bağlam içinde, gerekçelendirerek sunmasında da izleyebiliyoruz. Şöyle ki, yazar çeviri dersinde uygulanabilecek alıştırmaya örneklerine geçmeden önce, derste kullanılacak metin seçiminde söz konusu olabilecek özellikleri irdelemekte ve metnin çeviri dersinde etkin bir şekilde işlenmesini mümkün kılacak, eğitimcinin metinle ilgili karar vermesi gereken konuları tartışmaktadır. Konunun daha açık bir şekilde anlaşılması için de, uygulama örneklerine geçtiği kısımda, metinlerin çeviri dersinde nasıl kullanılacağına ilişkin kararları üç metin örneği üzerinden örnekleyerek uygulamaktadır (a.e.:159-176). Kautz'un doğrudan çeviri dersinde uygulanmak üzere sunduğu alıştırmaya örnekleri, öğrencide çeviri edincinin geliştirilmesinde gerekli olan çeşitli becerilere göre sınıflandırılmıştır; anlama, metin türü ayırt etme, ÇAMÇ, araştırma edinci geliştirme, erek metin üretme alıştırmaları. Bu ayrımı yazar şu şekilde gerekçelendirmektedir:

"Çeviri uygulamalarının içeriğinin, öncelikli olarak söz konusu becerilerin aktarımı, bu konuda alıştırtma yapılmasından oluşuyor olması gerekir.(...) Önemli olan dersin düzenlenmesinde kesin hatlarla çizilmiş, birbirinden ayrılmış öğrenim amaçlarının ve bunlara uygun uygulamaların belirlenmesidir. Ancak bu şekilde çeviri eylemi için gereken koşulları tamamlamış ve temel hedef olan çeviri edincini göz önünde tutabiliriz. Eğitimciyi bir orkestra şefine benzetebiliriz. (...) (İleri seviye çeviri uygulamalarının yapıldığı derslerde) 'parçanın tamamını çalmadan' önce yani öğrencilere çeviri yaptırmadan önce, (başlangıç aşamasındaki derslerde) 'enstrümanlarla tek tek prova yapmak', belli konulardaki becerileri uygun alıştırtmalarla çalıştırtmamız gerekir." (a.e.:143-144) (vurgular yazara ait)

Becerilerin ayrı alıştırtmalarla çalıştırtılması ilk bakışta çeviri edincine bütünsel bir yaklaşımın eksik kaldığı bir uygulama gibi görünse de, söz konusu alıştırtmaların uygulanış biçimi ve eğitim programındaki konumlandırılışlarına ilişkin alınan kararlar, alıştırtmaların çeviri edincine bütünsel bir yaklaşım çerçevesinde uygulanmalarını sağlamaktadır. Kautz'da bu kararların alındığını görüyoruz. Yazar, getirmiş olduğu uygulama önerilerinin neden ayrı ayrı beceriler hakkında oluşunu gerekçelendirdikten sonra bu önerilerin çeviri eğitimi içindeki (çeviri edicini aktarmadaki) yerini konumlandırmıştır (a.e.:175).

Eserindeki ağırlığın çeviri eğitimi için uygulama örnekleri sunmak olan **Gonzalez Davies**, çeviri edinci üzerine son yıllarda yoğun olarak sürdürülen görgül araştırtmalara rağmen, anlksal çeviri sürecini açıklayacak yeterli bir bilgi birikiminin oluşmamış olmasından dolayı, çeviri edincine tüm yönleriyle açıklanamamış bir olgu olarak yaklaşmaktadır (Gonzalez Davies, 2004:2, 129). Yazarın bu yaklaşımının bir sonucu olarak, çeviri sürecine ilişkin ortaya atılan çeşitli kuramsal yaklaşımları / modellemelere (Kring, Höning, Gile, Nord) yer vermediğini görüyoruz. Eserde çeviri sürecine ilişkin ayrıntılı bir yoruma rastlamıyor olmamız, yazarın çeviri eyleminde önemli bir yere sahip olan anlama, anlamlandırma, makro ve mikro stratejiler, metin çözümlemesi gibi konuları da irdemesinin yolunu açmamıştır. Öte yandan yazar, eğitim süresince öğrenciden beklenmesi gereken çeviri metnini tanımlarken, metnin tutarlılığına, çeviri bağlamına olan uygunluğuna, metin türü - çeviri işlevi arasındaki ilişkiye de değinmektedir (a.e.:19-20). Bu durumda yazarda çeviriye bütünsel yaklaşımın olmadığını söylemek doğru olmayacaktır.

Yazar çeviri edincini üç bileşen üzerinden tanımlamaktadır: dilsel bilgi, ansiklopedik bilgi ve aktarım becerisi. Gonzalez Davies, Kautz'un da yapmış olduğu gibi eserinde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik, "alıştırma", "çeviri işi" ve "çeviri projesi" olarak sınıflandırdığı çeşitli uygulamalar önermektedir. Uygulama önerilerini ve sunulma şekillerini incelediğimizde, uygulamaların, çeviri programı içerisinde ne zaman, hangi bağlamda başvurulacağına dair kapsamlı bir yoruma ihtiyaç olduğunu görüyoruz. Yazar her uygulama için başlangıç, orta seviye ya da ileri seviye olarak bir düzey sınıflandırmasına gitmiş olsa da, bu sınıflama uygulamaların çeviri programı dâhilindeki konumlarına ilişkin yeterli bir bilgi sunmamaktadır. Önerilen uygulamaların yapıldığı derslerin program içindeki yeri ve bağlamına, diğer derslerle olan ilişkisine değinilmediği sürece uygulamalar, yeterince temellendirilememektedir. Bu tarz bağlantılar kurulmadığından Gonzalez Davies'in yaklaşımında çeviri edincin aktarımına ilişkin bütünsel bir yaklaşımın eksik kaldığını belirtmek mümkündür.

Colina'nın eserinde işlevsel yaklaşımların çeviri eylemine getirdiği bütünsel bir yaklaşımın benimsendiğini gözlemlemek mümkün. Bunu, yazarın eserin ikinci bölümünün önemli bir kısmını doğrudan işlevsel yaklaşımların anlatılmasına ayırmasında görebiliyoruz. Yazar burada çeviri sürecinde söz konusu olan etkenleri, yeri geldiğinde eğitsel yöntemlere de gönderme yaparak irdelemektedir. İşlevsel yaklaşımların eserindeki eğitsel yöntemler için kuramsal dayanak olduğunu açıkça belirten yazar (Colina, 2003:11), söz konusu yaklaşımdaki kabullerin eğitimde ne tür uygulamaları gerektireceğine ilişkin görüşlerini sunmaktadır (metin türü ayrımı, kaynak metin analizi, koşut metin analizi, çeviri işi tanımı, çeviri normları gibi konuları ele alarak) (a.e.:15-24).

Çeviri edincini ele aldığı kısımda ise yazar öncelikle daha önce yapılmış olan çeviri edinci tanımlarına yer vermiştir. Bu tanımlara yer verirken alt edinçler arası bir etkileşimin gerekliliğine yazar değinmemiştir. Çeviri edinci ile ilgili olarak Colina'nın yaptığı bir vurgu, kuramsal çeviri edinci modellerinin mutlaka görgül araştırmalarla test edilmesi ve onanması gereği olmuştur (a.e.:28). Bu düşüncesinin bir uzantısı olarak yazar eserindeki eğitsel yöntemlere dayanak olması açısından

çeviribilimdeki özellikle de çeviri edinci üzerine yapılan süreç araştırmalarının sonuçlarına yer vermiştir (a.e.:32-38). Colina'da da okuma-anlama (dil edinci) süreçlerinin öznelliğine vurgu söz konusudur. Fakat yazar bu konuyu "*Nontranslation-specific theoretical models*" başlığı altında ele almış ve konunun çeviri sürecindeki önemine genel bir şekilde değinmiş, yönteme çıkarımlarda bulunmamıştır (a.e.:42-44). Öte yandan yazarın kurguladığı çeviriye giriş dersindeki uygulamaları incelediğimizde, gerek çeviriye hazırlık aşamasında (yazar çeviri öncesi faaliyetler olarak tanımladığı bu kısımda çeviri bağlamı çerçevesinde erek metni etkileyecek etkenlerin belirlenmesi, olası aktarım sorunları, koşut metin analizi gibi konulara değinmektedir), gerekse de çeviri aşamasında öğrencinin çeviri faaliyetinde söz konusu olan eylemler arasındaki ilişki üzerine düşünmesinin ve farkındalık kazanmasının önemini vurgulamakta olduğunu görüyoruz (a.e.: 80-82).

Eruz'un eserinde çeviriye bütünsel yaklaşım, öncelikle eserin giriş bölümlerinde yazarın çeviri etkinliğini ele alışında kendini göstermektedir. Yazar, eserin ilk bölümlerinde çeviriyi saran iletişimsel, kültürel, dilsel etkenler, çeviride durumsallık vurgusu, metin içi metin dışı etkenler ve bunlar arasındaki ilişki bağlamında çeviri etkinliğini tanımlamaktadır. Eruz'un çeviriye bu yaklaşımı, eserin ilerleyen sayfalarında, gerek ÇAMÇ dersi için sunduğu uygulama örneklerinde gerekse de yaptığı çeviri edinci tanımlarında da kendini göstermektedir. Yazarın, aşağıda yer verdiğimiz alıntısında görüldüğu üzere, çevirmenin çeviri işini, sahip olduğu potansiyele göre değerlendirebilmesini de çeviri edincinin geliştiğinin belirtisi olarak ele alması, yine çeviri edincine yönelik bütünsel bir yaklaşımın ifadesi olarak ele alınabilir:

"Çevirmenin çeviri işini işlevsel kotarabilmesi, öncelikle kendi sınırlarının ayırımına varmasıyla koşuttur. Öyle ki bir işi yapamayacaksa, bunu baştan kabul etmeme ya da bu işi için belli bir araştırma süresi gerektiği için, işi ancak belli bir süre sonra yapabileceğini söylemek de çeviri edincinin geliştiğini gösteren bir davranış biçimidir." (Eruz, 2008:225)

Ayrıca yazarın çeviri süreci bağlamındaki okuma-anlama sürecine yaptığı vurgu (a.e.:72-84), uygulamalarda "öğrencinin okuma, anlama, alımlama olgularına karşı farkındalık kazanmasını sağlama" (a.e.:83) ya da "öğrencilerin 'metin türü' ve

'okuma-anlama' etkinliği arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi görmelerini sağlama" (a.e.:114) amacının güdülmesi, öğrencilerin metni yorumlamalarında "bağlam" kavramının farkına varmalarının önemi (a.e.:75), eserdeki eviri edincine bütünsel yaklaşımın göstergeleri olarak ele alınabilir. Bütünsellik vurgusu eserin konusu olan dersin (AM) diğer derslerle olan ilişkisinin ifadesinde de söz konusudur:

"[B]u ders öteki derslerle uyum içinde yapılmadığı ve öteki derslerle de desteklenmediği, alıştırmalarda ve okutulacak metinlerde zamanlamaya dikkat edilmediği ve eviri eğitimi bir bütün olarak ele alınmadığı sürece öğrencilerin temel bilgileri özümsemelerine ket vurulur". (a.e.:203)

Nord'un eserinde çeviriye bütünsel yaklaşımın izlerini, öncelikle yazarın eviri eylemini çevreleyen etkenleri ve eviri amaçlı metin zmlemesi analiz modelini açıkladığı bölümlerde çeviride söz konusu olan çeşitli süreçleri/etkenleri açıklarken bunlar arasındaki ilişkiye ve bunların eviri eyleminde alınan kararları nasıl etkilediğine ilişkin yaptığı yorumlarda gözlemlemek mümkündür (Nord, 2005:41-139). Yazarın da açıkça ifade ettiği üzere, tasarladığı eviri amaçlı metin zmlemesi modeli, kuramsal dayanaklarını öncelikli olarak işlevsel kuramlardan almaktadır (a.e.:5-13). rnek metinler üzerinden AM modelinin nasıl uygulanabileceğini örneklediği kısımda da yazarın, çeşitli ilişkileri kurduğu gözlemlenmektedir (kaynak metin türü, işlevi ve bunun eviri için önemi, alan/konu bilgisi, metin yapısı ve bunların çevirideki etkisi, metin işlevi ve erek kitle ilişkisi a.e.:192-143).

Kiraly eserinde her ne kadar eviri eylemini betimleme, açıklama girişiminde bulunmamış olsa da, yazarın çevirmen etkinliğinin doğasına yaptığı vurgular, yazarın eviri eylemine bütünsel bir yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Yazardaki eviri edinci tanımına baktığımızda, Kiraly'nin eviri piyasasında yaşanan değişimlere ve çevirmenin artık "karmaşık bir sosyal ve profesyonel faaliyet ağı"nda faaliyet gösteren bir birey olması olgusuna dayanarak, eviri edinci kavramı yerine, daha fazla özelliği kapsayan, bu nedenle de daha uygun olduğunu dşndğu "evirmen edinci" kavramını ortaya attığını görüyoruz. Burada yazar, "yeni bir takım topluluklara katılma", "dahil olunmaya çalışılan topluluklardaki normları

tanımlayabilme ve sahiplenebilme", "ilgili toplulukta iyi çeviriler olarak kabul edilecek başarılı metinler oluşturabilmek için gerekli araçları ve bilgiyi kullanabilme" gibi bir takım ek becerilerle, çeviri edinci kavramını çevirmen edinci kavramına genişletmektedir (Kiraly, 2000:12-14). Yazarın çeviri eğitimine getirdiği yapılandırmacı yaklaşım, onun "bağımsızlık (*autonomy*)", "gerçeklik (*authenticity*)" ve "uzmanlık (*expertise*)" sütunları üzerine kurduğu çevirmen edinci gelişimi modelinde de kendini hissettirmektedir. Söz konusu modele göre, eğitimcinin bir rehber rolünde yürüttüğü *gerçek uygulamaların* eşliğinde öğrencinin, çıraklıktan *uzmanlığa*, çevirmen topluluğu dışında bir birey olmaktan, bir grup üyesi olarak, başkalarıyla ortaklaşa çalışabilen, sorumluluk sahibi, bağımsız hareket edebilen bir birey olma yolunda ilerlemesi mümkün kılınmaktadır (a.e.:57-58). Profesyonelliğin gerektirdiği bir özellik olan, "çevirmenin bir çeviri işini tartabilmesi ve söz konusu işi belirlenen zaman içerisinde işverenin ihtiyaçlarına göre yerine getirip getiremeyeceğini önceden belirleyebilme yetisi" (a.e.:31), dolayısıyla da işi alıp almayacağı hakkında karar verebilme yetisi de, keza çevirmen edincine dahil olan bir özellik olarak belirtilmektedir (a.e.:71).²² Kiraly'nin çeviri / çevirmen edincine affettiği bütün bu özellikler, çeviri edincine bütünsel bir yaklaşımı içermektedir.

Çeviri dersi için yazarın sunduğu genel yöntem önerisi, "basıma hazır çeviri projeleri üzerine odaklanmak"tır (a.e.:60). Böyle bir yaklaşımın ardında bir bütünsellik düşüncesinin yattığını görebiliyoruz:

"Rather than attempting to build up students' translation-related skills and knowledge atomistically in simulated exercises prior to translation practice, it would be much more constructive to start each pedagogical event with a highly realistic, and if possible genuine, translation project." (a.e.:60)

Yazarın karşı çıktığı nokta, çeviriyle ilgili bilgi ve becerilerin, temsili alıştırma ile ayrı ayrı bağlamlarda oluşturulmaya çalışılmasıdır. Çeviri eğitimine getirilecek böyle parçacı bir yaklaşımın öğrencinin çeviri eylemine dair bütünsel bir bakış açısı

²² Bu noktada, çeviri edinci kavramının bu özellikleri de kapsayan bir kavram olmaya neden uygun olmadığı sorusu geliyor aklıma. Zira çeviri edinci kavramına çeviribilim bağlamında zaman içerisinde çeşitli anlamlar yüklendiğini, çeviri edinci kavramının durağan bir kavram olmadığını biliyoruz.

geliştirmesini engelleme tehlikesi bulunmaktadır. Öte yandan tam da bu tehlikenin önüne geçebilmek için çeviriyle ilgili bilgi ve becerilerin söz konusu olduğu derslerdeki uygulamaların, çeviri eylemiyle ilişkilendirilecek şekilde oluşturulması da mümkündür. Kiraly'e göre, çeviriyle ilgili bilgi ve becerilerin, temsili alıştırmalarla ayrı ayrı bağlamlarda oluşturulması yerine eğitimin başından itibaren (çeviribilime giriş dersiyle öğrencide belli bir farkındalık oluşturulduktan sonra), çeviri uygulaması derslerinde gerçek çeviri projelerinin gerçekleştirilmesi daha yapıcı bir yaklaşımdır. Yazar bu bağlamda alt edinçler arası kurulması gereken ilişkileri irdelememiştir. Bunun bir nedeni, çeviri derslerinde "proje çevirisi" yönteminin uygulanmasıyla alt edinçler arasındaki etkileşimin kendiliğinden doğal olarak gelişecek bir durum olduğu düşüncesi olabilir.

Orban'ın eserinde çeviri eylemini ve sürecini özellikle de değişen çevirmen iş tanımı üzerinde durarak tanımladığını görüyoruz. Burada yazarın çeviri sürecindeki "çeviri amaçlı metin çözümlemesi"nin gerekliliğine, çevirmenin dilsel, kültürel ve uzmanlık alanına dair sahip olması gereken yeterliklere yaptığı göndermeler, yazardaki bütünsel yaklaşıma işaret eden noktalar olarak ele alınabilir (Orban, 2008:180-184). Yazarın çeviri edincini oluşturan alt edinçleri açıklarken kurduğu ilişkiler (dil- kültür edinci ilişkisi, kültürel alan bilgisi ile dile yaklaşım arasındaki etkileşim), aynı şekilde çeviri edincinin bileşenlerini tanımlarken yaptığı, öğrencinin eğitim gördüğü uzmanlık alanlarının dışındaki uzmanlık alanlarında deneyim kazanma becerisine sahip olabilmesi, kaynak metnin alımlanması ve erek metnin üretimi için gerekli olan dilsel ve alansal ek bilginin tanımlanabilmesi (sahip olunan bilginin çeviri işi bağlamında eleştirel bir şekilde sınanması), bilginin etkin bir şekilde edinme becerisi vurguları çeviri edincine bütünsel bir yaklaşımın sergilendiği noktalar (a.e.:188-193). Yazarın çeviri eğitimi için tasarladığı PDÖ uygulamasını, yapmış olduğu bu çeviri edinci tanımına dayandığını, uygulamanın çerçevesini belirlerken öğrencide bu becerilerin gelişimini destekleyecek bir çerçeve tasarladığını görüyoruz (a.e.:196-215).

Öğrenme ortamının gerçekliği ve bağlam içindeliği

Öğrencilerin dersteki uygulamalarda karşılaştıkları sorunların, çalışma hayatında sahip oldukları özellikleriyle (çalışma hayatında karşılarına çıkacak şekilde) öğrencilerin karşısına çıkarılması olarak tanımlayabileceğimiz "gerçeklik ilkesi", öğrencinin edineceği bilgiyi uygulama bağlamı içinde ("bağlam içindelik") öğrenmesini sağlamaya yöneliktir. Öğretim ortamlarının gerçekliği ve bağlam içindeliği, hem yapılandırmacı eğitim anlayışı bağlamında hem de Bologna Süreci çerçevesinde yüksek öğretimde yaşanan, eğitimde odağa yeterlik aktarımının alınması değişimi bağlamında özellikle vurgulanan olgulardır (bkz. 3. Bölüm).

Öğretim ortamının gerçekliği ve bağlam içindeliğini çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde hayata geçirmek, ilk bakışta öğrenciye piyasada daha önce çevrilmiş bir işin çevirisini yaptırmak olarak yorumlanabilir. Fakat öğrencin çeviri işini piyasadaki gerçekliği ve çeviri bağlamı içinde algılaması ve yorumlaması için mutlaka gerçekten piyasada çevrilmiş bir metnin dersin konusu olması gerekmez. Elbette bu durum tercih edilebilir fakat böyle bir fırsat söz konusu olmadığında eğitimcinin ders ortamında gerçek bir çeviri işi ortamı yaratabiliyor olması gerekmektedir. Çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde öğrencilere çeviri işi verilirken, işveren, erek kitle, çevirinin yer alacağı medya gibi (bununla bağlı olarak metin türü) gibi konuları içeren somut bir çeviri işi bağlamının yaratılması ve bu durumun çeviri kararları üzerindeki şekillendirici etkisinin tartışılması, işlevsel yaklaşımların, çeviri işi tanımının (çeviri bağlamının) çeviri sürecindeki kararları şekillendirdiği vurgusunun eğitime yansımalarının bir etkisidir. Ayrıca özellikle de profesyonel çevirmenlerin çeviri süreçleri üzerine gerçekleştirilen görgül süreç araştırmalarındaki bulgular, eğitsel uygulamalara "çeviri işi tanımı"nın entegre edilmesinin gereğini vurgulamaktadır (Fraser, 2000; Tirkkonen-Condit, Sonja / Jaaskelainen, Riita 1991 ve Jaaskelainen, Riita 1993 -aktaran Colina, 2003:12-). İncelenen eserlerin hepsinde gerçeklik vurgusunun yapıldığını gözlemek mümkün.

Hönig'in sunduğu anlaksal çeviri süreci modelindeki çeviri işi tanımlaması vurgusu, piyasadaki gerçekliğin eğitim ortamına yansıtılmasıyla ilgilidir. Yazar, çeviri

sürecindeki makro ve mikro stratejileri ve bunlar arasındaki ilişkiyi özellikle vurgulamaktadır. Bu noktada örneğin, bir makro stratejiye sahip olmadan erek metni oluşturmaya başlamanın mikro stratejiler peşinde kaybolmaya yol açabileceği vurgusu (Hönig, 1995:54-55), çeviri sürecinde makro strateji oluşturmada çeviri işi tanımının (çeviri bağlamının) belirleyiciliği (a.e.:77, 89), yazardaki gerçeklik vurgusunun görülebileceği noktalar.

Ayrıca piyasadaki gerçekliğin eğitime yansıtılmasına ilişkin doğrudan uygulamaya yönelik bir düşünceye *Hönig'de*, çeviri hatalarının betimlenmesine ilişkin olarak da rastlıyoruz. Yazar bir öğrenci çevirisindeki bir hata örneği üzerinden, metnin işlevine zarar vermeyecek bir hatanın eğitimi tarafından büyük bir hata olarak nitelendirilmesinin doğru bir yaklaşım olmadığını savunmaktadır. Yazara göre bunun nedeni, piyasadaki koşulların eğitimde de geçerli olmasının gerekliliğidir (a.e.:130).

Burada yazarın piyasa - eğitim ilişkisine dair görüşlerine yer vermek gerekmektedir. Yazar bu konudaki düşüncelerine çeviri eğitiminin akademik bir eğitim olma özelliğinin gerekçelerini tartıştığı kısımda yer vermiştir. Burada yazar, akademik çeviri eğitim programlarının temel amacının "işlemsel ve yöntemsel becerilerinin aktarımı" olarak ifade ettikten sonra, eğitimin sahip olması gereken kuramsal dayanağı vurgulayarak, piyasadaki çevirmen profilinde meydana gelen değişimlerin de eğitimde yol açması gereken yeni bir yönelim ve yapılanmayı irdelemiştir (a.e.:159 - 164).

Kussmaul, eserinde her ne kadar doğrudan piyasa-eğitim ilişkisini ele almamış olsa da, sunduğu pragmatik metin analizinde çeviri bağlamının ürün üzerindeki etkisini ele aldığı, dolayısıyla da eğitimdeki uygulamalarda buna önem verilmesi gerektiğini düşündüğünü görüyoruz. Kaldı ki eserinin sonunda çeviri eğitimcilere verdiği tavsiyelerden ilkinin "derste çevrilecek metnin işlevinin ve amacının açık bir şekilde belirtilmesi" olarak ifade etmiştir (Kussmaul, 1995:150).

Gile'in eserindeki gerçeklik vurgusu, yazarın sunduğu ilk model bağlamında karşımıza çıkmaktadır. Zira yazarın ilk modelinin vurgusu, çeviri işini iletişimsel

bağlamı içine oturtmakta, çevirinin iletişimsel bağlamını belirgin kılmakta yatmaktadır. Gile, öğrencilerin çevirilerini değerlendirirken de gerektiğinde pek çok kez çevirinin iletişimsel durum analizine gönderme yapılmasını, bunun üzerinden de öğrencinin, yapmış olduğu seçimi sorgulamasının sağlanması gerekliliğini ifade etmiştir (Gile, 2009:46-47). Her ne kadar eserinde, çeviri derslerinde kullanılacak metinlerin özelliğine ilişkin herhangi bir yoruma rastlanıyor olmasa da, yazarın eğitimcinin oluşturması gereken gerçek çeviri işi ortamına yaptığı vurgu hissedilmektedir.

Kautz'daki gerçeklik vurgusu, kendini her şeyden önce yazarın çeviri eylemindeki basamakları betimleyişinde kendini gösteriyor. Bu betimlemeye yazar, çevirmenin çeviri metnini ve çeviri işi tanımını işverenden almasıyla başlıyor. Yazarın burada genel olarak tanımladığı çeviri sürecinde çeviri işi tanımının çeviri sürecine olan etkisini özellikle belirttiğini görüyoruz:

"Çeviri işi tanımı, kaynak metnin çözümlenmesi aşamasında çevirmene yol gösterici bir özelliğe sahiptir. (...) Yapılmış olunan çeviri işi tanımı göz önünde bulundurularak kaynak metnin anlaşılması ve çözümlenmesi ile çevirmen, erek metnin oluşturulması için bir makro strateji geliştirir." (Kautz, 2002: 62-63)

Bunun yanı sıra yazar, çeviri uygulamasında kullanılacak metinlerin uygunluğunu tartışırken metinlerin "gerçeklik" özelliğini de ele almıştır. Yazar metnin gerçeklik özelliğini, "ya gerçekten çevrilmiş ya da çeviri piyasasında çevrilmesinin olası olması" olarak ifade etmiştir (a.e.:147). Bu vurgusunun doğal bir uzantısı olarak yazarın sunduğu uygulama örneklerinde çeviri uygulamasının yapıldığı derste mutlaka "çeviri işi tanımı"yla çalışılmasını vurguladığını görüyoruz (a.e.:208, 267-77).

Gonzales Davies eserinde öğretim ortamlarının yapaylığına değinerek bu yapaylığın giderilmesi için çeşitli yollar önermektedir. Bu önerilerde vurgunun çeviri piyasası ile kurulacak ilişkide olduğunu görüyoruz (Gonzales Davies, 2004: 17-18). Yazar ayrıca çeviri derslerinin şekillendirilmesinde eğitimcilere verdiği tavsiyelerde, derste piyasada çevrilmesi muhtemel olan metinlerin kullanılması ve her zaman işvereni,

erek kitlesi, medyası belirlenmiş gerçek bir çeviri işi tanımından yola çıkarak çeviri uygulamalarının yaptırılmasını önermektedir (a.e.: 21). Fakat yazar bu noktaları çeviri sürecine etkisi bağlamında ele alıp, daha derinlemesine bir yoruma gitmemiştir. Ayrıca yazarın bu vurgularına rağmen uygulama için önerdiği örnekleri incelediğimizde, üç proje örneği dışında, çeviri işi tanımına yer verilmediğini görüyoruz. Bunun bir nedeni yazarın bu konunun uygulamayı yürüten eğitimci tarafından ele alınması gerektiğini düşünmesi olabilir. Öte yandan uygulama örneklerindeki bu eksiklik kimi yerde uygulamaların inandırıcılığının ve çeviri edincini aktarımındaki etkisinin kaybolmasına yol açmaktadır.

Öğretim ortamının gerçekliği *Colina'da* benzer bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Yazar, çeviri dersinde ödevlerin (*assignments*) gerçek bir iletişim amacı ile gerçek bir bağlam içerisinde sunulmaları gereğini vurgulamaktadır. Bu noktada yazar ideal olan durumun öğrencilerin gerçek çeviri işleriyle çalışıyor olmaları olarak ifade etmiş, bu durumun sağlanamadığı durumlarda alternatifin, daha önce profesyonel bir bağlamda yapılmış çeviriler ile çalışma olduğunu belirtmiştir. Yazara göre bu sayede bağlam bilgisinin var olduğu çeviriler ile çalışılabilir ve çeviri eylemindeki aktörler arasındaki etkileşim yeniden yaratılabilmektedir (Colina, 2003:61). İşlevsel yaklaşımların eserindeki eğitsel yöntemler için kuramsal dayanak olmasının, eğitimde ne tür uygulamaları gerektireceğine ilişkin görüşlerini ifade ettiği noktada yazar, çeviri işi tanımının (*translation brief*) eğitimdeki uygulamadaki önemini de dile getirmiştir (a.e: 19, 21).

Eruz'da gerçeklik vurgusu, çeviri eğitiminde güncel özgün metinlerle çalışmanın önemini belirttiği kısımda söz konusudur:

"Çeviri eğitiminde güncel özgün metinlerle çalışmak önemlidir, başka bir deyişle metinlerin 'canlı' ve 'gerçek' olmaları gerekmektedir. (...) 'Canlı' metinden anlaşılan piyasada gerçekten uygulamaya giren metin, yani piyasada çevirisi yapılması olanaklı özgün ve gerçek metinlerdir. Eğitimci gerekli gördüğünde alıştırma amaçlı piyasada çevrilmesi olanaklı olmayan kısa metinler de kullanabilir. Ancak bu durumda bu metinlerin kullanım amaçlarının belirlenmiş olması gerekmektedir. Bunun dışında gerçek çeviri bağlamları bulunmasa da, bir doğum, ölüm ilanı ya da bir sünnet, nikah davetiyesi kaynak ya da erek kültür normlarını göstermek açısından işlevsel metinlerdir. Sonuçta eğitimci eğitim sürecinde yaptıklarını öğrencileri

odaklayarak gerekçelendirmek ve eğitimi bu amaç çerçevesinde planlamak zorundadır". (Eruz, 2008: 60)

Yazarın çevrilecek metnin mutlaka piyasada gerçekten çevrilmiş bir metin olması gerekmediği, "piyasada çevirisi yapılması olanaklı" olan özgün bir metin olmasının yettiği vurgusu burada önemli. Bu nokta aynı zamanda eğitimcinin özellikleriyle de ilgili. Burada ele aldığımız diğer konu olan, "çeviri işi tanımı" meselesi, Eruz'daki uygulamalarda doğrudan "çeviri işi tanımı" olarak dilselleştirilmese de yazarın yaptığı "çeviri bağlamı" vurgusunda kendini göstermektedir.

Nord'da da çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde, çevirinin amaç ve bağlamının belirlendiği bir çeviri işi tanımıyla çalışılması, çeviri amaçlı metin çözümlemesinin mutlaka söz konusu çeviri işi tanımıyla ilişkilendirilerek yapılması gereğinin vurgusu yer almaktadır (Nord, 2005:156-158). Çeviri işi tanımının piyasadaki iş tanımlarına (*Übersetzungsauftrag*) mümkün olduğunca yakın olmasının bir başka işlevi de, Nord'a göre bu durumun öğrencinin motivasyonunu arttırmasında yatmaktadır:

"In translation teaching the instructions²³ need not to be 'realistic' in the sense that they have to be borrowed from the area of professional translation, but the motivation of the students will be highlighted if the translation instructions can be as close to reality as possible." (Nord, 2005: 159)

Kiraly ve Orban'ın eserlerindeki gerçeklik vurgusu, her iki eserin de konusunun yapılandırmacı eğitim yaklaşımının çeviri eğitimine uyarlanması olduğundan, bu yaklaşımın etkisini barındırmaktadır. Bununla birlikte ileriki paragraflarda görüleceği üzere iki eser arasında bu açıdan fark bulunduğunu belirtmemiz gerekir. Kiraly'e göre yapılandırmacı eğitim yaklaşımının bir ilkesi olan "gerçeklik", çeviri uygulaması derslerinde piyasaya çıkacak bir çevirinin yaptırılması ile sağlanabilmektedir. Her ne kadar kimi yerde yazar, piyasada karşılığı olan gerçek bir çeviri işini kapsamayan ama gerçeğe yakın kurgulanacak projelerin çeviri uygulaması olarak gerçekleştirilmesinin de mümkün olduğundan bahsetse de, yazarın

²³ Yazarın buradaki "instruction" terimi konusunda yaptığı açıklamaya yer vermek gerekmektedir. Nord eserinde, Almandaki "Übersetzungsauftrag" (çeviri işi tanımı) kavramı için, terimin pedagojik kullanımının öne çıktığı bağlamlarda İngilizce "translating instruction" (çeviri yönergesi) terimini, çeviri piyasasıyla ilişkilendirildiği bağlamlarda ise "translation brief" terimini kullandığını ifade etmiştir (Nord, 2005:10).

gerçek bir çeviri işine yaptığı vurgu eserinde kendini hissettirmektedir. Öyle ki, derste kullanılmak üzere (piyasadan) uygun bir çeviri işi bulunmadığı zaman, yazar eğitimcinin bu durumu canlandırmak durumunda kalmasıyla, eğitimde bir takım eksikliklere yol açacağını ifade etmiştir:

"If the project is a simulated one, there is no real client, and no real social partner to specify the readership, to clarify intent, to provide a real deadline for submission, or to assess the quality of the completed job. These duties are likely to again fall upon the teacher as in a conventional class, thus depriving the students of valuable sources of motivation and task orientation." (Kiraly, 2000:119)

Oysa eğitmenin, çevirinin amacı, erek kitlesi gibi konuların belirlenmesinde sahip olacağı karar alanı, çeviri işi bağlamında öne çıkaracağı çeviri sorunlarının (güçlüklerinin) işlenmesinde, eğitime ihtiyacı olduğu oyun alanını sağlamada yardımcı olabilir. Kiraly'nin yaklaşımında çeviri uygulaması derslerinin, piyasada kullanılacak çevirilerin üretildiği "çeviri projeleri" olarak şekillendirilmesiyle, esasen çeviri dersinin yapılandırılmasında kullanılacak çeviri güçlükleri/sorunları da, ilgili proje bağlamında ortaya çıkacak sorunlara/ güçlüklerle indirgenmiş olmaktadır:

"Project related sub-tasks will emerge naturally from the students' work on each joint project. Rather than it being the teacher's task to contrive activities to simulate translation sub-tasks, it would be their job to assist students in identifying those aspects of their expertise that are not yet well enough developed to complete the translation job at hand, and to provide scaffolding for acquiring the necessary skills and knowledge." (a.e:60)

Yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri arasında önemli bir rol atfedilen öğrenim durumunun bağlam içindeliği ve gerçekçiliğinin sağlanabilmesi için mutlaka sağlanması gereken bir başka koşul da yazara göre, "çeviri eğitimcilerinin aktif olarak piyasada çeviri yapıyor olmaları ya da hiç değilse engin bir çeviri deneyimine sahip olmaları"dır. Yazar bu görüşünün nedenlerini şöyle dile getirmektedir:

"Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen eğitimcinin temel görevlerinden biri, çevirmen olacak öğrencilerin ileride katılacakları çevirmen topluluğunu temsil etmek olduğundan, söz konusu topluluğun düşünce biçimlerini, davranışlarını ve normlarını modelleyebilmek için eğitimcinin de bu topluluğun bir üyesi olması gerekmektedir. Profesyonel çevirmenler, çeviri piyasasının çevirmenlere ne tür kısıtlamalar getirdiğini bildiğinden, bu bilgiyi eğitim ortamını tasarlarlarken kullanabilir ve böylece

öğrencilerin benzer kısıtlamalar altında çeviri yapmalarını ve bunlarla başa çıkabilmek için uygulanabilir strateji geliştirmelerini sağlayabilir." (a.e.:70)

Yazarın bu düşünceleri, yapılandırmacı anlayışa dayanacak bir çeviri eğitiminde, eğitimcinin en büyük kozunun, sahip olacağı piyasa tecrübesi olduğunu, öğretimin her şeyden önce piyasa deneyiminin getirdiği bilgi sayesinde başarıyla gerçekleşebileceği inancını barındırmaktadır. Piyasada çeviri yapan bir eğitmenin çeviri dersine getireceği zenginlik, (eğitimcide bir takım özellikler var olduğu sürece) şüphe götürmez. Ancak çeviri derslerindeki uygulamanın başarısının büyük ölçüde eğitimcinin bu özelliğine bağlamak ve bu durumun yol açacağı güçlükleri görmezden gelmek, öğretimin kuramsal yanını güçsüzleştiren bir görüş.

Orban'ın konuyu daha temellendirerek ele aldığını görüyoruz. Şöyle ki yazar, PDÖ'nin çeviri eğitimi için uyarlamasına geçmeden önce çeviri eğitiminde piyasa-eğitim ilişkisini irdemiştir. Yazar, Almanya'daki akademik çeviri eğitimini genel olarak ele aldığı bölümde, var olan çeviri eğitimi programlarının çeviri piyasasında yaşanan gelişme ve değişimleri programlarına yansıtmanın yollarını bulmak durumunda olduklarını, bunu gerçekleştirirken de bilimselliklerinden taviz vermemeleri gereği üzerinde durmaktadır (Orban, 2008:131-132). Yazara göre ancak "profesyonelliği ve bilimselliği birbiriyle ilişkilendiren" bir yaklaşım sayesinde, öğrencilerin çok yönlü mesleki becerileri öğrenmeleri, aynı zamanda da evrensel ve bilimsel dayanakları sağlam bir eğitim sayesinde eleştirel bir problem ve yöntem bilinci, entelektüel esneklik ve genel bir problem çözme edinci edinmeleri sağlanabilir (a.e.:133-134). Yazarın piyasanın eğitimi etkilemesi konusunu Hönig'de karşımıza çıktığı üzere, eğitimin bilimselliğiyle ilişkilendirerek ele aldığını söyleyebiliriz.

Bu tartışmanın ardından yazar, PDÖ yönteminin çeviri eğitimine uyarlanabilmesi için çalışma piyasasındaki çevirmen profilini ve çalışma ortamını betimlemiştir. Yazarın buradaki amacı, çevirmenlik mesleğinin özelliklerini tanımlayıp, bu tanımlamalar üzerinden çevirmenden beklenenleri ve çevirmenin sahip olması gereken yeterlikleri çıkarım yapmak ve bu bilgiye dayanarak PDÖ uygulaması için

ders içeriği, verilen ödevlerin (çeviri işlerinin) sunumu, öğretim ortamındaki çalışma ortamlarına ilişkin öneriler getirmektir. Çevirmenlik mesleğindeki çeşitli gelişmelere ve bunların çevirmenin çalışma ortamında yol açtığı değişimlere değindikten sonra yazar, bu değişimin eğitimi nasıl etkileyebileceğinin konusunu ele almıştır (a.e.:184-187). Yapmış olduğu irdelemelerle yazar, çeviri eğitimi programlarının hem içerik hem de yapıları açısından reforma ihtiyaç duyduklarını ve içeriklerin ve öğrenme ortamlarının gerçek hayattaki uygulamalara daha yakın düzenlenmeleri gerektiğini göstermiş, böylelikle de önerdiği uygulamayı gerekçelendirmiş olmaktadır.

Yazarın öğretim ortamının gerçekliğinin nasıl yaratılabileceğine ilişkin düşüncelerine PDÖ yönteminin temel bileşenlerini çevirmenlik pratiği çerçevesinde yorumlarken rastlıyoruz. Bu bağlamda yazar, "problem"i " bir çeviri işinin profesyonel ve etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi" olarak yorumlamaktadır (a.e.:196). Yazarın bu noktada çeviri işinin kabul edilmesiyle başlayan süreci çeviri piyasasında yaşandığı şekliyle ayrıntılı bir şekilde tanımladığını görüyoruz (a.e.:196-198). Mesleki gerçekliğin yaratılmasına ilişkin yazarın ele aldığı iki önemli konu, çevrilecek metin seçimi ve çalışma ortamının sağlanmasıdır. Bu konuda yazar, metinler çeviri piyasasında gerçekten karşılaşılabilecek metinler olması gerektiğini ve çeviri esnasında öğrencinin içinde bulunduğu ortamın gerçek iş ortamını yansıtmaması gerektiğini ifade etmektedir (a.e.:197). Yazar, tartıştığı tüm bu noktaları göz önünde bulundurarak PDÖ uygulamasını yapıldığı bir çeviri dersi tasarısı sunmaktadır (a.e.:203-215).

Öğrencideki söze dökme (dilselleştirme) ve yaşanan süreç üzerine sorgulayarak düşünmenin (refleksiyon) teşviki

Öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesi konusunda yapılandırmacı yaklaşım bağlamında önemle vurgulanan bir olgu, öğrencinin çözüm sürecini dilselleştirmesi ve bu sayede bir üst bakış geliştirerek çözüm süreci üzerine derin, eleştirel düşünmesinin teşvik edilmesidir. Dilselleştirme ve süreç üzerine derin, eleştirel düşünme, yapılandırmacı eğitim yaklaşımında birbiriyle bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Öğrencinin, dersteki uygulamada karşılaştığı sorunlarla başa çıkarken yaşadığı düşünme sürecini söze dökmesi, başka bir ifadeyle aslında içsel bir şekilde

yaşanan süreçleri açığa vurmasının teşviki söz konusudur. Öğrencinin karşısındaki sorun ile hesaplaşabilmesinin, çözüm süreci üzerine düşünebilmesinin, strateji geliştirebilmesinin, sözel bir dışa vurma süreci ve bu sürecin sağlayacağı sorgulayarak düşünmenin yardımıyla gerçekleştirebileceği kabul edilmiştir. Bu nedenle de eğitimciden, öğrencileri yaşadıkları sürece ilişkin yorum yapmaya teşvik etmeleri beklenmektedir. Bu sayede öğrencideki dersteki uygulamada deneyimlediği bilgiyi soyutlama becerisinin gelişmesi ve öğrencinin bilgiyi farklı durumlarda uygulayabiliyor olmasının teşviki amaçlanmaktadır:

"Normal şartlarda içsel gelişen süreçler olan öğrenme ve problem çözme süreçlerinin söze dökülmesi gerekmektedir. Böylece açığa vurulan süreçler öz-refleksiyonun konusu olabilir. Ki bu da edinilmiş olan bilginin öğrenme durumundan çözülmesini kolaylaştıracaktır. Böylelikle aktarım becerisi desteklenmiş olacaktır." (Mandl, Gruber, Renkl, 1993a:128)

"Bu tür bir öz-refleksiyon öğrencinin, belli bir durum üzerinden bilgiyi, dersteki durumun ötesine geçen bir şekilde yapılandırması, genel ilkeler çıkarmasını ve çözüm stratejileri geliştirmesini mümkün kılacaktır." (Orban, 2008:35)

Dilselleştirme ve süreç üzerine derin, eleştirel düşünme ile ilgili olarak öğretim ortamında kuramsal yaklaşımlardan nasıl faydalanılabileceği, çeşitli açılardan ele alınabilir. Her şeyden önce konuya, kuramsal yaklaşımların sunduğu kavram ağının öğrenciye sağlayacağı kavramsallaştırma desteği açısından yaklaşabiliriz. Öğrencinin yaşadığı düşünme süreçlerini dilselleştirmesinde, kuramsal yaklaşımların ortaya koyduğu kavramların öğrenciye bir dilselleştirme desteği sağlayacağı açıktır. Ayrıca öğrencinin, doğrudan uygulama ortamı içerisinde, başka bir ifadeyle çözüm süreci bağlamında alanın kavramlarıyla tanışması, terimlerini kullanmaya başlaması, alanın kavramlarını tanıması açısından da sağlıklı bir başlangıç olacaktır. Elbette bu noktada eğitime zorlu bir planlama ve zamanlama görevi düşmektedir (Bu nokta bir yandan da öğrenme sürecinde tanımsal ve işlemsel bilgi arasındaki etkileşimle ilişkilidir.) Kaldı ki bir alanın kavram haritasının kimi zaman tartışmalı, farklı dönemlerde farklı anlamlar yüklenen, farklı coğrafyalarda farklı şekillerde ele alınan terimleri de içermesi son derece olası ve eğitimcinin buradaki görevini zorlaştıran bir durumdur. Bu noktada eğitimcinin, kavramları, içerdikleri kavramsal arka planla birlikte öğrenciye aktarması, öğrencide kavramların sahip olduğu

tarihsellik/bağlamsallık konusunda da bir bilinçlenmeyi amaçlaması da gerekmektedir. Kuramsal yaklaşımlardan bu yönde bir faydalanmanın, öncelikli olarak tezin araştırma düzlemlerinden "kuramın malzeme olarak derste kullanılması"nı da ilgilendiren bir durum olduğu açıktır (Bu iki araştırma düzleminde çakışmalar olabileceğini daha önce belirtmiştik). Buradaki önemli nokta, söz konusu faydalanmanın çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde ya da yöntem derslerinde de gerçekleşiyor olmasıdır.

Genellikle dilselleştirme olgusu ile birlikte ele alınan öğrencinin üzerine derinlemesine ve eleştirel düşünmesinin teşviki, özellikle eğitim bilimleri alanında "derinlemesine, eleştirel düşünce biçimi" (*reflective thinking*) ve "derinlemesine, eleştirel düşünmeye dayalı öğrenme" (*reflective learning*) olguları bağlamında da ele alınmaktadır. Bu olgularda öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrencinin, yaptığı eylem üzerine eylem süresince ve eylem sonrasında geriye dönük olarak bir üst bakış çerçevesinde düşünmesinin, attığı adımları, aldığı kararları sorgulamasının önemine değinilmektedir.

Çeviri eğitimi bağlamında düşündüğümüzde öğrencinin çeviri eylemi ve yaşadığı çeviri süreci üzerine bir üst bakışa sahip olarak eleştirel düşünebilmesi için (yukarıda değindiğimiz dilselleştirme aracı olarak kavramların yanı sıra) belli bir temel yapıya ihtiyacı olacağını söyleyebiliriz. Süreç ve eylem üzerine düşünebilmesinde öğrencinin düşüncelerini dayandıracığı, onu yönlendirecek bir yapının, bu sürecin sağlıklı yaşanmasındaki etkisi büyük olacaktır. Bu noktada öğrencinin ihtiyacı olan üst bakışı kazanmasında ona yardımcı olacak, dolayısıyla da süreç üzerine eleştirel düşünmesini mümkün kılacak bir yapının öğrenciye sunulması gerekir. Bu tarz bir yapı, çeviri sürecindeki etkenleri ve sürecin karmaşıklığını gözeten bir çeviri süreci modeliyle sağlanabilir. Böylece öğrenci, yaşadığı süreç üzerine eleştirel düşünürken modelinin süreç üzerine tutacağı ışıktan faydalanabilir. Bu noktada belirtilmesi gereken önemli bir nokta, öğrenciye üst bakış kazandıracak ve üst değerlendirmeyi mümkün kılacak bir modelin, çeviri sürecinin sahip olduğu karmaşıklığı yansıtan, süreci basite indirgemeye çalışmayan bir model olmasının öneminin büyük olduğudur. Model bu özelliğini, çağdaş çeviri kuramlarındaki çeviriye bütünsel

yaklaşımı barındırdığı, ayrıca anlksal çeviri süreci modellemelerine dayandırılabilirdiği, modellerindeki düşüncelerin bir uzantısı, bir ürünü olarak ortaya koyulduğunda kazanacaktır.

İncelenen eserlerin tamamında, öğrencinin yaşadığı süreci dilselleştirmesinin ve çeviri süreci üzerine düşünmesinin teşviki, özellikle geriye dönük olarak bir süreç analiz ve bunun sonuçlarının öğretim ortamında tartışılması olarak farklı yoğunluklarda da olsa konu edilmektedir.

Hönig'in çeviri eğitimi tasarımı, "üzerine düşünme" kavramı önemli bir yere sahiptir. Hatta yazar, çeviri edinci aktarımına ilişkin en temel soruyu şu şekilde ifade etmektedir:

"Çeviri edincinin aktarımı, çeviri alıştırmaları yaparak ve belli bir dil ikilisiyle yapılan refleks alıştırmalarıyla mı gerçekleştirilebilir yoksa amaçlı üzerine düşünme (*gezielte Reflexion*) ile mi inşa edilebilir?" (Hönig, 1995:25)

Yazarın süreç üzerine eleştirel düşünmeye verdiği önemi, yazarın "anlksal çeviri süreci" modelini çeviri edincinin aktarımında önemli bileşen olarak tasarlamasında gözlemlemek mümkün. Zira yazar bu model ile çevirmendeki anlksal çeviri sürecinin mümkün olduğunca gerçekliği yansıtan, süreçteki etkenleri birbirleriyle ilişkilendiren bir model ortaya koyarak çeviri sürecinde alınan kararların doğasına ilişkin varsayımları tartışmakta ve çeviri eğitiminde başvurulacak uygulamalar için yöntemsel bir dayanak sunmaktadır. Bu tarz bir modele başvurarak eğitimci, eğitsel ortamda üzerine düşünmenin mümkün kılınacağı bir yapıyı kurarak, bu olguyu teşvik edebilir.

Kussmaul, öğrencideki çeviri sürecine ilişkin anlksal süreçlerin dilselleştirilmesine, çeviri edinci kavramı bağlamında değinerek, "çevirilerin nesnel bir şekilde tartışılabilmesi becerisinin, çeviri edincinin oluşumunda merkezi bir konuma sahip olduğu"nu belirtmiştir (Kussmaul,1995:33). Yazar konuyla ilgili olarak eğitimcilerin, "öğrencilere sınavlarda çevirileri hakkında yorum yapma imkanı" ve "derslerde çevirilerini savunma imkanı" vermelerini yöntem olarak önermiştir. Bu imkanın

verilmesi için öğrencilerin argüman sunma becerilerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada eğitimcinin yardımına, daha önce de değindiğimiz üzere çeviri kuramlarının koşuyor olması gerekir. Bu vurguyu Kussmaul'un da yaptığını, yazardan yapacağımız şu alıntısında görmek mümkün:

"Profesyonellik, kişinin karar verme süreçlerini nesnel bir şekilde rasyonalize edebilme becerisini kapsamaktadır. Çeviribilimin sunduğu modeller, bu becerinin elde edilmesi için gereken temeli sağlayabilir. Kitabın, metin analizi, karşılaştırmalı metin dilbilim, çeviri değerlendirme ve yaratıcı çeviri üzerine olan ilerleyen bölümlerinde söz konusu yöntemler ele alınacaktır." (Kussmaul, 1995:33)

Fakat yapmış olduğu bu vurguya rağmen yazarın kitabın ilerleyen kısımlarında ele aldığı yöntemler, metindilbilim ve psikodilbilimin sunduğu kuramsal yaklaşım ve modeller olmuştur.

Öte yandan Kussmaul'un çeviri sürecindeki anlamaya dair öğrencilere bir model sunması ve bunun amacını "öğrencilerin anlama ve çeviri süreçlerini örgütlemeleri/verimlileştirmeleri için öğrencilere yardımcı olmak" (a.e.:102) olarak belirtmesi kurama yaptığı vurguyu vurgulamaktadır.

Gile'in bu konudaki görüşlerine, yazarın öğrencideki üzerine eleştirel düşünmenin teşviki ile son derece yakından ilgili olan süreç odaklı eğitim, üzerine yaptığı vurguda rastlıyoruz. Gile'e göre süreç odaklılık, çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde eğitimcinin öğrencilerin ortaya koyduğu çeviri ürünleri üzerinde değil, yaşanan çeviri süreci üzerinde durması anlamına gelmektedir. Yazara göre eğitimcilerin öğrencilere metinleri çevirtip, ardından "bu, doğru" "bu, yanlış" gibi yorumlarda bulunmaları, yapılan yanlışlar karşısında uygun öneriler getirip, bu önerilerin zamanla öğrencide birikerek öğrenme sürecini geliştirmesi beklemeleri yerine, öğrencilerin çeviri süreçlerinde yaşadıkları sorunları belirleyip, öğrencilerin bu sorunlara karşı bilinçlenmelerini sağlamaları gerekmektedir (Gile, 2009:14). Yazar ayrıca eğitimin başında böyle bir uygulamanın daha uygun olduğunu, ilerleyen dönemlerde ürün üzerinden tartışmaların yapılması gerektiğini ifade etmiştir (a.e.:15). Süreç odaklı eğitimin gerektirdiği uygulamalara örnek olarak yazarın aşağıdaki düşüncelerine yer verebiliriz:

"Süreç odaklı eğitimin gereklerine uygun olarak, öğrenci uygun olmayan bir seçim yaptığında öğrenciye bunun yerine kullanabileceği bir alternatif önermek yerine öğrencinin yapmış olduğu seçimi ait olduğu iletişimsel bağlam içerisinde *sorgulamak* daha verimli olacaktır. Örnek sorular, 'Sence okuyucu buna nasıl tepki verecektir?' , 'X terimi, sence de Y teriminden daha anlaşılır değil mi?'" (a.e.:47) (vurgu yazara ait)

"Süreç odaklı eğitimin gereklerine uygun olarak eğitimci, öğrencilerin çevirilerini yorumlarken, öğrencinin kimi seçimlerini onamak kimilerini eleştirmek yerine, öğrencilerle kullandıkları kaynakları ve aldıkları kararları tartışabilir ve bu bölümde irdelediğimiz problem ve olguları vurgulayabilir." (a.e.:149)

Alıntılarda görüleceği üzere yazar, öğrencilerin çeviri süreçleri üzerine yorum yapmalarının teşvikini vurgulamaktadır. Fakat yazar bu noktada eğitimcinin kuramsal yaklaşımlardan nasıl faydalanabileceğine ilişkin bir yorumda bulunmamıştır.

Yazarın "ardışık çeviri modeli" bağlamında, öğrencinin yaşadığı çeviri sürecini dilselleştirmesinin teşvikini, sadece çeviri sürecinde karşılaşılan problemlerle sınırlandırmış olduğunu görüyoruz. Yazar bu model çerçevesinde öğrencilerden problemlerine ilişkin rapor isteme uygulamasının faydalı olduğunu belirtmektedir:

"Another way of reinforcing students' awareness of translation principles, and in particular of the principles incorporated in the Model, is to ask them to hand in with each translation assignment a report on problems they encountered and decisions they made (Integrated Problem and Decision Report). (...) but IPDRs are perhaps more specific in that they require the students to report systematically all the problems they encounter in the course of a translation and provide information about the options considered and the reasons for their final decisions." (a.e.:122)

Öğrencilerden istenilen raporların sadece çeviri sorunlarıyla sınırlandırılmış olması, öğrencide çeviri sürecinde sadece zorluklar söz konusu olduğunda karar vermek durumunda kalıyormuş gibi bir anlayışın yerleşmesine yol açabileceğinden sakıncalı bir yaklaşım olabilir. Ayrıca teşvik edilmesi gereken dilselleştirme ve süreç üzerine sorgulayarak düşünme, sadece karşılaşılan sorunlarla kısıtlanmış olmaktadır.

Kautz'un eserinde üzerine eleştirel düşünme eylemi ile kuramsal bilgi arasındaki ilişkinin belirgin bir şekilde var olduğunu görebiliyoruz. Bunun bir nedeni, yazarın çeviri eğitimindeki yöntem önerilerini öncelikle çeviri sürecini açıklama üzerine

kurmuş olması. Kautz'un eserindeki, çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımlardan gelen bilginin çevirideki süreçleri açıklamada kullanılması, bu yorumlama üzerinden de eğitime yöntem önerilerine giden yaklaşım, kendini, yazarın öğrencideki üst değerlendirmenin teşviki konusunda da göstermektedir:

"Çeviri eğitiminde ilk dersten itibaren, öğrencilere çevirmen olarak gerçekleştirdikleri eylemin ayrıntılarını göstermeye ve onları eylemleri üzerine yaratıcı bir şekilde düşündürmeye ve bu sayede yüksek düzeyde bir çeviri edincine ulaşmalarına teşvik etmeye çalışıyoruz." (Kautz, 2002:48)

Kautz'un öğrencinin pasif olduğu ve derste sadece öğrencilerin çevirilerinin doğru/yanlış vurguları üzerinden eleştirildiği, hâkimiyetin ve son sözün eğitimcide olduğu geleneksel çeviri derslerini eleştirirken getirdiği bir eleştiri de, bu "kuramdan uzak derslerde" çeviri sürecinin göz ardı edildiği ve sadece ürün üzerinde durulduğudur. Bunun bir sonucu olarak da, yazara göre "derste yapılan uygulamalardan çeviri yöntemlerine ilişkin çıkarımlarda bulunmak, öğrencinin bireysel olarak başarması gereken bir durum haline gelmektedir" (a.e.:268). Yazar bu noktada öğrencinin çeviri süreci üzerine düşünebilmesinin teşviki için eğitimde süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini, bunun da kuramsal bir yaklaşımla birlikte geleceğini belirtmiştir (a.e.:269). Kautz'un bu görüşleri üzerine dayandırdığı öğrencide üst değerlendirmenin teşviki, yazarın uygulama önerilerinde de yerini almaktadır. Yazarın sunduğu örnek uygulamalarda sıkça karşılaşılan bir uygulama, öğrencilerden evde ya da sınıf ortamında yaptıkları çeviri çalışmalarına ilişkin, araştırma süreçlerini de kapsayan, süreçte yaşadıkları zorlukları tartışan bir rapor istenmesi, bu raporlar çerçevesinde metinle ilk karşılaşmalarında zorluk olarak tanımladıkları noktalarla, çeviri sürecinde gerçekten zorluk çektikleri noktaların karşılaştırılmasıdır (a.e.:165, 269).

Gonzalez Davies'in, sunduğu uygulamalar çerçevesinde öğrencilerin çeviri süreçlerini dilselleştirmede onlara yardımcı olacak bir takım çeviribilimsel kavramlara başvuruyu önerdiğini görüyoruz. Yazar bu tarz bir uygulamaya, öğrencinin çeviri sürecinde karşılaştığı olguları sınıflandırmasında ona yardımcı olmak için yer vermektedir. Yazarın uygulamalarından örnek olarak, kaynak

metindeki kültürel göndermelerin sınıflandırılmasında kuramsal açıklamalara başvurusunu gösterebiliriz. Yazar bu noktada bu tarz sınıflandırmaların sağlayacağı "sistematik ve daha açık (belirgin) bir yaklaşımın" öğretim ortamında öğrencinin bilincini arttıracaklarını ve ona (soruna yaklaşımda) güven getireceğini ifade etmekte (Gonzalez Davies, 2004:87-88), böylece de kuramsal yaklaşımlardan öğrencideki dilselleştirme sürecinde faydalanılmasını öngörmektedir. Kültürel göndermelerin yoğun olduğu bir metnin çevirisinin söz konusu olduğu dersteki uygulamaya ilişkin yazar şu şekilde bir açıklamaya getirmiştir:

"Her ne kadar bu bağlamda sınıflandırma yapay gibi görünse de (bkz. Arrojo *basımda*), öğrencinin konunun anlaşılmasında daha dinamik ve açık bir yaklaşıma doğru ilerlemesinde, düşüncelerini düzenlemede onlara yardımcı olabilir. Çeşitli sınıflandırmalar eğitimci tarafından sınıfta tartışılmak üzere sunulabilir. Ya da öğrenciler tartışma öncesinde bireysel araştırmalarını yaparak buldukları noktaları sınıfa taşıyabilirler. Bu noktada tartışmayı başlatmak için kullanılacak bir yaklaşım olarak Eugene Nida'nın (1964:55) kültürel göndermeler sınıflandırması alınabilir. Söz konusu yaklaşımda 5 grup söz konusudur: a) gündelik objelerle ilgili *maddesel/fiziki* göndermeler, b) *ekolojik* göndermeler (...), c) *sosyal* göndermeler (...), d) *dini* göndermeler (...), e) *dilsel* göndermeler (...)" (a.e.:88-89)

Benzer bir uygulama Gonzalez Davies'de öğrencilerin çeviri sürecinde karşılaştıkları çeviri sorunlarının sınıflandırılmasında da söz konusudur. Öğrencilerin yazınsal bir metin örneği ve bu metnin iki farklı çevirisini inceleyip, çeviri sorunlarını ve bunlara getirilen çözümleri tartıştığı uygulama bağlamında yazar, çeviribilimci Mona Baker'ın sunmuş olduğu çeviri sorunları ve çeviri stratejileri kategorileştirmesinin kullanılmasını önermiştir (a.e.:190-196). Her ne kadar inceleme konumuz, eserlerdeki uygulamaların çeviri eğitimi çerçevesinde eleştirilmesi olmasa da, bu noktada yazarın eserinde sıkça başvurduğu bir yöntem olan öğrencilere çeviri örnekleri sunup, bu örnekler üzerinden çeviri sorunlarına değinmesinin çeviri eğitiminde faydası tartışılır bir yöntem olduğunu belirtmek gerekir. Hele ki Gonzalez Davies'in yaptığı üzere, bu uygulamayı yazınsal metin çevirileri üzerinden gerçekleştirmek daha da sakıncalı. Zira yazınsal metin çevirisi söz konusu olduğunda çok daha farklı etkenler de işin içine girmektedir. Bu tarz uygulamaların yazınsal çeviri eğitimi modülü bağlamında, öğrencide belli bir seviyede çeviri bilinci ve edinci geliştikten sonra gerçekleştiriliyor olması gerekir.

Bu konuda Gonzalez Davies'den verebileceğimiz bir başka örnek de çeviribilim literatüründeki çeviri işlemleri üzerine oluşturulmuş kavramların kullanılmasını içermektedir. Yazar çeşitli uygulamalar bağlamında öncelikli olarak yabancılaştırıcı ve yerelleştirici çeviri stratejileri üzerinden, ama aynı zamanda da bu iki uç arasında ele alınan diğer stratejiler üzerinden öğrencilerin piyasada yer alan çeviri örnekleri ve kendi çevirileri üzerine yorum yapacakları uygulama örnekleri sunmaktadır (a.e.:91-101).

Gonzalez Davies'in sunduğu uygulama örneklerinin büyük bir çoğunluğunda, öğrenciyi çeviri süreci üzerinde düşündürmeye ve süreci söze dökmeye teşvikinin, uygulama amaçları arasında "öğrencinin yapmış olduğu seçimleri tartışabilmesi ve savunabilmesi" ya da "öğrenciden yapmış olduğu çeviri seçimlerinin nedenleri üzerinde sözlü ya da yazılı olarak durması" olarak çeşitli şekillerde belirtildiğini söyleyebiliriz (a.e.: 21, 37, 195). Fakat yazar böyle bir gereksinimin gerekçesi üzerinde durmamış ve çeviri edincinin aktarımıyla ilişkisini kurmamıştır.

Colina'nın önerdiği uygulamalarda öğrencilerin e-posta grupları yoluyla kendi aralarında ya da profesyonel çevirmenler ile yapacakları tartışmalar ile sınıf içinde yapılacak tartışmaların önemi vurgulanmaktadır (Colina, 2003:55-57). Yazar öğrencilerin e-posta grupları yoluyla profesyonel çevirmenler ile yapacakları tartışma ortamlarını öncelikli olarak öğrencinin bir çevirmen olarak sosyalizasyonunu mümkün kılmak için gerekli olduğunu belirtmektedir (a.e.:56). Yazar bu noktalarda öğrencinin dilselleştirme sürecinin nasıl daha verimli kılınabileceği ya da bu tartışmalar ile öğrencinin kendi çeviri sürecine yönelik bir üst değerlendirmeye götürüp götürmeyeceği konularını ele almamıştır. Sınıf içi tartışma ortamlarının sağlanmasının amacını yazar, "öğrencilerin öz farkındalık, güven kazanmaları ve çeviri kararlarını nesnel bir şekilde gerekçelendirebilmeleri"nin sağlanması olarak belirtmiştir (a.e.:61). Yazar bu noktada tartışmaların çeviri işi üzerinden gerçekleşmesinin gerekliliği belirtilmiş fakat bu olguyu çeviri edincinin aktarımıyla ilişkilendirmemiştir.

Colina'nın çeviri derslerinin bir bileşeni olarak ele aldığı "düzeltme" (*revision*) olgusu bu noktada önemli. Öğrencinin yaşadığı çeviri sürecine yönelik, bu süreci sorgulayıcı bir yaklaşımla sürece yaklaşmasını destekleyebilir. Colina "düzeltme"nin dersteki uygulamaya dahil edilmesiyle, öğrencilerin, çevirinin bir süreç olduğunu ve düzeltmenin de çeviri sürecinin önemli bir parçası olduğunu farkına varmalarını amaçlamaktadır (a.e:71-72). Yazar öngördüğü uygulamada, eğitiminin, öğrencilerin çevirilerini yorumlayıp (düzeltme için) öğrencilere geri vermesini ifade etmekle yetinmiş, bu sürece ilişkin başka bir yorum yapmamıştır. Düzeltme üzerinden sorgulamanın gerçekleşebilmesi için öğrencilerin, eğitimci tarafından yapılan düzeltmeleri nasıl alımlandığının da izlenmesi/irdelenmesi gerekir. Yoksa eğitiminin yaptığı düzeltmeleri doğrudan (üzerine düşünmeden) çevirisine uygulaması, öğrenciye bir şey katmayacaktır.

Eruz'un "çeviri amacı metin çözümlemesi" dersi için uygulama örnekleri sunduğu eserinde çeşitli uygulama örnekleri bağlamında, derste öğrencilere kuramsal metinlerin okutulması uygulamasına yer verdiğini görüyoruz. Yazarın bu kuramsal okumaları, dönemlik ders planına ne amaçla ve nasıl bir uygulamayla yerleştirdiği önemli:

"Öğrencilere metinleri okuyup metinlerle hesaplaşmaları, metinde yazanları derste yapılanlarla ilintilendirmeleri söylenmiştir. Metinleri özümledikten sonra kendilerine bu konuda verilen alıştırmalarda bulunan soruları yanıtlayacaklar ve metinde karşılaştıkları uzmanlık kavramlarının Türkçe karşılıklarını da bularak iki dilli bir sözlükçe oluşturacaklardır. Bu kavramlar öğrencilerin kendilerini temel konularda ifade etmesini sağlayan türden "okuma etkinliği", "okuma-anlama", "duyma-anlama" gibi yalın kavramlardır." (Eruz, 2008:98)

Alıntıda da görüldüğü üzere kuramsal yaklaşımlardan öğrencilerin yaşadıkları süreçleri dilselleştirmelerinde onlara yardımcı olmak üzere faydalanma amaçlanmaktadır. Çeviribilim kavramları da bu şekilde dersteki uygulamalara dahil edilmektedir:

"[Ç]eviribilimsel kavramlara yönelik çalışmaları da, [öğrenciler] bu kitabı temel alarak yapacaklardır. Burada karşılaştıkları kavramlar, "kaynak dil", "erek dil", "kültür", "uzman", "çeviri edinci" gibi çeviribilim alanının temel kavramlarıdır.

Dönem sonunda bu kavramlarla iki dilli bir sözlükçe oluşturmaları istenir." (Eruz, 2008:101)

Kuramsal metinlerle yapılan çalışmaların amacını yazar, şöyle dile getirmektedir:

"Bu tür malzemeyle yapılan çalışmanın amacı, öğrencinin derste işlenenleri ve ödevlerinde kendini ifade edebilmesini ve uygulamaları saydamlaştırabilmesini sağlayarak çeviribilimsel ifadeleri de uygulamaya koştur öğrenmesidir". (a.e.:183-184)

Öğrencilerin metin çözümlemesi sürecinde kendilerini ifade ederken, çeviribilimin kavramlarını kullanmalarının amaçlanması eserin çeşitli yerlerinde ifade edilmiştir (a.e.:102, 133, 186). Öğrencinin kuramsal okumalarda edindiği bilgiyi, dönem boyunca yapılan uygulamalar, metin analizleri üzerinde düşünürken kullanmasını teşvik edici uygulamalar da kuramsal yaklaşımların yardımıyla süreç üzerine düşünmenin teşvikine örnek olarak ele alınabilir (a.e.:134-136).

Nord, tasarladığı ÇAMÇ modelinin eğitimdeki uygulamasına yer verdiği bölümde, öğrencilerin hem çeviri derslerinde hem de sınav uygulamalarında çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımlardan faydalanarak, alanın kavramlarını kullanarak, yapmış oldukları çevirileri yorumlamalarının ve aldıkları kararları gerekçelendirmelerinin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Nord, 2005:179).

Daha önce de belirtmiş olduğumuz üzere *Kiraly'nin* eseri, yapılandırmacı yaklaşımın çeviri eğitiminde uygulanmasına ilişkin yorumları ve uygulama örnekleri içeren bir eser. Bunun bir sonucu olarak da yapılandırmacı yaklaşımın kabullerinden biri olan öğrenmenin sosyal etkileşim içinde gerçekleştiği kabulü, Kiraly'nin eserinde önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla yazarın tasarladığı ders ortamlarının önemli bir özelliği, öğrencilerin grup içinde çalışmaları, tartışmaları ve çevirilerini grup çalışması olarak gerçekleştirmeleridir.

"Grup içinde işbirliği ile çalışma, öğrencilerin var olan çeviri sorunlarına ve bu sorunların üstesinden nasıl gelinebileceğine ilişkin fikirlerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlar. Birlikte hareket ederek öğrenciler, çeviri sorunlarını çözme araçlarını daha etkili bir hale getirebilir, çeviri sorunlarını, var olan çeviri normlarını tartışarak profesyonel çevirmenler olma yolunda sağlam adımlar atabilirler. (...) Sınıf

içinde gerçek bir işbirliğinin sağlanması, (...) öğrencilerin ait oldukları grup için tüm sorumluluğu üstlenmeleri anlamına gelmektedir. (...) Sınıf içerisinde sağlam bir işbirliğini sağlayabilmek için öğrencilerin, amaçlarına ulaşabilmek için birbirlerine muhtaç olduklarını hissetmeleri gerekmektedir. Zira ileride profesyonel iş hayatlarında da çevirmen olarak diğer çevirmenlerle işbirliği içerisinde çalışabiliyor olmaları gerekecektir". (Kiraly, 2000:67)

Yazarın buradaki ifadelerinde de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin grup içinde çalışmalarını sağlamak ile ulaşılmak istenilen amaçlardan biri, öğrencilerin yaşadıkları çeviri süreci üzerine birbirleriyle tartışarak, fikirlerini paylaşarak, çeviri sorunlarının üstesinden daha rahat gelebilmeleridir. Bu noktada yazarın öğrencilerde süreç üzerine derinlemesine eleştirel düşünme becerisi geliştirmeyi amaçladığını düşünmek mümkün. Kaldı ki yazarın çeviri dersleri için tasarladığı genel uygulamada da sınıf içi tartışma ortamının yaratılmasının öneminin büyük olduğunu görüyoruz. Çeviri derslerindeki uygulamalar, çeviri sorunlarının ve öğrencilerin verdiği çeviri kararlarının sınıf içinde tartışılmasını, bu tartışmaların, eğitimci tarafından çeviri sürecini/kararlarını etkileyen etkenler üzerinde düşündürtecek şekilde yönlendirilmesini içermektedir (a.e. 90-92). Söz konusu uygulamaların tümü her ne kadar yazar bunu açıkça belirtmemiş olsa da, öğrencinin süreç üzerine düşünmesini teşvik edici uygulamalardır.

Çeviriye giriş dersinde yazarın öğrencilere kuramsal metinleri okutması, bu metinleri üzerinden tartışmaların yapılması uygulaması ama burada amaç çeviriye dair var olan düşüncelerin çeşitliliği hakkında öğrencilere bir fikir vermek olarak belirtilmiştir (a.e.,83, 96). Öğrencinin yaşadığı süreci dilselleştirmesine yardımcı olmak / araç sunmak gibi bir amaç yazar tarafından söz konusu edilmemiştir. Aynı şekilde çeviri dersi uygulamalarından biri olarak yazar, öğrencilerden, çeviri esnasında karşılaştıkları sorunları sınıflandırmalarını (dilsel, kültürel, metinsel, sosyal ya da vb. sorunlar olarak) istemektedir (a.e., 90). Fakat yazar burada da öğrencinin dilselleştirme ya da süreç üzerine düşünmesini sağlamaya ilişkin (dolayısıyla da burada kuramsal yaklaşımların faydasına ilişkin) herhangi bir gönderme yapmayı tercih etmemiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın çeviri eğitiminde uygulanması üzerine olan diğer eserde ise **Orban**, dilselleştirme ve refleksiyon olgularını, doğrudan uygulama çerçevesinde PDÖ uygulamasının bileşenlerinden "küçük gruplar içinde ortaklaşa çalışma" bağlamında ele almaktadır. Yazar, ortaklaşa çalışmanın getirdiği avantajlardan birini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

"[Ç]eviri süreci bağlamında normalde bilincine varılmadan yaşanan karmaşık anlaksal süreçlerin, (...) grup içindeki çalışma sayesinde bilinç düzeyine çekilerek, hem süreci yaşayan hem de süreci izleyenler için daha anlaşılır hale gelmektedir. Öğrencilerin sürece ilişkin yaklaşımlarını ve çözüm stratejilerini diğer grup üyeleri için dilselleştirmeleri ve anlaşılır kılmaları gerekmektedir." (Orban, 2008:200)

Dilselleştirmenin süreç üzerine derinlemesine düşünmede sağlayacağı olumlu etkiyi yazar böylece vurgulamış olmaktadır.

Yazarın çeviri uygulaması dersi için tasarladığı PDÖ uygulamasında genel olarak çeviri sürecini (a.e.:196-201), özel olarak da çeviri hazırlığı sürecini (a.e.:206-207) ayrıntılı ve çevirmenin güncel çalışma koşullarını dikkate alarak modelleştirmiştir. Her ne kadar Orban, bu modelin doğrudan öğrenciye aktarımına ilişkin açıkça bir görüş belirtmemiş olsa da, böyle bir modelin getireceği açılıcı güç ortadadır. Zira yazarın tasarladığı eğitsel yöntemde, çevrilecek metnin sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarla çeviriyi etkileyen faktörler açısından analizi (ÇAMÇ), çeviri için önemli olan bilgi eksikliğinin ve bu eksikliğin giderilmesi için ne tür bir araştırma sürecinin yaşanması gerektiğinin tespiti gibi öğrenciyi süreç üzerine düşündürmeyi amaçlayan uygulamalar söz konusudur (a.e.:210-213). Süreç üzerine düşünmeyi özellikle teşvik edecek bir uygulama da, "yaşanan çok katmanlı bilişsel süreçleri, çeviri sonrasında yapılacak analiz için anlaşılır kılmak üzere" gruplardan çevirilerin bitiminden sonra "çevirinin ortaya çıkma süreci"ni betimleyen bir protokol hazırlamalarının istenmesidir (a.e.:213). Aynı şekilde çeviri sonrasında yapılacak analiz de, sadece ortaya konulan çeviri ürününün yorumlanması ve değerlendirilmesini değil, (grup dinamiklerinin, grup üyelerinin davranışlarının yanı sıra) öğrenme ve sorun çözme süreçlerinin de yorumlanmasını ve değerlendirilmesini de içermektedir (a.e.:214). Görüldüğü üzere Orban, PDÖ uygulaması bağlamında şekillendirdiği çeviri derslerinde gerek dilselleştirme gerekse de öğrencinin süreç üzerine eleştirel

düşünmesine büyük bir önem atfetmektedir. Fakat yazarın öğrencide bu davranış biçimlerinin geliştirilmesinde etkin olacak faktörler üzerinde özel olarak durmamıştır. Bunun bir nedeni, eserin PDÖ yönteminin çeviri eğitiminde kullanılmak üzere yorumlandığı ilk eser olması ve yazarın eserdeki asıl odağını PDÖ çerçevesinde gerçekleştirilebilecek "ortaklaşa çeviri" yönteminin çeviri dersleri için verimli bir yöntem olup olmadığının görgül çalışma bulguları üzerinden tartışılması olması olabilir.

Öğrenme sürecinde bilgi türleri arasındaki ilişki ve etkileşim

Eserlerde incelenen bir unsur da öğrenme süreçlerinde bilgi türleri arasındaki ilişki ve etkileşime nasıl yaklaştıklarıdır. Burada eserlerde önerilen yöntemler çerçevesinde, öğrenme sürecindeki bilgi türleri arasındaki ilişki ve dönüşümün (tanımsal bilginin işlevsel bilgiyi desteklemesi, hatta işlevsel bilgiye dönüşmesi) nasıl ele alındığı incelenmiştir. İncelenen eserlerde bu konuda açıkça bir yoruma rastlanılmamıştır. Bunun bir anlamı, eğitim bilimleri, eğitim psikolojisi çalışmalarının çeviri eğitiminde yansıtma geleneğinin henüz yeterince yerleşmemiş olması olabilir. Zira bilgi türleri arasındaki ilişkiye dair soru sormak bu yönde bir düşünceyi gerektirmektedir. Her ne kadar incelenen eserlerin hepsinde uygulama ya da yöntem derslerinde kuramsal bilginin doğrudan kullanımına yer verilmiş olsa da, bu konudaki uygulamalarda konuya bilgi türleri arasındaki ilişki açısından yaklaşılmamıştır.

Bu konuda bir istisna olarak Eruz'un eserini gösterebiliriz. Yazarın kuramsal okumaları, bir yöntem dersi olan ÇAMÇ'ın dönemlik ders planının hangi aşamasına ve nasıl yerleştirdiği bu bağlamda önemli. ÇAMÇ dersinde öncelikle öğrencinin çeviri etkinliğindeki anlama - yorumlama süreçlerinin özneliği, çeviri eyleminin kültürel ve iletişimsel doğası ile ilgili belli bir bilinç düzeyine varması hedeflenmekte, bu hedefe ulaşıldıktan sonra öğrencilere okumaları için bu konuları ele alan nispeten basit, karmaşık olmayan kuramsal yaklaşımları içeren metinler verilmektedir (Eruz, 2008:97-98). Böyle bir yaklaşımın nedenlerini yazarın şu düşüncelerinde görmek mümkün:

"[Ö]ğretmene somut gelen bazı konular öğrenciler için soyut kalabilmektedir, buna dikkat edilmediği sürece öğrenciler yine ezbere kayıyorlar. Bu nedenle koşullar el verdiğinde öğrencilerin yeni bilgileri uzun süreli belleklerine geçirebilmeleri için, *somut örneklerden kuramsal metne doğru bir yol* izlemenin ve bu süreçte verilen bilgilerin örneklerle somutlaştırılmasının yararlı olduğunu düşünüyorum." (Eruz, 2008:203) (vurgu bana ait)

Dolayısıyla dersteki uygulamada Eruz, önce işlemsel bilginin ardından tanımsal bilginin verilmesini konu etmektedir. Aynı şekilde yazarın Kurultay'ın metin sınıflama modelinin kullanımına ilişkin fikirlerini aktardığı alıntıda da benzer bir uygulama söz konusudur:

"Kurultay bu tür bir sınıflamayı derse getirmeden önce öğrencilerle metin türünün dış bağlamına, ortamına yönelik ayrıntılı uygulamalı çalışmalar yaparak metnin köşe taşlarını belirlemeye çalıştıklarını, öğrenciler ancak metin alt türlerine yönelik bir farkındalık kazandıktan sonra kendilerine bu boşluklara uyan metinler bulmalarını söylediğini ve bu bağlamda metnin oluşum süreçlerinin birlikte düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir." (Eruz, 2008:184-185)

*

Bölümün girişinde, yazarların çeviri edincinin aktarımı için tasarladıkları uygulamalarda ve/veya bu uygulamaları gerekçelendirmelerinde, *kuramsal yaklaşımları nasıl konumlandırıdıklarına* ilişkin bir sınıflandırmaya yer vereceğimizi belirtmiştik. İncelenen eserlerin hepsinde farklı bağlamlarda olsa da, çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların eğitimle olan ilgisine ilişkin çeşitli göndermeler yapılmıştır. Hemen belirtilmesi gereken bir durum, betimlemeye ve sınıflandırmaya çalışacağımız eserlerdeki bu yaklaşımlarda, eserlerin odaktaki konularından ileri gelen doğal bir çeşitliliğin söz konusu olduğudur.

En temel düzlemde yapabileceğimiz bir saptama, **Hönig**, **Kussmaul** ve **Kautz'un** eserlerinde belirgin olan eğilimin, öncelikle anlaksal çeviri sürecinin, bununla ilişkili olarak da çeşitli etkenlerin söz konusu olduğu çeviri eyleminin kuramsal yaklaşımların yardımıyla açıklanması ve bu bilginin eğitime yansıtılması amacının güdüldüğüdür. Başka bir ifadeyle yazarlarda, çeviri sürecinin durumsallığının (çeviri işi - işveren - çeviri amacı, bağlamının ortaya çıkardığı durumsallık) yanı sıra,

çevirmenin, çeviri süreci bağlamında yaşadığı anlksal süreçlerin söz konusu durumsallıkla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışması öne çıkan bir vurgudur. Özellikle de Hönig ve Kautz, çeviri sürecindeki anlama sürecinin önemi ve çeviriye etkisi üzerinde etkili bir şekilde durmaktadır.

Elbette bu üç eser arasında da konuyu ele alışlarında eserlerin farklı amaçlarından doğan çeşitli farklar bulunmaktadır. Örneğin **Hönig** ve **Kussmaul** çeşitli çeviri örneklerinden faydalanarak anlksal çeviri süreci ve çeviri eylemini kuramsal olarak açıklamaya çalışmış ve çeviri eğitiminde yöntem konusunda çeşitli temel yaklaşımlar ortaya koymuşlar, doğrudan eğitimde uygulanabilecek uygulama önerilerinde (eserlerin amacı temelde bu olmadığından) bulunmamışlardır. Hönig'in kuramsal yaklaşımları eğitsel yöntemlerle ilişkilendirdiği (ayrıca da eserinde sunduğu anlksal çeviri süreci modelini gerekçelendirdiği) önemli bir nokta olarak yazarın aşağıdaki düşüncelerine yer verebiliriz:

"Şayet çeviri eğitimi, bahsettiğimiz şekildeki temel edinçleri aktarma amacını üstlenecek ise, bu durumda eğitimcilerin sınırlı bir alanda sahip olacakları iş deneyiminden daha fazlasına sahip olmaları gerekmektedir. Eğitimcilerin, yazılı ve sözlü çeviri süreçlerini bilimsel modellemelere dayanarak yorumlayacak ve aktarabilecek konumda olmaları gerekmektedir." (Hönig, 1995:163)

Bir "rehber kitabı / monografi (*Handbuch*)" olarak tasarlanan **Kautz'un** eserinde ise, son derece çizgisel bir şekilde izlenebilen, çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımlardan, çeviri sürecinin ve eyleminin açıklanmasına, oradan da çeviri eğitiminde uygulama önerilerine giden bir gelişim söz konusudur. Esasen yazar da eserin odağının, "kuramsal yaklaşımların didaktik uygulanması" olduğunu ifade etmiştir (Kautz, 2002:12). Ayrıca yazar, çeviri eğitiminin çağdaş çeviribilime neden ihtiyaç duyduğunu ele aldığı bölümde, çağdaş çeviribilimin amacın "sözlü ve yazılı çeviride rol oynayan bütün etkenler üzerine elde edilen bilginin derlenmesi" olarak betimleyip, çeviribilimi çeviri eğitimi için "vazgeçilmez" olarak tanımlamıştır (a.e.:44). Yukarıda ifade ettiğimiz gelişimin arkasında yatan düşünceyi yazarın şu yorumlarında gözlemlemek mümkün:

"Burada çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımlara yer vermemizin nedenlerinden en önemlisi, yazılı ve sözlü çeviri uygulamalarının yapıldığı derslerin şekillendirilmesi, ders programı geliştirme ve ders malzemesi sağlamaya ilişkin getirdiğimiz önerilerin, ancak ve ancak bu sayede anlaşılabilir ve gerekçelendirilebilir olmasıdır." (a.e: 11)

"Bugün çağdaş çeviribilimden 'doğru' çeviriler için formüller beklemekten ziyade, çevirmenin, çeviri eyleminin çok çeşitli yönlerine ve çevirmenin kullanımına hazır alternatiflere yönelik bilincini keskinleştirmeye çalışmasını istiyoruz. Çeviribilim bunu, iletişimsel çeviri eylemindeki anlksal operasyonları ve bunları belirleyen etkenleri araştırarak ve betimleyerek (böylece de öğretilebilir hale getirerek) sağlayacaktır. (...) Kuramsal yaklaşımlar bu şekilde çevirmenlere aynı zamanda da gerekli olan farkındalığı da sağlamaktadır. Ki bu farkındalık sayesinde çevirmenler yapmış olduğu çeviri tercihlerini gerekçelendirebilir ve savunabilir." (Kautz, 2002:42-43)

Dolayısıyla Kautz'un eserinde, yazarın kuram-eğitimde yöntem bağlamında kurduğu sıkı bir ilişki söz konusudur.

Kusmaul'un eserinde kurama ilişkin bir vurgu da, çeviri olgusunu açıklamakta başvurduğu metindilbilim ve psikodilbilime ait olan kuramsal yaklaşımların, eğitimciler tarafından öğrenciye aktarımı bağlamında gerçekleşmiştir. Burada kuramların aktarımında uygulamadan kopuk, kuru bir aktarımın söz konusu değildir. Yazar kitabın genelinde, eğitimcinin öğrencilerin çevirilerini eleştirirken, dilbilim ve psikodilbilimdeki kuramsal yaklaşım ve modelleri öğrenciye aktarmasını önermektedir. Başka bir ifadeyle, kuramsal yaklaşımlardan çeviri dersinde, söz konusu yaklaşımların öğrenciye doğrudan aktarımı bağlamında bir faydalanma söz konusudur. Bu tarz bir faydalanmanın arkasında yatan neden yazara göre, eğitimcinin söz konusu modellerin yardımıyla, yaşadığı çeviri sürecine ilişkin öğrenciyi bilinçlendirebilmesinin ve öğrencideki farkındalığı arttırabilmesinin mümkün olmasıdır (Kusmaul, 1995: 36, 52, 83, 92, 149, 150).

Gile kuram - eğitim ilişkilendirmesini eserinde, daha çok kuramsal yaklaşımların öğrenciye aktarımı üzerinden gerçekleştirmiştir. Öğrenciler için soyut kaldıkları, çeviri pratiğinden uzak oldukları, bu yüzden de öğrencilere yararlı olmadıkları için eleştirilen kuram derslerinin (kuramsal unsurların) (Gile, 2009: 16), eğitim programına *hangi özelliklere sahip olarak ve nasıl* entegre edilmeleri gerektiği

sorusunun cevabını aramış ve bu süreç bağlamında başvurulacak *tasarım ve uygulama kuralları* belirlemiştir (a.e.:18-20). Yazarın sunduğu modeller de böyle bir tasarımın ürünüdür. Zira çeviri uygulaması derslerinde kullanılmak üzere ya da kullanılmaya uygun olan kuramsal yaklaşımların azlığına dikkat çeken yazar, bu nedenden dolayı kuramsal yaklaşım olarak bir takım modeller tasarladığını belirtmektedir:

"90'ların başında doğrudan derslerde kullanmak üzere tasarlanmış 'kuramsal bileşenler'in varlığından haberdar değildim. Bu yüzden kendi modellerimi geliştirmeye koyuldum. (...) Öğrencilerin rahatlıkla kavrayabilecekleri kuramsal bileşenler tasarlayabilmek için doğal olarak modelleme fikrini benimsedim." (Gile, 2009:20-21)

Gile'e göre kuramların eğitsel yöntemleri etkilemesi söz konusu olduğunda, eğitim alanında henüz yeterli, etkili çalışmalar gerçekleştirilmemiştir. Bu inanın nedenini yazar şöyle açıklamaktadır:

"Çeviri edincinin doğası ve bileşenleri, çeviri edincinin nasıl edinildiği üzerine araştırmalar devam ediyor, keza ders yöntemi araştırmaları da hız kazanıyor. Fakat durumların çeşitliliği, ihtiyaçlar ve önemli etken ve parametrelerdeki çeşitlilik son derece büyük. Bu durum, görgül çalışmaların sağlam bir temele dayanarak öğretim yöntemlerini mükemmel, iyi ve yetersiz olarak ayırıştırmasının zamanının henüz gelmediğini gösteriyor. Bu yüzden de bu noktada çeviri eğitimi, hala temelde, araştırma dayalı olmaktan ziyade, profesyonel deneyim, gözlem, sezgi ve eğitimcilerin yöntemler üzerine yaptıkları müzakerelere dayalı olarak gerçekleştiriliyor. Bu durum, çeviri eğitimine kuramların dayanak sağlamasına engel değildir. Hatta işlevsel kuramlar ve yorumlayıcı kuram gibi iletişim odaklı yaklaşımlar, belli başlı eğitim programlarında eğitim yöntemleri için sağlam kuramsal temel sunmaktadır." (Gile, 2009:1)

Bunun yanı sıra Gile eserinin son bölümünde de çeviri eğitiminde kuramın öğrenciye aktarımı söz konusu olduğunda eğitimciye yardımcı olabilecek bir çerçeve / platform tasarlamıştır: önce kavramlar üzerinden kuramların genel bir çerçeve içinde sunulduğu, daha sonra bu çerçevenin bir platform/forum olarak kullanıldığı ve ana kuramların daha detaylı incelendiği bir olgu olarak "I (interpretation), D (decisions), R (resources), C (constraints) platformu" (a.e.:246).

Gonzalez Davies'in eserinde kuram-eğitim ilişkilendirmesini öncelikli olarak yazarın, eğitimcinin çeviri dersindeki uygulamalarda, çeviribilimdeki belli bir

kuramsal yaklaşımın vurgularıyla dersi şekillendirmesinin mümkün olduğu yorumunda gözlemek mümkün (Gonzalez Davies, 2004:14-15). Dolayısıyla yazar burada doğrudan kuram - eğitsel yöntem arasında bir bağ kurmuş oluyor. Yazar burada her ne kadar ilgili kuramsal yaklaşımları (dilbilim odaklı yaklaşım, kültürel çalışmalar odaklı yaklaşım, bilişsel yaklaşım, işlevsel yaklaşım, felsefi yaklaşım) ayrı ayrı ele alarak bu yaklaşımlara dayanan ders ortamlarının olası özelliklerini sıralamış olsa da, "yaklaşımların çakışabileceklerini, hatta çakışmaları gerektiğini" ifade ederek, daha bütünsel bir yaklaşımı benimsediğini göstermiştir (a.e.: 14).

Yazarın bu düşüncesini uygulamaya geçişini eserinde gözlemek mümkün. Şöyle ki, eserin girişinde de belirttiği üzere çeviri eğitimi literatüründeki uygulama örnekleri boşluğunu doldurmaya yardımcı olabilmek için (a.e.:6) yazar, "alıştırma" (*activity*), "çeviri işi" (*task*), "çeviri projesi" (*project*) olmak üzere üç grupta topladığı uygulamaları betimlemiş, eserde 70 alıştırma, 23 çeviri işi ve 3 proje örneğine yer vermiş, eser boyunca önerdiği uygulama örnekleri arasına kuramsal açıklamalar yerleştirmiştir. Dolayısıyla tüm eser boyunca, önerilen uygulamalara paralel bir şekilde çeviribilimin geçirdiği evreler de betimlenmektedir. Söz konusu betimlemelerde derinlemesine bir analize girilmeden, kuramların ele aldığı konular, var olan kavramlar ve ilgili çeviribilimciler genel olarak tanıtılmıştır. Eserin asıl amacının çeviri derslerinde uygulanabilecek çeşitli uygulamaların sunulması olduğunu göz önünde bulundurursak, yazarın çeviribilimde yaşanan gelişmeleri özet şeklinde ele almasını haklı görebiliriz. Öte yandan tam da uygulama önerileri getiren bir eser olduğundan, söz konusu uygulamaların dayandığı kabuller (kuramsal dayanaklar) ile çeviri süreci arasındaki bağların daha ayrıntılı bir şekilde kurulmasının gereğini belirtmek gerekir.

Colina'nın kuramsal yaklaşımları eserinde iki açıdan eğitimle ilişkilendirdiğini gözlemek mümkün. Birinci olarak yazarın çeviribilimdeki kuramsal ve görgül araştırmaların eğitimin dayanağını oluşturmasına yaptığı vurgu söz konusu. Colina eserin birincil amacı olarak "çeviri eğitiminde temel olarak kullanılacak pedagojik bir çerçeve ile *kuram ve araştırmayı çeviri eğitimi uygulamasıyla ilişkilendirmek*,

araştırmacı olmayanlara, önemli kuram ve araştırma sonuçları hakkında bilgi vermek" olarak belirtmiştir (Colina, 2003:xiii). Eserinde "çeviri eğitimi yönteminde kuramsal çerçeve olarak işlevsel yaklaşım"ı seçmiş olduğunu belirten yazar, eserinin ikinci bölümünü söz konusu kuramsal dayanaklara ayırmıştır (Colina, 2005:11). Bu bölümde yazarın skopos kuramının (a.e.:12-24) yanı sıra çeşitli çeviri türleri ayrıştırmalarına (a.e.:10-11), çeviribilim literatüründeki çeşitli çeviri edinci tanımlarına (a.e.:24-27) ve çeviri edinci üzerine yapılmış olan süreç araştırmaları sonuçlarına (a.e.:32-38) yer verdiğini görüyoruz. Her ne kadar yazar, yöntemde kuramsal dayanak olarak kuram ve araştırmadan yola çıkıyor olsa da, önceliği süreç araştırmalarının sonuçlarının çeviri eğitiminde uygulanmasında vermektedir. Bu vurguyu, yazarın kitabın erek kitlesinde yer alan çeviri eğitimi veren uzman çevirmenler için kitabın nasıl faydalı olacağını aktardığı cümlelerinde gözlemlemek mümkün.²⁴

"Kimi zaman aynı zamanda yaptığı iş üzerine eleştirel düşünen bir eğitmen de olan profesyonel çevirmenler, kuramcılardan, araştırmacılardan yardım istemektedir (...). Bu durum şaşırtıcı değildir, zira çeviribilimdeki çeviri edinci ve kazanımı araştırmaları (sesli tutanaklar) çok yeni bir araştırma alanıdır. Bu nedenle bu tür araştırmaların sonuçlarının, eğitimde yöntem, öğrenim malzemesi, eğitmen eğitimi malzemesi geliştirilmesinde uyarlanması henüz çok karşılaşılan bir durum değildir. Bu kitap tam da bu amaçla yazılmıştır: araştırma sonuçlarından ders ortamına bir aktarım yapabilmeleri için eğitim ile uğraşan kişileri yönlendirmek ve çeviri öğretimi için araştırmaya dayalı yöntemsel ilkeler sunmak. Her ne kadar çeviri edinci hakkında gerçekleştirilen görgül çalışmalar henüz çeviri edinci hakkında önemli miktarda bir veri bütünü üretmemiş olsa da, bugüne kadar öğrendiklerimizi - sahip olduğumuz bilgiyi bir çeviri öğretimi yöntemi geliştirmek için kullanmamız önem arz etmektedir." (Colina, 2003:3)

Yazarın bu yaklaşımını, eserinde örnek verdiği ders uygulamasının bileşenleri için ifade ettiği "kuramsal dayanak" açıklamalarında da gözlemlemek mümkün. Zira her bir ders bileşeni için belirtmiş olduğu kuramsal dayanaklarda, görgül çalışmaların ağırlığı hissedilmektedir (a.e.:55-72).

²⁴ Burada yazarın ifade ettiği okur kitlesinin, özel (küçük) bir kitle olmadığını belirtmek gerekir. Zira yazarın aktarımına göre ABD'deki çeviri eğitimi kurumlarında uzman çevirmenlerin çeviri eğitimi vermeleri yaygın bir durumdur (Colina, 2003:xiii).

Colina'nın eserinde kuramsal yaklaşımlar ikinci olarak da uygulama derslerindeki kuramsal bileşenler olarak eğitimdeki yerlerini almaktadır. Bu noktada yazarın kuramsal bilginin öğrenciye mutlaka uygulama bağlamında sunulması gerektiğini savunduğunu görüyoruz (a.e.:63-65). Yazar, eserinde örnek uygulama olarak sunduğu çeviriye giriş dersinde, çeviri eylemine başlanılmadan çevirinin iletişimsel özelliğinin vurgulandığı bir girişin gerekliliği ve bu noktada kuramsal yaklaşımlardan faydalanılması gerektiğini vurguluyor (a.e.: 64). Yazarın çeviriye giriş dersinde kuramsal yaklaşımların verimli kullanılabilmesi için önerdiği yöntem, kuramsal yaklaşımların, dersteki uygulamalarda ele alınan "çeviri işlerinin ihtiyaçlarına ve ilerleyişine tabi kılındığı 'bağlamlandırılmış yaklaşım' (*contextualized, integrated approach*)" (a.e.: 65):

"[I]n the contextualized, integrated approach presented here for the communicative translation classroom, theory is subordinated to the needs and progress of translational tasks; that is, theory serves practice and data, not the other way around." (a.e.: 65)

"Çeviri amaçlı metin çözümlemesi" uygulamasının çeviri eğitimindeki önemi ve bu uygulama bağlamında söz konusu olabilecek uygulamaların tartışıldığı iki eser olan *Eruz* ve *Nord'da* da gerek çeviri eylemine gerekse de çeviri eğitimine olan yaklaşımları söz konusu olduğunda, çağdaş çeviribilim kuramlarının izlerini görmek mümkün. Zira her iki yazar da öncelikle çeviri etkinliğini, onu kuşatan iletişimsel, sosyal, kültürel, dilsel etkenler bağlamında bir tanımını yapıp, eğitimdeki uygulamaları bu çerçeveye içerisine yerleştirmiştir. Böylelikle kuram - eğitim ilişkisi en temel düzlemde kurulmuş olmuştur.

Eruz, "çeviri amaçlı metin çözümlemesi" dersini irdedelediği ve bu dersteki uygulamalardan örnekler verdiği eserinde, eserin giriş sayfalarındaki "uygulamaların çeviribilimsel kuramsal artalanını, öncelikle çeviriyi belli bir amaca yönelik bir eylem türü olarak betimleyen işlevsel çeviri kuramları oluşturuyor" ifadesiyle, uygulamalarla kuramsal alan arasındaki ilişkiyi doğrudan kurmuştur (Eruz, 2008:15).

Bu temel ilişkilendirmenin yanı sıra kuramsal bilginin dersteki uygulamalarda öğrenciye aktarımı da söz konusu edilmektedir. Bu bağlamda, diğer eserlerde olduğu gibi Eruz'da da kuramsal okumaların yer aldığı ders uygulamalarında, kuramsal bilginin uygulama bilgisiyle ilişkilendirilmesine özellikle önem atfedildiğini gözlemliyoruz (a.e.: 102, 105, 134-136). Kussmaul'da olduğu gibi Eruz'da da çeviribilim dışında metindilbilimsel çalışmalar da söz konusu edilmiştir (a.e.: 140-150). ÇAMÇ dersi bağlamında amaç "metindilbilim öğretmek ya da metni bütün bileşenlerine ayırmak değil", "öğrencinin metindeki öğeleri birbiriyle ilişkilendirme, metni saydamlaştırma ve anlam öbeklerini gruplandırma sürecinde metindilbilimsel çalışmalardan nasıl yararlanabileceğini kendisine [göstermektir]" (a.e.: 140).

Nord eserinde kuram-eğitim ilişkisini, doğrudan tasarladığı ÇAMÇ modeli üzerinden kurmaktadır. Şöyle ki yazar, modeli tanıtmaya geçmeden önce, modeldeki çeviri anlayışının kuramsal dayanaklarını aldığı işlevsel yaklaşımları ele almıştır (Nord, 2005:5-11).

Listemizde yer alan iki eserin (*Kiraly* ve *Orban*), yapılandırmacı yaklaşımı ve bu yaklaşım çerçevesinde sunulmuş eğitim yöntemlerini çeviri eğitimine uyarlanması üzerine olmalarıyla diğer eserlerden ayrıldığını daha önce belirtmiştik. Çeviri eğitimi bağlamında daha özel bir konuyu ele alıyor olmaları, doğal olarak bu eserlerdeki kuram- yöntem tartışmasına da yansımıştır.

Kiraly'nin, çeviri uygulaması derslerinde yaygın olan, geleneksel, öğrenciye pasif bir rol biçen objektivist yaklaşımın aşılması gerektiği düşüncesini desteklemek üzere çeviribilim kuramlarından faydalandığını görüyoruz. Kuramın çeviri eğitimindeki uygulamaları etkilemesine dair Kiraly'de rastladığımız düşünce; çeviribilim kuramlarındaki²⁵ metni anlamlandırmaya ilişkin yorumların çeviri eğitimindeki uygulamalara henüz ulaşmamış, uyarlanmamış olması:

²⁵ Yazar burada, Snell-Hornby (1988) üzerinden Filmore'un sahneler ve çerçeveler kuramını, Chau'nun (1984) yorumbilimsel bir süreç olarak metni anlamlandırma yaklaşımını ve Neubert ve Shreve'deki (1992) çevirinin metinsel bir süreç olduğu yorumunu anmakla yetinmiştir.

"(...) The meaning-creation view of text reception has become so prevalent in translation theory that it might well be considered the dominant paradigm. However, the implications of these views have yet to be drawn for and applied to the teaching of translation skills. The outdated 'transfer' view of the translation process is a reflection of what has been called the 'conduit' view of communication, exemplified by the one-way transmission of a static message that is sent by one person and received by another." (Kiraly, 2000:26)

Yazarın çeviri kuramlarıyla eğitimi ilişkilendirdiği bir diğer bağlam da, kuramların "dil kullanımı"na getirdiği yorum bağlamında olmuştur. Burada yazar, herhangi bir kurama açıkça göndermede bulunmadan, çeviri eğitiminde geçerli olması gereken yaklaşımı şöyle dilselleştirmiştir:

"Güncel çeviri kuramlarında dil kullanımı, bireylerarası iletişim çeşidi olarak görülmektedir. Bu durum, iletişimin doğası gereği, yorumun gerekliliğini ve anlam üzerinde uzlaşmayı barındırmaktadır. Eğitimcinin görevinin, doğru çeviri karşılıklarını ya da bu karşılıkları bulmak için yararlı olacak stratejileri 'öğretmek'ten ziyade, belli iletişimsel durumlar bağlamındaki çeşitli metin türlerinin çevirisinde söz konusu olabilecek etkenler konusunda, öğrencideki farkındalığı yükseltmek için öğrenciye yol göstermeye çalışmak olduğuna inanıyorum (...)." (Kiraly, 2000:50)

Ele aldığı konunun özelliğine rağmen Kiraly'e nazaran Orban'ın eserinde kurama daha temel bir yer verilmiştir. Kiraly'den farklı olarak **Orban**, yapılandırmacı yöntemlerdeki eğitimin ve uygulanan yöntemlerin piyasa yakınlığı vurgusunu yaparken, piyasa-eğitim ilişkisini irdelemiş ve bu bağlamda eğitimdeki uygulamaların piyasaya yaklaşırken bilimselliğinden taviz verilmemesi gerektiğini vurgulamıştır (Orban, 2008:133-134). Yazarda kuram - eğitim ilişkilendirmesi eğitim programlarının içeriğini ele aldığı noktada da söz konusu olmuştur. Yazar burada kuramsal söylemlerin eğitimde ele alınmalarını, öğrencilerin söz konusu kuramsal model ve yöntemlere sağlam, eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarının sağlanmasını ve bu sayede de söz konusu kuram ve modellerin geliştirilmeye devam edilmesi gerektiğini belirtmiştir (a.e.:162).

Sonuç

Çeviri eğitiminin, çeviribilimin uygulamalı alanlarından biri olarak kabulüyle birlikte disiplinin kuramsal alanında gerçekleştirilen çalışmalar ile eğitim pratikleri arasındaki bağ, sistematik temele kavuşmuştur. Bu ilişkilendirmenin gerçekleştirilebileceği düzlemler ve bu düzlemlerde söz konusu olan etkenlerin irdelenmesi, bu çalışmanın sorunsalını oluşturmuştur. Sorunsalın etraflıca irdelenebilmesi için öncelikle söz konusu ilişkilendirmenin var olabileceği çeşitli düzlemler belirlenmiştir. Düzlemlerin belirlenmesinde çeviribilimde kuramsal yaklaşımlardan nasıl bir faydanın beklenildiği belirleyici olmuştur. Zira kurama yüklediğimiz anlam ve işlev, kuramı eğitim pratiğinde nasıl kullandığımızı şekillendirmektedir. Bugün artık çeviribilimde kuramdan, çeviri kural ya da ilkeleri sunması beklenmemekte, çeviri olgusuna, bu olguyu çevreleyen etkenlere ilişkin bir yaklaşım, bir bakış açısı sunması, çevirmeni yaptığı eylemin doğasına ilişkin bir farkındalıkla donatması beklenmektedir. Bu çalışmada da kuram - eğitim ilişkilendirmesinde söz konusu düzlemlerin belirlenmesinde kurama bu tarz bir yaklaşım temel alınmıştır. Bu bağlamda kuram - eğitim ilişkisinin izlenebileceği düzlemler olarak,

- 1) *kuramsal yaklaşımların akademik çeviri eğitimi programlarının yapı ve bütünlüklerindeki şekillendirici etkileri,*
- 2) *kuramsal yaklaşımların eğitimde malzeme olarak kullanılmalari ve*
- 3) *kuramsal yaklaşımların çeviri eğitimine yöntemsel düzeyde yansımaları* olarak belirlenmiştir (Bkz. Giriş ve 1. Bölüm).

Çeviri eğitimi programlarının temel amacı, öğrenciye çeviri edinci kazandırmak olduğundan, çeviri edinci kavramının çeviribilim literatüründe hangi yönleriyle ele alındığı, nasıl tanımlandığını ve aktarımına ilişkin geliştirilen yaklaşımlar, söz konusu düzlemlerin irdelenmesinde (özellikle de öğretim yöntemleri düzleminde) önemli bir yerde durmaktadır. Çağdaş çeviri kuramlarındaki çeviri olgusuna bütünsel bakış, diğer deyişle çevirinin kendi gerçekliği içinde ele alınması, çeviri edincine ve bu edincin aktarımına da kestirme kurallar tanımlayarak değil, sorun ve beceri odaklı

yaklaşılmasını beraberinde getirmektedir; böyle bir bütünsel yaklaşım, tezin ana çizgisinde göstermeye çalıştığımız üzere çeviri eğitimi programlarının etkinliğini yükseltecektir. Bu bağlamda tezde öğrenme süreçleri ve öğretim yöntemleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

Çalışmanın sorunsalını ele alabilmek üzere belirlemiş olduğumuz düzlemler çerçevesinde eğitim uygulamalarında şekillendirici olabilecek etkenlerin ele alınabilmesi, çeviribilimin yanı sıra eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi alanlarından da faydalanmayı gerektirmiştir. Özellikle de eğitimde yöntem söz konusu olduğunda bu iki alandaki yöntemsel tartışmalar, zengin bir bilgilendirme kaynağı ve tartışma ortamı sunmaktadır. Günümüzde artık öğrenme kavramına (özellikle de kuramsal söylem düzleminde), öğrencinin aktif olduğu, bilgiyi yapılandırarak edindiği yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının ışığında yaklaşılmaktadır. Eğitsel ortamların oluşturulmasında söz konusu yaklaşımın gereklerinin gerçekleştirilmesiyle öğrenmenin teşvik edilmesi ön planda tutulmaktadır.

Bu temel düşünceler doğrultusunda çalışmanın ilk üç bölümünde, çeviribilimdeki kuramsal bilginin akademik çeviri eğitimindeki kullanımını şekillendirmede yol gösterici olabilecek disiplinler olarak çeviribilim, eğitim psikolojisi ve eğitim bilimlerinden faydalanılarak, çalışmanın kuramsal dayanakları oluşturulmuş, dördüncü bölüm, incelemeye ayrılmıştır. İlk üç bölümde gerçekleştirilen tartışmalar üzerinden ayrıca, üç düzlemde gerçekleştirilmiş olan görgül incelemenin tematik yapısı da kurulmuştur. İnceleme düzlemlerinde söz konusu olan veri bütünceleri, ilk iki düzlemde Türkiye'deki çeviri programlarındaki uygulamalar, üçüncü düzlemde ise farklı kültürel coğrafyalarda yazılmış çeviri eğitimi monografilerinden oluşmaktadır. İnceleme sonucunda varılan sonuçlar, burada önce üç inceleme düzlemi bağlamında yapılan gözlemler olarak her bir düzlem için ayrı ayrı aktarılacak, ardından üç düzleme ilişkin genel bir değerlendirme yapılacaktır.

Birinci inceleme düzleminin çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların, akademik çeviri eğitimi programlarının yapılarındaki ve bütünselliklerini sağlamadaki şekillendirici

etkileri olarak belirlendiğini ifade etmiştik. Bu bağlamda bir incelemenin gerçekleştirilebilmesi için çalışmanın ilk bölümünde, çağdaş çeviri kuramlarının oluşumunu sağladığı iletişimsel, kültürel, çevirmenin karar alıcı bir konumda bulunduğu çeviri anlayışının aktarımını destekleyecek bir program uygulaması için önem arz eden bir takım yapısal unsurlar, gerekçelendirilerek saptanmıştır. Saptanan bu unsurlar, *çeviri uygulamasına başlanılan yarıyıl, (varsa) hazırlık sınıfının konumu, dil edinci aktarımı amaçlı dersler ile alan bilgisi derslerinin programdaki konumu ve yapısı* olarak sıralanmıştır. Belirtilen bu unsurlar üzerinden gerçekleştirilen görgül incelemeyle, çağdaş çeviribilim kuramlarının Türkiye'de uygulanan akademik çeviri eğitimi programlarının yapısını şekillendirmede ne derece etkin olduğunu gözlemlenmeye ve bu bağlamda ne tür dış etkenlerin söz konusu olabileceğine ilişkin yorumlarda bulunulmuştur. Her ne kadar bu düzlemdeki incelemenin konusu, program yapıları ve derslerin program içindeki konumları olsa da, bir program için tasarlanan yapı ve konumlandırmanın gerçekleştirilebilmesinin, ilgili programdaki (söz konusu yapıyı ve konumlandırmayı destekleyecek) uygulamaların varlığından bağımsız düşünülmemeyeceği açıktır. Bu nedenle, buradaki inceleme bağlamında, programın yapısı ya da derslerin konumlandırılışıyla ilişkilendirilebilecek, dersler hakkında yazılmış ders içerikleri, öğrenme çıktıları, haftalık ders programı, kaynaklar vb. gibi bilgiler de incelemeye dahil edilmiştir. Bu durum ayrıca, araştırmanın kuram - yöntem ilişkilendirmesi üzerine olan üçüncü düzlemde incelenen monografilerde (kuramın yöntemdeki etkisine ilişkin) gözlemlenen yaklaşımların (birinci düzlemde incelenen veriler izin verdiği ölçüde) uygulamaya yansıyor yansımadığına ilişkin bir takım saptamalarda bulunulmasına da imkan sağlamıştır.

Çeviri uygulamasına başlanılan yarıyıl üzerine yapılan inceleme sonucunda, programlarda ağırlıklı olarak birinci ve ikinci yarıyıl da çeviriye başlanıldığı gözlemlenmiştir. Yapısal bir karar olan çeviri uygulamasına başlanılan yarıyıl, çalışmamızın sorunsal bağlamında, bu yarıyıla kadarki dönemin nasıl şekillendirildiği açısından önemlidir. Zira programda yer verilecek bir çeviri ön eğitimi döneminin, güncel çeviribilimsel yaklaşımlarda vurgulandığı şekilde çeviriye bütünsel bir yaklaşımın öğrenciye aktarımında belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle

öncelikle çeviri uygulamasının yapılmadığı dönemin programlarda nasıl şekillendirildiği incelenmiştir. Söz konusu inceleme sonucunda, öğrenciye çeviriye bütünsel bir yaklaşım aktarımı amaçlı bir "çeviri ön eğitimi" dönemini gerçekleştirmede uygun bir araç olarak nitelendirebileceğimiz (çeviri uygulamasının yapılmadığı) "yöntem" dersi uygulamasının, Türkiye'deki çeviri programlarında çok karşılaşılan bir uygulama olmadığı tespit edilmiştir. Yöntem dersinin yer olmadığı programlarda ders içeriklerine yakından bakıldığında, öğrenciye çeviriye bütünsel bir yaklaşım kazandırmanın, programların büyük bir çoğunluğunda, öğrencinin çeviri uygulamasıyla ilk defa karşılaştığı ders olan çeviriye giriş derslerine entegre edildiği gözlemlenmiştir. Böyle bir yaklaşımın gözlemlendiği programlardaki çeviriye giriş derslerinde, çeviri uygulamasına genellikle yarıyılın ortasından itibaren başlanmakta olup, yarıyılın ilk yarısı öğrencinin çeviri eylemi üzerine düşünmesini sağlayacak tartışmalara ayrılmakta, öğrencide çeviri eylemine ilişkin bir bilinçlenme amaçlanmaktadır. Bu gözlem, program geliştirme aşamasında göz ardı edilen bazı gerekliliklerin, uygulamanın baskısı ve/veya öğreticilerin katkılarıyla kısmen de olsa telafi edildiğini gösteren bir veri olarak bu tez açısından özel bir önem taşımaktadır.

Öğrencinin çeviriye "hazırlanmasında", başlangıç aşamasında (çeviri uygulamasının yapılmadığı) bir yöntem dersi ile çeviriye giriş dersi uygulamaları karşılaştırıldığında, yöntem dersi uygulamasının pedagojik açıdan daha uygun olduğunu söylemek mümkün. Zira yöntem dersi uygulamasında öğrenciye, doğrudan çeviri uygulamasının yapıldığı çeviri derslerinde tipik durum olarak yaşanan erek dilde karşılık bulma kaygısına kapılmadan çeviri süreci üzerine bir üst değerlendirme yapabileceği eğitsel ortamlar sunulabilmekte ve öğrencide oluşumu amaçlanan davranış değişikliğinin, 3-4 haftalık bir döneme sıkıştırılarak değil, yarıyıl(lar)a yayılarak gerçekleştirilebilmesi imkanı söz konusu olabilmektedir. Ayrıca yöntem dersinde öğrencinin programda sunulan diğer derslerde başvurabileceği (başvurması gereken) becerilerin öğrenciye aktarımıyla, programda yöntem ders(ler)inden sonra yer alan çeviriye giriş derslerinin yükünün belli ölçüde azaltılması, programın verimliliğinin arttırılıyor olması da söz konusudur. Dolayısıyla incelenen programların büyük bir çoğunluğunda çeviriye giriş derslerinde öğrenciye çeviriye bütünsel bir yaklaşım aktarımının, öğrencinin çeviri

eylemi ve süreci üzerine bilinçlendirilmesinin derslerin temel amaçları arasında yer alıyor olmasıyla, kuramsal bakış açısının yansımalarının gerçekleşmiş olduğunu söyleyebiliriz de, az önce değinmiş olduğumuz nedenlerden dolayı, bu yaklaşımın pedagojik açıdan sorgulanması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu tür bir sorgulamanın eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi gibi alanlarla gerçekleştirilecek disiplinlerarası araştırmaları gerektirdiği ortadadır. Bu yargıyı güçlendirecek kısmi bir gözlem de şudur: Bazı programlarda çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların sunduğu bakış açısı, çeviriye giriş derslerinin amaçlarına yansımış olsa da, söz konusu çeviriye giriş derslerinin yapılış biçimleri, bu amacın gerçekleştirilmesini güçleştirebilecek özellikte olabilmektedir (örneğin, ilk defa çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde uzmanlık metinlerinin çevirilerinin yapılması). Bu durum, kuramın işlevsel ve etkin bir şekilde yansımaları için pedagojik bakış açısının gerekliliğini göstermektedir.

Birinci araştırma düzlemi bağlamında incelediğimiz diğer unsurlar olan hazırlık sınıfının, dil, alan bilgisi derslerinin güncel çeviri kuramlarındaki çeviriye bütünsel yaklaşımı yansıtacak şekilde yapılandırılmaları, eğitim programının işlevselliğini ve bütünselliğini sağlamlaştıracaktır. Çeviri eğitiminin en temel kavramlarından biri olan çeviri edincinin aktarımı üzerine yapılan tartışmalardaki "bütünsellik" vurgusu da bu yargıyı güçlendirmektedir. Bu düşünceler doğrultusunda söz konusu derslerin (ve dil hazırlık döneminin) konumlandırılmaları çerçevesinde belirleyici olabilecek uygulamalar saptanmış ve inceleme bütüncesindeki programlar bu açılardan incelenmiştir.

Dil edinci derslerinin konumlandırılmasında, programın bütünselliğine katkı sağlayacak belirleyici bir uygulama olarak, bu derslerin amaç ve içeriğindeki temel vurgular arasında, dil edincinin çeviri süreci ve eylemiyle ilişkilendirilmesinin yer alıyor olmasını ifade edebiliriz. Zira bir çeviri eğitimi çerçevesinde sunulacak dil edinci dersinde öğrencinin sahip olacağı dil edincinin çeviri sürecindeki konumu ve işlevi, bu edincin süreci nasıl etkileyebileceği gibi konuların ders içeriğinin omurgasını oluşturması, bu konuda öğrencide bir bilincin oluşturulmasının dersin temel amaçlarından biri olması, dil edinci derslerinin çeviri edinci aktarımı sürecine

sağlayacağı katkıyı arttıracaktır. Dil derslerindeki uygulamalar, bu açıdan incelendiğinde, dil edinci derslerinde bu yansımanın her programda aynı yoğunlukta olmadığı, hatta bazı programlarda bu yansımanın hiçbir şekilde gerçekleşmediği gözlemlenmiştir. Bu derslerin program içindeki konumlandırılışlarında, disiplinin gerekliliklerinden (öğrencide çeviriye bütünsel yaklaşımın oluşumunu destekleyecek, dil edinci - çeviri süreci ilişkilendirmesinin gerçekleştirildiği bir dil edinci aktarımı) ziyade, programa kabul edilen öğrencilerin dil seviyelerinin belirleyici olduğunu söylemek mümkün. Bu noktada elbette en belirgin etken, Türkiye'de çeviri programlarının diğer bütün akademik programlarda (sanat alanında yetenek sınavıyla öğrenci alan programlar hariç) olduğu gibi merkezi yerleştirme sınavına göre öğrenci alıyor olmasıdır. Dolayısıyla program yürütücülerinin, öğrenci seçiminde etkisiz olmalarının yanı sıra başarısız öğrencilere katı baraj koyarak başarısız öğrencilerin pratikte programdan çıkarılması gibi bir uygulamaya gidilmesinin de pek söz konusu olmadığı bilinmektedir. Dil edinci derslerinin programdaki konumunun *hazırlık sınıfının konumuyla* da ilişkilendirmek gerekir. İncelenen programlarda genel eğilimin, 4 yıllık çeviri eğitiminden ayrı bir hazırlık sınıfının tasarlanması yönünde olduğu ve hazırlık sınıfının programlarda tamamen dil öğretimi odaklı bir hazırlık sınıfı olarak yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu noktada özellikle de lise eğitimindeki yabancı dil derslerinin seviyesi, merkezi üniversite giriş sınavının getirdiği kısıtlama ve olumsuzluklar gibi güçlü etkenler söz konusudur. Bu inceleme düzlemi, yerel yüksek öğretim koşullarının etkilerinin en çok hissedildiği düzlem olarak gözlemlenmiştir.

Dil edinci derslerinin, öğrencide dil - çeviri süreci ilişkisine dair bir bilinç oluşturulmasına katkı sağlayacak şekilde programda yer almasının önüne geçebilecek, bu etkiyi zayıflatabilecek bir uygulama olarak, bu derslerin programda, söz dizim, biçim bilgisi, sesbilim vb. gibi dilbilim alanlarına ayrılarak yer almalarını da gösterebiliriz. Zira böyle bir durumda bu derslerin odağında (dersin içeriği ve amacı gereği) dilbilim ve dilsel kullanımların olma olasılığı yüksek olacak ve ders çerçevesinde dil edincinin çeviri sürecindeki rolünün irdelenmesi, öğrenciye bu yönde bir aktarımın gerçekleşmesi güçleşecektir. İncelenen program bütüncesinde, çeviriye bütünsel bir yaklaşımın gerçekleşmesini zorlaştıran bir uygulama olarak dil edinci derslerinin çeşitli dilbilim alt

alanları şeklinde sunulması, bazı programlarda karşılaşılmış bir durum olsa da, bu programların sayısının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

Programlarda yer alan *uzmanlık alan bilgisi dersleri*, öğrenciye güncel çeviribilim kuramlarındaki çeviriye bütünsel yaklaşımın aktarımını destekleyici bir şekilde konumlandırılmalarında etkin olabilecek unsurlar olarak, alan bilgisi ile çeviri süreci arasında ilişkilendirme, uzmanlık çevirisi dersleriyle konusal paralellik (ya da bağlantılı işleme), ilgili alanın alt - alansal ve kavramsal bir haritasının aktarımını açılarından incelenmiştir. Alan derslerinin programda yer almasına ilişkin belirtebileceğimiz bir durum, bu derslerin genellikle ilgili programın yer aldığı üniversitenin diğer bölüm / anabilim dallarından öğrenciye sunulduğudur (örneğin öğrencinin uzmanlaşma alan olarak seçtiği iktisat çevirisinde ihtiyaç duyacağı iktisat bilgisi için üniversitenin iktisat bölümünden ders alıyor olması). Bu durumun az önce belirtmiş olduğumuz üç unsurun gerçekleştirilmesini güçleştirecek bir durum olduğu açıktır. Nitekim bu üniversitelerin programlarını tanıttıkları metinlerde, bölüm / fakülte dışından alınan alan bilgisi derslerinin, çeviri eğitimi bağlamı gözetilerek şekillendirildiğine ilişkin bir bilgiye rastlanılmamıştır. Aynı şekilde farklı fakültelerden alınan alan bilgisi derslerinin ders içeriklerinde de böyle bir gönderme söz konusu değildir.

Alan bilgisi dersinin anabilim dalı / bölüm dahilinde sunulması, ilgili dersin, programın genel ve özel (dersler bağlamındaki) amaçları doğrultusunda şekillendirilmesine imkan sunmaktadır. Alan derslerinin mütercim tercümanlık bölümü (ya da anabilim dalı) eğiticileri tarafından yürütüldüğü programlardaki uzmanlık alan derslerinin içerikleri incelendiğinde, derslerin büyük bir çoğunluğunda ilgili alan bilgisinin çeviri eylemiyle ilişkilendirildiği uygulamalara yer verildiği gözlemlenmiştir. Hatta bu durum bazı üniversitelerde alan derslerinin isimlerine de yansıtılmıştır. Öte yandan bu uygulamayı pedagojik açıdan güçlendirecek bir uygulama olarak nitelendirebileceğimiz, alan bilgisi dersleri ile ilgili alana ait uzmanlık metinlerinin çevirisinin söz konusu olduğu uzmanlık çevirisi dersleri arasında sağlanacak konusal paralelliğin, uygulamaların büyük bir çoğunluğunda amaçlanmadığı gözlemlenmiştir. Hatta kimi uygulamalarda konusal paralellik bir yana, aynı yarıyıl içerisinde sunulan alan bilgisi ve alan çevirisi

derslerinde söz konusu edilen uzmanlık alanlarında bile bir paralelliğin gözetilmemesi söz konusudur. Bu durumun pedagojik bakışın çeviri eğitimi pratiklerine yeterince yansımamasının bir sonucu olduğunu söylemek mümkün.

İkinci inceleme düzlemini kuramsal bilginin ders malzemesi olarak kullanımı oluşturmaktaydı. Türkiye'de uygulanmakta olan çeşitli akademik çeviri eğitimi programları üzerine yaptığımız incelemede, kuramsal bilginin aktarımının hangi derslerde söz konusu olduğu, bu derslerde nasıl bir yaklaşımın gözetildiği ve uygulamada genel bir eğilimin söz konusu olup olmadığına ilişkin gözlemlerde bulunulmuştur. İncelemeye dahil edilen programların büyük bir çoğunluğunda kuramsal bilginin aktarımının söz konusu olabileceği derslerin (kuram derslerinin yanı sıra, çeviriye giriş, çeviri eleştirisi, çeviri tarihi dersleri) 4 yıllık programa yayılmış bir şekilde varlık gösterdiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin kuramsal bilgiyle kuracağı ilişkinin program boyunca sürmesine izin verecek bir yapı, incelenen programların büyük bir çoğunluğunda mevcuttur. Sadece kuramsal yaklaşımların konu edildiği dersler üzerine yapılan incelemede, çalışmanın ilk bölümünde konu edildiği şekliyle farklı dönemlerde sunulan farklı yoğunluklardaki kuram derslerinin varlığı, az sayıdaki programda gözlemlenmiştir.

Kuram derslerinde ele alınan konular incelendiğinde, bazı programlarda konu yelpazesinin çok daha geniş, bazılarında ise son derece dar tutulduğu gözlemlenmiştir. İşlevsel yaklaşımlar hemen hemen her programda yer alırken, nispeten daha yeni bir dönemde oluşan sosyolojik yaklaşımlar (çeviri sosyolojisi), sömürgecilik sonrası yaklaşımlar, yapısökümcü yaklaşımlar gibi konuların nispeten daha az program müfredatında yer almaktadır. Bu konuyla ilgili yapılabilecek bir başka gözlem de, bu yaklaşımlara ağırlıklı olarak eğitim dilinin İngilizce olduğu programlarda yer veriliyor olduğudur. Aynı şekilde Fransız çeviribilim çevresinin çalışmalarının da ağırlıklı olarak eğitim dilinin Fransızca olduğu programlarda konu edildiğini söylemek mümkün. Dolayısıyla kuram derslerinde hangi kuramsal yaklaşımların ders malzemesi olarak sunuluyor olmasında program dilinin belirleyici bir etken olduğunu söyleyebiliriz.

Doğrudan kuram dersi olmayan ders gruplarında (çeviriye giriş, çeviri eleştirisi, çeviri tarihi dersleri) farklı yoğunluklarda olsa da, uygulama ile ilişkilendirilmiş kuramsal bilgi sunma eğilimi gözlemlenmiştir. Bu bağlamda üzerinde durduğumuz bir nokta, özellikle de öğrencinin ilk defa kuramsal bilgiyle ilişki kurduğu ders olan "çeviriye giriş" dersinde, eğitimcilerde özellikle de çeviri uygulamaları çerçevesindeki kuramsal bilgi aktarımının doğasına ilişkin bir sorunsallaştırmanın varlığına ilişkin ifadeleri aramak olmuştur. Çeviriye giriş derslerinde kuramsal bilginin aktarımında, tümevarımcı bir yöntemin izlenmesinin, çeviri eğitiminin daha başında bulunan öğrencinin, kuramsal yaklaşımlarla, ezberci olmayan, bu yaklaşımların uygulamaya olan getirisini çeviri çözümleri bağlamında sorgulayan bir ilişki kurmasında etkili olacağı açıktır. Ayrıca bu tür bir yaklaşımın yapılandırmacı öğretim yaklaşımındaki öğrencinin bilgiyi yapılandırarak edindiği kabulüyle de uyumlu olduğunu söyleyebiliriz. Fakat incelenen ders içerik ve amaç metinlerinde kuramsal bilginin aktarımında nasıl bir yaklaşımın kabul edildiğine ilişkin bir yoruma rastlanmamıştır. Başka bir ifadeyle bu metinlerde kuramsal bilginin aktarımının sorunsallaştırıldığını gösterir ifadelere yer verilmemiştir. Bunun bir nedeni, böyle bir sorunsallaştırmaya çeviri eğitimi literatüründe de yeterince yer verilmemiş olması olabilir (Bkz. 1. Bölüm). Bu da yine çeviri eğitimi literatüründe eğitimbilimlerinden yeterince faydanılmamış olmasının bir sonucu olarak ele alınabilir.

Birinci ve ikinci düzlemde gerçekleştirilen inceleme sonucunda her iki düzlem için yapabileceğimiz bir gözlem, (incelediğimiz unsurlar açısından yaklaşıldığında) aynı program çerçevesinde dersler arasında (dil edinci ya da alan edinci derslerindeki farklı yaklaşımlar) ya da aynı bölüm çerçevesinde programlar arasında farklı uygulamalara (farklı dönemlerde çeviri uygulamasına başlanıyor olması) rastlanabiliyor olduğudur. Bu durum, programın oluşturulması esnasında güdülen amaçların, program yapısına dair sahip olunan düşüncelerin program uygulayıcılarıyla yeterince paylaşılmadığına ya da program uygulayıcıları arasında yeterince etkileşim / fikir alışverişi olmadığına işaret ediyor olabilir. Programdaki uygulamaların gerekleri ve nedenleri üzerine tartışacak ortamların / platformların olmayışı da olası bir neden olarak burada anılabilir.

Üçüncü inceleme düzlemi çeviri eğitiminde başvurulan öğretim yöntemlerinde kuramsal bilginin nasıl kullanıldığı, yöntemlere dolaylı olarak nasıl entegre edildiği üzerineydi. İlk iki düzlemin incelenmesinde doğrudan uygulanan programlardaki uygulamalar incelenmişken, üçüncü düzlemde veri olarak, çeviri eğitimi uygulaması üzerine kaleme alınmış çeşitli monografiler incelenmiştir. Daha önce de belirttiğimiz üzere çeviribilim, eğitim psikolojisi ve eğitim bilimleri alanlarından gelen bilgiden faydalanarak, eğitimde yöntem söz konusu olduğunda, alanın kuramsal yaklaşımlarından faydalanmanın gerekli olabileceği bir takım unsurlar belirlenmiş ve bu düzlemdeki inceleme bu unsurlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ele alınan ilk iki unsur, çeviribilimdeki güncel kuramsal yaklaşımların gerekli kıldığı vurgular olarak tanımladığımız (kuramın dolaylı bir etkisinin söz konusu olduğu), "*bilginin belli bir yapı içerisinde edinilmesi bağlamında çeviriye ve çeviri edincine (çeviri edinci aktarımına) bütünsel yaklaşım*" ve "*öğrenme ortamının gerçekliği ve bağlam içindeliği*" unsurları olmuştur.

Üniversite eğitimi bağlamında gerçekleşen öğrenmeye ilişkin eğitim psikolojisi alanında gerçekleştirilen görgül araştırmalarda, öğrenme sürecinin etkin bir şekilde gerçekleşebilmesinde, öğrencinin, bilgiyi ait olduğu ilişkiler ağı içinde edinmesini mümkün kılacak, bağları kurmasında öğrenciyi teşvik edecek öğretim ortamlarının oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır. Bir alandaki kuramsal yaklaşımların önemli işlevlerinden birinin, ilgili alana ait bilginin sistemleştirilmesi olduğunu göz önünde bulundurursak, kuramlar tarafından açıklanmaya çalışılan bilgi sisteminin (ağının), eğitimde göz ardı edilmesinin, söz konusu ilişkiler ağının öğrenci tarafından alımlanmasında sorun teşkil edeceği açıktır. Çeviri eğitimi bağlamında düşünüldüğünde eğitim yöntemlerine en temel düzlemde yansıtılması gereken yaklaşım olarak, *çeviriye, çeviri edincine (ve çeviri edincinin aktarımına) bütünsel bir yaklaşımı* vurgulamak mümkün. İncelenen eserler için rahatlıkla yapabileceğimiz bir gözlem, eserlerin hepsinde çağdaş çevri kuramlarındaki çeviriye yaklaşımın benimsenmiş olduğu, dolayısıyla çeviri eylemine bütünsel yaklaşımın kendini eserlerin tümünde gösterdiğiidir. Eserlerin çoğunun (son baskıları göz önünde tutulduğunda) son 15 yıl içerisinde yayınlanmış olmasının, 15 yıldan daha eski olan eserlerin ise işlevsel çeviri

kuramlarının ortaya çıktığı çeviribilim çevresinden yazar ve eğitmciler tarafından yazılmış olmasının bu durumdaki etkisi büyüktür. Öte yandan çeviri edincine ve edincin aktarımına bütünsel yaklaşım açısından bakıldığında, her eserde aynı yoğunlukta bir bütünsellik gözlemlemek mümkün olmamıştır. Bu bağlamda anlıksal çeviri sürecindeki bir takım süreçlerin, öğrenciye aktarımını kolaylaştırmak için basitleştirme, dolayısıyla da alt edinçler arasındaki etkileşimin nasıl sağlanacağına ilişkin yeterli ilişkilendirme sağlanamadığı gözlemlenmiştir.

Eğitsel psikoloji alanında öğrencilerin dersteki uygulamalarda karşılaştıkları sorunların, çalışma hayatında sahip oldukları özellikleriyle (çalışma hayatında karşılarına çıkacak şekilde) öğrencilerin karşısına çıkarılması olarak tanımlanmış olan "gerçeklik ilkesi", öğrencinin edineceği bilgiyi uygulama bağlamı içinde ("bağlam içindelik") öğrenmesini sağlamaya yöneliktir. Söz konusu iki olgu, hem yapılandırmacı eğitim anlayışı bağlamında hem de Bologna Süreci çerçevesinde yüksek öğretimde yaşanan, eğitimde odağa yeterlik aktarımının alınması değişimi bağlamında özellikle vurgulanan olgular olmuştur. Çeviri eğitimi açısından yaklaşıldığında bu olguların, çeviri eylemine, eylemin ait olduğu iletişimsel, kültürel ve bağlamsal etkenler yumağı içerisinde yaklaşan, eylemi bu ilişkiler çerçevesinde tanımlamaya, açıklamaya çalışan kuramsal yaklaşımların gerekli kıldığı olgular olduğunu söyleyebiliriz. İncelenen eserlerdeki *"öğrenme ortamının gerçekliği ve bağlam içindeliği"* konusunda yapılan vurgular, önerilen uygulamalar, işlevsel yaklaşımların, çeviri işi tanımının (çeviri bağlamının) çeviri sürecindeki kararları şekillendirdiği vurgusunun eğitsel yöntemlere yansıtıldığını ispatlar niteliktedir. Çeviri uygulamasının yapıldığı derslerde öğrencilere çeviri işi verilirken, işveren, erek kitle, çevirinin yer alacağı medya gibi (bununla bağlı olarak metin türü) gibi konuları içeren somut bir çeviri işi bağlamının yaratılması ve bu durumun çeviri kararları üzerindeki şekillendirici etkisinin tartışılması, eserlerin hepsinde teşvik edilen uygulamalardır. Bu konuda ayrıca, öğretim ortamının gerçekliği için daha önce piyasada çevrilmiş ya da çevrilecek (gerçek bir müşterisi olan) metinlerin ya da piyasada çevrilmesi olası metinlerin çeviri derslerinde kullanılması gerektiği yönünde bir genel eğilimin de gözlemlendiğini söyleyebiliriz.

Bu iki unsurun yanı sıra kuram - yöntem arasında daha doğrudan bir ilişkinin söz konusu olduğu unsurlar olarak, "*öğrencideki dilselleştirme ve derin, üzerine sorgulayarak düşünmenin teşviki*", ve "*öğrenme süreçlerinde bilgi türleri arasındaki ilişki ve etkileşim*" unsurları belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenmenin gerçekleşmesine ilişkin güncel yaklaşımlarda karşılaşılan bir takım vurgularda kurama düşebilecek rol tanımlanmış, eserlerdeki uygulama dayanakları ve örnekleri bu açıdan incelenmiştir. İncelenen eserlerin hepsinde, öğrencinin yaşadığı süreci dilselleştirmesinin ve çeviri süreci üzerine sorgulayarak düşünmesinin teşviki, özellikle geriye dönük olarak bir süreç analizi ve bunun sonuçlarının öğretim ortamında tartışılması olarak farklı yoğunluklarda da olsa konu edildiği gözlemlenmiştir. Öte yandan kuramsal yaklaşımlardan bu süreçlerde faydalanılması çok az eserde söz konusu edilmiştir. Halbuki hem dilselleştirme hem de üst değerlendirmenin teşvikinde kuramsal yaklaşımların sunduğu kavram ağının öğrenciye sağlayacağı kavramsallaştırma desteği ve öğrencinin ihtiyacı olan üst bakışı kazanmasında ona yardımcı olacak dolayısıyla da üst değerlendirmeyi mümkün kılacak bir çeviri süreci modelinin sunumuyla hem çeviri derslerinde uygulanan yöntemlerin verimliliği yükseltilmiş, hem de derslerin kuramsal dayanağı güçlendirilmiş olacaktır.

İncelenen bir diğer husus olan "*öğrenme süreçlerinde bilgi türleri arasındaki ilişki ve etkileşim*", hemen hemen tüm eserlerde ele alınmayan bir konu olarak karşımıza çıkmıştır. Her ne kadar incelenen eserlerin hepsinde uygulama ya da yöntem derslerinde kuramsal bilginin çeşitli şekillerde doğrudan kullanımına yer verilmiş olsa da, bu konudaki uygulamalarda konuya, bilgi türleri arasındaki ilişki açısından yaklaşılmamıştır. Yukarıda "çeviriye giriş" derslerinde kuramsal yaklaşımlardan faydalanma bağlamında yapılan gözlemlere yer verirken de vurgulamış olduğumuz üzere, kuramsal bilginin uygulamayla bağlantılı bir şekilde aktarımında bilgi türleri arasındaki etkileşimin, öğrenme sürecindeki etkisinin göz ardı edilmesi, öğrenmenin verimliliğini etkilemektedir (Bkz. 3. Bölüm). Öğrencinin kuramsal bilgiyle kuracağı bağın temelde sağlam kurulması (ezberci olmayan, kuramsal yaklaşımların uygulamaya olan getirisini çeviri çözümleri bağlamında sorgulayan bir ilişki olması), eğitimin ilerleyen yıllarında da öğrencinin kuramsal yaklaşımlara olan yaklaşımını da

şekillendirecektir. Tam da bu nedenle bilgi türleri arasındaki etkileşim ve bunun öğrenmedeki etkisi, eğitsel ortamların (yöntemlerin) tasarımında göz önünde bulundurulması gereken bir olgudur. Bilgi türleri arasındaki ilişki ve etkileşimin, çeviri eğitiminde yöntem konusunu ele alan bir monografide sorunsallaştırılmaması, bu konudaki pedagojik yaklaşımın eksikliğini gösteren bir veri olarak ele alınabilir.

İncelenen eserlerin hepsinde, farklı bağlamlarda olsa da, çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımların eğitimle olan ilgisine ilişkin çeşitli göndermeler yapılmıştır. Hemen belirtilmesi gereken bir durum, betimlemeye ve sınıflandırmaya tabi tuttuğumuz eserlerdeki bu yaklaşımlarda, eserlerin odaktaki konularından ileri gelen doğal bir çeşitliliğin söz konusu olduğudur. Bazı monografilerde çeviri eğitimine genel bir yaklaşım söz konusuysen, bazılarında eğitim belli açılardan ele alınmış ve bu açılar çerçevesinde uygulama önerilerine yer verilmiştir. Konusal ağırlıklardaki farklılıklara rağmen ortak yaklaşımlar gözlemlenmiştir. Bu noktada çeviri eğitimi alanında bazı uzlaşımların (kuramsal düzlemde) artık yerleşmiş olduğunu söylemek mümkündür. Çeviri eğitimi tartışmaları çerçevesinde bilgi türlerinin konumlandırılması ve eğitim yöntemleriyle ilişkilendirilmesi, çeviribilimin disiplinlerarasılığına katkı sağlayacak bir yaklaşımken, incelenen çeviri eğitimi kaynaklarında bu tartışmaya çok rastlanılmamasının bir kayıp olduğu söylenebilir. İkinci bölümde yer verdiğimiz çeviri edinci ve çeviri edincinin aktarımıyla ilgili çalışmalarda daha çok çeviri edincinin ağırlıklı olarak tanımsal mı yoksa işlemsel bir bilgi mi olduğu sorusu ortaya atılmıştır. Halbuki edincin tanımlanması ve aktarımında işlemsel ve tanımsal bilgi türlerinin önemi, aktarım sürecinde bu iki bilgi türü arasındaki etkileşim ve bu etkileşimin söz konusu süreci nasıl etkileyebileceği sorularında yatmaktadır. Monografilerde çeviri edinci aktarımının bu açıdan ele alınması gerçekleşmemiştir. Tam da bu noktada yapılan incelemeler sonucunda kuramsal bilginin eğitimde daha etkili bir şekilde yansıtılabilmesi için eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi ile çeviribilim arasında gerçekleştirilecek disiplinlerarası araştırmalara, bunun yanı sıra da çeviribilimin kendi araştırma alanları arasında daha sıkı kurulacak bağlara ihtiyaç olduğu gözlemlenmiştir.

Verilere, *inceleme düzlemleri arasındaki etkileşim* açısından yaklaşacak olursak: üçüncü araştırma düzlemi çerçevesinde incelenen çeviri eğitimi monografilerinde gönderme yapılan kuramsal yaklaşımların anlayış ve kabullerinin, program yapısıyla ilgili düzlemde incelemiş olduğumuz uygulamalara (ilk çeviri uygulamasının yapıldığı derslerdeki ya da yöntem derslerindeki uygulamalara) büyük ölçüde yansıdığı görülmektedir. Özellikle de monografilerdeki çeviri bağlamı vurgusunun, öğrencilerin çeviri olgusuna sorgulayarak, ilgili etkenlerin varlığının bilincinde olarak yaklaşımının sağlanmasının gerekliliği vurgusunun, ilk düzlem bağlamında incelenen uygulamalara (karşıt örnekler olsa da) genel olarak yansıdığını söylemek mümkün. Dolayısıyla uluslararası çeviri eğitimi literatüründeki belli bir takım vurguların, programlardaki uygulamalara aktarıldığı gözlemlenmektedir. Bu konuyla ilgili belirtebileceğimiz bir başka nokta da; incelenen monografilerin hemen hemen hiçbirinde ele alınmamış bir mesele olan bilgi türleri arasındaki etkileşim, aynı şekilde programlardaki uygulamalar üzerine kaleme alınmış olunan metinlere de yansımamıştır. Bu tür bir ilişkilendirmenin pratiğe yansımaysının önemli bir nedeni, meselenin kuramsal açıdan ele alınmamış olması olabilir.

Her üç düzlem bağlamında yapılan inceleme sonuçları bir araya getirildiğinde, yapılabilecek genel bir gözlem, güncel çeviribilimsel yaklaşımların her üç düzlemde de kendini yoğun bir şekilde hissettirdiğidir. Özellikle de işlevsel yaklaşımların etkisinin belirgin oluşu, çeviribilimdeki diğer kuramsal yaklaşımların yönetsel düzeyde eğitimde etkili olmak için uygun olup olmadıkları sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Elbette her kuramın eğitimi yönetsel açıdan etkilemek amacıyla oluşturulmadığı açıktır. Fakat uygulamalı alan ile kuramsal alan arasındaki ilişkinin güçlendirilmesinde kuramsal yaklaşımların pedagojik bir temelde daha kapsamlı bir şekilde uygulamaya yansıtılıyor olmaları ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Tam da bu noktada, yukarıda üç düzlem bağlamında gerçekleştirilen inceleme sonuçlarını belirtirken de çeşitli kereler ifade ettiğimiz üzere eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisinden daha yakın bir faydalanmaya olan ihtiyaç kendini göstermektedir. Başka bir ifadeyle eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisinden yararlanan bir çeviri pedagojisinin oluşumu hala zayıf bir alan olarak önümüzde durmaktadır. Bu eksiklik giderilmediği sürece, bağların kurulması

büyük bir yük olarak çeviri eğitimcilerinin bireysel çabasına kalmakta, bu konuda çeviri eğitimi geneline yansıyan bir bilgi bütünü ortaya çıkmamaktadır. Bu durumda Toury'nin çeviribilimin alanları arasındaki etkileşimin sağlanabilmesinde (kuramsal ya da betimleyici alandaki bulguların uygulamalı alanlarda kullanılabilmesinde) farklı disiplinlerden sağlanacak bir takım yönlendirici ilkeler vurgusu, çeviri eğitimi pratikleri düşünüldüğünde hala geçerli bir vurgu olmaya devam etmektedir. Türkiye'deki pratikler açısından düşünüldüğünde, yüksek öğretim didaktiği alanının Avrupa'daki gibi yerleşmiş bir çalışma alanı olmaması, disiplinlerarası çalışmaların gerçekleştirilmesinin önünde duran bir engeldir. Öte yandan çeviribilim çerçevesinde bu alanla gerçekleştirilecek disiplinlerarası girişimler, alanın Türkiye'deki eğitim bilimleri disiplininin bir alt alanı olarak yer almasına katkıda da bulunabilir.

KAYNAKÇA

- AKBULUT, Ayşe Nihal: "Çeviri Eğitiminde Öğrenciye Çeviri Edinci Kazandırma: Çevirmen Kararları ve Dayanakları", **Çeviribilim 1 - Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri**, yay. haz., Işın Bengi-Öner, Bursa, Ankara Üniversitesi TÖMER Bursa Şubesi, 1995, s. 13-24.
- AKBULUT, Ayşe Nihal: "Çeviri Eğitiminin Özgül Yapısına Uygunluk Açısından Ders Yöntemleri", **Forum: Türkiye'de Çeviri Eğitimi - Nereden Nereye?**, yay. haz., Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel, 1997, s. 88-100.
- AKBULUT, Ayşe Nihal: "Çeviri Eğitiminde Kuram", **Söylenceden Gerçekliğe - Çeviri Eğitime İlişkin Düşünce, Gözlem ve Uygulamalar**, İstanbul, Multilingual, 2004a, s.61-69.
- AKBULUT, Ayşe Nihal: "Yüksek Öğretim Kurumlarında Çeviri Eğitiminin Yeri", **Söylenceden Gerçekliğe - Çeviri Eğitime İlişkin Düşünce, Gözlem ve Uygulamalar**, İstanbul, Multilingual, 2004b, s.70-80.
- AKBULUT, Ayşe Nihal: "Söylenceden Gerçekliğe", **Söylenceden Gerçekliğe - Çeviri Eğitime İlişkin Düşünce, Gözlem ve Uygulamalar**, İstanbul, Multilingual, 2004c, s.11-60.
- AKBULUT, Ayşe Nihal: "Özerk Bir Bilim Dalı Olarak Çeviribilim - Adı ve Kimliği", **Uluslararası IV. Dil, Yazın ve Deyişbilim**

Sempozyumu Bildirileri, 17–19.06 2004, yay. haz., A. O. Öztürk, N. A. Dellal, U. Balci, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale, 2004d, s.103-113.

ALVES, Fabio: "Bridging the Gap Between Declarative and Procedural Knowledge in the Training of Translators: Meta-Reflection under Scrutiny", **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, Cilt 50, Sayı: 4, 2005,
URL: <http://id.erudit.org/iderudit/019861ar>
(erişim: 29.11.2009)

ALVES, Fabio / HURTADO ALBIR, Amparo: "Cognitive Approaches", **Handbook of Translation Studies, Volume 1**, yay. haz., Yves Gambier, Luc van Doorslaer, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2010, s.28-35.

AMMANN, Margret / VERMEER, J. Hans: **Entwurf eines Curriculums für einen Studiengang Translatologie und Translatorik**, Heidelberg, 1990.

AMMANN, Margret: **Akademik Çeviri Eğitime Giriş**, Almanca'dan aktaran: E. Deniz Ekeman, İstanbul, Multilingual, 2008.

ARKÜN, Selay / AŞKAR, Petek: "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 39, 2010, s.32-43.

BARTRINA, Francesca: "Theory and translator training", **Training for the**

New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting, yay. haz., Martha Tennent, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2005, s.177-189.

BASSNETT, Susan: **Translation Studies**, 3. Basım, Londra, Routledge, 2002.

BAYDAN, Esra Birkan: "Çeviriye Giriş Dersinde Paradigma Değişikliği Yaratmak", **Uluslararası Çeviri Kolokyumu - Uluslararası Diyalogun Odağında Bütün Yönleriyle Çeviri**, İstanbul 21-23 Ekim 2009, Bildiriler, yay.haz., Hasan Anamur, Alev Bulut, Arsun Uras Yılmaz, Üniversal Dil Hizmetleri Yayıncılık, İstanbul, 2009, s.273-279.

BAYRAK, Ramis: **Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ile Katılar Konusunun Öğretimi** (yayınlanmamış doktora tezi), Danışman: Prof. Dr. Ahmet Gürses, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2007.

BEDNAR, A.K. /
CUNNINGHAM, D. /
DUFFY, T.M. / PERRY,
J.D.: "Theory into Practice: How do we link?", **Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation**, yay. haz., Thomas M. Duffy, David H. Jonassen, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1992, s. 17-33.

BENGİ, Işın: "Üniversite Düzeyinde Çeviri Eğitimi Üzerine Gözlemler ve Yazılı Çeviri Dalında Bir Yüksek Lisans Programı Önerisi", **Metis Çeviri Araştırmaları Dergisi**, 19, Bahar 1992, s.44-55.

- BENĞİ-ÖNER, Işın:
(yay. haz.) **Çeviribilim 1 - Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri**, Bursa, Ankara Üniversitesi TÖMER Bursa Şubesi, 1995.
- BENĞİ-ÖNER, Işın: "Çeviribilimde 'bütünleyici bir yaklaşım' üzerine eleştirel görüşler ve öneriler", **Çeviri Kuramlarını Düşünürken...**, İstanbul, Sel Yayıncılık, 2001a, s.77-92.
- BENĞİ-ÖNER, Işın: "Çeviribilimde bireysel kuramlardan geniş ölçekli bir bakış açısına doğru", **Çeviri Kuramlarını Düşünürken...**, İstanbul, Sel Yayıncılık, 2001b, s.113-131.
- BENĞİ-ÖNER, Işın / İNCE, Ülker: "Çeviri Eğitiminde Kaynak Metni Yorumlamaya ve Çeviri Metni Oluşturmaya Yönelik Yöntem Arayışları", **Çeviribilim 1 - Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri**, yay. haz., Işın Bengi-Öner, Bursa, Ankara Üniversitesi TÖMER Bursa Şubesi, 1995, s.125-144.
- BERGEN, David: "The Role of Metacognition and Cognitive Conflict in the Development of Translation Competence", **Across Languages and Cultures**, 10 (2), 2009, s. 231-250.
- BERNARDINI, Silvia: "The theory behind the practice: translator training or translator education?", **Translation in Undergraduate Degree Programmes**, yay. haz., 250

Kirsten Malmkjaer, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2004, s.17-29.

BERNARDO, Ana Maria: "Translatorische Kompetenz: Entwicklung des Begriffs in der Leipziger Übersetzungswissenschaftlichen Schule", **Translationskompetenz, Tagungsberichte der LICTRA, 4.-6.10.2001**, yay. haz., E. Fleischmann, P.Schmitt, G. Wotjak, Tübingen, Stauffenburg, 2004, s.43-50.

CHESTERMAN, Andrew (yay.haz.): **Readings in Translation Theory**, Helsinki, Oy Fin Lectura Ab, 1989.

CHESTERMAN, Andrew: **Memes of Translation**, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1997.

CHESTERMAN, Andrew / ARROJO, Rosemary: "Shared Ground in Translation Studies", **Target**, 12:1, 2000, s.151-160.

CHESTERMAN, Andrew / WAGNER, Emma: **Can theory help translators?: a dialogue between the ivory tower and the wordface**, Manchester, St. Jerome, 2002.

CHRISTMANN, Bernhard / GOLLE, Karen / HELLERMANN, Klaus: "Kompetenzorientierung: Lehren und Lernen im Wandel. Hochschuldidaktik und Studienreform am Weiterbildungszentrum der Ruhr-Universität Bochum", **The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideales. Für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag**, yay. haz.,

Ulrich Welbers, Olaf, Gaus, Bielefeld, WBV, 2005, s.81-86.

COLINA, Sonia: **Teaching Translation. From Research to the Classroom**, New York San Francisco, McGraw Hill, 2003.

COLLINS, Allan M.: "Cognitive Apprenticeship und Veränderungen in der Arbeitswelt", **Kapital und Kompetenz, Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht**, yay.haz., Hans Gruber v.d., Wiesbaden, VS, 2004, s. 111-128.

COLLINS, A.M. / BROWN, J. S. / NEWMAN, S.E.: "Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics", **Knowing, learning and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser**, yay.haz., L.B. Resnick, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1989, s.453-494.

CUNNINGHAM, Donald J. / DUFFY, Thomas M. / KNUTH, Randy A.: "The Textbook of Future", **Hypertext - A Psychological Perspective**, yay. haz., C. McKnight, A. Dillon, J. Richardson, New York, Horwood, 1993, s.19-49.

DE JONG, Ton / FERGUSON-HESSLER, Monica. G. H.: "Types and qualities of knowledge", **Educational Psychologist**, 31, 1996, s. 105-113.

DEMİRCİOĞLU, Gökhan / ÖZMEN, Haluk / "Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Etkinliklerin Uygulanmasının Etkililiğinin

- DEMİRCİOĞLU, Hülya: Araştırılması", **Türk Fen Eğitim Dergisi**, Yıl 1, Sayı 1, Temmuz 2004, s.21-34.
- DİZDAR, Dilek: "Wer hat den Überblick? - Überlegungen zum Unterrichtsfach Translationstheorie", **TEXTconTEXT**, Yıl 12 = NF 2, 1998, s. 251-261.
- DOĞAN, Aymil: "Hacettepe Üniversitesi", **Forum: Türkiye'de Çeviri Eğitimi - Nereden Nereye?**, yay. haz., Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel, 1997, s.144-149.
- EGGER, Rudolf / MERKT, Marianne: Einleitung, **Lernwelt Universität - Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule**, yay. haz., Rudolf Egger, Marianne Merkt, Wiesbaden, Springer VS, 2012, s.7-13.
- ENGLUND DIMITROVA, Birgitta: **Expertise and Explication in the Translation Process**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2005.
- ERPENBECK, John / VON ROSENSTIEL, Lutz: "Giriş", **Handbuch Kompetenzmessung**, yay. haz., J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, genişletilmiş 2. Basım, Schäffer-Poeschel, 2007, s. XI-XLVI.
- ERTEL, Helmut: "Lehre, Lernen und Assessment", **Lernprozesse fördern an der Hochschule**, yay. haz., S. Wehr, H. Ertel, Bern, Haupt, 2008, s.13-46.
- ERTEL, Helmut / WEHR, Silke: "Bolognagerechter Hochschulunterricht", **Aufbruch in der Hochschullehre - Kompetenzen und Lernende**

im Zentrum, yay. haz., S. Wehr, H. Ertel, Bern, Haupt, 2007, s.13-28.

ERUZ, Sakine F.: "Çeviri Eğitiminde Uzmanlık Çevirisi olarak Hukuk Alanı", **Forum: Türkiye'de Çeviri Eğitimi - Nereden Nereye?**, yay. haz., Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel, 1997, s.56-61.

ERUZ, Sakine F.: **Akademik Çeviri Eğitimi - Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi**, İstanbul, Multilingual, 2008.

ESER, Oktay: **Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çeviribilim Doktora Programı, tez danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Nihal Akbulut, İstanbul, 2013 (yayınlanmamış doktora tezi).

EVENSEN, Dorothy H. / HMELO, Cindy E. (yay.haz.): **Problem-based Learning - A Research Perspective on Learning Interactions**, Mahwah, Erlbaum, 2000.

FLEISCHMANN, E. / SCHMITT P. / WOTJAK, G. (yay. haz.): **Translationskompetenz, Tagungsberichte der LICTRA, 4.-6.10.2001**, Tübingen, Stauffenburg, 2004.

FORSTNER, Martin: "The Grand Design - Die Ökonomie als Grundlage des Europäischen Hochschul- und Forschungsraumes und Ihre Auswirkungen auf die Translationsstudiengänge", **Translation and Meaning Part 7 - Proceedings of the Maastricht Session of the 4th International Maastricht - Łódź Duo Colloquium on**

"Translation and Meaning" held in Maastricht, The Netherlands, 18 - 21 May 2005, yay. haz., M. Thelen, B. Lewandowska-Tomaszczyk, 2007a, s. 239-259.

FORSTNER, Martin: "Paralipomena zur Diskussion über die Qualität von Translationstudiengängen unter dem Bologna-Regime", **Translationsqualität**, yay. haz., Peter A. Schmitt, Heike E. Jüngst, Frankfurt am Main, Universität Leipzig, 2007b, s.124-157.

FORSTNER, Martin / LEE-JAHNKE, Hannelore (yay. haz.): **Internationales CIUTI-Forum, Marktorientierte Translationsausbildung**, Bern, Peter Lang, 2004.

FRASER, Janet: "Mapping the Process of Translation", **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, Cilt: 41, Sayı: 1, 1996, s.84-96.

FRASER, Janet: "The Broader View: How Freelance Translators Define Translation Competence", **Developing Translation Competence**, yay. haz., C. Schäffner, A. Beverly, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000, s.51-62.

GILE, Daniel: **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**, 2. gözden geçirilmiş basım, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2009.

GOLD, Andreas: Lernen (kitap içinde bölüm), **Pädagogische Psychologie - Psychologische Grundlagen von**

Erziehung und Unterricht, yay. haz., Siegfried Preiser, Weinheim/Münih, Juventa, 2003, s.99-124.

GONZALEZ DAVIES,
Maria:

Multiple Voices in the Translation Classroom - Activities, tasks and projects, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2004.

GÖPFERICH, Susanne:

Translationsprozessforschung: Stand – Methoden – Perspektiven, Tübingen, Narr, 2008.

GÖPFERICH, Susanne:

"Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study 'TransComp'", **Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research**, yay. haz., S. Göpferich, A. L. Jakobsen, I.M. Mees, Copenhagen, Samfundslitteratur, 2009, s. 11-37.

GÖPFERICH, Susanne /
JÄÄSKELÄINEN, Riita:

"Process Research into the Development of Translation Competence: Where are we and where do we need to go?", **Across Languages and Cultures**, 10 (2), 2009, s. 169-191.

GRÄSEL, Cornelia:

Problemorientiertes Lernen - Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten, Göttingen, Hogrefe, 1997a.

GRÄSEL, Cornelia:

"Wir können auch anders: Problemorientiertes Lernen an der Hochschule", **Wege zum Können - Determinanten des Kompetenzerwerbs**, yay. haz., Hans Gruber, Alexander Renkl, Bern, Hans Huber, 1997b, s.201-216.

- GRUBER, Hans: "Lernen und Wissenserwerb", **Handbuch der Pädagogischen Psychologie**, yay.haz., Wolfgang Schneider, Marcus Hasselhorn, Göttingen, Hogrefe, 2008, s.95-104.
- GÜNDOĞDU, Mehmet: "Çeviride Kuram-Uygulama İlişkisi", **Uluslararası IV. Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu Bildirileri, 17–19.06 2004**, yay. haz., A. O. Öztürk, N. A. Dellal, U. Balcı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale, 2004, s. 93 - 102.
- GÜROL, Mehmet: "Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi", **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, Ocak 2005, Cilt: 4, Sayı: 1, 2005, s. 141-145.
- HARRIS, Brian /
SHERWOOD, Bianca: "Translating as an Innate Skill", **Language - Interpretation and Communication**, yay. haz., D. Gerver, H.W. Sianiko, New York, Plenum, 1978, s.155-170.
- HAWELKA, Birgit: "Problemorientiertes Lehren und Lernen", **Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre - Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis**, yay. haz., Birgit Hawelka, Marianne Hammerl, Hans Gruber, Kröning, Asanger, 2007, s.45-57.
- HENSCHELMANN, Käthe: "Zum Aufbau übersetzerischer Kompetenz", **Anglistik**

und Englischunterricht Bd.55/56 Realities of Translating, Heidelberg, Winter, 1995, s.91-110.

HOLMES, James: "The Name and the Nature of Translation Studies", **Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies**, yay. haz. Raymond van den Broeck, Amsterdam, Rodopi, 1988, s.67-80.

HOLZ-MÄNTTÄRI, Justa: "Sichtbarmachung und Beurteilung translatorischer Leistungen bei der Ausbildung von Berufstranslatoren", **Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik: Akten des Internationalen Kolloquiums der Association Internationale de Linguistique Appliquee (AILA) Saarbrücken, 25.-30. Juli 1983 = Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting**, yay. haz., Wolfram Wilss, Gisela Thome, Tübingen, Narr, 1984, s.176-185.

HÖNIG, G. Hans: "Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion. Ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse", **Übersetzungswissenschaft - Eine Neuorientierung**, yay. haz., Mary Snell-Hornby, Tübingen, Francke UTB, 1986, s. 230-251.

HÖNIG, G. Hans: "Die Übersetzerrelevante Textanalyse", **Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht – Neue Beiträge zu einem alten Thema**, yay. haz., Frank G. Königs, Münih, Goethe-Institut, 1989, s.121-145.

- HÖNIG, G. Hans: "Almanya'da Çeviri Eğitimi Uygulamaları ve Çeviri Eğitiminin Yöntem Sorunları Üzerine", Hans Hönig'le Söyleşi, **Metis Çeviri Araştırmaları Dergisi**, 19, Bahar 1992a, s.30-36.
- HÖNIG, G. Hans: "Çeviri Çeviri Yapılarak Öğrenilmez", çev.: Turgay Kurultay, **Metis Çeviri Araştırmaları Dergisi**, 19, Bahar 1992b, s.65-74.
- HÖNIG, G. Hans: **Konstruktives Übersetzen**, Tübingen, Stauffenburg, 1995.
- HÖNIG, G. Hans: "Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen – Ein Plädoyer für eine Propädeutik des Übersetzens", **TEXTconTEXT**, 15 = NF 5.2, 2001, s.211-225. [makalenin ilk basımı: Fremdsprachen lehren und lernen 17, 1988, s.154-167]
- HUBER, Ludwig: "An- und Aussichten der Hochschuldidaktik", **Zeitschrift für Pädagogik**, 1/1999, s. 25-44.
- HUBER, Ludwig: "Kompetenzen prüfen?", **Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen**, yay. haz., S. Dany, B. Szczyrba, J. Wildt, Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 2008, s.12-26.
- HURTADO ALBIR, Amparo: "Competence", **Handbook of Translation Studies, Volume 1**, yay. haz., Yves Gambier, Luc van Doorslaer, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2010, s.55-59.

- KAINDL, Klaus: „,denn sie wissen nicht was sie tunn“: Übersetzungsunterricht an der Universität", **Dolmetscher- und Übersetzerausbildung gestern, heute und morgen. Berliner Beiträge zur Translationswissenschaft. Akten des internat. wissenschaftlichen Kolloquiums der Dolmetscher- und Übersetzerausbildung Russisch an der Berliner Universität (1894-1994)**, yay. haz., Haidemarie Salevsky, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1996, s.181-193.
- KAINDL, Klaus: "Translatorischer Kompetenz mit beschränkter Haftung? Zur Konzeption(slosigkeit) des universitären Übersetzungsunterrichts", **Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft**, yay. haz., M. Stegu, R. de Cillia, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1997, s.91-105.
- KAISER-COOKE, Michèle: "Theory in Practice: translation as trans-disciplinary action", **Translationswissenschaft: Festschrift für M. Snell-Hornby zu 60. Geburtstag**, yay. haz. Mira Kadric, Tübingen, Stauffenburg, 2000, s.67-79.
- KAMM, Andrea: "Translatorische Kompetenz und Übersetzen in die Fremdsprache – zwischen Laienhandeln und Expertentätigkeit", **Translationskompetenz, Tagungsberichte der LICTRA, 4.-6.10.2001**, yay. haz., E. Fleischmann, P.Schmitt, G. Wotjak, Tübingen, Stauffenburg, 2004, s.599-607.

- KARADAĞ, Ayşe Banu: "Çeviri Eleştirisi Dersinin Çeviri Eğitimindeki Yeri ve Önemi", **Forum: Türkiye'de Çeviri Eğitimi - Nereden Nereye?**, yay. haz., Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel, 1997, s.101-106.
- KARADAĞ, Ayşe Banu: "Çeviri Kuramları Bağlamında Çeviri Eğitimine Genel Bir Bakış", **İstanbul Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Dergisi LITERA**, Sayı 17, 2005, s.49-65.
- KAUFMAN, David / HOLMES, Bruce: "The relationship of tutors' expertise to interventions and perceptions in a PBL medical curriculum", **Medical Education** 32, 1998, s.255-261.
- KAUTZ, Ulrich: **Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens**, 2. basım, Münih, Iudicium, 2002.
- KELLY, Dorothy: **A Handbook for Translator Trainers**, Manchester, St. Jerome, 2005.
- KIRALY, Donald: **Pathways to Translation. From Process to Pedagogy**, Kent, Kent State University Press, 1995.
- KIRALY, Donald: **A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice**, Manchester, St. Jerome Publishing, 2000.
- KRINGS, Hans Peter: "Wege ins Labyrinth: Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick", **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, 2005, s.342-358.

URL: <http://id.erudit.org/iderudit/010941ar> (erişim tarihi: 27.04.2011)

KURULTAY, Turgay: **Çeviri Dersinde Yapılaşma - Uygulama Sorunları, Yöntem Önerileri**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı, tez danışmanı: Prof. Dr. Şara Sayın, İstanbul, 1989 (yayınlanmamış doktora tezi).

KURULTAY, Turgay: "Çevirmen Çevireceği Metni Nasıl Okursa Okumuş Olur? Ya da Çeviri Sürecinde Bir Ön Aşama Olarak 'Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi' Var Mıdır?" **Çeviribilim 1 - Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri**, yay. haz., Işın Bengi-Öner, Bursa, Ankara Üniversitesi TÖMER Bursa Şubesi, 1995, s.111-124.

KURULTAY, Turgay: "Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz? Çeviri Eğitiminde Temel İlkeler Belirlemeye Yönelik Bir Deneme", **Forum: Türkiye'de Çeviri Eğitimi - Nereden Nereye?**, yay. haz., Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel, 1997, s. 23-31.

KURULTAY, Turgay: "Çeviri Eğitimi Neden Farklı Bir Eğitimdir? Çeviri Bölümlerinin Programlarında Yöntem Derslerinin Gerekliliği ve Uygulanma Koşulları", yay. haz., Keskin Aytekin, **6. Germanistik Sempozyumu, 27-28 Ekim 1997: Açılımlar-Olanaklar ve Erekler**, Mersin, 1998, s. 307-324.

- KURULTAY, Turgay: "Çeviriye Bilimsel Bakış ve Türkiye'deki Gelişmeler", **İstanbul Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Dergisi LITERA**, Sayı: 12, 2000, s. 79-85.
- KURULTAY, Turgay / BİRKANDAN, İlnur (yay. haz.): **Forum: Türkiye'de Çeviri Eğitimi - Nereden Nereye?**, İstanbul, Sel, 1997.
- KUSSMAUL, Paul: **Training the Translator**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1995.
- KUSSMAUL, Paul / HÖNIG, Hans: "Einblicke in die mentale Prozesse beim Übersetzen", **Handbuch Translation**, yay. haz., M. Snell-Hornby v.d., Tübingen, Stauffenburg, 1998, s.170-178.
- LAW, Lai-Chong: **Constructivist instructional theories and acquisition of expertise**, (Research report no. 48), Münih, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 1995.
- LAW, Lai-Chong / WONG, Ka-Ming Patrick: "Expertise und Instructional Design", **Expertiseforschung - Theoretische und methodische Grundlagen**, yay. haz., Hans Gruber, Albert Ziegler, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1996, s.115-147.
- LEDERER, Marianne: "Can Theory Help Translator and Interpreter Trainers and Trainees?", **The Interpreter and Translator Trainer**, 1(1), 2007, s. 15-35.

- LEE-JAHNKE, Hannelore: "Qualität, Flexibilität, Effizienz", **Internationales CIUTI-Forum, Marktorientierte Translationsausbildung**, Bern, Peter Lang, 2004, s.59-100.
- LEE-JAHNKE, Hannelore: "Doppelter Praxisbezug und Kompetenzvermittlung als Problem der Qualitätssicherung translatorischer Studiengänge", **CIUTI-Forum 2008, Enhancing Translation Quality: Ways, Means, Methods**, yay. haz., Martin Forstner, Hannelore Lee-Jahnke, Peter A. Schmitt, Bern, Peter Lang, 2009, s.133-194.
- LEE-JAHNKE, Hannelore: "Bemerkungen zur interdisziplinären Forschung im Bereich Translationsdidaktik", **Translationsforschung: Tagungsberichte der LICTRA, IX. Leipzig International Conference on Translation & Interpretation Studies, 19. - 21.5.2010. Teil 2**, yay. haz., Peter A. Schmitt, Susann Herold, Annette Weilandt, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2011, s.509-525.
- LOWENTHAL, P. / MUTH, R.: "Constructivism", **Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education**, yay. haz., Eugene F. Provenzo Jr., Asterie Baker Provenzo, Los Angeles, Sage, 2008.
- LÖRSCHER, Wolfgang: "Übersetzungskompetenz und prozessuale Zugangsformen zum Übersetzen", **Modelle der Translation – Models of Translation Festschrift für Albrecht Neubert**, yay. haz., Gerd Wotjak, Heide Schmidt, Frankfurt am Main, Vervuert, 1997, s.107-

- LÖRSCHER, Wolfgang: "The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation", **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal** 2005, s.597-608.
- MAC LABHRAINN, Iain: "From teaching to learning: Challenges for Academic Staff Development", **Wandel der Lehr- und Lernkulturen**, yay. haz., Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt, Bielefeld, Bertelsmann, 2009, s.42-52.
- MALMKJAER, Kirsten (yay.haz.): **Translation in Undergraduate Degree Programmes**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2004.
- MANDL, Heinz / GRUBER, Hans / RENKL, Alexander: "Neue Lernkonzepte für die Hochschule", **Das Hochschulwesen**, 1993a/3, s.126-130.
- MANDL, Heinz / GRUBER, Hans / RENKL, Alexander: "Misconceptions and Knowledge Compartmentalization", **The Cognitive Psychology of Knowledge**, G. Strube, K.F. Wender, Amsterdam, North-Holland, 1993b, s.161-176.
- MANDL, Heinz / GRUBER, Hans / RENKL, Alexander: "Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen", **Information und Lernen mit Multimedia und Internet**, yay. haz., Ludwig Issing, Paul Klinsa, Weinheim, Beltz PVU, 2002, s. 139-148.
- MANDL, Heinz / REINMANN-ROTHMEIER, "Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens", **Lernen mit Medien**, yay. haz., Günther

- Gabi: Dörr, Karl Jüngst, Weinheim, Juventa, 1998, s.193-205.
- MANDL, Heinz / GRÄSEL, Cornelia / FISCHER, Frank: **Facilitating problem-oriented learning: the role of strategy modeling by experts**, (Research report no. 84), Münih, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 1997.
- MIETZEL, Gerd: **Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens**, geliştirilmiş ve genişletilmiş 8. basım, Göttingen, Hogrefe, 2007.
- MITTELSTRAß, Jürgen: "Vom Elend der Hochschuldidaktik", yay. haz., G. Brinek, A. Schirlbauer, **Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik**, Viyana, WUV-Universitätsverlag, 1996, s. 56-76.
- MOSSOP, Brian: "Goals and methods for a course in translation theory", **Translation Studies - An Interdiscipline**, yay. haz., M.Snell-Hornby, F. Pöchhacker, K. Kaindl, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994, s.401-409.
- MULDER, Regina H. / LAUBENBACHER, Stephanie: "Studierendenzentrierte Gestaltung von Hochschullehre", **Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre - Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis**, yay. haz., Birgit Hawelka, Marianne Hammerl, Hans Gruber, Kröning, Asanger, 2007, s.71-82.

- NAKİBOĞLU, C.: "Kimya öğretmeni eğitiminde bütünleştirici (constructivist) öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi", **D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Özel Sayı**, 11, 1999, s. 271-280.
- NEWMARK, Peter: **Approaches to Translation**, Prentice Hall, Cambridge, 1988.
- NORD, Christiane: "Ausgangstextanalyse im Übersetzungsunterricht - Überlegungen zur Verhältnismässigkeit der Mittel: Verhindert die Textanalyse im Übersetzungsunterricht diesen eigentlichen Ziel, das Übersetzenlernen?", **TEXTconTEXT**, 2 (1), 1987, s. 42-61.
- NORD, Christiane: **Text Analysis in Translation - Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis**, Amsterdam, Rodopi, 2005.
- NORD, Christiane: **Fertigkeit Übersetzen – Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen**, Berlin, BDÜ Fachverlag, 2010.
- ORBAN, Wencke: **Über die Entlehnung konstruktivistischer Lerntheorien in die Praxis der Übersetzungswissenschaft: Kooperatives Übersetzen als kommunikations- und prozessorientierte Handlungsform des Übersetzens**, WVT Wissenschaftlicher Verlag, Trier, 2008.
- ÖZMEN, Haluk: "Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji

Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme",
**The Turkish Online Journal of Educational
Technology**, Cilt: 3, Sayı: 1, 2004, s.100-111.

PACTE GRUBU: "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and
Methodological Problems of a Research Project",
**Investigating Translation - Selected Papers from
the 4th International Congress on Translation,
Barcelona 1998**, yay. haz., A. Beeby, D. Ensinger, M.
Presas, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins,
2000, s.99-106.

PACTE GRUBU: "Building a translation competence model",
**Triangulating translation: Perspectives in Process
Oriented Research**, yay. haz., Fabio Alves,
Amsterdam /Philadelphia, John Benjamins, 2003, s.43-
68.

PACTE GRUBU: "Investigating Translation Competence: Conceptual
and Methodological Issues", **Meta: journal des
traducteurs / Meta: Translators' Journal**, Cilt: 50,
Sayı: 2, 2005, s.609-619.

PACTE GRUBU: "Zum Wesen der Übersetzungskompetenz –
Grundlagen für die experimentelle Validierung eines
ÜK-Modells", **Quo vadis Translatologie?**, yay. haz.
Gerd Wotjak, Berlin, Frank & Timme, 2007, s.327-
342.

PACTE GRUBU: "First Results of a Translation Competence
Experiment: ‘Knowledge of Translation’ and ‘Efficacy

of the Translation Process'", **Translator and Interpreter Training – Issues, Methods and Debates**, yay. haz., John Kearns, Londra, Continuum, 2008, s.104-126.

PACTE GRUBU:

"Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Modell: Acceptability and Decision Making", **Across Languages and Cultures**, 10 (2), 2009, s. 207-230.

PACTE GRUBU:

"Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence", **Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies**, yay. haz., Cecilia Alvstad, Adelina Hild and Elisabet Tiselius, Amsterdam: John Benjamins, 2011a, s.317-343.

PACTE GRUBU:

"Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index", **Cognitive Explorations of Translation**, yay. haz., Sharon O'Brien, London ve New York: Continuum Studies in Translation, 2011b, s.30-53.

PARLAK, Betül:

"Akademik Çeviri Öğretimi Ve Çeviride Meslekleşme Sorunları", **Çeviribilimden Kesitler, Turgay Kurultay'a Bir Armağan**, yay. haz., Sakine Eruz, Filiz Şan, İstanbul, Multilingual, 2011, s.82-93.

PARLAK, Betül:

"**Mesleki Yeterlilik Kurumunun Meslek Standardı Bağlamında Türkiye'de 'Çevirmen Meslek Standardı'**",

URL:

<http://istanbul.academia.edu/Bet%C3%BCIParlak>,
2013, (erişim tarihi:26.09.2013).

- PASTERNAK, Peer: "Dazwischen und mittendrin", **Notwendige Verbindungen - Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung**, yay.haz., Michael Craanen, Ludwig Huber, Bielefeld, UVW, 2005, s.9-16.
- PEDERSEN, Susan / LUI, Min: "The Effects of Modelling Expert Cognitive Strategies During Problem-Based Learning", **Journal of Educational Computing Research**, Cilt: 26, Sayı: 4, 2002, s. 353-380.
- PEETERS, Jean (yay. haz.): **On the relationships between translation theory and translation practice**, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2005.
- PERERA, Nishan: **"Is Constructivism, Social Constructivism and Situated Cognition A Sliding Scale?"**, <http://nishanperera.com/2011/01/31/constructivism-social-constructivism-and-situated-cognition-a-sliding-scale-by-nishan-perera/> (erişim tarihi: 29.11.2012)
- PEZZA CINTRÃO, Heloísa: "Magnifying glasses modifying maps", **Why Translation Studies Matters**, yay. haz., D. Gile, H. Gyde, N.K. Pokorn, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2010, s.165-182.

- PRESAS, Marisa: "Bilingual Competence and Translation Competence", **Developing Translation Competence**, yay. haz., C. Schäffner, A. Beverly, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000, s.19-32.
- PRESAS, Marisa: "Translatorische Kompetenz als Expertenwissen: eine Annäherung aus kognitiv-psychologischer Sicht", **Translationskompetenz, Tagungsberichte der LICTRA, 4.-6.10.2001**, yay. haz., E. Fleischmann, P.Schmitt, G. Wotjak, Tübingen, Stauffenburg, 2004, s.199-207.
- PRESAS, Marisa: "Tranlatorische Kompetenz: Von der Leipziger Schule bis zur kognitiven Wende", **Quo vadis Translatologie?**, yay. haz. Gerd Wotjak, Berlin, Frank & Timme, 2007, s.353-365.
- PRESAS, Marisa: "Die Kluft zwischen Glauben und Handeln. Implizite Theorien im Übersetzungsprozess", **Translationsforschung: Tagungsberichte der LICTRA, IX. Leipzig International Conference on Translation & Interpretation Studies, 19. - 21.5.2010. Teil 2**, yay. haz., Peter A. Schmitt, Susann Herold, Annette Weilandt, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2011, s.643-653.
- PYM, Anthony: "**Translator Training**", 2009, URL: http://usuaris.tinet.cat/apym/online/training/2009_translator_training.pdf (erişim tarihi: 13.12.2009).

- RABADAN, Rosa: "Applied Translation Studies", **Handbook of Translation Studies**, Volume 1, yay. haz., Yves Gambier, Luc van Doorslaer, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2010, s.7-11.
- RENKL, Alexander: Wissenserwerb, **Pädagogische Psychologie** (kitap içinde bölüm), yay. haz., Elke Wild, Jens Möller, Heidelberg, Springer VS, 2009, s.3-26.
- RENKL, Alexander: "Träges Wissen", **Handwörterbuch Pädagogische Psychologie**, geliştirilmiş ve genişletilmiş 4. basım, yay.haz., D. H. Rost, Weinheim, Beltz, 2010, s. 854-858.
- REIBER, Karin: **Wissen-Können-Handeln. Ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren**, Band 2/1, 2006, URL: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2006/2296/>. (erişim tarihi: 21.05.2012)
- REINMANN-ROTHMEIER, Gabi/MANDL, Heinz: **Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs**, (Forschungsbericht Nr. 34), Münih: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 1994.
- REINMANN-ROTHMEIER, Gabi/ MANDL, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, (kitap içinde bölüm), yay. haz., A. Krapp, B. Weidenmann B. **Pädagogische Psychologie - Ein Lehrbuch**, gözden geçirilmiş 4. basım, Weinheim, Beltz PVU, 2001, s.603-645.

- REIS, Oliver: "Durch Reflexion zur Kompetenz - Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule", **Wandel der Lehr- und Lernkulturen**, yay. haz., Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt, Bielefeld, Bertelsmann, 2009, s.100-120.
- ROBINSON, Douglas (yay.haz.): **Western Translation Theory**, 2. Basım, Manchester, St. Jerome, 2002.
- SALMHOFER, Gudrun: "Professionell ist die Lehre, wenn die Studierenden etwas lernen..." Überlegungen und Strategien zur Professionalisierung der Hochschullehre am Beispiel der Universität Graz", **Lernwelt Universität - Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule**, yay. haz., Rudolf Egger, Marianne Merkt, Wiesbaden, Springer VS, 2012, s.125-141.
- SAVERY, John R. / DUFFY, Thomas M.: "Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework", **Educational Technology**, 35, 1995, s. 31-38.
- SCHÄFFNER, Christina: "Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level", **Developing Translation Competence**, yay. haz., C. Schäffner, A. Beverly, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000, s.143-156.
- SCHÄFFNER, Christina: "Developing Competence in LSP-Translation", **Translationskompetenz, Tagungsberichte der**

LICTRA, 4.-6.10.2001, yay. haz., E. Fleischmann, P.Schmitt, G. Wotjak, Tübingen, Stauffenburg, 2004, s.679-689.

SCHÄFFNER, C. / ADAB, **Developing Translation Competence**, B. (yay. haz.): Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000.

SCHMIDT, Henk G. / "What makes a Tutor Effective? A Structural-equations Modeling Approach to Learning in Problem-based Curricula", **Academic Medicine**, Cilt: 70, Sayı:8, 1995, s.708-714.

SCHMIDT, Henk G. / "Factors Affecting Small-Group Tutorial Learning: A Review of Research", **Problem-based Learning - A Research Perspective on Learning Interactions**, yay. haz., Dorothy H. Evensen / Cindy E. Hmelo, Mahwah, Erlbaum, 2000, s.19-51.

SCHMIDT, Henk G. / VAN "Influence of Tutors' Subject-matter Expertise on DER AREND, A. / MOUST, Student Effort and Achievement in Problem-based Jos H.C. / KOKX, Irma / Learning", **Academic Medicine**, Cilt: 68, Sayı:10, BOON, Louis: 1993, s.784-791.

SCHULTE, Rainer **Theories of Translation**, Chicago, University of (yay.haz.): Chicah Press, 1992.

SEGUINOT, Candace: "Knowledge, Expertise, and Theory in Translation", **Translation in Context – Selected Contributions from the EST Congress Granada 1998**, yay. haz., A. Chesterman, N.G. San Salvador, Y. Gambier, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2001, s. 87-

104.

- SEGUINOT, Candace: "Professionalization and Intervention", **Translator and Interpreter Training – Issues, Methods and Debates**, yay. haz., John Kearns, Londra, Continuum, 2008, s.1-18.
- SHREVE, Gregory M.: "Cognition and the Evolution of Translation Competence", **Cognitive Processes in Translation and Interpreting**, yay.haz., Joseph Danks v.d., Thousand Oaks, Sage, 1997, s.120-136.
- SHREVE, Gregory M.: "Knowing Translation: cognitive and experiential aspects of translation expertise from the perspective of expertise studies", **Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline**, yay. haz., Alessandra Riccardi, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2002, s.150-171.
- SHUTTLEWORTH, Mark: "The Role of Theory in Translator Training", **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal** Cilt: 46, Sayı:3, 2001, s.497-506.
- SILVER, Marc / WILKERSON, Luann: "Effects of Tutors with Subject Expertise on the Problem-based Tutorial Process", **Academic Medicine**, Cilt: 66, Sayı: 5, 1991, s.298-300.
- SLUSARZ, Paul / SUN, Ron "The Interaction of Explicit and Implicit Learning: An Integrated Model", 2001, URL: <http://conferences.inf.ed.ac.uk/cogsci2001/pdf-files/0952.pdf> (erişim tarihi: 06.03.2011)

- SÜBAŞI, Güzin: "Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı", **Mesleki Eğitim Dergisi**, 1 (2), 1999, s. 27-36.
- TENNENT, Martha (yay.haz.): **Training for the New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2005.
- TIPPELT, Rudolf: "Vom projektorientierten zum problembasierten und situierten Lernen - Neues von der Hochschuldidaktik?", **Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Beiträge zur Tübingen Tagung vom 29.11 bis 01.12.2006**, yay. haz., Karin Reiber, Regine Richter, Berlin, Logos, 2007, s.137-155.
- TOURY, Gideon: **Descriptive Translation Studies and Beyond**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, genişletilmiş 2. baskı, 2012.
- TREMP, Peter: "Hochschuldidaktische Forschungen", **Wandel der Lehr- und Lernkulturen**, yay. haz., Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt, Bielefeld, Bertelsmann, 2009, s.206-219.
- TREMP, Peter: "Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten", **Lernwelt Universität - Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule**, yay. haz., Rudolf Egger, Marianne Merkt, Wiesbaden, Springer VS, 2012, s.15-28.

- van MERRIËNBOER, "Training for Reflective Expertise: A Four-Component Instructional Design Model for Complex Cognitive Skills", **Educational Technology Research and Development**, Cilt: 40, Sayı: 2, 1992, s.23-43.
- Jeroen J.G. / JELSMA, Otto / PAAS, Fred G.W.C.:
 VENUTI, Lawrence **The Translation Studies Reader**, 3. Basım, Londra, Routledge, 2012.
 (yay.haz.):
- VIEBAHN, Peter: "Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung", **Beiträge zur Lehrerbildung**, 27 (1), 2009, s.37-49.
- WEBER, Agnes: **Problem-based Learning, Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe**, gözden geçirilmiş 2. basım, Bern, h.e.p., 2007.
- WEBLER, Wolff-Dietrich: **Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Preisentwicklung**, Bielefeld, UVW, 2004.
- WILDT, Johannes: "The Shift from Teaching to learning", **Qualitätssicherung und Studienreform**, yay. haz., Holger Ehlert, Ulrich Welbers, Düsseldorf, Grupello, 2004, s.168-178.
- WILDT, Johannes: "Kompetenzen als 'Learning Outcome'", **Journal Hochschuldidaktik**, Cilt: 17, Sayı: 1, Hochschuldidaktisches Zentrum der Technischen Universität Dortmund, 2006, s.6-9.

- WILDT, Johannes: "Praxisbezug revisited - Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre", **Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung**, yay. haz., Marianne Merkt, Kerstin Mayrberger, Innsbruck, Studienverlag, 2007, s. 59-72.
- WILDT, Johannes / EBERHARDT, Ulrike: "Einleitung: Neue Impulse? Hochschuldidaktik nach der Strukturreform", **Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften**, yay. haz., Eberhardt Ulrike, Wiesbaden, VS, 2010, s.11-23.
- WILKINSON, James: "Lehren, Lernen, und was dazwischen liegt. Lehr-Lern-Forschung in der Hochschuldidaktik", **Notwendige Verbindungen - Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung**, yay.haz., Michael Craanen, Ludwig Huber, Bielefeld, UVW, 2005, s.111-120.
- YAZICI, Mine: **Yazılı Çeviri Edinci**, İstanbul, Multilingual, 2007.
- ZUMBACH, Jörg: **Problembasiertes Lernen**, Münster, Waxmann, 2003.
- ZUMBACH, Jörg: "Authentische Probleme in der Lehre. Problemorientiertes Lernen in der Hochschullehre", **Neues Handbuch Hochschullehre - Lehren und lernen effizient gestalten**, yay. haz., B. Berendt, H.P. Vossi, J. Wildt, Berlin, Raabe Fachverlag für

Wissenschaftsinformation, 2006a, s.1-23.

ZUMBACH, Jörg:

"Problembasiertes Lernen: Überlegungen und Ansatz für eine lernerzentrierte Didaktik", **Didaktik und Evaluation in der Psychologie**, yay. haz., Günther Krampen, Hermann Zayer, Göttingen, Hogrefe, 2006b, s.245-260.

ZUMBACH, Jörg / WEBER, Agnes / OLSOWSKI, Gunter (yay. haz.):

Problembasiertes Lernen, Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum, Bern, h.e.p., 2007.

**EK 1: EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDAKİ TÜRKÇE TERİMSSEL
KARŞILIKLAR İÇİN TARANAN EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİLERİ LİSTESİ¹**

- 1) Afyon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
- 2) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi
- 3) Dicle Üniversitesi Z.Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi
- 4) Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi
- 5) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- 6) Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi
- 7) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi
- 8) Milli Eğitim Dergisi
- 9) Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi
- 10) Türk Eğitim Bilimleri Dergisi

¹ Taranan dergiler alfabetik sıralamaya göre listelenmiştir.

EK 2: DÖRT YILLIK ÇEVİRİ EĞİTİMİ PROGRAMLARI¹

DEVLET ÜNİVERSİTELERİNDEKİ 4 YILLIK ÇEVİRİ EĞİTİMİ PROGRAMLARI²

Üniversite	Program Adı	Eğitime Başlanılan Yıl
1) Boğaziçi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü	1) Çeviribilim	1983-1984
2) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ³ Yabancı Diller YO İng. Müt. Tercümanlık Bölümü	2) Mütercim Ter. İng.	-
3) Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	3) Mütercim Ter. (Tr. -Alm. -İng)	2005 - 2006
4) Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	4) Mütercim Ter. Alm.	2009 - 2010
	5) Mütercim Ter. İng.	2009 - 2010
5) Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	6) Mütercim Ter. Alm.	2007 - 2008
	7) Mütercim Ter. Fr.	1992 - 1993
	8) Mütercim Ter. İng.	1983 - 1984 ⁴
6) İstanbul Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü	9) Mütercim Ter. Alm.	1993 - 1994
	10) Mütercim Ter. Fr.	2000 - 2001
	11) Mütercim Ter. İng.	2000 - 2001
7) Kafkas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu ⁵	12) Mütercim Ter. (Tr. - İng. - Fr.)	2012 - 2013
8) Kırıkkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü	13) Mütercim Ter. Ar.	2011 - 2012
	14) Mütercim Ter. Farsça	2011 - 2012
Fen Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü	15) Mütercim Ter. Fr.	1999 - 2000
	16) Mütercim Ter. İng.	2012 - 2013
9) Marmara Üniversitesi	17) Mütercim Ter. Alm.	2006 - 2007

¹ Listelerin oluşturulması için 2003- 2013 yılları arasında yayınlanmış olan çeşitli ÖSYM veri kitapçıkları incelenmiştir. Kitapçıklara ulaşım için <http://www.osym.gov.tr/belge/1-128/sureli-yayinlar.html>.

² Üniversiteler alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

³ Çanakkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Mütercim Tercümanlık Programı 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında kurulmuş olup henüz eğitime başlamamıştır.

⁴ Hacettepe Üniversitesi bünyesindeki İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü, 1982-1983 eğitim öğretim yılında açılmış olmasına rağmen, öğrencilerin ilk yıl İngilizce hazırlık programına katılmış olmalarından dolayı, eğitime 1983-1984 eğitim öğretim yılında başlamıştır (Doğan, 1997:144).

⁵ Kafkas Üniversitesi bünyesindeki İng. - Fr. Mütercim Tercümanlık Bölümü ile ilgili olarak, sadece 2012-2013 ve 2013-2014 öğretim yıllarına ait mütercim tercümanlık hazırlık sınıfı haftalık ders programına ulaşılmıştır. Programla ilgili olarak kurumun web sitesinde herhangi bir bilgi bulunmamakta, ayrıca bilgi almak için ulaşılabilecek programdan sorumlu öğretim üyelerinin e-posta adresleri de yer almamaktadır. Bu nedenle program, mütercim tercümanlık eğitimi veren programlar listesinde yer almasına rağmen, herhangi bir düzlemde incelemeye dahil edilmemiştir.

Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık	18) Mütercim Ter. Fr.	2006 - 2007
	19) Mütercim Ter. İng.	2006 - 2007
10) Mersin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Çeviri Bölümü	20) Mütercim Ter. Alm.	1996 - 1997
	21) Mütercim Ter. Fr.	1997 - 1998
11) Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü	22) Çeviribilim Almanca	2000 - 2001
12) Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	23) Mütercim Ter. Alm.	2006 - 2007
	24) Mütercim Ter. Bulgarca	2007 - 2008
	25) Mütercim Ter. İng.	2006 - 2007
13) Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi	26) Mütercim Ter. Fr.	1992 - 1993

VAKIF ÜNİVERSİTELERİNDEKİ 4 YILLIK ÇEVİRİ EĞİTİMİ PROGRAMLARI⁶

Üniversite	Program Adı	Eğitime Başlanılan Yıl
1) Atılım Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	1) Mütercim Ter. İng.	2001 - 2002
2) Avrasya Üniversitesi ⁷ Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	2) Mütercim Ter. Rusça	2013 - 2014
3) Beykent Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	3) Mütercim Ter. İng.	2005 - 2006
	4) Mütercim Ter. Rusça	2007 - 2008
4) Bilkent Üniversitesi (İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi) İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	5) Mütercim Ter. (İng. -Fr. - Tr.)	1993- 1994
5) Çankaya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	6) Mütercim Ter. İng.	2005 - 2006
6) Haliç Üniversitesi ⁸	7) Mütercim Ter. İng.	2005 - 2006

⁶ Üniversiteler alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

⁷ Avrasya Üniversitesi bünyesindeki Mütercim Tercümanlık Rusça Bölümü, ÖSYM kataloglarında yer almasına rağmen, çok yeni bir bölüm olduğundan bölüm sayfasında uygulanan programa ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Bu konuyla ilgili sorumlu kişilere e-posta atılmış fakat bir bilgi edinilememiştir. Bu nedenle program, mütercim tercümanlık eğitimi veren programlar listesinde yer almasına rağmen, herhangi bir düzlemde incelemeye dahil edilmemiştir.

⁸ Haliç Üniversitesi bünyesindeki Mütercim Tercümanlık İngilizce Bölümü, 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 eğitim öğretim yıllarında öğrenci almamıştır. Bölüm, 2013-2014 eğitim öğretim yılında tekrar açılmış olup, bölüm başkanından gelen bilgiye göre yeni bir program hazırlığı içinde bulunmaktadır. Bu

Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü		
7) İstanbul Arel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	8) Mütercim Ter. İng.	2008 - 2009
8) İstanbul Aydın Üniversitesi Yabancı Diller YO	9) Mütercim Ter. İng.	2012 - 2013
	10) Mütercim Ter. Rusça	2012 - 2013
9) İzmir Ekonomi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	11) Mütercim Ter. İng.	2004 - 2005
10) Okan Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Çeviribilim Bölümü	12) Mütercim Ter. Alm. ⁹	2004 - 2005
	13) Mütercim Ter. Ar.	2010 - 2011
	14) Mütercim Ter. Çince	2005 - 2006
	15) Mütercim Ter. İng.	2003 - 2004
	16) Mütercim Ter. Rusça	2004 - 2005
11) Yaşar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	17) Mütercim Ter. İng.	2008 - 2009
12) Yeditepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü	18) Çeviribilim	2004 - 2005
13) Yeni Yüzyıl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü	19) Mütercim Ter. İng.	2010 - 2011

nedenle program, mütercim tercümanlık eğitimi veren programlar listesinde yer almasına rağmen, herhangi bir düzlemde incelemeye dahil edilmemiştir.

⁹ Okan Üniversitesi bünyesindeki Almanca Mütercim Tercümanlık Programı'na öğrenci alımı 2011'den itibaren dondurulmuştur. Bu nedenle program, eğitimi veren programlar listesinde yer almasına rağmen, herhangi bir düzlemde incelemeye dahil edilmemiştir.

EK 3: İKİ YILLIK ÇEVİRİ EĞİTİMİ PROGRAMLARI¹

DEVLET ÜNİVERSİTELERİNDEKİ 2 YILLIK ÇEVİRİ EĞİTİMİ PROGRAMLARI²

Üniversite	Program Adı	Eğitime Başlanılan Yıl
1) Ardahan Üniversitesi Ardahan Sosyal Bilimler MYO	1) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2012-2013
2) Bülent Ecevit (Zonguldak Karaelmas) Üniversitesi Çaycuma MYO	2) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2011-2012
3) Giresun Üniversitesi Espiye MYO	3) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2012-2013
4) Karabük Üniversitesi Safranbolu MYO	4) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2012-2013
5) Siirt Üniversitesi Siirt MYO	5) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2012-2013
6) Tunceli Üniversitesi Tunceli MYO	6) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2012-2013

¹ Listelerin oluşturulması için 2003- 2013 yılları arasında yayınlanmış olan çeşitli ÖSYM veri kitapçıkları incelenmiştir. Kitapçıklara ulaşım için <http://www.osym.gov.tr/belge/1-128/sureli-yayinlar.html>.

² Üniversiteler alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

VAKIF ÜNİVERSİTE YA DA MESLEK YÜKSEK OKULLARINDAKİ 2 YILLIK ÇEVİRİ EĞİTİMİ PROGRAMLARI³

Üniversite	Program Adı	Eğitime Başlanılan Yıl
1) Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili MYO	1) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	1993 - 1994
2) İstanbul Arel Üniversitesi Meslek Yüksekokulu	2) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2007 - 2008
3) İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu BİL MYO ⁴	3) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2004 - 2005
	4) Uygulamalı İspanyolca ve Çevirmenlik	2004 - 2005
	5) Uygulamalı Rusça ve Çevirmenlik	2004 - 2005
4) İstanbul Gelişim Üniversitesi İstanbul Gelişim MYO	6) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2009 - 2010
5) İstanbul Kavram MYO	7) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2007 - 2008
	8) Uygulamalı Rusça ve Çevirmenlik ⁵	
6) Nişantaşı Üniversitesi Nişantaşı Meslek Yüksekokulu	9) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2010 - 2011
7) Plato MYO	10) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2012 - 2013
8) Türkiye Lojistik Araştırma ve Eğitim Vakfı Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu	11) Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2008 - 2009

³ Vakıf üniversite ya da Meslek Yüksek Okulları listesinde yer alan programların yanı sıra 2007 - 2011 yılları arasında açılmış, bir ya da birden çok yıl eğitim vermiş, fakat daha sonra kapanmış olan çeşitli uygulamalı İngilizce ve çevirmenlik programları da mevcut. Söz konusu programlar: Avrupa MYO Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik, Doğu Üniversitesi MYO Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik, Fatih Üniversitesi Ankara MYO Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik ve İlke Eğitim ve Sağlık Vakfı Kapadokya Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik olarak sıralanabilir.

⁴ İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu BİL MYO, ÖSYM Kataloğlarında, 2004-2006 yılları arasında "Anadolu Kültür ve Eğitim Vakfı Anadolu BİL MYO" olarak geçmektedir.

⁵ Bu çalışmanın gerçekleştirildiği zaman aralığında en güncel ÖSYM kitapçıkları olan 2013 yılı kitapçıklarında İstanbul Kavram MYO Uygulamalı Rusça ve Çevirmenlik Programı yer almamakta olmasına rağmen, İstanbul Kavram MYO internet sayfasında program yer almaktadır. Program hakkındaki bilgiler arasında eğitime başlanılan yıl bilgisi bulunmamaktadır. Bu nedenle programın eğitime başladığı yıl bilgisi burada verilememiştir.

EK 4: 2 YILLIK "UYGULAMALI DİL VE ÇEVİRMENLİK" PROGRAMLARININ TANITIM METİNLERİNDEN ALINTILAR

Üniversite	Program tanıtım metinlerinden alıntılar
Ardahan Üniversitesi Ardahan Sosyal Bilimler MYO	<p>"Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik Programı, günümüzde ekonomik, politik ve sosyal alanlara etki eden küreselleşmenin bir sonucu olarak, ülkemizde her geçen yıl giderek artan İngilizce ve Türkçeyi en etkin şekilde kullanabilen, üstün çeviri becerilerine sahip, nitelikli, profesyonel eleman ihtiyacını karşılamak amacı ile kurulmuştur."</p> <p>"Programda eğitim alan öğrencilere, edebiyat, hukuk, ekonomi, tıp, mühendislik, sosyal bilimler, siyaset gibi iş hayatının her alanındaki farklı konularda Türkçe'den İngilizce'ye ve İngilizce'den Türkçe'ye hem yazılı hem de sözlü olarak çeviri yapma yöntem ve becerilerinin yanısıra, iş hayatı koşullarına uyum sağlayabilme, her türlü büro makinesini kullanabilme, etkili iletişim yöntem ve stratejilerini uygulayabilme konularında da yetkinlik kazandırılarak günümüz iş dünyasının ihtiyaçlarına yönelik eleman yetiştirilmesi hedeflenmektedir."</p> <p>"Programda yazılı çeviri, ardıl çeviri, andaş çeviri, altyazı ve dublaj çevirisi ve haber çevirisi yapabilmek için gerekli olan tüm beceriler öğrencilere hem kuramsal hem de uygulamalı olarak takip edilen 2 yıllık bir önlisans eğitiminin sonunda kazandırılmaktadır."</p> <p>KAYNAK: https://ardahan.edu.tr/sbmyo/?id=41&baslik=uygulamali_ingilizce_cevirmenlik#arubaslik</p>
Bülent Ecevit (Zonguldak Karaelmas) Üniversitesi Çaycuma MYO	<p>"Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik Programının hedefleri şöyle sıralanabilir:</p> <ul style="list-style-type: none">- Gerek kaynak ve erek kültürlerde norm ve kısıtlamaların karşılaştırılması, gerekse erek dilde çeviri metninin oluşturulması aracılığıyla öğrencilerin metin yaratma becerilerini geliştirmelerine rehberlik etmek,-Sözlü çeviride kullanılacak strateji ve taktiklerin kavranmasını sağlamak,-Öğrencilerimizin çevirinin kuramsal yönleri hakkında bilgi edinmeleri için onlara yardımcı olmak,- Çeviride başvuru sorun çözme yöntemlerinin kazanılması için yol göstermek- Çeviri sürecini hızlandırmak amacıyla genel kültürü mümkün olduğunca artıracak bir ortam sunmak,- Alan çevirisini kolaylaştıran uzmanlık bilgisinin hangi yollardan artırılacağı konusunda yönlendirici olmak,- Öğrencilerimizin İngilizce ve Türkçe okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini daha ileri düzeye çıkarmak yönünde katkıda bulunmak,- Araştırmayı, bağımsız öğrenmeyi ve yaratıcılığı teşvik etmek,-Analitik ve eleştirel düşünmeyi geliştiren bir ortam oluşturmak,

	- Öğrencilerimizin kendine güvenen ve yetkin profesyoneller olarak gelişimlerini desteklemek." KAYNAK: http://cmyo.beun.edu.tr/cmyowp/?page_id=1967
Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili MYO	"Established in 1993, ETS's mission is: 1. To provide the market with high quality professional translators and interpreters who i. work between Turkish and English ii. have comprehensive knowledge of and competence in translation iii. are able to transfer this knowledge and competence to a wide-range of specialized areas in the practice of translation iv. adapt efficiently to the changing demands of the market 2. To construct an environment conducive to the professional development of the ETS staff 3. To contribute to the practice and theory of translation" KAYNAK: http://busel.bilkent.edu.tr/ets.htm
Giresun Üniversitesi Espiye MYO	"Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik programının amacı; Türkiye'nin Avrupa Birliğine üyelik sürecinde en az bir yabancı dili etkin ve akıcı kullanabilen, çeviri yeteneğine sahip nitelikli insan kaynağı yetiştirmektir. Bununla birlikte; Türkçeden İngilizceye ve İngilizceden Türkçeye yazılı ve sözlü çeviri yapabilen, konu hakkında kapsamlı bilgiye ve mükemmel çeviri becerilerine sahip, geniş bir uzmanlık alanı yelpazesinde edinmiş olduğu bilgi ve becerileri tercümesini yaptığı esere yansıtabilen, değişen piyasa koşullarına kolaylıkla uyum sağlayabilen, üstün nitelikli, profesyonel eleman yetiştirmek amaçlanmaktadır." KAYNAK: http://espiyemyo.giresun.edu.tr/index.php?id=319
İstanbul Arel Üniversitesi Meslek Yüksekokulu	"Bu programın amacı: Türkiye'nin Avrupa Birliğine üyelik sürecinde en az bir yabancı dili etkin ve akıcı kullanabilen, çeviri yeteneğine sahip nitelikli insan kaynağı yetiştirmektir." KAYNAK: https://www.arel.edu.tr/tr/akademikbolum/67/ae7be26cdaa742ca148068d5ac90eaca/aaf2f89992379705dac844c0a2a1d45f/9678f7a7939f457fa0d9353761e189c7/2cecaa7df4c5c05dc11b2434c0a62006/71860c77c6745379b0d44304d66b6a13/c0966e48def2fc917d7afd6d8c86e81/meslek-yuksekokulu-uygulamali-ingilizce-ve-cevirmenlik-programi
İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu BİL MYO ¹	"Uygulamalı İngilizce-Türkçe Çevirmenlik Bölümü, yabancı dili en etkin şekilde kullanmaya yönelik, değişik sektörel alanlara ilişkin olarak hem kuramsal, hem de pratiğe dayalı bir eğitim sunacaktır." "Bu program mezunları çeviri yapacağı dilde yazılı edebi eserleri, metinleri, bilimsel makaleleri, gazete ve dergileri, siyasi, hukuki, ekonomik, teknik ve diğer türdeki eserleri çevirecek yeteneklere sahip olur. Yazılı çevirilerde metinleri anlam

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu BİL MYO, ÖSYM Kataloglarında, 2004-2006 yılları arasında "Anadolu Kültür ve Eğitim Vakfı Anadolu BİL MYO" olarak geçmektedir.

	<p>bütünlüğünü ve ifade doğruluğunu bozmadan diğer dile çevirir, yapılan çevirilerin doğruluğunu kontrol eder. Kendi öz dili ve bildiği yabancı dile ait gelişmeleri yakından izler. Her türlü büro makinesini (daktilo, bilgisayar, faks) kullanabilir ve mesleği ile ilgili haberleşme fonksiyonlarını gerçekleştirebilir".</p> <p>KAYNAK: http://www.ebs.aydin.edu.tr/index.iau?Page=BolumGenelBilgiler&BK=103&ln=tr</p>
İstanbul Gelişim Üniversitesi İstanbul Gelişim MYO	<p>"Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik Bölümü öncelikle uzmanlık alanının temel gereksinimi olan ikinci dil edinimini sağlar. Hazırlık programı sonrasında ise iki yıl boyunca kuramsal ve uygulamalı dersler ile çevirmenlik mesleğinin gereği olan bilgi ve becerileri edinilir. Yazılı ve sözlü çeviri kapsamında; basın çevirisi, iş çevirisi, ardl çeviri, yazın çevirisi, görsel-ışitsel metinlerin çevirisi, sosyal bilimler metinlerinin çevirisi, teknik ve doğa bilimleri metinlerinin çevirisi, hukuk çevirisi gibi alanlarda çeviri yapabilmek için gerekli bilgi, beceri ve deneyimi kazandırır. Uygulamalı mesleki derslerin yanı sıra, çeviri kuramı, dil ve kültür, metin çözümleme gibi alanlarda da çevirmen adaylarının kültürlerarası bir iletişim olan çevirinin çok boyutluluğunun farkına varmaları ve bilimsel, sorgulayıcı yaklaşıma sahip olmaları sağlanır. Temel çeviri bilgisinin yanı sıra bilgi teknolojilerinin bu alanda getirdiği yeniliklerin meslek hayatına uyarlanabilmesini sunar."</p> <p>KAYNAK: http://myo.gelisim.edu.tr/Bolumdetay-33-1-uygulamaliingilizcevecevirmenlik-.html</p>
İstanbul Kavram MYO	<p>"İletişim araçlarının gelişmesi , sanayi ve ticaret işletmelerinin dış pazarlara açılması , turizm sektöründe sağlık ve kongre turizminin son yıllarda artış göstermesi İngilizce bilen elemanlara olan ihtiyacı arttırmıştır . Program bu ihtiyacı karşılamak için açılmıştır . Öğrencilere Türkçeden İngilizceye ve İngilizceden Türkçeye yazılı ve sözlü çeviri yapabilmek için gerekli olan gramer ve pratik bilgiler öğretilmektedir."</p> <p>KAYNAK: http://www.ikmyo.edu.tr/sayfa.aspx?mid=175</p>
Karabük Üniversitesi Safranbolu MYO	<p>"Bu programın amacı İngilizce dilini etkin ve akıcı kullanabilen, çeviri yeteneğine sahip nitelikli, küresel rekabet ortamındaki gelişmeleri izleyebilen, İngilizce dil bilimi alanlarında "uygulamaya yönelik" çalışabilen, temel düzeyde dil bilgisi ve becerisi ile donatılmış insan kaynağını yetiştirmektir."</p> <p>KAYNAK: http://smyo.karabuk.edu.tr/</p>
Nişantaşı Üniversitesi Nişantaşı Meslek Yüksekokulu	<p>"Küreselleşen dünyada ve Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyelik sürecinde, Türkiye'nin konumu ve koşulları bakımından yetkin sözel ve yazılı çevirmenlere olan gereksinimi artmaktadır. Söz konusu alana ilginin artması, faaliyetlerin daha etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır; bu da kalifiye personele olan istihdam talebini gündeme getirmektedir. Bu bilgiler ışığında Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik Programının amacı; İngilizce ve Türkçe okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini en üst düzeye getirmek koşuluyla; iş dünyasında kullanılan terim ve kavramlar üzerinden hareket ederek, farklı sektörlerde çeviri yapabilecek yetkinliğe sahip mezunlar yetiştirmektir. (...) Mezunlarımız edebi eserlerden bilimsel makalelere uzanan geniş bir yelpazedeki metinleri çevirebilecek yetkinliğe sahip olmaktadırlar. Müfredatının oluşturulması sürecinde mevzuata da bağlı kalınarak büyük ölçüde sektör deneyimi olan akademisyenlerin desteği alınmıştır. Bu doğrultuda hem teorik hem de uygulamalı eğitime yoğunlaşarak mezunlarımızın kolay ve iyi şartlarda</p>

	istihdam edilebilirliğinin altyapısı hazırlanmaya çalışılmıştır." KAYNAK: http://www.nisantasi.edu.tr/kategori/158-uygulamali-inglizce-ve-cevrmenlk.aspx#
Plato MYO	"Plato Meslek Yüksekokulu Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik Programı'nda öğrencilere çevirmenliğe ilişkin kuramsal bilgilerin yanı sıra uygulamaya yönelik beceriler de kazandırılmaktadır. Bu programda, öğrencilerin yazılı çeviri, ardıl çeviri, andaş çeviri, film (altyazı ve dublaj) çevirisi, haber çevirisi yapabilmek için gerekli olan tüm kuram, yaklaşım ve yöntemleri öğrenerek ve uygulayarak yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır." KAYNAK: http://plato.edu.tr/bolum.aspx?id=19
Siirt Üniversitesi Siirt MYO	"Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik Bölümü küresel dünyayı takip edebilen, İngilizce ve Türkçenin inceliklerine hakim çevirmenler yetiştirmektedir. Mezunlarımız iş hayatına ekonomi, siyaset, edebiyat, hukuk, mühendislik, tıp vb. alanlardaki terimlere hakim, çeviribilim alanındaki kuram,yaklaşım ve uygulamaları öğrenerek ve uygulayarak mezun olurlar. Bölüm öğrencilerimiz klasik çeviri yöntemlerinin yanında, bilgisayar destekli çeviri programları kullanabilen çevirmenler olarak yetişmektedirler." KAYNAK: http://www.siirt.edu.tr/bolumhakkinda.aspx?bolum=3A77422ZC3O7&birim=6EE11EQ36K46
Tunceli Üniversitesi Tunceli MYO	İnternet sayfasında herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.
Türkiye Lojistik Araştırma ve Eğitim Vakfı Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu	Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik Programı, küresel rekabet ortamındaki gelişmeleri izleyebilen, İngilizce dil bilimi alanlarında “uygulamaya yönelik” yaratıcı ve yenilikçi fikirlerin oluşmasını sağlayabilen, uluslararası düzeyde dil bilgisi ve becerisi ile donatılmış insan kaynağının yetiştirilmesine yönelik olarak tasarlanmıştır. Ayrıca tüm öğrencilere stratejik ve analitik düşünme, problem çözme, kendi kendine öğrenme, kendini sürekli geliştirme, bilgi teknolojisini kullanma, etkili iletişim kurma ve takım çalışması gibi bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Öğrencilerimiz, mezuniyet sonrası iş hayatında karşılaşacakları her alanda; ekonomi, siyaset, sosyal bilimler, edebi konular, tıp, mühendislik, ticaret, hukuk vb. her türlü çeviriyi, yazılı çeviri, ardıl çeviri, andaş çeviri, film (altyazı ve dublaj) çevirisi, haber çevirisi yapabilmek için gerekli olan tüm kuram, yaklaşım ve yöntemleri öğrenerek ve uygulayarak çeviri becerilerini geliştirmek üzere yetiştirileceklerdir. KAYNAK: http://beykoz.edu.tr/tr/content/uygulamali-ingilizce-ve-cevirmenlik

EK 5: İNCELENEN ÇEVİRİ PROGRAMLARININ DERS PROGRAM VE İÇERİKLERİNİN YER ALDIĞI İNTERNET SİTELERİNİN ADRESLERİ

Üniversite	Program Adı	Bilgi edinilen internet adres(ler)i
Atılım Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	http://mtb.atilim.edu.tr/academicprograms/courseList/id/14?lang=tr
Beykent Üniversitesi	Mütercim Ter. İng. Mütercim Ter. Rusça	http://ebs.beykent.edu.tr/2013/TR/Akademik-Programlar/Lisans
Bilkent Üniversitesi (İ. D. Bilkent Üniversitesi)	Mütercim Ter. (İng. -Fr. - Tr.)	http://catalog.bilkent.edu.tr/current/dep/d89.html
Boğaziçi Üniversitesi	Çeviribilim	http://www.boun.edu.tr/tr-TR/Content/Akademik/Lisans_Katalogu/FenEdebiyat_Fakultesi/Ceviribilim_Bolumu http://www.transint.boun.edu.tr/?q=tr/node/53
Çankaya Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	http://mtb.cankaya.edu.tr/course.php?page=63
Dokuz Eylül Üniversitesi	Mütercim Ter. (Tr. -Alm. -İng)	http://www.deu.edu.tr/ders-katalog/tr/bolum_9090_tr.html#donem2 http://web.deu.edu.tr/transint/
Ege Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm. Mütercim Ter. İng.	http://translation.ege.edu.tr/
Hacettepe Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm. Mütercim Ter. Fr. Mütercim Ter. İng.	http://akts.hacettepe.edu.tr/programlar.php?program_duzey=2&submenuheader=1
İstanbul Arel Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	https://www.arel.edu.tr/tr/eobs/63/38/genelbilgi/117/1/4/4
İstanbul Aydın Üniversitesi	Mütercim Ter. İng. Mütercim Ter. Rusça	http://www.ebs.aydin.edu.tr/index.iau?Page=AB&Type=L
İstanbul Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm. Mütercim Ter. Fr. Mütercim Ter. İng.	https://egitimdeyapilanma.istanbul.edu.tr/akademik/index.php?page=altbirimler&&id=9&&dil=tr
İzmir Ekonomi Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	http://ects.ieu.edu.tr/new/akademik.php?sid=curr&section=eti.sfl.ieu.edu.tr&lang=tr
Kırıkkale Üniversitesi	Mütercim Ter. Ar. Mütercim Ter. Farsça Mütercim Ter. Fr. Mütercim Ter. İng.	http://otomasyon.kku.edu.tr/katalog/lisans.php?department_information_language=1

Marmara Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm. Mütercim Ter. Fr. Mütercim Ter. İng.	http://ilp.marmara.edu.tr/organizasyon.aspx?kultur=tr-TR&Mod=1
Mersin Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm. Mütercim Ter. Fr.	http://oibs.mersin.edu.tr/bologna/?id=/programmes&degree=12
Okan Üniversitesi	Mütercim Ter. Ar. Mütercim Ter. Çince Mütercim Ter. İng. Mütercim Ter. Rusça	http://bbs.okan.edu.tr/Bolumler.aspx?pno=2
Sakarya Üniversitesi	Çeviribilim Almanca	https://sabis.sakarya.edu.tr/dersprogramlari/
Trakya Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm. Mütercim Ter. Bulgarca Mütercim Ter. İng.	http://tueobs.trakya.edu.tr/PresentationLayer/root/site/site_navigator.aspx?path=3_3_3
Yaşar Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	http://bologna.yasar.edu.tr/?page_id=396
Yeditepe Üniversitesi	Çeviribilim	http://www.yeditepe.edu.tr/dinamik/bolum.dot?isim=ceviribilim&catIsim=ders-aciklamalari
Yeni Yüzyıl Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	http://tyyc.yeniyuzyil.edu.tr/Page/Fen_Edebiyat/Muterjim_Tercumanlik/Dersler.aspx
Yıldız Teknik Üniversitesi	Mütercim Ter. Fr.	http://www.bologna.yildiz.edu.tr/index.php?r=course/courselist&aid=8

EK 6: İNCELENEN AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİ MONOGRAFİLERİ LİSTESİ¹

- 1) Christiane Nord, "*Text Analysis in Translation, Theory, Method and Didactic Application of a Model for Translation Oriented Text Analysis*", 1991, geliştirilmiş 2005 baskısı.
- 2) Paul Kussmaul, "*Training the Translator*", 1995.
- 3) Daniel Gile, "*Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*", 1995, geliştirilmiş 2009 baskısı.
- 4) Hans Hönl, "*Konstruktives Übersetzen*", 1995.
- 5) Donald C. Kiraly, "*A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*", 2000.
- 6) Ulrich Kautz, "*Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*", 2000, 2. Basım 2002.
- 7) Sonia Colina, "*Teaching Translation. From Research to the Classroom*", 2003.
- 8) Maria Gonzalez Davies, "*Multiple Voices in the Translation Classroom*", 2004.
- 9) Sakine Eruz, "*Akademik Çeviri Eğitimi – Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi*", 2008.
- 10) Wencke Orban, "*Über die Entlehnung konstruktivistischer Lerntheorien in die Praxis der Übersetzungswissenschaft: Kooperatives Übersetzen als kommunikations- und prozessorientierte Handlungsform des Übersetzens*", 2008.

¹ Liste, eserlerin ilk basım yıllarına göre düzenlenmiştir. Eserlerin eksiksiz künye bilgileri için bkz. Kaynakça.

EK 7: İLK ÇEVİRİ UYGULAMASI DERSİ VE DERSİN PROGRAMDAKİ YERİ

Üniversite	Program Adı	İlk çeviri uygulaması dersi	Dersin hangi yarıyılıda yer aldığı			
			1. yy	2. yy	3. yy	4. yy
Atılım Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	Çeviriye Giriş				X
Beykent Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	ÇAMÇ, Teknik Çeviri				X
	Mütercim Ter. Rusça	ÇAMÇ, Teknik Çeviri				X
Bilkent Üniversitesi (İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi)	Mütercim Ter. (İng. -Fr. - Tr.)	İngilizce -Türkçe -Fransızca Çeviri		X		
Boğaziçi Üniversitesi	Çeviribilim (İng.)	Çeviri ve Çeviribilime Giriş	X			
Çankaya Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	Yazılı Çeviriye Giriş				X
Dokuz Eylül Üniversitesi	Mütercim Ter. (Tr. -Alm. -İng)	İng. - Türkçe Yazılı Çeviriye Giriş		X		
Ege Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.	Çeviri Uygulamaları	X			
	Mütercim Ter. İng.	Temel Çeviri Becerileri			X	
Hacettepe Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.	Yazılı Çeviriye Giriş		X		
	Mütercim Ter. Fr.	Yazılı Çeviriye Giriş		X		
	Mütercim Ter. İng.	Yazılı Çeviriye Giriş		X		
İstanbul Arel Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	ÇAMÇ I	X			
İstanbul Aydın	Mütercim Ter. İng.	Çeviriye Giriş		X		

Üniversitesi	Mütercim Ter. Rusça	Çeviri Amaçlı Metin Çalışmaları I	X			
İstanbul Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.	Yazılı Çeviri Becerileri I, Sözlü Çeviri Becerileri I			X	
	Mütercim Ter. Fr.	Yazılı Çeviri Becerileri I, Sözlü Çeviri Becerileri I			X	
	Mütercim Ter. İng.	Yazılı Çeviri Becerileri I, Sözlü Çeviri Becerileri I			X	
İzmir Ekonomi Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	Çeviriye Giriş			X	
Kırıkkale Üniversitesi	Mütercim Ter. Ar.	Okuma ve Çeviri	X			
	Mütercim Ter. Farsça	Kolay Metinler ve Çeviri I, Türkçe'den Farsça'ya Çeviri	X			
	Mütercim Ter. Fr.	Metin Çevirisi (Fr-Tr), Metin Çevirisi (Tr Fr)"			X	
	Mütercim Ter. İng.	Yazılı Çeviriye Giriş, Metin Çevirisi Tr-İng., Metin Çevirisi İng.-Tr.			X	
Marmara Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.	Çeviriye Giriş II		X		
	Mütercim Ter. Fr.	Çeviriye Giriş, Metin Çözümlemesi (Fr.) II		X		
	Mütercim Ter. İng.	Çeviriye Giriş I	X			
Mersin Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.	Çeviriye Giriş	X			
	Mütercim Ter. Fr.	Çeviriye Giriş	X			
Okan Üniversitesi	Mütercim Ter. Ar.	Çeviriye Giriş		X		
	Mütercim Ter. Çince	Çeviriye Giriş		X		
	Mütercim Ter. İng.	Çeviriye Giriş		X		

	Mütercim Ter. Rusça	Çeviriye Giriş		X		
Sakarya Üniversitesi	Çeviribilim (Alm.)	Çeviriye Giriş I, AB Konsepti ve Terminolojisi I	X			
Trakya Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.	Genel Metinler Çevirisi I	X			
	Mütercim Ter. Bulgarca	Genel Metinler Çevirisi I	X			
	Mütercim Ter. İng.	Genel Metinler Çevirisi I	X			
Yaşar Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	Çeviriye Giriş, Yazılı Metinden Sözlü Çeviri I			X	
Yeditepe Üniversitesi	Çeviribilim (İng.)	Yazılı Çeviriye Giriş I	X			
Yeni Yüzyıl Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	Yazılı Çeviriye Giriş	X			
Yıldız Teknik Üniversitesi	Mütercim Ter. Fr.	Çeviriye Giriş I	X			

EK 8: PROGRAMLARDA ÇEVİRİ UYGULAMASINA GEÇİLMEYEN ÖNCEKİ DÖNEMDE YÖNTEM DERSİNİN VARLIĞI

Üniversite Adı	Program Adı	İlk çeviri uygulaması dersinin programda yer aldığı yarıyıl	Aynı yarıyıldan ya da önceki yarıyıldarda yöntem dersinin ya da derslerinin yer alıp almadığı	İlgili yöntem dersinin ismi ve yer aldığı yarıyıl
Atılım Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	4. yy	VAR	"Metin İncelemeleri I", 1. yy "Metin İncelemeleri II", 2.yy "Söylem Çözümlemesi", 3. yy
Beykent Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	4. yy	VAR	"Mesleki Oryantasyon ve Çeviriye Giriş", 1.yy
	Mütercim Ter. Rusça	4. yy	VAR	"Mesleki Oryantasyon ve Çeviriye Giriş", 1.yy
Bilkent Üniversitesi (İ.D.Bilkent Üniversitesi)	Mütercim Ter. (İng. -Fr. - Tr.)	2. yy	VAR	"Çeviriye Giriş", 1.yy
Boğaziçi Üniversitesi	Çeviribilim (İng.)	1. yy	YOK	
Dokuz Eylül Üniversitesi	Mütercim Ter. (Tr. -Alm. -İng.)	2. yy	YOK	
Hacettepe Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.	2.yy	YOK	
	Mütercim Ter. Fr.	2.yy	YOK	
	Mütercim Ter. İng.	2.yy	YOK	
İstanbul Arel Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	1. yy	YOK	
İstanbul Aydın Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	2. yy	YOK	
	Mütercim Ter. Rusça	1. yy	YOK	
İstanbul Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.	3.yy	VAR	"Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi I" , 1. yy

				"Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi I" , 2. yy
	Mütercim Ter. Fr.	3.yy	VAR	"Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi I" , 1. yy "Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi I" , 2. yy
	Mütercim Ter. İng.	3.yy	VAR	"Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi I" , 1. yy "Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi I" , 2. yy
İzmir Ekonomi Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	3. yy	YOK	
Kırıkkale Üniversitesi	Mütercim Ter. Ar.	1. yy	YOK	
	Mütercim Ter. Farsça	1. yy	YOK	
	Mütercim Ter. Fr.	3. yy	YOK	
	Mütercim Ter. İng.	3. yy	YOK	
Marmara Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.	2. yy	VAR	"Çeviriye Giriş I", 1. yy
	Mütercim Ter. Fr.	2. yy	VAR	"Çeviriye Giriş / Metin Çözümlemesi (Türkçe) I", 1. yy
	Mütercim Ter. İng.	1. yy	YOK	
Mersin Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.	1. yy	YOK	
	Mütercim Ter. Fr.	1. yy	YOK	
Okan Üniversitesi	Mütercim Ter. Ar.	2.yy	YOK	
	Mütercim Ter. Çince	2.yy	YOK	
	Mütercim Ter. İng.	2.yy	YOK	
	Mütercim Ter. Rusça	2.yy	YOK	
Sakarya Üniversitesi	Çeviribilim (Alm.)	1. yy	YOK	
Trakya Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.	1.yy	YOK	
	Mütercim Ter. Bulgarca	1.yy	YOK	
	Mütercim Ter. İng.	1.yy	YOK	
Yaşar	Mütercim Ter. İng.	3. yy	VAR	"Çeviri Amaçlı Metin

Üniversitesi				Çözümlemesi I" , 1. yy "Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi I" , 2. yy
Yeditepe Üniversitesi	Çeviribilim (İng.)	1. yy	YOK	
Yeni Yüzyıl Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	1. yy	YOK	
Yıldız Teknik Üniversitesi	Mütercim Ter. Fr.	1. yy	YOK	

EK 9: ÇEVİRİ PROGRAMLARINDAKİ DİL EDİNCİ DERSLERİ

Üniversite	Program Adı	Dil edinci dersleri
Atılım Üniversitesi	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: İngilizce Yazı Becerisi I, İngilizce Konuşma I 2. yy: İngilizce Yazı Becerisi II, İngilizce Konuşma II 3. yy: Özel Dil Kullanımı I, Duyduğunu Anlama ve Sözlü Anlatım I 4. yy: Özel Dil Kullanımı II, Duyduğunu Anlama ve Sözlü Anlatım II
Beykent Üniversitesi	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: İngilizcede Eleştirel Okuma ve Yazma 3. yy: Sözlü İletişim Becerileri, Yazılı İletişim Becerileri 4. yy: Sunuş Becerileri, Türkçe Eleştirel Okuma ve Yazma 5. yy: Karşılaştırmalı Çözümleme
	Mütercim Ter. Rusça	1. yy: Rusçada Eleştirel Okuma ve Yazma 3. yy: Sözlü İletişim Becerileri, Yazılı İletişim Becerileri 4. yy: Sunuş Becerileri, Türkçe Eleştirel Okuma ve Yazma 5. yy: Karşılaştırmalı Çözümleme
Bilkent Üniversitesi (İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi)	Mütercim Ter. (İng. -Fr. - Tr.)	1. yy: İng. ve Kompozisyon I, Karş. Gramer (İng. / Tr.), Karş. Gramer (Fr/Tr.), Fr. Metin ve Kompozisyon I, Türkçe I 2. yy: English and Composition II, Texts and Composition in French II, Turkish II 3. yy: Business Communication, (iletişim dersi) 4. yy: Group Communication and Discussion, (iletişim dersi) 7. yy: French in Corporate Communication, (SÇ) + YÇ (iletişim dersi), Turkish Diction, 7. YY (SÇ) + YÇ 8. yy: Professional Communication for Interpreters, SÇ (iletişim dersi)
Boğaziçi Üniversitesi	Çeviribilim	1. yy: Çevirmenler için Sözlü Anlatım ve Kompozisyon 2. yy: Çevirmenler için Türkçe 3. yy: Etimoloji I
Çankaya Üniversitesi	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: İng. Dilbilgisi, İng. Yazı Bilgisi, İng. Sözlü Anlatım I, Çevirmenler için Türkçe I, Dinleme ve Anlatma Becerileri I 2. yy: İngilizce Sözlü Anlatım II, Çevirmenler için Türkçe II, Dinleme ve Anlatma Becerileri II, İng. ve Tr. Karşılaştırmalı Dilbilgisi

Dokuz Eylül Üniversitesi	Müt. Ter. (Tr. -Alm. -İng)	1. yy: Çevirmenler için Türkçe, İngilizce Sözlü Anlatım, Almanca Sözlü Anlatım I, Almanca Yazı Becerisi I, Almanca Dilbilgisi, Almanca Sözcük Bilgisi, İngilizce Yazı Becerisi 2. yy: Almanca Sözlü Anlatım II, Almanca Yazı Becerisi II, İngilizce Sözcük Bilgisi
Ege Üniversitesi	Müt. Ter. Alm.	1. yy: Deutsche Grammatik I, Konversation I, Schreibfertigkeit I 2. yy: Deutsche Grammatik II, Konversation II, Schreibfertigkeit II 3. yy: Türkisch für Übersetzer
	Müt. Ter. İng.	1. yy: Public Speaking I, Writen Practice I 2. yy: Public Speaking II, Writen Practice II, Turkish for Translators 3. yy: Lexicology I 4. yy: Lexicology I
Hacettepe Üniversitesi	Müt. Ter. Alm.	1. yy: Okuma Becerileri, Yazma Becerileri, Sözcük Bilgisi, Almanca Dilbilgisi, Çevirmenler için Türkçe 2. yy: Çevirmenler için Türkçe 2, Duyduğunu Anlama ve Sözlü Anlatım, Alm-Tr Karşılaştırmalı Dilbilgisi 3. yy: Almanca Konuşma III, Almanca Konuşma I 4. yy: Almanca Konuşma II
	Müt. Ter. Fr.	1. yy: Okuma Becerileri, Yazma Becerileri, Sözcük Bilgisi, Fransızca Dilbilgisi, Çevirmenler için Türkçe 2. yy: Çevirmenler için Türkçe 2, Duyduğunu Anlama ve Sözlü Anlatım, Fr-Tr Karşılaştırmalı Dilbilgisi, 3. yy: Fr. Konuşma I, Fr. Konuşma III, 4. yy: Fr. Konuşma II
	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: Okuma Becerileri, Yazma Becerileri, Sözcük Bilgisi, İng. Dilbilgisi, Çevirmenler için Türkçe 2. yy: Çevirmenler için Türkçe 2, Duyduğunu Anlama ve Sözlü Anlatım, İng.-Tr Karşılaştırmalı Dilbilgisi 3. yy: İng. Konuşma I, İng. Konuşma III 4. yy: İng. Konuşma II
İstanbul Arel Üniversitesi	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: Comparative Syntax I, Writing I 2. yy: Comparative Syntax II, Writing II 3. yy: Speaking
İstanbul Aydın Üniversitesi	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: Turkish for Translators, Oral Communication Skills I, Advanced Writing I, Lexis in Context I, Reading & Interpretation I 2. yy: Turkish for Translators II, Oral Communication Skills II, Advanced Writing II, Lexis in Context II, Reading & Interpretation II

	Mütercim Ter. Rusça	1. yy: Sözcük Bilgisi ve Kullanımı I, Sözlü Anlatım I, Yazılı Anlatım I, Rusça Dilbilgisi I 2. yy: Sözcük Bilgisi ve Kullanımı II, Sözlü Anlatım II, Yazılı Anlatım II, Rusça Dilbilgisi II 3. yy: Rusça Dilbilgisi III 4. yy: Rusça Dilbilgisi IV 5. yy: ÇADE I, Rusça Metin Oluşturma I 6. yy: ÇADE II, Rusça Metin Oluşturma II 7. yy: Karşılaştırmalı Dil Uygulamaları I 8. yy: Karşılaştırmalı Dil Uygulamaları II
İstanbul Üniversitesi	Mütercim Ter. Almanca	1. yy: Anlatım Teknikleri I, Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri, Sözlü Dil Edinci, Yazılı Dil Edinci 2. yy: Anlatım Teknikleri II, Sözlü Dil Edinci II, Yazılı Dil Edinci II, Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri II
	Mütercim Ter. Fransızca	1. yy: Anlatım Teknikleri I, Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri, Sözlü Dil Edinci, Yazılı Dil Edinci 2. yy: Anlatım Teknikleri II, Sözlü Dil Edinci II, Yazılı Dil Edinci II, Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri II
	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: Anlatım Teknikleri I, Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri, Sözlü Dil Edinci, Yazılı Dil Edinci 2. yy: Anlatım Teknikleri II, Sözlü Dil Edinci II, Yazılı Dil Edinci II, Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri II
İzmir Ekonomi Üniversitesi	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: Yazılı Anlatım, Dil ve Toplum 2. yy: Karşılaştırmalı Dil ve Kültür Çalışmaları, Sözlü İletişim Becerileri, Eleştirel Okuma 3. yy: Sözcükbilimi, İng.-Türkçe Karşıtsal Çözümleme Çalışmaları
Kırıkkale Üniversitesi	Mütercim Ter. Arapça	1. yy: Arapça Dilbilgisi I, Sözcükbilim I, Sözlü İletişim I, Dikte 2. yy: Sözlü İletişim II, Arapça Dilbilgisi II, Sözcükbilim II, Yazılı Anlatım I 3. yy: Arapça Bilgisi III, Sözlü Anlatım I, Yazılı Anlatım II 4. yy: Arapça Bilgisi IV, Sözlü Anlatım II, Yazılı Anlatım III 5. yy: Gramer Çözümlenmeleri I, Arapçanın Lehçeleri I 6. yy: Gramer Çözümlenmeleri II, Arapçanın Lehçeleri II
	Mütercim Ter. Farsça	1. yy: Farsça Dilbilgisi I, Farsça Konuşma I, Farsça Yazı ve İmla I 2. yy: Farsça Dilbilgisi II, Farsça Konuşma II, Farsça Yazı ve İmla II 3. yy: Farsça Dilbilgisi III, Sözlü Anlatım I 4. yy: Farsça Dilbilgisi IV, Sözlü Anlatım II 5. yy: Dinleme Anlama I, Sözlü Anlatım III, Yazılı Anlatım I 6. yy: Dinleme Anlama II, Sözlü Anlatım IV, Yazılı Anlatım II
	Mütercim Ter.	1. yy: Dilbilimsel Gramer, Fransızca Konuşma, Yazılı Anlatım, Sesbilim

	Fransızca	2. yy: Dilbilimsel Gramer, Fransızca Konuşma, Yazılı Anlatım, Sesbilim 3. yy: Sözdizimsel Analiz, Sözcükbilim, Sözlü Anlatım 4. yy: Sözdizimsel Analiz, Sözcükbilim, Sözlü Anlatım 5. yy: Akıcı Fr. Konuşma Teknikleri 6. yy: Akıcı Fr. Konuşma Teknikleri
	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: İng. Dilbilgisi I, İng. Konuşma I, İng. Yazma I, İng. Okuma I 2. yy: İng. Dilbilgisi II, İng. Konuşma II, İng. Yazma II, İng. Okuma II, İng. Sözcük Bilgisi 3. yy: Sesbilim I, İng. Sözlü Anlatım I, İng. Yazışma Teknikleri I, Çevirmenler için Türkçe I, Sözdizim I 4. yy: Sesbilim II, İng. Sözlü Anlatım II, İng. Yazışma Teknikleri II, Çevirmenler için Türkçe II, Sözdizim II
Marmara Üniversitesi	Mütercim Ter. Almanca	1. yy: Almanca Dilbilgisi I, Almanca Yazılı Anlatım I, Almanca Sözlü Anlatım I, Dilbilgisi Çözümlemesi I 2. yy: Almanca Dilbilgisi II, Almanca Yazılı Anlatım II, Almanca Sözlü Anlatım II, Dilbilgisi Çözümlemesi II 3. yy: Sözcük Bilgisi ve Metin İnceleme I, Karşılaştırmalı Dilbilgisi I 4. yy: Sözcük Bilgisi ve Metin İnceleme II, Karşılaştırmalı Dilbilgisi II
	Mütercim Ter. Fransızca	1. yy: Fransızca Dilbilgisi I, Fransızca Yazılı Anlatım I, Fr. Sözlü Anlatım I, Dilbilgisi Çözümlemesi I 2. yy: Fransızca Dilbilgisi II, Fransızca Yazılı Anlatım II, Fr. Sözlü Anlatım II, Dilbilgisi Çözümlemesi II 3. yy: Sözcük Bilgisi ve Söylem Çözümlemesi I, Karşılaştırmalı Dilbilgisi I 4. yy: Sözcük Bilgisi ve Söylem Çözümlemesi II, Karşılaştırmalı Dilbilgisi II
	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: İng. Dilb. I, İng. Yazılı Anlatım I, İng. Sözlü Anlatım I, Sözcük Bilgisi ve Metin İnc. I, İng. Sözlü İletişim I 2. yy: İng. Dilb. II, İng. Yazılı Anlatım II, İng. Sözlü Anlatım II, Sözcük Bilgisi ve Metin İnc. II, İng. Sözlü İletişim II 3. yy: Karşılaştırmalı Dilbilgisi I 4. yy: Karşılaştırmalı Dilbilgisi II
Mersin Üniversitesi	Mütercim Ter. Almanca	1. yy: Alman Dili Grameri I, Yazılı Anlatım I (Alm.), Sözlü Anlatım I (Alm.), Yazılı ve Sözlü Anlatım I (Türkçe) 2. yy: Alman Dili Grameri II, , Yazılı Anlatım II (Alm.), Sözlü Anlatım II (Alm.), Yazılı ve Sözlü Anlatım II (Türkçe) 3. yy: Sözcük Bilgisi ve Metin İnceleme I, Yazılı ve Sözlü Anlatım (Almanca) 4. yy: Sözcük Bilgisi ve Metin İnceleme II, Karşılaştırmalı Dilbilgisi II
	Mütercim Ter.	1. yy: Fransızca Dili Grameri I, Yazılı Anlatım I (Fr.), Sözlü Anlatım I (Fr.), Yazılı ve Sözlü Anlatım I

	Fransızca	(Türkçe) 2. yy: Fransızca Dili Grameri II, Yazılı Anlatım II (Fr.), Sözlü Anlatım II (Fr.), Yazılı ve Sözlü Anlatım II (Türkçe) 3. yy: Sözcük Bilgisi ve Metin İnceleme I, Yazılı ve Sözlü Anlatım III (Tr.), Yazılı ve Sözlü Anlatım (Fr.) 4. yy: Sözcük Bilgisi ve Metin İnceleme II
Okan Üniversitesi	Mütercim Ter. Arapça	1. yy: Sözlü Anlatım I, Yazılı Anlatım I 2. yy: Sözlü Anlatım II, Yazılı Anlatım II 3. yy: ÇADE
	Mütercim Ter. Çince	1. yy: Sözlü Anlatım I, Yazılı Anlatım I 2. yy: Sözlü Anlatım II, Yazılı Anlatım II 3. yy: ÇADE, Çince Karakter Çözümlemesi
	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: Sözlü Anlatım I, Yazılı Anlatım I, Türkçe Metin Üretme 2. yy: Sözlü Anlatım II, Yazılı Anlatım II 3. yy: ÇADE 4. yy: Karşılaştırmalı Dilbilim Analizi
	Mütercim Ter. Rusça	1. yy: Sözlü Anlatım I, Yazılı Anlatım I 2. yy: Sözlü Anlatım II, Yazılı Anlatım II 3. yy: ÇADE, Rusça Metin Türleri
Sakarya Üniversitesi	Mütercim Ter. Almanca (Çeviribilim Almanca)	1. yy: Sözlü Anlatım 2. yy: Yazılı Anlatım 3. yy: Karşılaştırmalı Yapı Çözümlemeleri I, Sözlü İletişim I, Yazılı ve Sözlü Metin Aktarımı I 4. yy: Karşılaştırmalı Yapı Çözümlemeleri II, Sözlü İletişim II, Yazılı ve Sözlü Metin Aktarımı II
Trakya Üniversitesi	Mütercim Ter. Almanca	1. yy: Dil Geliştirme I, Sözcük ve Kavram Bilgisi I, Sözlü ve Yazılı Anlatım I 2. yy: Dil Geliştirme II, Sözcük ve Kavram Bilgisi II, Sözlü ve Yazılı Anlatım II 3. yy: İletişim ve Dil I 4. yy: Yazışma Türleri, İletişim ve Dil II 5. yy: Karşılaştırmalı Dilbilgisi
	Mütercim Ter. Bulgarca	1. yy: Dil Geliştirme I, Sözcük ve Kavram Bilgisi I, Sözlü ve Yazılı Anlatım I 2. yy: Dil Geliştirme II, Sözcük ve Kavram Bilgisi II, Sözlü ve Yazılı Anlatım II 3. yy: İletişim ve Dil I

		4. yy: Yazışma Türleri, İletişim ve Dil II 5. yy: Karşılaştırmalı Dilbilgisi
	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: Dil Geliştirme I, Sözcük ve Kavram Bilgisi I, Sözlü ve Yazılı Anlatım I 2. yy: Dil Geliştirme II, Sözcük ve Kavram Bilgisi II, Sözlü ve Yazılı Anlatım II 4. yy: Yazışma Türleri 5. yy: Karşılaştırmalı Dilbilgisi
Yaşar Üniversitesi	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: Speaking Skills I, Lexicology 2. yy: Contrastive Grammer, Speaking Skills II,
Yeditepe Üniversitesi	Çeviribilim	1. yy: Çevirmenler için Türk Dili ve Edebiyatı I, İngilizce Sözlü Anlatım I, İng. Akademik Yazma Becerisi I 2. yy: Çevirmenler için Türk Dili ve Edebiyatı II, İngilizce Sözlü Anlatım II, İng. Akademik Yazma Becerisi II 3. yy: Türkçe Diksiyon
Yeni Yüzyıl Üniversitesi	Mütercim Ter. İngilizce	1. yy: Public Speaking I , Textual Analysis 2. yy: Public Speaking II , English – Turkish Contrastive Linguistics , Etymology I 3. yy: Speaking Skills in Turkish, Etymology II
Yıldız Teknik Üniversitesi	Mütercim Ter. Fransızca	1. yy: Fransızca Yazılı Anlatımı Geliştirme I 2. yy: Fransızca Yazılı Anlatımı Geliştirme II İş Fransızcası (seçmeli)

EK 10: PROGRAMLARDAKİ ALAN DERSLERİNİN KONUMU

Üniversite	Program Adı	Alan derslerinin üniversite içindeki diğer fakülte ya da bölümlerden alındığı programlar	Alan derslerinin anabilim dalı ya da bölüm öğretim görevlisi tarafından verildiği programlar	Alan derslerinin yer almadığı programlar
Atılım Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.			X
Beykent Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	X		
	Mütercim Ter. Rusça			
Bilkent Üniversitesi (İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi)	Mütercim Ter. (İng. -Fr. - Tr.)	X		
Boğaziçi Üniversitesi	Çeviribilim (İng.)	X		
Çankaya Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.			X
Dokuz Eylül Üniversitesi	Mütercim Ter. (Tr. -Alm. -İng)			X
Ege Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.	X		
	Mütercim Ter. İng.			
Hacettepe Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.		X	
	Mütercim Ter. Fr.			
	Mütercim Ter. İng.			
İstanbul Arel Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	X		
İstanbul Aydın Üniversitesi Yabancı Diller YO	Mütercim Ter. İng.	X		
	Mütercim Ter. Rusça			
İstanbul Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.		X	
	Mütercim Ter. Fr.			
	Mütercim Ter. İng.			
İzmir Ekonomi Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	X		
Kırıkkale Üniversitesi	Mütercim Ter. Ar.			X
	Mütercim Ter. Farsça			
	Mütercim Ter. Fr.			
	Mütercim Ter. İng.			
Marmara Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.		X	
	Mütercim Ter. Fr.			
	Mütercim Ter. İng.			
Mersin Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.		X	
	Mütercim Ter. Fr.			
Okan Üniversitesi	Mütercim Ter. Arapça	X		
	Mütercim Ter. Çince			
	Mütercim Ter. İngilizce			

	Mütercim Ter. Rusça			
Sakarya Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm. (Çeviribilim)		X	
Trakya Üniversitesi	Mütercim Ter. Alm.		X	
	Mütercim Ter. Bulgarca			
	Mütercim Ter. İng.			
Yaşar Üniversitesi	Mütercim Ter. İng.	X		
Yeditepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi	Çeviribilim	X		
Yeni Yüzyıl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi	Mütercim Ter. İng.	X		
Yıldız Teknik Üniversitesi	Mütercim Ter. Fr.	X		

EK 11: KURAMSAL BİLGİNİN SUNULABİLECEĞİ DERSLER

Üniversite	1. YIL		2. YIL		3. YIL		4. YIL	
	1. YY	2. YY	3. YY	4. YY	5. YY	6. YY	7. YY	8. YY
Atılım Üniversitesi	Metin İncelemeleri I	Metin İncelemeleri II		Çeviriye Giriş	Çeviri Kuramı			Çeviri Eleştirisi
Bilkent Üniversitesi (İ. D. Bilkent Üniversitesi)	Çeviriye Giriş						Çeviri Eleştirisi	
Boğaziçi Üniversitesi	Çeviri ve Çeviribilime Giriş I	Çeviri ve Çeviribilime Giriş II			Çeviri Kuramları	Çeviri Eleştirisi	Çeviri ve Çeviribilimde Güncel Konular	
Hacettepe Üniversitesi (FMT)		Yazılı Çeviriye Giriş Metin İncelemeleri			Çeviri Kuramı			Çeviri Eleştirisi

Hacettepe Üniversitesi (İMT)		Yazılı Çeviriye Giriş Metin İncelemeleri			Çeviri Kuramı			Çeviri Eleştirisi
İstanbul Üniversitesi (AMT)	ÇAMÇ I	ÇAMÇ II	Çeviribilime Giriş	Çeviribilim Alanları			Çeviribilim Semineri I Çeviri Değerlendirme Geçmişte Çeviri ve Çevirmenlik	Çeviribilim Semineri II Çeviri Eleştirisi
İstanbul Üniversitesi (FMT)	ÇAMÇ I	ÇAMÇ II	Çeviribilime Giriş	Çeviribilim Alanları			Çeviribilim Semineri I Çeviri Değerlendirme Geçmişte Çeviri ve Çevirmenlik	Çeviribilim Semineri II Çeviri Eleştirisi
İstanbul Üniversitesi (İMT)	ÇAMÇ I	ÇAMÇ II	Çeviribilime Giriş	Çeviribilim Alanları			Çeviribilim Semineri I Çeviri	Çeviribilim Semineri II Çeviri

							Değerlendirme Geçmişte Çeviri ve Çevirmenlik	Eleştirisi
İzmir Ekonomi Üniversitesi			Çeviriye Giriş		Çeviri Kuramı	Çeviri Eleştirisi	Çeviri Tarihi	
Kırıkkale Üniversitesi				Çeviriye Giriş	Çeviribilim	Çeviri Kuramları		
Mersin Üniversitesi (AMT)	Çeviriye Giriş I	Çeviriye Giriş II	Çeviri Kuram ve Yöntemleri I	Çeviri Kuram ve Yöntemleri II			Çeviri Eleştirisi I	Çeviri Eleştirisi II
Mersin Üniversitesi (FMT)	Çeviriye Giriş I	Çeviriye Giriş II	Çeviri Yöntem ve Teknikleri	Çeviri Kuram ve Yöntemler			Çeviri Eleştirisi I	Çeviri Eleştirisi II
Okan Üniversitesi (İMT)		Çeviriye Giriş	ÇAMÇ	Çeviribilime Giriş			Geçmişte Çeviri ve Çevirmenlik	

Sakarya Üniversitesi	Çeviri Tarihi I Çeviriye Giriş I	Çeviri Tarihi II Çeviriye Giriş II	Çeviri Kuramları I	Çeviri Kuramları II	Çeviri Yöntemleri I	Çeviri Yöntemleri II	Çeviribilim I	Çeviribilim II
Yeditepe Üniversitesi	Yazılı Çeviriye Giriş I	Yazılı Çeviriye Giriş II		Yazılı Çeviride Araştırma Yöntemleri	Çeviri Kuramı	Çeviri Eleştirisi		Tarih İçerisinde ve Günümüzde Çeviriye Yaklaşımlar
Yıldız Teknik Üniversitesi	Çeviriye Giriş I	Çeviriye Giriş II	Çeviri Tarihi	Çeviri Kuramları			Yazılı Çeviri Eleştirisi	

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad, Soyad: Şirin Baykan Smets
Doğum yeri: İzmir
Doğum tarihi: 26.08.1978
Adres: Annakirchstr. 129 41063
Mönchengladbach / Almanya
E-posta: sirin_baykan@yahoo.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

10/2008 - İstanbul Üniversitesi, Çeviribilim Doktora eğitimi
09/2005- 10/2008 İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Doktora Programı (mezuniyet yok)
09/2001 - 09/2005 İstanbul Üniversitesi, Çeviribilim Yüksek Lisans
09/1996 - 07/2001 Marmara Üniversitesi, Almanca İşletme ve İşletme Enformatiği Lisans
09/1989 - 05/1996 Kadıköy Anadolu Lisesi

İŞ TECRÜBESİ

12/2001 - 04/2012 İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim dalında araştırma görevliliği
08/2005 - 08/2007 "Uluslararası Avrasya Film Festivali", "Uluslararası Komedi Filmleri Festivali", "Uluslararası Sinema Tarih Buluşması" film festivallerinde altyazı çevirmenliği

- 04/2002 - "Uluslararası İstanbul Film Festivali", "IF Uluslararası Bağımsız Filmler Festivali" film festivallerinde altyazı çevirmenliği
- 09/2010 - "Adana Altın Koza Film Festivali" film festivalinde altyazı çevirmenliği

BİLİMSEL ÇALIŞMALAR

Sunumlar

- "Who is the censor?: A Study on Anonymous Translations and Translators as 'Gatekeepers'" (Aslı Takanay ile birlikte), "3rd Conference of the International Association for Translation and Intercultural Studies", Monash Üniversitesi, Melbourne, Avustralya, 7-10 Temmuz 2009.
- "Türk Kültürel Repertuarının Oluşması Açısından Avrupa Birliği Kavramlarının Çevirisine Genel Bir Bakış", Uluslararası VI. Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu, 01-02 Haziran 2006, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi.

Makale:

- "Ein interlingualer Vergleich deutscher und türkischer Wissenschaftstexte - dargestellt am Beispiel der Fachzeitschriftenartikel aus der Übersetzungswissenschaft", Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, XX, 2008, s.169-184. (Nükhet Polat ve Ece Başokur ile birlikte)

Poster Sunumu:

- "Çeviri Eğitim Programlarında Kuramsal Bilginin Yeri Üzerine Bir Önçalışma" / "A pre-study about the position of translation theory in the

curricula of translation education programs”, iki dilli poster, "Uluslararası Çeviri Kolokyumu”, İstanbul Üniversitesi, 21-23 Ekim 2009.

ÇEVİRİLER

Kitap çevirileri:

- Demiryolu Çocukları, Edith Nesbit, Bordo Siyah Yayınları, 2004, İstanbul.
(İngilizceden Türkçeye çeviri)
- Beş Küçük Afacan, Edith Nesbit, Bordo Siyah Yayınları, 2004, İstanbul.
(İngilizceden Türkçeye çeviri)
- Elhamra'da Hazan, Tanja Kinkel, Güncel Yayıncılık, 2003, İstanbul.
(Almancadan Türkçeye çeviri)
- Başlangıçta Eğitim Vardı, Alice Miller, Arion Yayıncılık, 2003, İstanbul.
(Almancadan Türkçeye çeviri)

Bilimsel makale çevirileri:

- “Üye Olmadan Entegrasyon Mümkün mü? Türkiye'nin AB Üyeliğinin Hukuki Dayanakları ve Tam Üyelik Alternatifleri”, Cemal Karakaş, Uluslararası İlişkiler (akademik dergi), Cilt 4, Sayı 16, Kış 2007-2008.
(Almancadan Türkçeye çeviri)
- “Girişimci Etiği, İnsanlık Onuru ve Ekonomik Küreselleşme”, Brigitte Hamm, s.237-251. Vorträge-Thesen-Debatten, Eine Auswahl / Konferanslar-Tezler-Tartışmalar Seçmeler, Goethe Institut Istanbul, 2003, İstanbul.
(Almancadan Türkçeye çeviri)