

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANA BİLİM DALI
DİLLER VE KÜLTÜRLERARASI ÇEVİRİBİLİM DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**MÜTERCİM-TERCÜMANLIK ODAKLI DİL ÖĞRENİMİ VE
ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI TEMELLİ ALTYAZI ÇEVİRİSİ EĞİTİMİ**

**MURAT ONUR SABAZ
20726002**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ANNA LIA ERGÜN**

2025

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANA BİLİM DALI
DİLLER VE KÜLTÜRLERARASI ÇEVİRİBİLİM DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**MÜTERCİM-TERCÜMANLIK ODAKLI DİL ÖĞRENİMİ VE
ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI TEMELLİ ALTYAZI ÇEVİRİSİ
EĞİTİMİ**

**MURAT ONUR SABAZ
20726002
ORCID NO: 0000-0001-7743-1587**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ANNA LIA ERGÜN**

TEMMUZ 2025

Murat Onur SABAZ tarafından hazırlanan “Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi Yaklaşımı Temelli Altyazı Çevirisi Eğitimi” başlıklı çalışma, **08/07/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Batı Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Programında **DOKTORA** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

Doç. Dr. Anna Lia ERGÜN

.....

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Lale ÖZCAN

.....

Doç. Dr. Deniz KURMEL

.....

Doç. Dr. Cristiano BEDIN

.....

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYHAN

.....

ÖZET

MÜTERCİM-TERCÜMANLIK ODAKLI DİL ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI TEMELLİ ALTYAZI ÇEVİRİSİ EĞİTİMİ

Bu doktora tezi, Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi (TILLT) yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen altyazı çevirisi eğitiminin katılımcıların dil edinci, çeviri edinci ve olumlu duyguları, öğrenme süreçleri, motivasyonları ve mesleki geleceklerine yönelik algıları üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma, genel dil öğretimi ile çeviri eğitimi arasındaki boşluğu dolduracak bütünlük pedagojik modellere duyulan ihtiyaca yanıt vermektedir. Araştırmada, pilot çalışma ve dört hafta uzunluğunda bir altyazı çevirisi atölyesi içeren karma yöntemli bir desen kullanılmıştır. Atölye, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalına kayıtlı lisans ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Altyazı çevirisi çalışmaları, MQM (Multidimensional Quality Metrics) çerçevesinde değerlendirilmiştir. Yabancı Dilden Keyif Alma (FLE) ve Yabancı Dilde Can Sıkıntısı (FLB) değişkenlerine ilişkin ön test ve son testler SPSS 30 programında analiz edilmiş, yarı yapılandırılmış görüşmelerle de nitel veri toplanmıştır. Nicel bulgular, atölye sonrasında FLE düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir ($Z = -2.041$, $p = .041$), FLB düzeyinde ise anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemiştir ($Z = .000$, $p = 1.000$). MQM tabanlı kalite kontrol sonucunda, öğrencilerin çevirilerinde doğruluk ($\chi^2(2) = 10.167$, $p = .006$), toplam hata ($\chi^2(2) = 37.500$, $p = .000$) ve genel kalite ($\chi^2(2) = 31.471$, $p = .000$) boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Katılımcıların atölyeye katılım düzeyinin akıcılık hatalarıyla pozitif ($r_s = .596$, $p = .002$), senkronizasyon hatalarıyla ise beklenildiği üzere negatif ($r_s = -.605$, $p = .002$) yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Nitel veriler ise katılımcıların motivasyonlarında, mesleki farkındalıklarında ve öğrenme keyfinde artış olduğunu doğrulamıştır. Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular, TILLT yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen altyazı çevirisi eğitiminin, katılımcıların öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlarına ve dil edinci ve çeviri edinci gelişimlerine anlamlı katkılar sağladığını ve çevirmen yetiştirmede pedagojik ve duyuşsal açıdan etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi (TILLT), dil edinci, çeviri edinci, Yabancı Dilden Keyif Alma, Yabancı Dilde Can Sıkıntısı

ABSTRACT

SUBTITLE TRANSLATION TRAINING BASED ON TRANSLATION AND INTERPRETING-ORIENTED LANGUAGE LEARNING AND TEACHING (TILLT)

This dissertation explores the impact of subtitle translation training on learners' language competence, translation competence, and their positive emotions, learning processes, motivation and perceptions of their professional future within the framework of Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching (TILLT). The study responds to the need for integrated pedagogical models that bridge general language instruction and professional translator training. A mixed-methods design was employed, including a pilot study and a four-week subtitling intervention conducted in the 2024–2025 academic year with second-year undergraduate students of the French Translation and Interpreting Program at Yıldız Technical University. Subtitle translation tasks were evaluated using the Multidimensional Quality Metrics (MQM) framework. Pre- and post-tests on Foreign Language Enjoyment (FLE) and Foreign Language Boredom (FLB) were analyzed with SPSS 30, alongside semi-structured interviews. Quantitative findings showed a statistically significant increase in FLE after the intervention ($Z = -2.041$, $p = .041$), while FLB remained unchanged ($Z = .000$, $p = 1.000$). MQM-based analysis of students' subtitles revealed significant difference in three dimensions: accuracy ($\chi^2(2) = 10.167$, $p = .006$), total error ($\chi^2(2) = 37.500$, $p = .000$), and overall quality ($\chi^2(2) = 31.471$, $p = .000$). Surprisingly, learner engagement levels correlated positively with fluency errors ($r_s = .596$, $p = .002$) and, as expected, negatively with synchronization errors ($r_s = -.605$, $p = .002$). Qualitative data confirmed increased student motivation, professional awareness, and enjoyment of the task. The findings of the study revealed that the intervention made significant contributions to participants' motivation and attitudes toward learning, as well as to the development of their language and translation competence and validated subtitle translation as a pedagogically and emotionally effective strategy for early-stage translator training aligned with the TILLT approach.

Keywords: Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching (TILLT), language competence, translation competence, Foreign Language Enjoyment, Foreign Language Boredom

ÖN SÖZ

Dil öğretimi ve çeviri eğitimini birleştiren bu doktora tez çalışmasında birlikte çalışmaktan onur duyduğum, lisans eğitimim sırasında bana İtalyancayı sevdiren, pozitif psikoloji üzerine derinlemesine düşünmemi sağlayan ve tez sürecinde sakin, motive edici ve yol gösterici yaklaşımıyla bu yolculuğa ışık tutan değerli danışmanım Doç. Dr. Anna Lia PROIETTI ERGÜN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Altyazı Çevirisi Atölyelerine katılarak tez çalışmamı yürütebilmemi sağlayan Yıldız Teknik Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalının çok kıymetli ikinci sınıf lisans öğrencilerine gönülden teşekkür ederim.

Lisans eğitimim sırasında beni ilk kez atölye modeliyle tanıştıran; hem yüksek lisans hem de doktora eğitimim sırasında bu modeli kullanarak bilimsel çalışmalar yürütmeme kapı aralayan, desteğini her zaman omuzlarımda hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL'e sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alan ve süreç boyunca aynı heyecanı paylaştığımız kıymetli hocalarım Doç. Dr. Deniz KURMEL'e ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYHAN'a; tez savunma jürisinde yer alarak yapıcı görüş ve katkılarıyla çalışmayı zenginleştiren kıymetli hocalarım Doç. Dr. Lale ÖZCAN'a ve Doç. Dr. Cristiano BEDİN'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim süresince kendilerinden ders alma ayrıcalığını yaşadığım değerli hocalarım Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ, Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK KASAR, Doç. Dr. Beki HALEVA, Doç. Dr. Lale ÖZCAN, Doç. Dr. Pınar GÜZELYÜREK ÇELİK ve Doç. Dr. Senem ÖNER BULUT'a kıymetli katkıları için sonsuz teşekkür ederim.

Lisans yıllarımda öğrencileri olmaktan, akademik kariyerimde ise birlikte çalışmaktan onur duyduğum Yıldız Teknik Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümünde görev yapmış ve halen görev yapmakta olan değerli hocalarıma sonsuz destekleri, güvenleri ve katkıları için minnettarım.

Ve elbette, yaşam yolculuğunda eşsiz destekleriyle daima yanımda olan sevgili anneme, babama ve kardeşim Arda'ya teşekkürlerimle...

Murat Onur SABAZ
Temmuz, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Çalışmanın Amacı ve Önemi	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Kuramsal ve Pedagojik Temeller	6
2.2. Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi (TILLT) Yaklaşımının Ortaya Çıkışı.....	7
2.3. Dil Öğretiminde Çeviri ve TILLT Yaklaşımları Arasındaki Temel Farklar.....	8
2.4. Çeviri Eğitiminde TILLT Yaklaşımının Yeri	9
2.4.1. TILLT Yaklaşımı Temelli Ders Tasarımı Önerileri	10
2.5. TILLT Yaklaşımı ve Çeviri Edinci Gelişimi	11
2.5.1. PACTE Grubunun Çeviri Edinci Modeli	11
2.5.1.1. İki Dillilik Alt Edinci	14
2.5.1.2. Araçsal Alt Edinç	15
2.5.1.3. Stratejik Alt Edinç	16
2.5.1.4. Çeviri Öncesi Hazırlık Edinci	17
2.5.2. Çeviri Edinci ve Makine Çevirisi.....	18
2.5.3. Avrupa Komisyonu LifeComp Edinçleri	19
2.5.4. Çeviri Eğitiminde Edinçlerin Değerlendirilmesi	20
2.5.5. Edinç Gelişiminin Bütünleşik Yapısı.....	23
2.5.6. Kurumsal Zorluklar	23
2.6. Çeviride Kalite Standartları	24
2.6.1. Multidimensional Quality Metrics (MQM)	25
2.6.1.1. MQM Hata Tipolojisi.....	26
2.6.1.2. MQM Karar Ağacı	27
2.7. TILLT Yaklaşımı Bağlamında Bir Öğretim Aracı Olarak Altyazı Çevirisi ...	28
2.7.1. Altyazı Çevirmeninin Karşılaştığı Bilişsel Zorluklar	30
2.7.2. Altyazı Yoluyla Çift Yönlü Dil Kullanımı.....	31
2.7.3. Teknoloji Kullanımı: Pasif İzleyicilikten Etkin Üretime Geçiş	32
2.7.4. Altyazı Yoluyla Kültürel Aracılık.....	33
2.7.5. Altyazı Çevirisi Çalışmalarının Değerlendirilmesi.....	33
2.7.6. Altyazı Çevirisinin TILLT Yaklaşımı Bağlamında Yapılandırılması	34
2.8. Çeviri Eğitiminde Duygular	35
2.9. Çalışmanın Zorlukları ve Gelecek Yönelimler	38
2.9.1. TILLT Yaklaşımı Temelli Uygulamaların Değerlendirilmesi	39

3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Soruları.....	43
3.1.1. Pilot Çalışma	43
3.2. Örneklem Grubu.....	46
3.3. Atölye Tasarımı.....	47
3.3.1. Öğretim Materyali	48
3.3.2. Öğretim Yöntemleri	50
3.3.3. Altyazı Çevirisi Kalite Değerlendirme Modeli	52
3.4. Veri Toplama Araçları	55
3.5. Veri Toplama Süreci	56
4. VERİ ANALİZİ	58
4.1. Nicel Veri Analizi	58
4.2. Nitel Veri Analizi.....	64
4.3. Altyazı Çevirisi Kalite Değerlendirmesi Sonuçlarının Analizi.....	87
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	95
5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	95
5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç, Tartışma ve Öneriler	97
5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç, Tartışma ve Öneriler	99
5.4. TILLT Yaklaşımının Yabancı Dil ve Hazırlık Sınıfı Derslerinde Kullanılması	101
5.5. Öneriler	102
KAYNAKÇA.....	104
EKLER.....	110

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Cinsiyet Dağılımı.....	46
Tablo 2. Yaş Dağılımı	47
Tablo 3. MQM Temelli Altyazı Çevirisi Kalite Değerlendirme Tablosu.....	52
Tablo 4. Örnek Kalite Skoru Hesaplaması.....	54
Tablo 5. Tanımlayıcı İstatistikler ve Betimsel Bulgular	58
Tablo 6. Spearman'ın Rho Korelasyon Analizi	62
Tablo 7. Görüşme Sorusu 1'e Verilen Cevaplar	65
Tablo 8. Görüşme Sorusu 2'ye Verilen Cevaplar	69
Tablo 9. Görüşme Sorusu 3'e Verilen Cevaplar	72
Tablo 10. Görüşme Sorusu 4'e Verilen Cevaplar	75
Tablo 11. Görüşme Sorusu 5'e Verilen Cevaplar	78
Tablo 12. Görüşme Sorusu 6'ya Verilen Cevaplar	81
Tablo 13. Görüşme Sorusu 7'ye Verilen Cevaplar	83
Tablo 14. MQM Temelli Altyazı Çevirisi Kalite Değerlendirme Tablosu Kullanılarak Hesaplanan Toplam Hata Puanları ve Kalite Skorları	87
Tablo 15. MQM Temelli Altyazı Çevirisi Kalite Değerlendirme Tablosu Kullanılarak Hesaplanan Değişkenlerin Özeti	88
Tablo 16. MQM Değişkenlerine İlişkin Normallik Testleri	89
Tablo 17. Parametrik Olmayan Korelasyon Analizine İlişkin Sonuçlar.....	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. PACTE Çeviri Edinci Modeli.....	13
Şekil 2. Makine Çevirisi Sonrası Düzeltme Edinci.....	18
Şekil 3. Avrupa Komisyonu LifeComp Edinçleri.....	20
Şekil 4. MQM Karar Ağacı.....	27
Şekil 5. Pilot Çalışmadaki Keyif Alma ve Can Sıkıntısı Dağılımı	45
Şekil 6. Eğitim Öncesi ve Sonrası FLB Puanlarının Kutu Grafiği	63
Şekil 7. Eğitim Öncesi ve Sonrası FLE Puanlarının Kutu Grafiği.....	63
Şekil 8. Bağımlı Değişkenlerin Dağılımı	64
Şekil 9. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı	67
Şekil 10. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı	71
Şekil 11. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı	74
Şekil 12. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı	76
Şekil 13. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı	79
Şekil 14. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı	85
Şekil 15. Üç Koşula İlişkin Dağılım	90
Şekil 16. Üç Koşula İlişkin Dağılım	90
Şekil 17. Üç Koşula İlişkin Dağılım	91
Şekil 18. Üç Koşula İlişkin Dağılım	91
Şekil 19. Üç Koşula İlişkin Dağılım	92
Şekil 20. Üç Koşula İlişkin Dağılım	93

KISALTMALAR LİSTESİ

BDÇ	: Bilgisayar Destekli Çeviri
bkz.	: bakınız
FLA	: Foreign Language Anxiety (Yabancı Dil Kaygısı)
FLB	: Foreign Language Boredom (Yabancı Dilde Can Sıkıntısı)
FLE	: Foreign Language Enjoyment (Yabancı Dilden Keyif Alma)
TILLT	: Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching (Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi)
vb.	: ve benzeri



1. GİRİŞ

Çeviri, Orta Çağ'dan bu yana, yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahip olmuştur. Yunanca ve Latince gibi klasik diller çeviri ve ezber yoluyla öğretilmiştir. Bu yöntem 18. ve 19. yüzyıllarda Fransızca ve Almanca gibi modern dillerin öğretiminde de uzun süre etkili olmuştur. Bu süreçte çeviri, özellikle Dilbilgisi Çevirisi Yöntemi (Grammar Translation Method) kapsamında, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinden ziyade dil bilgisi ve edebi metin okuma becerilerinin geliştirilmesine hizmet etmiştir.

1970'li yıllarda İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching) yaklaşımının yükselişiyle birlikte çeviri, modern dil öğretiminde büyük ölçüde devre dışı bırakılmış ve kimi çevrelerce “zararlı” ya da “gereksiz” görülmeye başlanmıştır. Bu dışlayıcı yaklaşım, çevirinin pedagojik potansiyelinin uzun bir süre göz ardı edilmesine neden olmuştur. Ne var ki 1980'li yıllardan itibaren bazı araştırmacılar çeviriye dil öğretiminde yeniden yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Keith & Mason 1987; Tittford & Hieke 1985).

Son dönemde çeviri, yabancı dil öğretimi bağlamında yeniden değer kazanmış ve pedagojik açıdan işlevsel bir araç olarak ele alınmaya başlanmıştır. Öğretim sırasında sunulan uygulamalarda dengeli bir yaklaşım benimsendiğinde, çevirinin; kültürlerarasılık, leksikogramer, metin odaklılık, teknolojik araçların kullanımı ve dil-içerik entegrasyonu gibi boyutlarda modern dil eğitimiyle uyumlu amaçları destekleyebileceği görülmüştür (Di Sabato, 2007). Özellikle son dönemde yapılan çalışmalarda çevirinin yabancı dil öğretimindeki rolünün yeniden şekillendirildiği ve iletişimsel, kültürel ve mesleki kazanımları destekleyen bütüncül bir yaklaşım olarak yeniden konumlandırıldığı görülmektedir (Beecroft, 2013; Bonyadi, 2003; Carreres, 2014; Carreres & Noriega-Sánchez, 2011; Cook, 2010; Leonardi, 2010; Leonardi & Salvi, 2016). Bu bağlamda, pek çok araştırma, çevirinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili bir araç olabileceğini göstermekte (Belpoliti & Plascencia, 2013; Pariente-Beltran, 2013) ve hatta çevirinin dil öğretiminde konuşma, dinleme, okuma ve yazmanın yanı sıra “beşinci beceri” olarak görülmesi gerektiğini savunan araştırmalar da bulunmaktadır (Carreres, 2014; Leonardi, 2010). Bununla birlikte, bazı

araştırmacılar, dil öğretiminde çevirinin yalnızca öğrencilerin ikinci dil yeterliliklerini geliştirmek yerine profesyonel çeviri ilkelerini yansıtarak çeviri yapabilmelerini sağlaması gerektiğini savunmaktadır (Carreres, 2014; Carreres & Noriega-Sánchez, 2011; Colina, 2002; Cook, 2010; Duff, 1989; Klein-Braley, 1996; Suparmin, 2003).

Son yıllara gelindiğinde ise, çeviri eğitimi ile dil öğreniminin kesişim noktasında, yani geleceğin çevirmenlerine yönelik eğitim bağlamında önemli bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan *Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching (TILLT)* (Türkçe: Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi¹) yaklaşımı, çeviriyi yalnızca yardımcı bir öğretim yöntemi olarak değil, eğitimin ilk aşamalarından itibaren geliştirilmesi gereken önemli bir mesleki edinc olarak yeniden merkeze almaktadır. TILLT yaklaşımında çeviri, çevirmenlik mesleğine doğru ilerleyen bir öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır. TILLT yaklaşımına göre, Mütercim-Tercümanlık lisans programlarındaki dil öğretimi ve öğrenimi genel dil öğretimi ve öğreniminden farklı olmalıdır. Dil dersleri, öğrencilerin mesleki kariyerlerinde dil uzmanı ve kültürlerarası iletişim uzmanları olarak dillerini etkili biçimde kullanabilmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu derslerde, öğrencilerin sonraki mütercim-tercümanlık derslerinde başarılı olabilmeleri için gerekli dil edinci kazandırılmalı ve çeviri edincinin gelişimi desteklenmelidir (Schmidhofer, 2022).

Son yıllarda olumlu duyguların yabancı dil edinimi üzerindeki etkisini konu alan araştırmalarda olumlu duyguların ve olumlu dil eğitiminin dikkate alınmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Seidl, 2023; Botes vd., 2020, 2022; Teimouri vd., 2022). Bu çerçevede, olumlu duygulara dayalı bir dil öğretimi anlayışının geliştirilmesi gerektiği yönündeki görüşler, özellikle psikolojik iyi oluş ile akademik başarı arasındaki bağlantıya işaret eden bulgularla desteklenmektedir. Bununla birlikte, Dewaele ve MacIntyre (2016), yabancı dilden keyif almanın, kaygıyı dengeleyerek genel başarıyı anlamlı şekilde artırabileceğini savunmaktadır. Özellikle çevirmenlerin yüksek düzeyde bilişsel ve duygusal yük altında çalıştığı düşünüldüğünde, olumlu duyguların desteklenmesi mesleki dayanıklılığı artırabilecek önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Moser-Mercer vd., 1998; Giles & Ogay, 2007; Seeber &

¹Bu tez çalışmasında, “Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching (TILLT)” yaklaşımının Türkçede yerleşik bir karşılığı bulunmadığı için Türkçeye “Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi” şeklinde çevrilmiştir. Özgün kısaltması olan “TILLT” ise Türkçeye çevrilmemiş ve literatüre sadık kalınarak çalışma boyunca özgün kısaltması kullanılmıştır.

Arbona, 2020; Hubscher-Davidson, 2020). Bu bağlamda, altyazı çevirisinin zorluk, yaratıcılık ve gerçek dünya ile bağlantıyı harmanlayan yapısı, onu TILLT yaklaşımı bağlamında da motive edici bir araç hâline getirmektedir.

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılarak TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi eğitiminin katılımcıların olumlu duyguları, öğrenme süreçleri, motivasyonları ve mesleki geleceklerine yönelik algıları üzerindeki etkisinin ve dil edinci ve çeviri edinci gelişimine etkisinin bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle, 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık lisans programı birinci sınıf öğrencileriyle bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma kapsamında, TILLT yaklaşımı temelinde altyazı çevirisinin yeni bir öğretim yaklaşımı olarak kullanıldığı iki saat uzunluğunda bir altyazı çevirisi atölyesi düzenlemiştir. Pilot çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık lisans programında MTF2411 İtalyanca 1 dersini almakta olan ikinci sınıf öğrencilerine yönelik TILLT yaklaşımı temelli İtalyanca-Türkçe dil çiftinde 4 haftalık bir altyazı çevirisi atölyesi tasarlanmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde kavramsal çerçeveye yer verilecektir. Bu bağlamda, öncelikle Dil Öğretiminde Çeviri (Translation in Language Teaching - TILT) gibi öncül modellerden başlayarak TILLT yaklaşımının kuramsal gelişimi izlenecek, altyazı çevirisinin öğretim yöntemi olarak etkililiğine dair görgül kanıtlar incelenecek ve literatürdeki mevcut boşluklar ve sınırlılıklar ortaya konacaktır. Çalışma kapsamında incelenen literatür, uygulamalı dilbilim, çeviribilim, ikinci dil edinimi (Second-language acquisition) ve eğitim psikolojisi alanlarında yer alan kuramsal tartışmaları, görgül çalışmaları ve müfredat modellerini kapsamaktadır. TILLT yaklaşımı ve çeviri edinci gelişimi bağlamında özellikle PACTE Grubu tarafından geliştirilen çeviri edinci modeli (PACTE, 2003) üzerinde durulacaktır. Bunların yanı sıra, çeviride kalite standartları, altyazı çevirisinin pedagojik rolü ve çeviri eğitiminin duygusal boyutları da ele alınacaktır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırma yöntemine yer verilecektir. Bu bağlamda, çalışmada benimsenen araştırma deseni, pilot çalışma, katılımcı profili, veri toplama araçları ve veri toplama süreci ayrıntılarıyla sunulacak; TILLT yaklaşımı temelinde

tasarlanan altyazı çevirisi atölyesinin uygulama adımları ve altyazı çevirisi kalite değerlendirme modeli sistematik biçimde ele alınacaktır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde nicel ve nitel veri analizlerine yer verilecektir. Bu bağlamda, ön test ve son testler yoluyla toplanan nicel verilerin, SPSS 30 sürümü kullanılarak yürütülen istatistiksel analizleri sunulacaktır. Öte yandan, çalışmanın araştırma sorularına daha derinlemesine yanıtlar bulabilmek ve altyazı çevirisinin dil ve çeviri edinci gelişiminde etkili bir araç olup olmadığını irdeleyebilmek amacıyla, görüşme tekniği yoluyla toplanan nitel verilerin tematik analizleri paylaşılacaktır.

Çalışmanın beşinci bölümünde, elde edilen nicel ve nitel bulgular ışığında çalışmanın araştırma sorularına aranacak ve araştırma sorularına yönelik sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir. Bununla birlikte, araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda TILLT yaklaşımının mütercim ve tercümanlık lisans programlarındaki hazırlık sınıfı ve yabancı dil derslerinde uygulanmasına yönelik değerlendirmelere yer verilecektir. Son olarak, gelecekteki TILLT temelli araştırmalara ışık tutacak çıkarımlar ve uygulamaya dönük öneriler paylaşılacaktır.

1.1. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılarak TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi eğitiminin katılımcıların olumlu duyguları, öğrenme süreçleri, motivasyonları ve mesleki geleceklerine yönelik algıları üzerindeki etkisinin ve dil edinci ve çeviri edinci gelişimine etkisinin bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

TILLT yaklaşımı kuramsal olarak zengin bir çerçeve sunmasına rağmen, uygulamadaki yansımaları kurumlar arasında hâlâ tutarsızlık göstermektedir. Schmidhofer ve Ahmann (2015), geleneksel yabancı dil hazırlık programlarının çeviri eğitiminde gerekli olan edinçleri yapılandırma konusunda yetersiz kaldığını vurgulamaktadır.

Yükseköğretim Program Atlasından elde edilen verilere göre, Haziran 2024 itibarıyla Türkiye’de mütercim-tercümanlık eğitimi verilen 62’si devlet, 36’sı vakıf üniversitesinde olmak üzere 98 adet Mütercim ve Tercümanlık ve 1’i devlet, 1’i vakıf üniversitesinde olmak üzere 2 adet Çeviribilim lisans programı bulunmaktadır. Bunların arasında 32’si devlet, 30’u vakıf üniversitesinde olmak üzere 62 adet İngilizce Mütercim ve Tercümanlık, 9’u devlet, 1’i vakıf üniversitesinde olmak üzere 10 adet

Arapça Mütercim ve Tercümanlık, hepsi devlet üniversitesinde olmak üzere 8 adet Almanca Mütercim ve Tercümanlık, hepsi devlet üniversitesinde olmak üzere 6 adet Fransızca Mütercim ve Tercümanlık, 2'si devlet, 1'i vakıf üniversitesinde olmak üzere 3 adet İngilizce, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık, hepsi devlet üniversitesinde olmak üzere 1 adet Bulgarca Mütercim ve Tercümanlık, hepsi vakıf üniversitesinde olmak üzere 1 adet Çince Mütercim ve Tercümanlık, hepsi devlet üniversitesinde olmak üzere 1 adet Japonca Mütercim ve Tercümanlık ve hepsi devlet üniversitesinde olmak üzere 1 adet Rusça Mütercim ve Tercümanlık ve 1'i devlet, 1'i vakıf üniversitesinde olmak üzere 2 adet Çeviribilim (İngilizce) lisans programı bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2024: <https://yokatlas.yok.gov.tr/>). Söz konusu lisans programlarında öğrenciler ilgili eğitim dilinde bir yıl hazırlık eğitimi almaktadır. Hazırlık sınıfı eğitimi sonunda başarılı olan öğrenciler lisans birinci sınıfa geçmeye hak kazanmakta ve mesleki eğitime başlamaktadır. Öğrencilerin meslek derslerine başarılı bir şekilde devam edebilmeleri ve çeviri edinci geliştirmeye başlayabilmeleri için güçlü dil edincine sahip olmaları kaçınılmazdır. Genellikle lisans programlarının ilk yarıyıllarında ilgili lisans programının eğitim diline göre öğrencilerin dil edincini pekiştirecek çeşitli dil dersleri yer almaktadır. Diğer taraftan, öğrenciler, hazırlık eğitiminin ardından güçlü bir dil edinciyle çeviri eğitimine başlasalar da analitik ve stratejik beceriler bakımından zayıf kalabilmektedir. Bu bağlamda, mütercim ve tercümanlık lisans programlarındaki hazırlık eğitiminin genellikle çeviri odaklı çıktılar düşünülerek tasarlanmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda, çalışmanın, hem ulusal hem de uluslararası ölçekte mütercim-tercümanlık eğitimi verilen lisans programlarının hazırlık ve dil derslerine yönelik yöntemsel katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve kapsamında, TILLT yaklaşımı ve bu bağlamda pedagojik bir araç olarak altyazı çevirisi ele alınmaktadır. Bu bağlamda, öncelikle Dil Öğretiminde Çeviri gibi öncül modellerden başlayarak TILLT yaklaşımının kuramsal gelişimi izlenecek, altyazı çevirisinin öğretim yöntemi olarak etkililiğine dair görgül kanıtlar incelenecek ve literatürdeki mevcut boşluklar ve sınırlılıklar ortaya konacaktır.

Çalışma kapsamında incelenen literatür, uygulamalı dilbilim, çeviribilim, ikinci dil edinimi ve eğitim psikolojisi alanlarında yer alan kuramsal tartışmaları, görgül çalışmaları ve müfredat modellerini kapsamaktadır. Yapılan incelemede, TILLT yaklaşımı temelli altyazı uygulamalarının özellikle mütercim ve tercümanlık lisans programlarının müfredatlarına bütüncül biçimde entegre edilebilmesi için kuramsal ve araştırma temelli bir dayanak sunulması amaçlanmaktadır. Yalnızca genel dil öğrenenleri konu alan ve çeviriyle ilgili bir yönelim içermeyen araştırmalar ve çeviri edinci gelişimine odaklanılmayan araştırmalar inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır.

2.1. Kuramsal ve Pedagojik Temeller

Dil öğretiminde çeviriye öğretim yöntemi olarak yer verilmesi tarihsel olarak sıklıkla tartışmalara yol açmıştır. Bu tartışmalar genellikle çevirinin etkili bir iletişim aracı olup olmadığı ile ağır dilbilgisi odaklı geleneksel yaklaşımlarla ilişkilendirilip ilişkilendirilmemesi ekseninde kutuplaşmıştır. 20. yüzyılın sonlarında İletişimsel Dil Öğretimi yaklaşımının yükselişiyle birlikte dilde akıcılığı önceleyen uygulamalara yer verilmiş ve çeviri büyük ölçüde devre dışı bırakılmıştır.

Diğer taraftan, Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımında, çeviri yeniden iletişimsel yaklaşımın bir parçası olarak ele alınmış ve anlam üretmeye yönelik bir faaliyet ve dilsel-kültürel farkındalığı artıran bir araç olarak yeniden tanımlanmıştır. Örneğin Cook (2010) ve Carreres (2014), görev tanımlı çeviri uygulamalarının, iletişimsel bir çerçeve içinde kültürlerarasılık ve üstdil ile ilgili farkındalık kazandırabileceğini savunmaktadır. Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımında, çeviri birinci dil (L1) ve ikinci

dil (L2) arasında bilişsel bir köprü olarak konumlandırılmaktadır.² Bu bağlamda, cümle çevirisi, özet çeviri ve karşılaştırmalı çözümleme gibi uygulamalar, sözcük dağarcığını genişletme, dilbilgisel duyarlılığı geliştirme ve metin bütünlüğü oluşturma amacıyla kullanılmaktadır. Carreres (2014), çeviri uygulamalarının anlamlı ve gerçek bağlamlar içinde, öğrenciler arasında iş birliğine dayalı şekilde gerçekleştirilmesi durumunda, Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımının yabancı dilde iletişim kurma edincini geliştirmeye önemli katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Ancak Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımı, öğrencileri profesyonel çeviriye hazırlamak konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu yaklaşımın temel amacı ikinci dil (L2) yeterliliğini geliştirmek olduğu için alan-odaklı metin türleri, çeviri teknolojileri ya da mesleki etik gibi profesyonel becerileri kapsayan bir eğitim sunmamaktadır. Bu pedagojik boşluk, TILLT gibi daha uzmanlaşmış bir yaklaşımın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

2.2. Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi (TILLT) Yaklaşımının Ortaya Çıkışı

TILLT yaklaşımında, Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımının sunduğu model genişletilerek çeviriye özgü öğrenme çıktıları dil öğretimine dâhil edilmiştir. Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımında, çeviri yalnızca bir öğretim yöntemi olarak ele alınırken; TILLT yaklaşımında, çeviri çevirmenlik mesleğine doğru ilerleyen bir öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır. TILLT yaklaşımına göre, Mütercim-Tercümanlık lisans programlarındaki dil öğretimi ve öğrenimi genel dil öğretimi ve öğreniminden farklı olmalıdır. Yabancı dil derslerinde, öğrencilerin sonraki mütercim-tercümanlık derslerinde başarılı olabilmeleri için gerekli dil edinci kazandırılmalı ve çeviri edincinin gelişimi desteklenmelidir (Schmidhofer, 2022). Schmidhofer'ın (2022) da belirttiği gibi, TILLT yaklaşımı çeviri edincini merkeze alan ve dil öğrenimini bu doğrultuda yapılandıran bir paradigma değişimini temsil etmektedir. Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımında genellikle ikinci dilden (L2) birinci dile (L1) tek yönlü çeviri uygulamaları yer alırken, TILLT yaklaşımında ise çift yönlü edinç geliştirilmesi teşvik edilmekte ve çeviri öncesi beceriler olarak kabul edilen, metnin ait olduğu türün dilsel ve işlevsel özelliklerini tanıma (tür çözümlemesi), kaynak metni

² Bu çalışmada “L1” ve “L2” terimleri yabancı dil öğretimi bağlamında kullanılmıştır. “L1” terimi “ana dil” ve “L2” terimi “yabancı dil” anlamına gelmektedir.

amaca ve erek kitleye uygun biçimde değerlendirme ve mesajın, erek dildeki sosyal ve kültürel bağlama uygun şekilde yeniden düzenlenmesi gibi becerilere özel önem verilmektedir. Bu beceriler, farklı kültürler ve iletişim ortamları arasında anlamı doğru ve etkili şekilde aktarabilen profesyonel çevirmenlerin sahip olması gereken temel yetkinliklerdir.

TILLT yaklaşımında, hukuki sözleşmeler, reklam metinleri, altyazı gibi öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri çeviri türlerine ve müşteri taleplerine dayalı durumları içeren uygulamalara yer verilerek, öğrenme süreci daha gerçekçi hale getirilmektedir. Böylece öğrenciler, mesleki bağlamlarda karşılaşacakları durumlara benzer bir öğrenme deneyimi yaşamaktadırlar. Bu yaklaşım, çeviri eğitiminde gerçekçi senaryolar kullanılmasını savunan görüşlerle örtüşmektedir. Örneğin, Cerezo Herrero, Schmidhofer ve Koletnik (2021), sınıf ortamında meslek hayatını yansıtan koşullar oluşturmak için gerçekçi çeviri görev tanımları ve farklı türde içerikler kullanılmasını önermektedir. TILLT yaklaşımında dersler, öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarına ve çeviri sektörü gerçeklerine göre tasarlanmaktadır. Bu bağlamda, çeviri görev tanımına uygun çalışma, erek kitleyi dikkate alma ve farklı türden içerikleri doğru şekilde değerlendirme gibi becerilere odaklanılmaktadır. Kısacası TILLT yaklaşımında, çeviri sadece dil öğrenmeye yardımcı bir araç olarak değil, başlı başına geliştirilmesi gereken bir edinç olarak ele alınmaktadır.

2.3. Dil Öğretiminde Çeviri ve TILLT Yaklaşımları Arasındaki Temel Farklar

Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımından TILLT yaklaşımına geçiş ile birlikte birtakım pedagojik değişimler yaşanmıştır (Schmidhofer & Cerezo Herrero, 2021). Bu bağlamda, Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımında, genel olarak ikinci dilde (L2) yeterlilik kazandırılması amaçlanırken, TILLT yaklaşımında, çeviri edincinin sistemli bir şekilde geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımında genellikle ikinci dilden (L2) birinci dile (L1) tek yönlü çeviri uygulamaları yer alırken, TILLT yaklaşımında ise çift yönlü edinç geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımında çeviri uygulamaları genellikle basitleştirilmiş ve öğretici niteliktedir. TILLT yaklaşımında ise mesleki gerçekliğe yakın, farklı metin türleri ve dil seviyelerini kapsayan özgün çeviri uygulamaları yer almaktadır.

Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımında, sözcük bilgisi, sözdizimi ve genel akıcılığa odaklanılmaktadır. Buna karşın TILLT yaklaşımında, metin çözümlemesi, uyarlama stratejileri ve çeviriye özgü karar verme becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmektedir. Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımında genellikle genel dil yeterliliği ölçütleri kullanılmaktadır. TILLT yaklaşımında ise doğruluk, eşdeğerlik ve çeviri kararının gerekçelendirilebilirliği gibi çeviri odaklı ölçütlere göre değerlendirme yapılmaktadır.

Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımıyla tasarlanan uygulamalarda yalnızca sözlükler veya paralel metinler kullanılmaktadır. TILLT yaklaşımıyla tasarlanan uygulamalarda ise bunların yanı sıra, bilgisayar destekli çeviri (BDÇ) araçları ve altyazı yazılımları gibi profesyonel çeviri araçları kullanılmaktadır.

Söz konusu farklar değerlendirildiğinde, TILLT yaklaşımının yalnızca genel dil öğretimiyle sınırlı kalmadığı, fakat TILLT yaklaşımı temelli çeviri uygulamaları tasarlayabilmek için çevirmenlik mesleğinin gereklerini bilen uzman eğitmenler ve özel olarak tasarlanmış bir müfredat gerektiği görülmektedir. TILLT yaklaşımı, uygulamada genel dil eğitimi ile çeviri eğitimi arasında bir geçiş alanı oluşturmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin ikinci dili öğrenirken aynı zamanda çevirmenlikte ihtiyaç duyacakları analiz etme, karar verme ve uygulama becerilerini geliştirmelerini desteklemek için mütercim ve tercümanlık lisans programlarının hazırlık sınıflarında ve ilk yıllarında TILLT yaklaşımı kullanılabilir.

2.4. Çeviri Eğitiminde TILLT Yaklaşımının Yeri

TILLT yaklaşımı, öğrencileri yalnızca dil öğrenen bireyler olarak değil, çevirmenlik yolunda ilerleyen adaylar olarak konumlandırarak daha bütüncül bir öğrenen kimliği gelişmesini desteklemektedir. Koletnik (2021), dil öğretiminin erken aşamalarında özgün çeviri uygulamalarına yer verilmesinin, öğrencilerin üst-dilsel farkındalıklarını artırdığını, aynı zamanda öğrenen özerkliği ve mesleki motivasyonlarını da güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu bulgular, öğrenmenin en etkili biçimde anlamlı ve bağlama dayalı uygulamalar yoluyla gerçekleştiğini savunan sosyal yapılandırmacılık kuramlarıyla (Piaget, 1962; Vygotsky, 1962) örtüşmektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler çeviriye yalnızca dil egzersizi olarak değil, bağlam içinde çözülmesi gereken bir problem olarak yaklaştıklarında, dile dair daha derin bir farkındalık geliştirebilir ve üst düzey düşünme becerileri kazanabilirler. Öğrencilerin erken

dönemde gerçekçi çeviri uygulamalarıyla tanışmaları çevirmenliği “yapabilecekleri bir meslek” olarak görmelerini kolaylaştırabilir.

2.4.1. TILLT Yaklaşımı Temelli Ders Tasarımı Önerileri

TILLT yaklaşımının sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanılabilmesi için derslerin yapısında bazı öğretimsel değişiklikler yapılması gerekmektedir.

Tür Temelli Öğretim Yaklaşımı bağlamında, dil derslerinde, çeviride uzmanlık alanlarının çeşitliliğini yansıtan hukuki, teknik, edebi, görsel-işitsel gibi farklı metin türlerine yer verilmelidir (Cerezo Herrero vd., 2021). Bu sayede öğrenciler, eğitimin daha başından itibaren farklı türlerin kendine özgü kuralları ve zorluklarıyla tanışır.

Strateji Temelli Eğitim bağlamında, öğrencilerin metinleri yapısal bir biçimde analiz etme, yorumlama ve yeniden düzenleme konusunda yönlendirilmeleri gerekir. Bu yaklaşım, çeviri stratejilerinin öğretilmesini, hata analizlerinin yapılmasını ve sınıf içinde yüksek sesle düşünme protokolleri ya da yansıtıcı açıklamaların kullanılmasını içerebilir (Carrasco Flores, 2019; Schmidhofer & Cerezo Herrero, 2021).

Teknoloji Temelli Eğitim bağlamında, öğrencilerin çeviri teknolojileriyle erken dönemde tanışmaları büyük önem taşımaktadır. TILLT yaklaşımında, dil öğreniminin bir parçası olarak derlem araçları, BDÇ araçları ve altyazı oluşturma araçları kullanılmaktadır. Carrasco Flores (2019), bu araçların yalnızca zaman kazandıran yardımcıları olarak değil, çevirmenin karar alma sürecinin bir uzantısı olan “*bilişsel protezler*³” olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. TILLT yaklaşımında, bu araçlarla eleştirel ve bilinçli bir etkileşim teşvik edilmekte ve ezbere kullanımın ötesine geçilmektedir.

Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri bağlamında, TILLT yaklaşımının benimsenmesi, yalnızca dil edincini değil, çeviri edincini de ölçebilecek yeni puanlama ölçütleri ve değerlendirme yöntemleri geliştirmeyi gerektirmektedir. Bu kapsamda, yalnızca dilsel doğruluk değil, işlevsel eşdeğerliğe ulaşma, çeviri yönergelerine uygunluk, uygun stratejilerin kullanımı ve hata üzerine yapılan yansıtıcı değerlendirmeler de göz önünde bulundurulmalıdır. Çeviri günlükleri, öz değerlendirme, akran geri bildirim gibi süreç-odaklı değerlendirme yöntemleri, geleneksel ürün odaklı notlandırmanın tamamlayıcısı olarak kullanılabilir.

³ Aksi belirtilmedikçe çeviriler tarafıma aittir.

Bu önerilerin uygulamaya geçirilmesi kurumsal kısıtlamalara göre farklılık gösterebilir.

2.5. TILLT Yaklaşımı ve Çeviri Edinci Gelişimi

Çeviribilim alanında “edinç” kavramı çeviri yapabilmek ve çevirmen olmak için gerekli bilgi ve becerilerin tamamını içeren şemsiye bir kavram olarak kabul edilmektedir (Birkan Baydan, 2011). Edinç kavramı bazı çeviribilim araştırmacıları tarafından ise zihinsel süreçlere odaklanarak bilişsel açıdan tanımlanmakta ve bu bağlamda çeviri yapabilmek için gereken zihinsel veya entelektüel kapasite olarak yorumlanmaktadır.

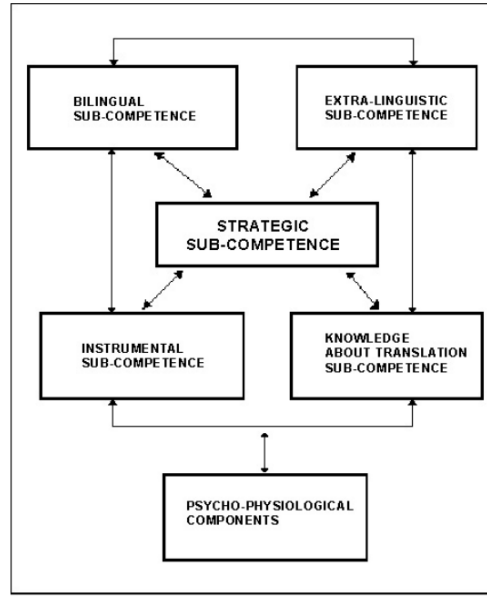
TILLT yaklaşımının, iletişimsel beceriye katkı sağlayan bir araç olmaktan çıkıp alan odaklı bir öğretim modeline dönüşmesi, çeviriye ilişkin edinçlerin nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği konusunda yeni bir anlayışı gerekli kılmaktadır. TILLT yaklaşımı yalnızca dil edincine odaklanmakla kalmamakta; bunun ötesinde, profesyonel çevirmenlerin üstlendiği görevlerle uyumlu çok boyutlu bir beceri seti kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu bölümde, TILLT yaklaşımının çeviri edinci kazandırma sürecini nasıl desteklediği ele alınmaktadır. Bu bağlamda, özellikle PACTE Grubu tarafından geliştirilen çeviri edinci modeli (PACTE, 2003) temel alınmakta ve TILLT yaklaşımı temelli ders içeriklerinde yer alan bilişsel, stratejik ve teknik unsurlarla ilişkilendirilmektedir.

2.5.1. PACTE Grubunun Çeviri Edinci Modeli

PACTE grubu, çeviri edinci üzerine görgül ve deneysel yapmak üzere 1997 yılında Barselona Otonom Üniversitesi (Universitat Autònoma de Barcelona) bünyesinde kurulmuştur. PACTE çeviri edincini bir çevirmenin görevini yerine getirebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların bütüncül bir sistemi olarak tanımlamaktadır. PACTE tarafından ilk çeviri edinci modeli 2000 yılında geliştirilmiştir (PACTE, 2000). Bu model, ilerleyen süreçte yürütülen bir araştırmanın bulguları doğrultusunda gözden geçirilmiş ve 2003 yılında revize edilmiştir (PACTE, 2003). PACTE çeviri edincini yalnızca iki dil bilmekle eşdeğer görmemekte; çeviri edincini birbiriyle ilişkili çeşitli alt edinçlerin bütünleşmiş hâli olarak yeniden kavramsallaştırmaktadır. PACTE grubunun çeviri edinci modeli beş alt edinçten oluşmaktadır (bkz. Şekil 1):

1. **Bilingual Sub-competence [İki Dillilik Alt Edinç]:** İki dilde etkili iletişim kurmak için ağırlıklı olarak işlemsel bilgi gereklidir. İki dile ilişkin pragmatik, sosyodilbilimsel, metinsel, dilbilgisel ve sözcüksel bilgidir.
2. **Extra-Linguistic Sub-competence [Dil Dışı Alt Edinç]:** Ağırlıklı olarak hem örtük hem de açık biçimde edinilmiş, genel dünya bilgisi ile özel alanlara ilişkin bilgi türüdür: (1) iki kültürlü bilgi (kaynak ve erek kültürlerle dair bilgi), (2) ansiklopedik bilgi (dünya hakkında genel bilgi), (3) alan bilgisi (belirli uzmanlık alanlarına ilişkin bilgi). Altyazı çevirisinde, kültürel referansların, esprilerin ya da bağlama özgü ipuçlarının doğru şekilde aktarılması da bu edinç ile ilgilidir.
3. **Instrumental Sub-competence [Araçsal Alt Edinç]:** Çeviri sürecinde kullanılan dokümantasyon kaynakları ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkindir. Her türlü sözlük, ansiklopedi, dilbilgisi kitapları, biçem kılavuzları, paralel metinler, elektronik bütünceler, arama motorları gibi kaynakların etkin biçimde kullanılmasını kapsar. TILLT yaklaşımı temelli derslerde bu araçlarla tanışmak, öğrencilerin modern çeviri ortamına aşinalık kazanmasına yardımcı olur.
4. **Knowledge About Translation Sub-competence [Çeviri Bilgisi Alt Edinç]:** Çeviri olgusu ve çevirmenlik mesleğine dair kavramsal bilgi birikimidir. Çeviri stratejileri, çeviri kuramları ve etik ilkeler bu kapsama girer. Bu bilgiler, öğrencilerin neyi, neden yaptıklarını sorgulayarak bilinçli, stratejik ve değerlendirmeye dayalı kararlar almalarını sağlar.
5. **Strategic Sub-competence [Stratejik Alt Edinç]:** Diğer tüm alt edinçleri yöneten ve çeviri sürecinde karşılaşılan sorunlara uygun stratejilerle yaklaşma becerisini ifade eder. Bu alt edinç, çevirmenin karar verme sürecine dair farkındalığını, yani metabilışsel kapasitesini yansıtır. TILLT yaklaşımında, bu alt edinç özellikle odaklanılmakta ve öğrencilerin karar verme, esneklik ve problem çözme becerilerinin erken dönemde geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Şekil 1. PACTE Çeviri Edinci Modeli



Kaynak: PACTE, 2003

PACTE modeli ayrıca psikofizyolojik bileşenleri (bkz. Şekil 1’de yer alan *Psycho-Physiological Components*) de içermektedir. Bunlar dikkat, bellek, azim, stres yönetimi gibi çeviri performansını etkileyen bireysel ve bilişsel faktörlerdir. Bunlar doğrudan edinç olarak tanımlanmamakta, fakat çeviri sürecini doğrudan etkilemektedir.

PACTE, çeviri edinci edinimini aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır (PACTE, 2000):

- Tüm öğrenme süreçleri gibi, başlangıç düzeyindeki bilgi düzeyinden (ön çeviri edinci) çeviri edincine doğru evrilen dinamik ve sarmal bir süreçtir. Bu süreç, öğrenme stratejilerinin etkin kullanımını gerektirir. Süreç boyunca, bildirimsel ve işlemsel bilgi türleri bütünleşir, gelişir ve yeniden yapılandırılır.
- Bu süreçte, işlemsel bilginin, dolayısıyla stratejik alt edincin gelişimi temel bir rol oynar.
- Süreç içerisinde, çeviri edincini oluşturan alt edinçler aşamalı olarak gelişir ve yeniden yapılandırılır.

Kasım 2011’de, Barselona Otonom Üniversitesi’nden 130 mütercim-tercümanlık bölümü öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki bulgular elde edilmiştir (Hurtado Albir, 2015):

- Çeviri edinci, öğrenme süreci ilerledikçe gelişen, edinilmiş bir edinçtir.

- Çeviri edinci edinimi, hem çeviri sürecini hem de ortaya çıkan ürünün kalitesini etkiler. Sürecin işleyiş biçimi zamanla değişir; buna paralel olarak çeviri kalitesinde de gelişme gözlemlenir.
- Çeviri edinci edinimi, çeviriye yönelik *durağan* bir anlayış ve yaklaşımdan daha *dinamik* bir anlayış ve yaklaşıma doğru bir ilerlemeyi kapsar. Bu ilerlemedeki en yüksek düzeydeki dinamizm, yöntemsel bilgiyle ilişkilidir.
- Çeviri edinci edinildikçe, öğrenciler içsel bilişsel kaynaklar ile dışsal araçları daha etkili ve bütünleşik biçimde kullanmaya başlar.
- Önceki çeviri edinci araştırmalarının verileriyle karşılaştırıldığında, yeni nesil öğrencilerin belgesel kaynakları daha sık ve daha etkin kullandıkları görülmektedir.

TILLT yaklaşımı, bu bağlamda her bir alt edinç gelişimini erken dönemde başlatmayı amaçlayan bir öğretim çerçevesi sunmaktadır. Bu yaklaşım, özgün çeviri uygulamalarının kademeli olarak sınıf ortamına entegre edilmesiyle, dil edinci ile çeviri edincinin birlikte gelişmesini sağlamaktadır. TILLT yaklaşımının dil öğrenimini mesleki çeviri uygulamalarıyla birleştiren özelliği çeviri edinci modelleriyle büyük ölçüde uyumludur ve öğrencilerin ileri düzey eğitime başlamadan önce gerekli edinçleri kazanmalarını kolaylaştırmaktadır.

2.5.1.1. İki Dillilik Alt Edinci

TILLT yaklaşımında, iki dillilik alt edinci geliştirilirken yalnızca sözcük bilgisi ve dilbilgisi alıştırmalarıyla sınırlı kalınmamakta ve öğrencilerin söylem düzeyindeki yapıları, edimbilimsel incelikleri ve diller arası söylem farklılıklarını kavramaları da amaçlanmaktadır (Carrasco Flores, 2019). İki dillilik alt edincinin geliştirilmesi için uygulamaya dönük bazı yöntemler aşağıdaki gibidir:

- Farklı dillerdeki türsel kalıpları tanıma ve yeniden üretme (Carrasco Flores, 2019).
- Söz eylemlerini sosyokültürel bağlamlara uygun biçimde yorumlama — bir dilde doğrudan yapılan bir isteğin, başka bir dilde daha nazık ya da dolaylı biçimde ifade edilmesi gerektiğini öğrenme (Schmidhofer & Cerezo Herrero, 2021).

- Farklı iletişim bağlamlarında kullanılan resmî-gündelik dil, teknik terimler, sade anlatım gibi üslup düzeylerini ayırt etme ve bu geçişlerin anlam üzerindeki etkisini kavrama (Schmidhofer & Cerezo Herrero, 2021).

Genel iletişimsel dil öğretimi yaklaşımlarında genellikle kişilerarası iletişim becerisine ulaşmak yeterli görülürken, TILLT yaklaşımında öğrenciler daha derinlemesine dil çözümlemelerine yönlendirilmektedir (Schmidhofer & Cerezo Herrero, 2021). Öğrenciler çeviri metinleriyle çalışırken, hem birinci dillerinde hem de ikinci dillerinde deyimisel ifadeler, çağrışımsal anlamlar ve sözdizimsel esneklik gibi ayrıntılara dikkat etmeyi öğrenmektedir. Bu da onları, anlamı doğru ve bağlama uygun şekilde aktarma edinci kazanmaya hazırlamaktadır (Carrasco Flores, 2019).

Daha önce de belirtildiği gibi, yapılan araştırmalar, gerçekçi çeviri uygulamalarının üstbilişsel farkındalığı önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Öğrenciler, iki dil arasında çeviri yaparken çevrilemeyen sözcüklerin, yapısal uyumsuzlukların ve bağlamın belirleyici rolünün daha çok farkına varmaktadırlar. Bunlar, yalnızca tek dilli ikinci dil alıştırmalarıyla kazanılması zor olan farkındalıklardır.

2.5.1.2. Araçsal Alt Edinç

TILLT yaklaşımının ayırt edici yönlerinden biri, çeviri araçlarının dil öğrenim sürecine erken aşamalarda entegre edilmesidir. Genel dil derslerinde çeviri araçlarına genellikle yer verilmezken, TILLT yaklaşımında, dil edinci ve çeviri edinci geliştirmenin teknolojik okuryazarlıkla ayrılmaz biçimde bağlantılı olduğu varsayımı göz önünde bulundurulmaktadır (Schmidhofer, 2022). Bu kapsamda öğrencilere tanıtılan başlıca araçlar aşağıdaki gibidir:

- **Bilgisayar Destekli Çeviri Araçları:** SDL Trados Studio, MemoQ gibi BDÇ araçları kullanılarak öğrenciler çift dilli terim tabanları oluşturabilir ve çeviri belleği, makine çevirisi ve yapay zekâ desteğiyle çeviri yapabilir.
- **Derlem Araçları:** Sketch Engine ve AntConc gibi derlem araçları kullanılarak sözcüklerin gerçek bağlamlarda kullanımı incelenebilir; paralel derlemler aracılığıyla farklı çeviri yaklaşımları karşılaştırılabilir.
- **Altyazı Oluşturma Araçları:** Öğrenciler erken aşamalarda Subtitle Edit, Aegisub ve yapay zekâ destekli araçlar üzerinde kısa videolar için altyazı çeviri yaparak zaman kodları ve karakter sınırlamaları gibi teknik kısıtlarla çalışmayı öğrenebilir.

- **Çevrimiçi Kaynaklar:** Çok dilli terim bankaları, makine çevirisi sistemleri, büyük dil modelleri, çift dilli sözlükler ve paralel metin veri tabanları gibi kaynaklar, eleştirel bir bakışla kullanılmak üzere ders içeriğine dâhil edilir.

TILLT yaklaşımında bu araçların amaçsal olarak öğretilmesi değil, çeviri kararlarını destekleyen bilişsel yardımcıları olarak kullanılması amaçlanmaktadır. Carrasco Flores (2019), bu araçları “*bilişsel protezler*” olarak tanımlamaktadır. Ona göre, bu araçlar çevirmenin karar verme sürecini destekleyen, ancak uzmanlık ve muhakeme gereksinimini ortadan kaldırmayan teknolojik desteklerdir. TILLT yaklaşımında öğrencilerden bu araçlardan alınan çıktıları eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri beklenmektedir (örneğin, bir makine çevirisi çıktısını kendi çevirileriyle karşılaştırmak). Böylece TILLT yaklaşımı, öğrencilerin hem ileri düzey çeviri eğitiminde teknolojiyle ilgili zorlukları daha kolay aşmalarını sağlamakta hem de mesleki hayatlarında karşılaşacakları yeni teknolojik araçlara daha hızlı uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır.

2.5.1.3. Stratejik Alt Edinç

Stratejik alt edinç, çeviri ediminin merkezinde yer almaktadır. Profesyonel çevirmenler, sürekli olarak sorunları tanımlamak, uygun stratejiler seçmek ve kendi performanslarını değerlendirmek durumundadır (PACTE, 2005; Göpferich, 2009). TILLT yaklaşımında bu edinç, gerçek dünya koşullarını simüle eden uygulamalar aracılığıyla somutlaştırılabilir:

- Altyazı çevirisinde diyalogları sınırlı bir ekranda okunabilir sürelerle sığdırma.
- Kültüre özgü deyimlerin nasıl çevrileceği gibi konularda amaca yönelik araştırmalar yaparak karar verme.
- Kaynak metne bağlılık ile erek metnin akıcılığı arasında tercih yapma ve biçimsel eşdeğerlik ile dinamik eşdeğerlik arasında karar verme.

Sınıf içi uygulamalarda, çevirmen notları, yansıtma günlükleri veya akran tartışmaları yoluyla öğrencilerden çeviri kararlarını açıklamaları istenebilir. Bu üstbilişsel uygulamalar, çevirinin yalnızca diller arasında eşdeğerlik kurmak değil, aynı zamanda bilgiye dayalı ve bilinçli kararlar alma süreci olduğunu pekiştirir. Örneğin bir öğrenci, bir altyazı çevirisinde alan darlığı nedeniyle gereksiz bir ifadeyi neden çıkardığını ya da bir metaforu çevirmek için üç farklı seçenek üzerinde durduktan sonra bağlama en

uygun olanı nasıl seçtiğini açıklayabilir. Bu tür yansıtıcı süreçler sayesinde stratejik farkındalığın gelişmesi desteklenebilir.

Altyazı çevirisi bu edincin kazandırılmasında özellikle etkilidir. Díaz-Cintas'a (2008) göre, altyazı çevirisi öğrencileri anlamı kısa ve öz şekilde ifade etmeye zorlamaktadır. Bu da bir tür kontrollü yaratıcılık pratiği sunmaktadır. Altyazı çevirisinde karşılaşılan karakter sınırları, okuma hızı, senkronizasyon gibi kısıtlar öğrencileri doğruluk ile okunabilirlik, bütünlük ile yeterlik arasında denge kurmaya itmektedir. Bu tür uygulamalar, sadece görsel-işitsel çeviride değil, tüm çeviri alanlarında karşılaşılan bilişsel zorluklara yönelik bir tür zihinsel alıştırma işlevi görmektedir. Öğrenciler bilgiyi öncelik sırasına koyma, cümleleri baskı altında yeniden kurma ve zaman baskısı altında soğukkanlı kalma gibi beceriler geliştirmektedir. Bu beceriler, sözlü çeviri, yazınsal çeviri ve yaratıcı problem çözümü gerektiren tüm çeviri türlerinde temel beceriler olarak öne çıkmaktadır.

2.5.1.4. Çeviri Öncesi Hazırlık Edinci

Her çeviri edinci modelinde açıkça ayrı bir bileşen olarak yer almasa da, pek çok eğitimci, çeviri eyleminden önce devreye giren analiz ve hazırlık yetilerinin önemini vurgulamaktadır. TILLT yaklaşımında, genellikle “görünmeyen” olarak nitelenen bu çeviri aşamasına özel bir önem atfedilmektedir. Cerezo Herrero vd. (2021) tarafından ortaya konduğu üzere, geleneksel yabancı dil derslerinde öğrenciler çoğu zaman bu aşamayı atlamakta ya da göz ardı etmektedir. Çünkü bu tür derslerde odak, metin çözümlemesinden çok dil üretimine yöneliktir. TILLT yaklaşımında ise öğrencilere aşağıdaki becerileri geliştirecekleri şekilde eğitim verilmektedir:

- Metin türlerini değerlendirmek ve bu türlerin çeviri stratejilerini nasıl etkileyebileceğini öngörmek. Örneğin, kaynak metin ikna etmeyi mi, yoksa yalnızca bilgi vermeyi mi amaçladığını saptamak.
- Kaynak metnin iletişimsel amacını (*skoposunu*) belirlemek. Öğrenciler, çeviri yapmadan önce metnin neden yazıldığını ve kime hitap ettiğini düşünür; bu da üslup, açıklık düzeyi gibi çeviri kararlarını etkileyebilir.
- Erek kitlenin ihtiyaç ve beklentilerini analiz etmek. Bu sayede öğrenciler, gerektiğinde üslubu uyarlamayı ya da erek okuyucu için ek bağlam sunmayı öğrenirler.

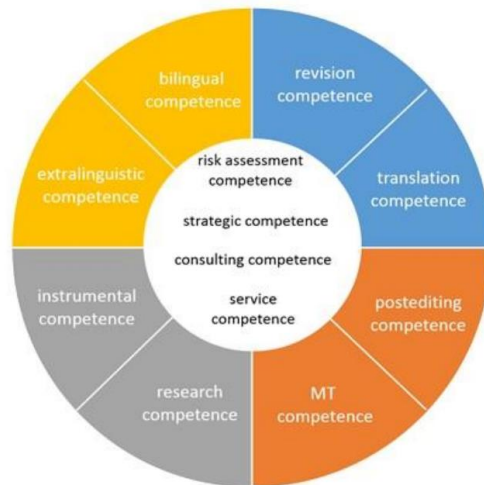
Bu tür çözümleme becerileri, sınıf içi uygulamalar aracılığıyla geliştirilmektedir. Örneğin, metin türü karşılaştırmaları (bir köşe yazısıyla akademik makalenin yapı ve işlev açısından karşılaştırılması), kaynak metin çözümlemeleri (anlam birimlerinin, örtük iletilerin ve vurgu noktalarının belirlenmesi) ve çeviri görevleri (öğrencilere belirli bir bağlam ve erek kitleye yönelik çeviri görevi verilmesi) bu uygulamalar arasında yer almaktadır. Bu tür analizler sayesinde öğrenciler, doğrudan çeviri yapmaya başlamadan önce bir strateji geliştirme alışkanlığı kazanmakta ve çeviri sürecine daha bilinçli, erek odaklı ve stratejik bir şekilde yaklaşmaktadır. Söz konusu “görünmeyen altyapı”, çevirilerinin hem niteliğini hem de üretim sürecindeki verimliliğini önemli ölçüde artırmaktadır.

2.5.2. Çeviri Edinci ve Makine Çevirisi

Nitzke vd. (2019) tarafından yürütülen çalışmada makine çevirisi sonrası düzeltmenin son yıllarda çeviri sektörünün önemli bir parçası haline geldiği ifade edilmektedir. Araştırmacılar söz konusu çalışmada çeviri risk yönetimi faktörleri ile makine çevirisi sonrası düzeltme görevlerini ilişkilendirmekte ve makine çevirisine başvurulup başvurulmayacağına ve başvurulacaksa makine çevirisi sonrası düzeltme işleminin nasıl yapılacağına karar vermeye yardımcı olacak bir karar alma modeli önermektedir.

Bu bağlamda, araştırmacılar tarafından, PACTE grubunun çeviri edinci ve gözden geçirme edinci modellerinden (PACTE, 2003) yola çıkılarak bir makine çevirisi sonrası düzeltme edinci modeli oluşturulmuştur.

Şekil 2. Makine Çevirisi Sonrası Düzeltme Edinci



Kaynak: Nitzke vd., 2019

Söz konusu model (Nitzke vd., 2019) ana edinçler ve alt edinçler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ana edinçler şu şekildedir: “risk assessment competence” [risk değerlendirme edinci], “strategic competence” [stratejik edinç], “consulting competence” [danışmanlık edinci], “service competence” [hizmet edinci]. Alt edinçler ise şu şekildedir: “bilingual competence” [iki dillilik edinci], “extralinguistic competence” [dil dışı edinç], “instrumental competence” [araçsal edinç], “research competence” [araştırma edinci], “revision competence” [gözden geçirme edinci], “translation competence” [çeviri edinci], “machine translation competence” [makine çevirisi edinci], “post-editing competence” [makine çevirisi sonrası düzeltme edinci]. Söz konusu edinçler için herhangi bir özel alan belirtilmemiştir. Bununla birlikte, konsantre olma ve dikkat toplama becerileri, strese dayanıklılık, mantıksal düşünme, analitik düşünme ve kıvrak zekanın da makine çevirisi sonrası düzeltme yapan uzman için önemli olduğu vurgulanmakta ve makine çevirisi sonrası düzeltme görevinin makine çevirisi sistemleri ve BDÇ araçları üzerinde gerçekleştirildiği için teknoloji ve bilgisayar kullanımının makine çevirisi sonrası düzeltme yapmak için temel bir gereklilik olduğu ifade edilmektedir (Nitzke vd., 2019). Söz konusu modelde, makine çevirisi sonrası düzeltme yapan uzmanların kendilerini yalnızca salt bir makine çıktısı düzeltmeni olarak değil, “yetkin dil danışmanı” ve makine çevirisi sonrası düzeltme süreçleri yönetiminde “uzman” kişiler olarak algılamaları önerilmektedir.

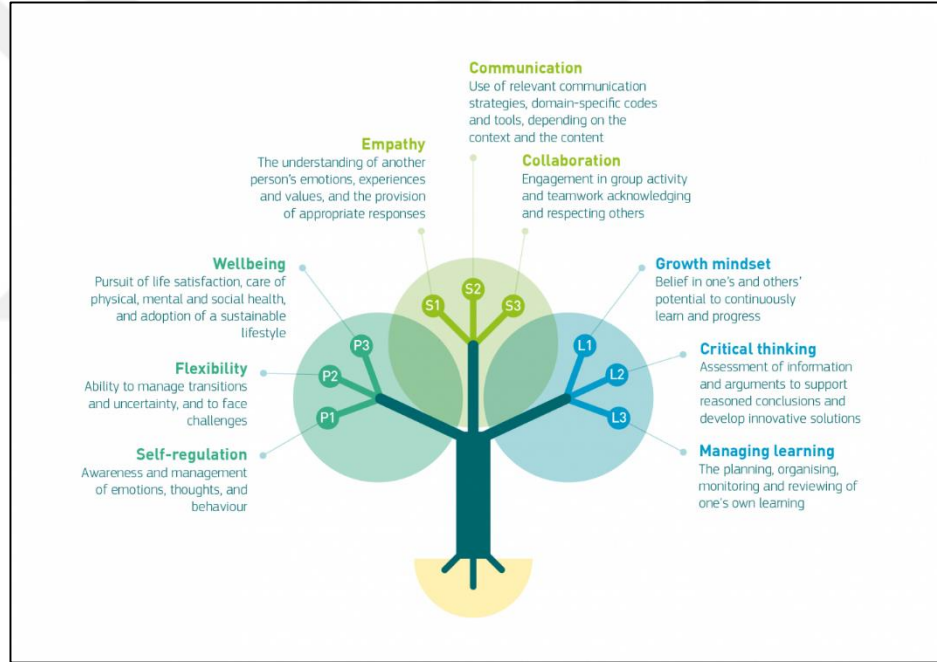
Araştırmacılar, sundukları makine çevirisi sonrası düzeltme edinci modeline göre, edinçlerin çoğu birbiriyle örtüştüğü için çevirmenlerin ve makine çevirisi sonrası düzeltmenlerin ayrı ayrı eğitilmelerine gerek olmadığını savunmakta ve makine çevirisi sonrası düzeltme işleminin çeviri eğitimine entegre edilerek çevirmenlere yetkin birer makine çevirisi sonrası düzeltme uzmanı olmak için ek edinç kazandırılabilceğini ifade etmektedir (Nitzke vd., 2019).

2.5.3. Avrupa Komisyonu LifeComp Edinçleri

Sánchez Ayuso vd. (2022) tarafından yürütülen çalışmada dil hizmetleri sektöründeki işverenler tarafından en çok önemsenen çapraz edinçler saptanmış ve eğitim müfredatında daha fazla dikkat edilmesi gereken edinçler ortaya çıkarılmıştır. Bulgular sonucunda, Avrupa Komisyonu tarafından oluşturulan LifeComp edinçlerinin (bkz. Şekil 3’te yer alan *self-regulation* [öz düzenleme], *flexibility* [esneklik], *[bütünsel iyi oluş]*, *empathy* [empati], *communication* [iletişim],

collaboration [işbirliği], *growth mindset* [gelişim odaklı zihin yapısı], *critical thinking* [eleştirel düşünme] ve *managing learning* [öğrenmeyi yönetme]) şirketler tarafından son derece önemli bulunduğu ve tüm çevirmenlerin iletişim, işbirliği ve esneklik edinçlerine derinlemesine sahip olmaları beklendiği ortaya konmuştur. Diğer taraftan, iletişim ve esneklik edinçlerinin sektörde en çok eksikliği hissedilen edinçler olduğu ve bu edinçlere çeviri eğitiminde daha fazla önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Söz konusu çalışmada, ilgili çapraz edinçlerin istihdam edilebilirliğinin artmasında büyük rol oynadığı belirtilmektedir. Dolayısıyla, çapraz edinçler üzerine yapılan çalışmaların üniversite-sektör iletişiminde kilit faktörler olduğu ve mütercim ve tercümanlık lisans programlarının tasarımında belirleyici olmaları gerektiği ifade edilmektedir.

Şekil 3. Avrupa Komisyonu LifeComp Edinçleri



Kaynak: Sala vd., 2020

2.5.4. Çeviri Eğitiminde Edinçlerin Değerlendirilmesi

Hurtado Albir'in (2015) belirttiği gibi, çeviri eğitiminde edinç değerlendirmesi, yalnızca çok boyutlu becerilerin ölçümünü değil, aynı zamanda pedagojik amaçlara uygun, kapsamlı bir değerlendirme yaklaşımını da gerektirmektedir. Bu bağlamda, değerlendirme süreci aşağıdaki unsurları içermelidir (Hurtado Albir 2007; 2008; 2015):

- **Ürünün ve sürecin bir arada değerlendirilmesi:** Değerlendirmede yalnızca ortaya çıkan çeviri ürününe odaklanılmamalı, öğrencinin bu ürünü

oluştururken izlediği süreç de değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, öğrencinin karşılaştığı problemleri nasıl tanımladığı, çözüm yollarına nasıl karar verdiği, hangi belge ve kaynaklardan yararlandığı gibi süreç odaklı verilerin toplanabileceği değerlendirme araçları kullanılmalıdır.

- **Bilgi, beceri ve tutumların değerlendirilmesi:** Öğrencilerin sadece bilişsel bilgi düzeyleri değil, aynı zamanda uygulama becerileri ve mesleki tutumları da değerlendirilmelidir. Bu nedenle farklı türde bilgileri ortaya çıkaracak çeşitli değerlendirme görevleri ve araçları gereklidir. Dinamik ve çok boyutlu bir değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir.
- **Açık değerlendirme ölçütlerinin uygulanması:** Değerlendirme ölçütleri, hem öğretim elemanlarına notlandırmada rehberlik eder hem de öğrencilerin beklentileri anlamalarına yardımcı olur. Bu kapsamda, ölçütleri ve başarı düzeylerini açıkça tanımlayan değerlendirme tabloları oldukça işlevseldir. Değerlendirme tabloları, performansın nesnel biçimde değerlendirilmesini kolaylaştırır, öğrenciye yapılandırılmış geri bildirim sunmayı mümkün kılar ve öz-değerlendirme ile akran değerlendirmesini teşvik eder.
- **Biçimlendirici değerlendirme:** Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme süreci hakkında bilgi toplamayı amaçlar ve hem öğrencinin kendi gelişiminin farkına varmasını hem de eğitmenin öğretim etkinliğini değerlendirmesini sağlar. Öğrencilerin ne kadar öğrendiğini değerlendiren uygulamalar, eğitim süreci boyunca sürekli olarak yer almalıdır.
- **Öğrenci öz-değerlendirmesinin desteklenmesi:** Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeye teşvik edilmelidir. Bu, onların mesleki yaşamlarında da gerekli olacak bir yansıtıcı düşünme becerisidir. Ayrıca, öz-değerlendirme öğrencinin öğrenme süreciyle ilgili algılarını ve öğretimdeki olası eksiklikleri ortaya koyma açısından da eğitmene değerli bilgiler sunar. Derslerde raporlar, çalışma kâğıtları veya anketler gibi araçlar ile desteklenen öz-değerlendirme etkinliklerine yer verilmelidir.
- **Farklı bakış açılarından değerlendirme:** Eğitmenlerin öğrencileri değerlendirmelerinin yanı sıra, öğrencilerin kendi kendilerini ve birbirlerini de değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Bu, işbirliğine dayalı öğrenmeyi desteklemenin yanı sıra, öğrencilerin birbirlerinin hatalarından ve doğru

çözümlerinden öğrenmelerine olanak sağlar. Böylece, daha fazla geri bildirim alınması da mümkün olur.

Çeviri edincinin değerlendirilmesinde çeşitli araçlardan yararlanılabilir (Hurtado Albir, 2015):

- **Çevrilecek metinler:** Kullanılacak metinlerin güvenilir değerlendirme açısından her edinç seviyesine (başlangıç, orta, ileri vb.) uygun çeviri sorunları içermesi gerekir.
- **Anketler:** Çeviriyle ilgili bilgi düzeyini, belirli metinlerde karşılaşılan sorunları ya da öğrenme sürecine ilişkin öz değerlendirmeyi ölçmek amacıyla çeşitli türde anketlerden yararlanılabilir.
- **Yansıtıcı günlükler:** Öğrencilerin sınıf içi ve dışı öğrenme deneyimlerini, ders içeriğine ve materyallerine yönelik görüşlerini yazılı olarak kaydettikleri bireysel raporlardır. Blog formatında düzenlenebilen bu günlükler, hem eğitmen hem de diğer öğrencilerle paylaşım açısından uygun bir platform sunar.
- **Raporlar:** Öğrencilerin gerçekleştirdikleri bir görevi (çeviri, tartışma, grup çalışması vb.) ya da genel öğrenme süreçlerini betimledikleri çeşitli raporlar kullanılabilir. Bu raporlar, öğrenciye süreç üzerine düşünme ve gerekçelendirme fırsatı tanır.
- **Çeviri süreci kayıtları:** Öğrencilerin çeviri yaparken ekran üzerinde gerçekleştirdikleri eylemlerin Camtasia veya Translog gibi yazılımlar aracılığıyla kaydedilmesi, sürece ilişkin veri elde etmek için etkili bir yöntemdir. Bu tür kayıtlar, değerlendirme sürecine dâhil edilebileceği gibi öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi veya biçimlendirici değerlendirme amacıyla da kullanılabilir.
- **Öğrenci portfolyoları:** Öğrencilerin belirli bir zaman diliminde tamamladıkları görevlerden seçtikleri çalışmaları içeren portfolyolar, gelişimlerini gösterme açısından oldukça işlevseldir. Portfolyolar, farklı edinçlerin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlar.
- **Puanlama ölçeği:** Puanlama ölçekleri, notlandırmayı nesnel hale getirir, öğrenciye ne beklendiği konusunda şeffaflık sağlar ve geri bildirim sürecini kolaylaştırır.

2.5.5. Edinç Gelişiminin Bütünleşik Yapısı

TILLT yaklaşımının ayırt edici yönlerinden biri, tekil edinçlerin yanı sıra, bilişsel, dilsel ve teknolojik alt edinçlerin bütüncül biçimde gelişimini teşvik etmesidir. Tüm bu edinçler, gerçek yaşamdan alınmış ve bağlam içinde yapılandırılmış uygulamalar esnasında eşzamanlı olarak devreye girmektedir. Bu da çeviri pratiğinin doğrusal olmayan doğasını yansıtmaktadır. Koletnik'in (2021) sınıf temelli araştırmaları, öğrencilerin çok modlu metinlerle karşılaştıklarında analiz, araç kullanımı ve strateji geliştirme süreçlerini birbirine bağlı biçimde yürüttüklerini göstermektedir. Örneğin bir öğrenci, altyazılı bir TED konuşmasını bir başka dile çevirirken, konuşmayı anlamak için iki dillilik becerilerini, bilimsel bir göndermeyi kavramak için dil dışı bilgisini, belirli bir terimin kullanım sıklığını kontrol etmek için araçsal becerilerini, uzun bir cümleyi altyazıya sığdırmak için de stratejik karar verme yetisini devreye sokmaktadır. Bu tür bütüncül edinç kullanımı, TILLT yaklaşımını hem Dil Öğretiminde Çeviri yaklaşımından hem de geleneksel yabancı dil müfredatlarından ayıran temel özelliklerden biridir. Dil öğretimi ile çeviri eğitimi birbirinden ayrık süreçler olarak ele almak yerine, TILLT yaklaşımında öğrencilere baştan itibaren çok yönlü görevler verilmekte ve tüm alt edinçlerini bir arada kullanmaları sağlanmaktadır. Bu bütünleştirici yaklaşım, öğrencileri mesleki ortamlarda karşılaşacakları çok yönlü taleplere karşı daha etkin şekilde hazırlamaktadır.

2.5.6. Kurumsal Zorluklar

TILLT yaklaşımı kuramsal olarak zengin bir çerçeve sunmasına rağmen, uygulamadaki yansımaları kurumlar arasında hâlâ tutarsızlık göstermektedir. Schmidhofer ve Ahmann (2015), geleneksel yabancı dil hazırlık programlarının çeviri eğitiminde gerekli olan edinçleri yapılandırma konusunda yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Türkiye'deki mütercim ve tercümanlık lisans programlarında da programın ilgili eğitim dilinde bir yıl boyunca yabancı hazırlık eğitimi verilmektedir. Hazırlık eğitiminde genellikle yalnızca dil edinci gelişimine odaklanılmaktadır. Hazırlık eğitimi sonunda başarılı olan öğrenciler lisans birinci sınıfa geçmeye hak kazanmakta ve mesleki eğitime başlamaktadır. Öğrencilerin meslek derslerine başarılı bir şekilde devam edebilmeleri ve çeviri edinci geliştirmeye başlayabilmeleri için ise güçlü dil edincine sahip olmaları gerekmektedir. Diğer taraftan, öğrenciler, hazırlık eğitiminin ardından güçlü bir dil edinciyle çeviri eğitimine başlasalar da analitik ve

stratejik beceriler bakımından zayıf kalabilmektelerdir. Bu bağlamda, mütercim ve tercümanlık lisans programlarındaki hazırlık eğitiminin genellikle çeviri odaklı çıktılar düşünülerek tasarlanmadığı söylenebilir.

Bu doğrultuda, TILLT yaklaşımı temelli ders içeriklerinin, edinç temelli eğitim ilkeleriyle uyumlu hâle getirilmesi önerilebilir. Kurumsal düzeyde aşağıdaki uygulamalara başvurulabilir:

- Ders izlencelerinde edinç temelli öğrenme çıktılarının açıkça tanımlanması.
- Öğrencilerin gerçekçi çeviri projelerinde görev aldığı bilişsel çıraklık (cognitive apprenticeship) modellerinin benimsenmesi.
- Yerleştirme ya da görsel-işitsel içerik üretimi gibi alanlarda çapraz eğitim olanaklarının sunulması. Bu yöntem, öğrencilerin çok modlu ve teknik becerilerini geliştirmekle birlikte ilgili lisans programlarının çekiciliğini ve güncelliğini de artırabilir.

Bu tür uygulamalar, başlangıç düzeyinde dil dersleri ile ileri düzey çeviri modülleri arasındaki geçişi kolaylaştırarak daha bütünlüklü bir eğitim sunabilir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının çeviri eğitimi konusunda desteklenmesi ve teknolojik altyapının sürdürülebilir bir şekilde iyileştirilmesi da ilgili lisans programlarının başarısı açısından kritik önemdedir (Schmidhofer, 2022). Bu bağlamda, farklı ülkelerdeki üniversitelerde, dil derslerine çeviri uygulamaları entegre edilmeye ya da çeviri eğitime geçişi kolaylaştıran hibrit dersler tasarlanmaya başlanmıştır (Cerezo Herrero & Schmidhofer, 2021). Bu alandaki uygulamalı araştırmaların akademik yayınlar ve işbirlikleri aracılığıyla paylaşılması, kurumsal çekinceleri azaltmaya yönelik katkı sağlayabilir.

2.6. Çeviride Kalite Standartları

Kalite, günümüzde çeviri hizmetleri, çeviri araştırmaları, çeviri uygulamaları ve çeviri eğitiminde merkezi bir konulardan biridir. Çeviri sektöründe çeviri hizmetlerinin belirli bir kalite düzeyinde sunulmasını sağlamak ve sektör içinde bir standardizasyon belirlemek amacıyla EN 15038: Avrupa Çeviri Hizmetleri Standardı, ISO 17100: Çeviri Hizmetleri Standardı, ASTM F2575: ABD Çeviri Hizmetleri Kılavuzu gibi çeşitli uluslararası çeviri standartları geliştirilmiştir. Bu standartlar, çeviri sürecini, çeviri yapan kişi ya da kurumların yeterliliklerini düzenlemeyi amaçlamakta ve çeviri

hizmetlerinin sağlanmasına ilişkin gereklilikleri belirlemekte ve tanımlamaktadır. Standartların uygulanması çeviri hizmet sağlayıcısının profesyonelliğini göstermekte ve müşteri güveni, hizmetin izlenebilirliği ve kalite kontrolü açısından da önem taşımaktadır.

Bununla birlikte, çevirinin doğruluğunu, akıcılığını ve erek dile uygunluğunu nesnel biçimde değerlendirmek amacıyla çeviri kalite metrikleri geliştirilmiştir. Çeviri kalite değerlendirmesinde yaygın olarak kullanılan metrikler arasında BLEU, METEOR, TER, chrF, BERTScore ve COMET gibi otomatik ölçütler yer almaktadır. Diğer taraftan, insan temelli değerlendirmelerde ise Multidimensional Quality Metrics ve TAUS Dynamic Quality Framework gibi yapılandırılmış sistemler kullanılmaktadır.

2.6.1. Multidimensional Quality Metrics (MQM)

Multidimensional Quality Metrics (MQM) [Çok Yönlü Kalite Ölçütleri], çeviri kalitesini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş çok boyutlu bir hata tanımlama ve puanlama çerçevesidir. MQM, çeviri değerlendirmesini “doğru/yanlış” ikiliğiyle sınırlamayıp, çeviri çıktılarındaki kalite sorunlarını tespit etmeye, bunları açık ve standartlaştırılmış bir hata tipolojisi çerçevesinde sınıflandırmaya ve ayrıntılı bir kalite analizine olanak sağlamaktadır. Hem insan çevirisine, hem makine çevirisine hem de yapay zekâ tarafından üretilen çeviriye uygulanabilmektedir.

MQM, 2012 yılında Avrupa Birliği tarafından finanse edilen QTLaunchPad projesi kapsamında geliştirilmiştir. Bu projede, çeviri kalitesi değerlendirmesinin daha sistematik, ayrıntılı ve karşılaştırılabilir hâle getirilmesi amaçlanmıştır. Mevcut sistemlerinin çoğu, sabit hata kategorilerine dayalı sınırlı analizler sunduğu için, MQM’in getirdiği yenilik, bu eksikliği giderecek şekilde çok katmanlı ve esnek bir hata tipolojisi sunmak olmuştur. MQM, yalnızca hataları sınıflandırmakla kalmamakta, aynı zamanda hata türlerinin ağırlığını ve çeviri bağlamındaki etkilerini değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. MQM çerçevesi, 2014 yılında TAUS Dynamic Quality Framework [TAUS Dinamik Kalite Çerçevesi] ile uyumlu hâle getirilerek hem akademide hem de sektörde daha geniş bir uygulama alanı bulmuştur (Lommel vd., 2014).

MQM uluslararası çeviri kalite standartları ile uyumludur ve pek çok kurum tarafından tanınmaktadır. Teknik çeviri, yaratıcı çeviri, altyazı çevirisi gibi farklı alanlarda kolayca uyarlanabilmekte ve öğrencilere ya da profesyonellere yapılandırılmış geri

bildirim sağlama olanağı sağlamaktadır. Özellikle çeviri eğitimi bağlamında çeviri edincinin gelişimini değerlendirme ve izleme açısından güçlü bir araçtır.

2.6.1.1. MQM Hata Tipolojisi

MQM hata tipolojisi, çeviri kalitesinin sistematik olarak değerlendirilmesine olanak sağlayan yedi temel üst düzey hata boyutundan oluşmaktadır. Bu üst boyutlar, daha spesifik hata alt türlerini içeren hiyerarşik bir yapı içerisinde sunulmaktadır. Bu yapı, özellikle çeviri değerlendirmelerinde tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. MQM'in resmi web sayfasında sunulan yedi temel üst düzey hata türünün kısa açıklamaları aşağıdaki gibidir (The MQM Council, 2025: <https://themqm.org/error-types-2/decisiontree/>):

1. **Terminology** [Terminoloji] - bir terim normatif alan veya kurumsal terminoloji standartlarına uymadığında veya erek metindeki bir terim, kaynak metindeki ilgili terimin doğru, normatif karşılığı olmadığında ortaya çıkan hatalar
2. **Accuracy** [Doğruluk] - erek metin kaynak metnin önermesel içeriğine tam olarak karşılık gelmediğinde ortaya çıkan, mesajın çarpıtılması, çıkarılması veya eklenmesi ile ortaya çıkan hatalar
3. **Linguistic conventions** [Dilbilgisel kurallar] (MQM Sürüm 1'deki başlığıyla "Fluency" [Akıcılık]) - dilbilgisi, yazım, noktalama ve mekanik doğrulukla ilgili sorunlar da dâhil olmak üzere metnin dilbilgisel düzgünlüğüyle ilgili hatalar
4. **Style** [Biçem] - bir metinde meydana gelen, dilbilgisi açısından kabul edilebilir ancak kurumsal biçem kılavuzlarına uymadığı veya uygunsuz biçem sergilediği için uygunsuz olan hatalar
5. **Locale conventions** [Yerel kurallar] - çeviri ürününde, tarih, saat, sayı, para birimi, ölçü birimi gibi veri öğeleri için yerel biçimlendirme ya da içerik gerekliliklerinin ihlal edilmesi durumunda ortaya çıkan hatalar
6. **Audience appropriateness** [Erek kitleye uygunluk] (MQM Sürüm 1'deki başlığıyla "Verity" [Uygunluk]) - erek kültür ya da erek kitle açısından geçersiz ya da uygunsuz içerik kullanımı nedeniyle çeviri ürününde ortaya çıkan hatalar
7. **Design and markup** [Tasarım ve biçimlendirme] - karakter, paragraf ve kullanıcı arayüzü öğesi biçimlendirme ve işaretleme, metnin grafik öğelerle

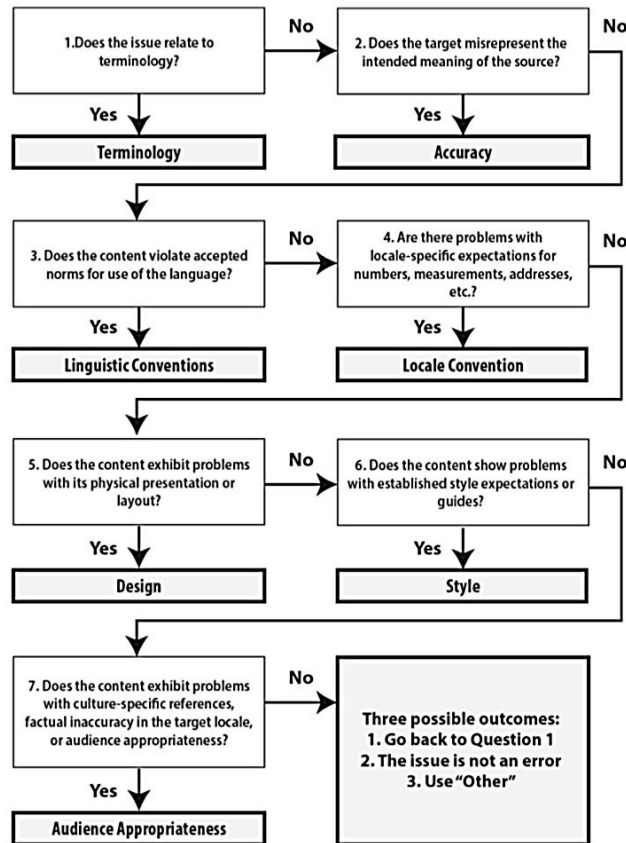
entegrasyonu ve genel sayfa veya pencere düzeni dâhil olmak üzere bir çeviri ürününün fiziksel tasarımı veya sunumuyla ilgili hatalar

MQM sisteminde hata değerlendirmesi hata türü, ağırlık, hata sayısı ve değerlendirmeden oluşan dört aşamalı bir yapıya dayanmaktadır: Ağırlıklar *neutral* [nötr], *minor* [küçük], *major* [majör] ve *critical* [ciddi] olmak üzere dört düzenlikte tanımlamakta ve bu seviyeler hata puanı hesaplamasında belirleyici olmaktadır.

2.6.1.2. MQM Karar Ağacı

MQM karar ağacı, hatanın hangi hata türünün altında değerlendirileceğini belirlemeye yönelik bir rehber işlevi görmektedir (bkz. Şekil 4). Söz konusu karar ağacı, hataların doğru biçimde kodlanmasını sağlayarak değerlendirme sürecinin nesnelliğini ve tutarlılığını artırmaktadır.

Şekil 4. MQM Karar Ağacı



Kaynak: The MQM Council, 2025: <https://themqm.org/error-types-2/decisiontree/>

Şekil 4'te yer alan karar ağacı, hata türü belirlenirken izlenmesi gereken yedi temel adımı ve bu adımlar çerçevesinde yöneltilen sorguları içermektedir. Karar ağacına göre, ilk olarak hatanın terminolojiyle ilgili olup olmadığını sorgulanmaktadır. Eğer

değilse, erek metnin kaynak metnin anlamını doğru yansıtıp yansıtmadığına bakılmaktadır. Sonraki aşamalarda dil kullanımı kurallarına uygunluk, yerel beklentiler (sayılar, ölçüler, adresler, vb.), fiziksel düzen, biçem ve erek kitleye uygunluk gibi unsurlar değerlendirilmektedir.

Bu soruların sonunda hata bir kategoriye yerleştirilmektedir. Hata hiçbir kategoriye tam olarak uymuyorsa, üç olasılık bulunmaktadır: (1) Süreç başa alınabilir; (2) bir hata olarak değerlendirilmez; (3) “Diğer” kategorisi kullanılır.

MQM sisteminde daha ayrıntılı bir hiyerarşik sınıflandırma yapıldığında da benzer bir yöntem izlenmektedir. Bu durumda, temel hata boyutu belirlendikten sonra, alt kategoriye (örneğin Terminology > Inconsistent Use of Terms [Terminoloji > Tutarsız Terim Kullanımı]) geçiş için daha ayrıntılı sorgular kullanılmaktadır. Böylece hem üst düzey hem de alt düzey hata türlerinin sistematik olarak kodlanması mümkün hale gelmektedir.

2.7. TILLT Yaklaşımı Bağlamında Bir Öğretim Aracı Olarak Altyazı Çevirisi

Altyazı çevirisi, son yıllarda hem çeviri eğitiminde hem de dil öğretiminde önemli bir ivme kazanmıştır. TILLT yaklaşımı çerçevesinde altyazı çevirisi yalnızca mesleki bir beceri olarak değil, aynı zamanda çeviri edincinin bilişsel, dilsel, kültürel ve teknik boyutlarını bütüncül şekilde geliştiren çok yönlü bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir. Yakın tarihli görgül araştırmalar, altyazı çevirisinin dil ve çeviri öğrenimine katkılarını açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin İspanya’da yürütülen kapsamlı TRADILEX projesi (Fernández-Costales vd., 2023), altyazı çevirisi dâhil görsel-işitsel çeviri uygulamalarının öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerinde, sözcük dağarcığı gelişiminde ve genel ders katılımında anlamlı gelişmeler sağladığını göstermiştir.

Görsel-işitsel çeviri hem görülebilen hem de duyulabilen parçaları olan medya biçimlerinin çevirisi için kullanılan bir terimdir (Jüngst, 2010). Görsel-işitsel çevirinin alt türlerinden biri olan altyazı çevirisi, görsel-işitsel çeviri türleri arasında en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir (Díaz Cintas & Remael, 2021). Altyazı çevirisi diyalog veya sözlü metnin altyazı oluşturma aracı kullanılarak bir dilden diğerine yazılı olarak aktarılması sürecidir. Oluşturulan altyazılar genellikle ekranın alt kısmında görüntülenir. Bu süreçte ifadelerin doğru çevrilmesinin yanı sıra senkronizasyon,

karakter sınırlamaları ve izleyicinin okuma hızına uygunluk gibi teknik kısıtlamaların da gözetilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle altyazı çevirisi, yalnızca dilsel aktarıma değil, aynı zamanda teknik uygulamalara ve izleyici deneyimine doğrudan bağlıdır (Gottlieb, 2005). Altyazı çevirisi yapabilmek için altyazıya özgü göstergesel, dilsel-metinsel ve teknik özelliklerle ilgili becerilerin edinilmesi gerektirmektedir. Söz konusu beceriler doğrultusunda, altyazı çevirisinde, görsel-işitsel kanallardan gelen metne, izleyiciler tarafından okunacak üçüncü görsel bir kanal eklenir. (Gaga, 2020). Anlamanın birden fazla gösterge kanalı üzerinden çözümlenip yeniden yapılandırılması gerekir: Sözlü (konuşulan diyalog ve yazılı metin), görsel (görüntüler, mimikler, ekrandaki eylemler) ve işitsel (tonlama, ses efektleri, müzik) ögeler eşzamanlı olarak devrededir. Talaván (2013), bu kanallar arasında eşzamanlı geçiş yapabilme becerisini “çok modlu okuryazarlık” olarak tanımlamakta ve bunu hem dil öğrenimi hem de çeviri açısından 21. yüzyılın temel edinçlerinden biri olarak görmektedir. Altyazı çevirisinde öğrenciler, konuşulan dili dinleyip anlayarak onu görsellerle uyumlu bir yazılı biçime dönüştürmek zorundadır. Öğrenciler bu süreçte aşağıda belirtilen becerileri geliştirmektedir:

- **Sözel olmayan işaretleri yorumlama:** Tonlama, duraklamalar veya beden dili gibi öğelerin anlam üzerindeki etkisini kavrama. Örneğin, bir karakterin alaycı tonunu alt yazıya uygun sözcük seçimi veya noktalama kullanımıyla yansıtmak.
- **Bilgiyi kısıtlar altında öncelik sırasına koyma:** Altyazılar, karakter ve süre bakımından oldukça sınırlıdır (–satır başına 37 karakter, en fazla 2 satır, yaklaşık 150–180 sözcük/dakika okuma hızı). Bu bağlamda, hangi bilgilerin vazgeçilmez olduğunu belirleme ve hangi kısımların anlam kaybı olmadan sadeleştirilebileceğini öğrenme.
- **Metni görüntüyle senkronize biçimde sunma:** Altyazılar, videonun görsel ritmiyle senkronize edilmelidir. Örneğin, bir karakter konuşurken gülümsüyorsa, daha neşeli bir çeviri tercih edilebilir. Ayrıca altyazıların ekrandaki önemli yazıları veya eylemleri engellememesine dikkat edilmelidir.
- **Görsel bağlamdan anlam çıkarma:** Görsel ve işitsel öğelerin, dilsel boşlukları nasıl tamamlayabileceğini fark etme. Örneğin, bir sözcük kulağa anlaşılmadık geliyorsa, fakat anlamı sahneden yola çıkarak tahmin ediliyorsa, bu sözcük daha basit bir karşılıkla çevrilebilir ya da çevrilmeyerek izleyici tarafından sahneden yola çıkarak anlaşılması tercih edilebilir.

Bu tür uygulamalar, öğrencilerin anlam yaratımını yalnızca yazılı sözcüklerle sınırlı görmeyen, daha bütüncül bir farkındalık geliştirmelerini sağlayabilir. Çok modlu okuryazarlık, günümüz çeviri sektöründe çalışacak çevirmenler için önemli bir edindir. Altyazı çevirisi yoluyla yapılan bu tür uygulamalar, öğrencilerin filmler, sunumlar veya internet siteleri gibi karmaşık iletişim bağlamlarını yorumlama becerilerini geliştirir ve bir gösterge türünden diğerine anlam aktarma anlamına gelen göstergeler arası çeviri yapabilme kapasitelerini artırır. Artan çoklu ortam içeriği karşısında bu tür beceriler her geçen gün daha değerli hâle gelmektedir. Talaván (2020), görsel-işitsel çeviri uygulamalarının öğretimsel amaçlarla kullanımını tanımlamak için *Didactic AVT* [Öğretici Görsel-İşitsel Çeviri] terimini önermiştir. Bu bağlamda, altyazı ve dublajın güçlü eğitsel araçlar olarak giderek daha fazla kabul gördüğü söylenebilir.

2.7.1. Altyazı Çevirmeninin Karşılaştığı Bilişsel Zorluklar

Altyazı çevirisi, satır başına karakter sınırlamaları, altyazıyı okuma hızı ve konuşma ile görseller arasında senkronizasyon sağlama zorunluluğu gibi zaman ve mekân açısından birtakım kısıtlamalar içermektedir (Díaz-Cintas, 2008). Bu tür teknik kısıtlamalar, öğrencileri anlamın özünü çıkarmaya, yaratıcı şekilde yeniden ifade etmeye ve hızlı ama bilinçli kararlar almaya zorlamaktadır. Bu beceriler, daha önce ele alınan stratejik alt edinç ile doğrudan ilişkilidir. Díaz-Cintas'ın (2008) belirttiği gibi, altyazı çevirisi “kontrollü yaratıcılık” ortamı sunmakta ve öğrenciler doğrulukla okunabilirliği, bütünlükle verimliliği dengelemeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, TILLT yaklaşımında altyazı çevirisi bir tür bilişsel egzersiz işlevi görmekte ve çeşitli uygulamalarla öğrencileri çeviri sektöründe karşılaşılabilecekleri bazı mesleki zorluklara hazırlamaktadır.

Öğrenciler, daha az sözcükle daha fazla anlam aktarma pratiği yapmakta; uzun ve deyimsel bir ifadeyi kısa ve öz bir eşdeğeriyle karşılamakta ya da karmaşık bir cümleyi, ekrana uygun kısa cümlelere bölmektedir. Ekranda zaman ilerlerken, öğrenciler ilk olarak mesajın özünü aktarmayı öğrenmekte ve ikincil ayrıntılar ya da süslemeler gerekirse atlanmaktadır. Bu tür kararlar, özetleme ve hızlı karar alma becerilerini geliştirmektedir. Diğer taraftan, bazen kültüre özgü bir göndermenin altyazıya doğrudan aktarılması mümkün olmamaktadır. Bu durumda öğrenciler, söz konusu göndermeyi açıklamak, değiştirmek ya da tamamen çıkarmak arasında karar

vermektedir. Amaç, izleyicinin anlamı kaybetmeden içeriği takip edebilmesini sağlamaktır.

Altyazı formatına sürekli uyum sağlama pratiği, esneklik ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Bu beceriler, çeviri sürecinde karşılaşılabilecek yakın teslim tarihleri ve biçem kılavuzları gibi diğer kısıtlar için de son derece kullanışlıdır. Söz konusu uygulamalar, dil becerilerinin yanı sıra, anlatımda özlük ve açıklık açısından da gelişim sağlamaktadır (Lertola, 2019). Özetle, altyazı çevirisi öğrencilere çevirinin, bilinçli bir karar verme süreci olduğu gerçeğini öğreten bir pratiktir.

2.7.2. Altyazı Yoluyla Çift Yönlü Dil Kullanımı

Altyazı çevirisinin en önemli avantajlarından biri, hem yabancı dilden ana dile hem de ana dilden yabancı dile çift yönlü uygulanabilirlik olanağı sağlamasıdır. Altyazı uygulamaları öğretim amaçlarına bağlı olarak farklı becerileri geliştirmeye yönelik olarak tasarlanabilir. Örneğin, öğrenciler yabancı dilde bir video izleyip kendi ana dillerinde altyazılar oluşturabilir. Bu uygulama, öğrencilerin yabancı dilde anlama becerilerini geliştirirken, anlamı doğru ve etkili biçimde ana dilde ifade etme becerilerini de pekiştirebilir. Uygulamanın bu yönüyle sözlü çeviriye de benzediği söylenebilir. Çünkü öğrencilerin yabancı dildeki sözlü mesajı tamamen kavramaları gerekmektedir. Diğer taraftan, öğrenciler, anadildeki bir içeriği dinleyip yabancı dilde altyazılar oluşturabilir. Bu uygulama, yabancı dilde üretim becerilerini geliştirebilir. Öğrenciler, ana dilde söylenenleri yabancı dile doğru ve doğal biçimde aktarmak zorundadır. Bu da etkin sözcük dağarcığı kullanımını ve yabancı dilde akıcılığı artırabilir. Bunların yanı sıra, öğrenciler aynı dilde altyazı oluşturabilir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin üst-dilsel farkındalığını artırabilir.

Çeviri eğitiminde bu çift yönlülük son derece önemlidir. Profesyonel çevirmenler hem anadillerine hem de anadillerinden çeviri yapmaktadır. Altyazı çevirisi uygulamaları, özellikle de öğrencinin daha zayıf olduğu dilde üretim yönünde bir öğrenme ortamı sunar. Ayrıca yön ve kip değiştirerek çalışmak, öğrencilerin bakış açısını da değiştirmesini sağlayabilir. Bazen erek metin üreticisidirler, bazen de kaynak metnin dinleyicisidirler.

TILLT yaklaşımı çerçevesinde de altyazı çevirisinin hem yabancı dilden ana dile hem de ana dilden yabancı dile çift yönlü kullanılması ve anadili güçlendirecek uygulamalara yer verilerek öğrencilerin iki dilli dil edinci gelişimi desteklenebilir.

2.7.3. Teknoloji Kullanımı: Pasif İzleyicilikten Etkin Üretime Geçiş

Altyazı çevirisi uygulamaları, öğrencileri video içeriklerinin pasif izleyicisi olmaktan çıkarıp, çeviri odaklı içerik üreticilerine dönüştürmektedir. Sınıf ortamında altyazı programı kullanımı sadece teknolojik alt edinç gelişimine katkı sağlamakla kalmamakta, öğrencilerde görev bilinci ve teknik yönden yetkinlik hissini de güçlendirmektedir. Bu bağlamda, öğrenciler yalnızca çeviri yapmamakta, altyazı çevirisine özgü teknik boyutlar ile de doğrudan ilgilenmektedirler. Altyazı çevirisi uygulamalarında aşağıda belirtilen aşamalar yer almaktadır:

- **Altyazı dosya formatları ve altyazı düzenleme:** .srt veya .ass uzantılı altyazı dosyalarının nasıl açılacağı, düzenleneceği ve zaman kodları ile satır sonları gibi biçimsel kuralların neden önemli olduğu öğretilir.
- **Zaman kodları:** Altyazı oluşturma aracının zaman çizelgesini kullanarak, altyazıların sesle eşzamanlı olacak şekilde “giriş” ve “çıkış” zamanlarının belirlenmesi, yani senkronize edilmesi öğretilir. Aynı zamanda diyalogların kurallara uygun şekilde nasıl bölüneceği öğretilir.
- **Yazım kuralları:** Satır uzunluğu, altyazıyı okuma hızı, altyazının ekrandaki konumu ve görsel içerikle çakışmanın önlenmesi gibi adımlar öğretilir. Hangi yazı tipi veya boyutunun neden seçildiği okunabilirlik açısından tartışılır.
- **Hata kontrolü:** Öğrenciler, kendi oluşturdıkları altyazı dosyalarını birbirleriyle paylaşarak birbirlerinin dosyalarını kontrol eder. Bu süreçte, yazım hataları, kötü bölünmüş satırlar, eşzamanlılık sorunları gibi sık karşılaşılan altyazı hatalarını fark etme ve düzeltme becerisi gelişir.

Koletnik’e (2021) göre, gerçekçi görsel-işitsel materyallerle çalışmak, öğrencilerde görev gerçekliği algısını artırmaktadır. Günümüz öğrencileri genellikle dijital ortamlara alışkındır. Dolayısıyla popüler medyayla yaratıcı bir biçimde çalışmanın onlar için hem motive edici hem de pedagojik açıdan verimli olduğu söylenebilir. Örneğin, öğrenciler sevdikleri bir diziden sahne seçip altyazı çevirisi yapabilirler. Öğrencilerin kendi altyazılarını oluşturmaları onları güçlü kılmaktadır. Ortaya somut bir çıktı koymakta ve bu çıktıyı başkalarıyla paylaşılabilen, hatta kullanılabilirler. Bu bağlamda, altyazı çevirisi dersi sonunda “film gösterimi” yapılabilir ve öğrenciler kendileri hazırladıkları altyazılı videolarını gösterime sunabilirler. Bu tür deneyimler, çevirinin toplumsal olarak anlam taşıyan bir iletişim eylemi olduğu fikrini pekiştirebilir.

2.7.4. Altyazı Yoluyla Kültürel Aracılık

Altyazı çevirisinin pedagojik açıdan en zengin yönlerinden biri, kültürlerarası aktarım sürecinde oynadığı aracılık rolüdür. Öğrenciler yabancı dildeki içeriklerin altyazılarını çevirirken kültürel boşluklarla karşılaşmakta ve bu boşlukları doldurmakla yükümlü kültürel araçlar hâline gelmektedirler. Bu bağlamda, örneğin günlük konuşma dili ya da argo ifadelerin doğrudan karşılığı olmadığında, erek kültürde benzer etkiyi yaratacak karşılıkları kullanmak, nötr bir yeniden anlatımı tercih etmek ya da ifadenin havasını koruyarak kısa bir açıklama eklemek gibi bazı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Diğer taraftan, mizah çoğunlukla kültüre özgüdür. Öğrenciler, sözcük oyunları, alaycı ifadeler ya da kültürel şakalar gibi unsurlarla nasıl başa çıkacaklarını öğrenmektedir. Bu bağlamda, bazen yaratıcı uyarlamalar yapılır, bazen dipnotlar eklenir, bazen de seyircinin anlayacağı düşünülerek orijinal ifade korunur. Diğer taraftan, bazen görselin sunduğu anlamla söylenenler arasında bir çelişki olabilir. Altyazı çevirisi yaparken metnin görselle çelişmeyecek biçimde düzenlenmesi gerekir. Ayrıca, tabela, mesaj gibi ekranda görünen yazıları da çevirmek gerekebilir.

Bu sürecin eğitsel gücüne dair örnek olarak, bir eğitim bağlamında gerçekleştirilen Türkçe-İtalyanca altyazı çevirisi uygulamasını inceleyen Gaga (2020), öğrencilerin hem kültürel uyarlama hem de edimbilimsel eşdeğerlik konularında belirgin gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, hitap biçimleri, deyimselel mizah ve yerel geleneklere gönderme gibi kültürel açıdan yüklü öğelerle uğraşan öğrenciler daha derin bir kültürlerarası duyarlılık geliştirmiş ve çevirinin yalnızca dilsel aktarım değil, anlamı erek kültüre edimsel ve kültürel olarak uygun biçimde iletme sanatı olduğunu öğrenmişlerdir.

2.7.5. Altyazı Çevirisi Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Nitelikli altyazılar aynı anda birden fazla ölçütü karşılamaktadır. Bu doğrultuda, altyazı çevirisi kapsamında yapılan çalışmaların değerlendirilmesi çok boyutlu bir yaklaşım gerektirmektedir. TILLT yaklaşımı temelli derslerde eğitimciler genellikle ayrıntılı değerlendirme ölçütleri kullanmakta ya da eğitimci ve ekran değerlendirmesini birleştiren yöntemler uygulamaktadır (Talaván, 2020). Altyazı çevirisi çalışmalarının değerlendirme sürecinde dikkate alınan başlıca ölçütler aşağıdaki gibidir:

- **Çevirinin Doğruluğu ve Yeterliliği:** Öğrencinin, mevcut sınırlamalar çerçevesinde anlamı doğru ve eksiksiz bir şekilde aktarıp aktaramadığı değerlendirilir. Bu ölçüt, hem anlamsal doğruluğu hem de sözcük seçimlerinin uygunluğunu kapsar (Díaz-Cintas, 2008).
- **Teknik Kalite:** Altyazıların profesyonel standartlara uygunluğu değerlendirilir. Bu kapsamda, altyazıların sesle uyumlu olup olmadığı, ekranda yeterli süre kalıp kalmadığı, satır bölme kurallarına uygunluğu ve okunabilirliği gibi ölçütler dikkate alınır (Díaz Cintas & Remael, 2007).
- **Dil Kullanımı ve Okunabilirlik:** Altyazıların erek dilde dilbilgisi açısından doğru yazılıp yazılmadığı ve okunmasının kolay olup olmadığı değerlendirilir. Anlam açısından doğru olan bir çeviri, ifadenin garip olması ya da dar bir alana fazla metin sıkıştırılması durumunda puan kaybedebilir (Díaz-Cintas, 2008).
- **Kültürel Uygunluk ve Üslup:** Öğrencinin kültürel referansları ve dilsel üslup düzeylerini başarılı bir şekilde aktarıp aktaramadığı değerlendirilir. Örneğin, bir karakterin resmiyet düzeyini veya espri tarzını çeviriye yansıtmak önemlidir (Talaván, 2020).

TILLT yaklaşımında, akran değerlendirmesi de kullanılabilir. Bu bağlamda, öğrenciler videolarını birbirleriyle paylaşabilirler ve birbirlerine geri bildirimde bulunabilirler. Bu, eleştirel değerlendirme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra, “çeviri günlüğü tutma” yöntemiyle öğrenciler çeviri süreçlerini belgeleyebilir, karşılaştıkları sorunları ve bunlara nasıl çözüm bulduklarını yazabilirler. Bu tür süreç odaklı çalışmalar da notlandırılabilir ve ürün dışında sürece de önem verilmesini sağlar. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yoluyla değerlendirme sürecine öğrencileri de dâhil etmek aktif öğrenmeyi ve sorumluluk duygusunu pekiştirir.

2.7.6. Altyazı Çevirisinin TILLT Yaklaşımı Bağlamında Yapılandırılması

Altyazı çevirisinin TILLT yaklaşımı bağlamında ders içeriğine planlı bir şekilde yerleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin güven kazanmaları ve ilgili becerileri geliştirmeleri için altyazı uygulamalarının basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir sırayla sunulması önemlidir. TILLT yaklaşımı bağlamında önerilen altyazı uygulamaları aşağıdaki gibidir:

- **Kademeli görev tasarımı:** Başlangıçta öğrencilerden yalnızca tek bir cümle ya da kısa bir diyalog kesiti için altyazı oluşturmaları istenir. Bu görevler,

çeviri kaygısından bağımsız olarak yalnızca satır bölme ya da senkronizasyon gibi temel teknik becerileri kapsar. Temel beceriler geliştikçe görevlerin uzunluğu ve karmaşıklığı kademeli olarak artırılır.

- **Yansıtıcı düşünme:** Öğrencilerden stratejilerini ve karşılaştıkları zorlukları yazılı olarak ya da sınıf tartışmaları yoluyla ifade etmeleri istenmelidir. Örneğin, bir altyazı uygulaması sonrası öğrencilerden memnun kaldıkları çeviri kararlarını ve zorlandıkları noktaları açıklamaları istenebilir. Bu tür yansıtıcı düşünme, öğrenmenin pekişmesini ve çözüm yollarının paylaşılmasını sağlar.
- **Grup çalışmaları:** Altyazı çevirisi uygulamalarında öğrenciler görev paylaşımı yaparak küçük gruplar hâlinde çalıştırılabilir. Grup çalışmaları, karşılaşılan zorluklar üzerine tartışmayı ve çözüm üretmeyi teşvik eder ve akran öğrenmesini destekler.
- **Tür çeşitliliği:** Altyazı çevirisi uygulamalarında film, dizi, reklam, belgesel, YouTube videoları gibi farklı türlerdeki içerikler kullanılmalıdır. Her tür, kendine özgü dilsel zorluklar barındırır. Örneğin, bir komedi sahnesiyle bir bilimsel konuşmanın altyazı çevirileri farklı yaklaşımlar gerektirir. Bu yöntem, altyazı çevirisi uygulamaları canlı ve ilgi çekici tutar.

Altyazı çevirisi uygulamaları etkin bir biçimde yapılandırıldığında öğrenciler için daha karmaşık çeviri görevlerine geçişte birer eşik uygulama işlevi görebilir (Talaván, 2020). Öğrenciler ileri seviye çeviri projelerinde yer aldıklarında, TILLT yaklaşımı kapsamında altyazı çevirisi deneyimi olanlar; baskı altında çalışma, araç kullanımı ve erek kitle ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma gibi konularda kendilerini daha yetkin hissedebilirler.

2.8. Çeviri Eğitiminde Duygular

Altyazı çevirisi gibi çok kipli ya da zaman baskısı içeren çeviri uygulamaları, öğrencilerde yüksek bilişsel yük oluşturabilmektedir. Bu tür uygulamalar doğru pedagojik destek olmadan kaygı, özgüven eksikliği ya da zihinsel aşırı yüklenmeye neden olabilmektedir. Ancak, destekleyici, iyi yapılandırılmış ve motive edici bir öğrenim ortamında öğrenciler başarı hissi, akış durumu ve öğrenme zevki gibi güçlü olumlu duygular deneyimleyebilirler. TILLT yaklaşımı bağlamında önemli olan bazı temel duygular aşağıdaki gibidir:

- **Yabancı Dilden Keyif Alma:** Öğrencilerin anlamlı, yaratıcı ve zorlayıcı dil görevleri sırasında yaşadığı olumlu duygulardır. Dewaele ve MacIntyre (2016), yabancı dilden keyif almayı, öğrencinin bir göreve tamamen dâhil olduğunu hissettiği ve kendini ifade ederken ya da ilerleme kaydederken duyduğu tatmin olarak tanımlamaktadır. TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi uygulamaları da amaç duygusu, başarı hissi ve sürece aktif katılım yoluyla bu tür bir keyfi tetikleyebilir.
- **Yabancı Dilde Can Sıkıntısı:** Öğrencinin dersten duygusal olarak kopmasına neden olan monoton, tekrarlayıcı ya da önemsiz görünen görevlerden kaynaklanan ilgisizlik hâlidir. Pawlak vd. (2020), yabancı dilde can sıkıntısını, öğrenmeyi ciddi şekilde sekteye uğratabilen yaygın bir ilgi eksikliği olarak tanımlamaktadır. TILLT yaklaşımı temelli uygulamalar bu riskin önüne geçmede başarılı olabilir.
- **Uygulamaya Bağlı Kaygı:** Özellikle yüksek risk veya zaman baskısı taşıyan görevlerde ortaya çıkan performans baskısı ve olumsuz değerlendirilme korkusudur. Öğrenciler bir göreve yeterince hazır hissetmediklerinde, hata yapmaktan çekindiklerinde ya da kullanılan teknolojiye aşina olmadıklarında bu kaygı düzeyi artabilir.

Pawlak vd. (2020), sıkılmanın çoğu zaman anlamlı bir zorluğun eksikliğinden kaynaklandığını öne sürmektedir. Buna karşılık, TILLT yaklaşımının özgünlüğe dayalı ve sürekli değişen yapısı öğrencileri zihinsel olarak aktif tutmaktadır. TILLT yaklaşımına benzer şekilde tasarlanmış derslere katılan öğrenciler, hiçbir dersin bir diğerine benzemediğini ve asla sıkılmadıklarını belirtmektedir. Bu durum kritik önemdedir. Çünkü sıkılan öğrenciler dersten kopabilir ve bu da öğrenme çıktılarının ciddi şekilde düşmesine neden olabilir. Bu nedenle, can sıkıntısının önüne geçmek, öğrenme verimini artırmanın somut bir yoludur.

Altyazı çevirisi genellikle öğrenme zevkini artırsa da, özellikle zaman kısıtlamalarına, yeni teknolojik yazılımlara veya eleştirel akran geri bildirimine alışık olmayan öğrenciler için performans kaygısını da tetikleyebilir. Diğer taraftan, araştırmalar belli bir düzeydeki zorluktan kaynaklanan kaygının doğası gereği olumsuz olmadığını göstermektedir. Dewaele ve MacIntyre (2016) gibi araştırmacılar, hafif düzeydeki kaygının keyif ile bir arada var olabileceğini ve hatta öğrencileri daha fazla çaba göstermek için motive edebileceğini belirtmektedir. Hubscher-Davidson (2017),

uygun şekilde yapılandırıldığında zor görevlerden kaynaklanan stresin, öğrencilerin dayanıklılık ve problem çözme stratejileri geliştirmesine yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Buradaki önemli nokta, kaygının çok yüksek bir seviyeye ulaşmasını engellemektir. TILLT yaklaşımında, bu sorun daha önce de belirtildiği gibi görevler aşamalı olarak yapılandırılarak ve hataların başarısızlık değil, öğrenme fırsatı olarak görüldüğü bir sınıf kültürü oluşturularak çözülebilir. Öğrenciler, yanlış bir çevirinin ya da bozuk formattaki bir altyazının gelişimlerinin bir parçası olduğunu anladıklarında, korkuları azalır. Ayrıca, öğrenciler altyazı deneyimi kazandıkça başlangıçta kaygı yaratan unsurlar giderek doğallaşır ve böylece zamanla kaygı da azalır. Amaç, tüm stresi ortadan kaldırmak değil, öğrencinin performansını güçlendiren bir düzeyde tutmaktır.

Talaván (2013) ve Hubscher-Davidson (2017), zorluk düzeyi ile beceri düzeyi arasında denge kuran görevlerin olumlu duygusal sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir. Altyazı çevirisi gibi zorlu görevleri tamamlayan öğrencilerde başarı hissi oluşur. Bu, motivasyonun sürdürülebilirliği için kritik önemdedir. Hubscher-Davidson (2017), bu tür olumlu duygusal deneyim yaşayan ve öğrenme sürecinden keyif alan öğrencilerin becerilerini geliştirmeye daha istekli olduğunu belirtmektedir.

Özetle, altyazı çevirisinin zorluk, yaratıcılık ve gerçek dünya ile bağlantıyı harmanlayan yapısı, onu TILLT yaklaşımı bağlamında da motive edici bir araç hâline getirmektedir. Bu duygusal boyut daha derin öğrenmeye doğrudan katkıda bulunmaktadır. Motive olan öğrenciler doğal olarak daha fazla çaba gösterir ve materyalle daha derinlemesine etkileşime girer. Nitekim Dewaele ve MacIntyre (2016), yabancı dilden keyif almanın, kaygıyı dengeleyerek genel başarıyı anlamlı şekilde artırabileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda, altyazı çevirisinin, öğrenme hazzını yaratmada etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Talaván (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğrenciler altyazı çevirisinin geleneksel dil derslerinde eksik olan bir “kontrol ve anlamlılık” hissi verdiğini belirtmişlerdir. Hazır kalıpları ezberlemek ya da tüketmek yerine, dili bağlam içinde üretip şekillendirebilmek öğrencileri güçlendirmiştir. Görsel-işitsel çeviri bağlamında Türkiye’de üniversite düzeyinde yürütülen bir pilot çalışmada (Gaga, 2020), özellikle başlangıçta düşük özgüvene sahip öğrenciler arasında motivasyon ve sınıf içi katılımında artış gözlemlenmiştir. Altyazı çevirisi uygulamalarının, daha az konuşkan öğrencilerin katılımını artırdığı görülmüş, bu uygulamalar onlar için sadece konuşma

akıcılığına değil, teknik ve yaratıcı becerilere de dayalı alternatif bir başarı alanı sunmuştur.

Koletnik'in (2021) özetlediği öğrenci görüşmeleri, altyazı çevirisinin öğrencilerin “çevirebileceklerine inanmalarına” yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, çeviri soyut bir kavramdan, somut olarak uyguladıkları bir beceriye dönüşmüştür. Bu farkındalık, öğrencilerin geleceğe dair kaygılarını azaltmış ve çeviri eğitimi alma isteklerini artırmıştır. Bazı öğrenciler daha önce hiç düşünmedikleri bir alan olan görsel-işitsel çeviriye yönelmiştir.

Tüm bu tartışmalar, duyguların sadece öğrenme çıktıları üzerinde değil, öğrencilerin gelişen mesleki kimlikleri üzerinde de belirleyici olduğunu göstermektedir. Sınıf içinde yaşanan olumlu ve güçlendirici bir deneyim, öğrencinin çeviri mesleğine olan tutkusunu ateşleyebilir. Buna karşılık, aşırı stresli veya olumsuz bir deneyim, aslında yetenekli bir öğrencinin pes etmesine sebep olabilir. Dolayısıyla, öğrencilerden altyazı çevirisinin onları daha özgüvenli, motive ve yeterli hissettirdiği bildirimini almak, TILLT yaklaşımı açısından son derece önemlidir.

Çeviri eğitiminde uzun süre ihmal edilen duygusal faktörler, TILLT yaklaşımının başarısı açısından temel bir bileşendir. Altyazı çevirisi ve benzeri uygulamalar derslerin merkezine yerleştirildiğinde, öğrenciler duygusal, bilişsel ve hatta sosyal olarak da harekete geçirilir. Özellikle altyazı çevirisinin sağladığı destek ve zorluk dengesi keyif, sorumluluk ve azim duygularını tetikler ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha güçlü bir şekilde bağlanmalarını sağlar. TILLT yaklaşımı temelli dersler, çeviri eğitiminin duygusal yönünü kabul ederek ve bunu aktif biçimde yöneterek, daha kapsayıcı, motive edici ve dayanıklı öğrenme ortamları yaratabilir. Bu, geleceğin özgüvenli ve yetkin çevirmenlerinin yetiştirilmesi açısından kritik önemdedir.

2.9. Çalışmanın Zorlukları ve Gelecek Yönelimler

TILLT yaklaşımı kapsamında etkili bir ders içeriği tasarlayabilmek ve öğrenme çıktılarını değerlendirilebilmek için çeviri edincinin iyi kavranması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, PACTE modeli başta olmak üzere çeviri edincini ele alan çeşitli kuramsal çerçevelere yer verilmiştir. Bu noktada, çalışma kapsamındaki temel sorunsallardan biri, TILLT yaklaşımının çeviri edinci bileşenlerini ne ölçüde ve nasıl

geliştirdiğini görgül olarak değerlendirmektir. Bu bağlamda yaygın kabul gören ve görgül olarak geçerliği test edilmiş modellerden biri, PACTE Grubu tarafından geliştirilen çeviri edinci modelidir (PACTE, 2003). Bu model, pek çok eğitim araştırmasında kullanılmıştır. PACTE modeli çeviri edincini birbirine bağlı alt-edinçlerden oluşan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, TILLT yaklaşımı temelli bir eğitim kapsamında “stratejik alt edinç” ve “araçsal alt edinç” gibi alt edinçlerde gelişim olup olmadığı nasıl saptanabilir?

Yöntemlerden biri, çeviribilim alanında geliştirilmiş ve geçerliği kanıtlanmış ölçme araçlarını TILLT yaklaşımı bağlamına uyarlamaktır. Örneğin, PACTE Grubu tarafından çeviri edinci gelişimini izlemeye yönelik çeviri sorunu saptama uygulamaları, sesli düşünme protokolleri ve ürün-süreç üçgenlemesi gibi çeşitli testler ve protokoller geliştirilmiştir (PACTE, 2011). Bu araçlar genellikle kontrollü araştırmalarda kullanılmış olsa da, sınıf içi değerlendirme uygulamaları için de kullanışlı olabileceği söylenebilir. Örneğin, basitleştirilmiş bir çeviri sorununu saptama uygulaması dönem başında ve sonunda uygulanarak öğrencilerin sorunları fark etme ve çözüm stratejileri geliştirme becerilerinde ilerleme olup olmadığı ölçülebilir. Benzer şekilde, sesli düşünme alıştırmaları ya da retrospektif oturumlar aracılığıyla öğrencilerin artan üstbilişsel farkındalığı ortaya çıkarılabilir. Ancak bu tür değerlendirmeleri normal sınıf ortamlarında uygulamak kolay değildir; oldukça zaman alıcıdır ve elde edilen verilerin analiz edilmesi belirli bir uzmanlık gerektirmektedir.

2.9.1. TILLT Yaklaşımı Temelli Uygulamaların Değerlendirilmesi

Günümüzde TILLT yaklaşımı temelli pek çok derste değerlendirme hâlâ yüzeyde görülen nihai ürünün doğruluğuna odaklanmaktadır. Böylece, öğrencilerin stratejik ya da süreç temelli gelişimlerini göz ardı edilmektedir. Bu, iyileştirmeye açık önemli bir noktadır. Gelecek araştırmalar, TILLT yaklaşımı kapsamında kazandırılması beklenen çok boyutlu becerileri ölçebilecek, ölçeklenebilir değerlendirme modellerinin geliştirilmesine odaklanmalıdır. Bu bağlamda, geleneksel sınavların, proje temelli değerlendirmelerin ve öz değerlendirme anketlerinin birlikte kullanıldığı karma bir model önerilebilir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi, eğitimci rehberliğinde yapılandırıldığında, öğrencilerin kalite ölçütlerini içselleştirmelerine ve kendi gelişimlerini sorgulamalarına katkı sağlayabilir.

Bununla birlikte, TILLT yaklaşımının sağladığı gelişimlerin uzun vadede kalıcı olup olmadığını saptamak adına boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır. Örneğin, TILLT yaklaşımı temelli dersler sunan bir lisans programını tamamlayan öğrenciler, yüksek lisans düzeyindeki çeviri eğitimine daha mı iyi performans göstermektedir? Bu öğrenciler çeviri sektöründe kariyer yapma olasılığı daha yüksek olan bireyler midir? Bu gibi soruların yanıtlanabilmesi, öğrenci gruplarının zaman içinde izlenmesini gerektirir. Bu bağlamda, Schmidhofer (2022), TILLT yaklaşımı temelli dersler alan öğrencilerin mesleki eğitime başladıklarında daha az zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ancak, TILLT yaklaşımının etkinliğine ilişkin savları daha güçlü kılmak için beceri gelişimi ve kalıcılığı bağlamında somut verilere ihtiyaç vardır.



3. YÖNTEM

Bu çalışmada TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi eğitiminin katılımcıların olumlu duyguları, öğrenme süreçleri, motivasyonları ve mesleki geleceklerine yönelik algıları üzerindeki etkisinin ve dil edinci ve çeviri edinci gelişimine etkisinin bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle, 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde, Yıldız Teknik Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık lisans programı birinci sınıf öğrencileriyle bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma kapsamında, TILLT yaklaşımı temelinde altyazı çevirisinin yeni bir öğretim yaklaşımı olarak kullanıldığı iki saat uzunluğunda bir altyazı çevirisi atölyesi düzenlenmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık lisans programında MTF2411 İtalyanca 1 dersini almakta olan ikinci sınıf öğrencilerine yönelik TILLT yaklaşımı temelli İtalyanca-Türkçe dil çiftinde 4 haftalık bir altyazı çevirisi atölyesi tasarlanmıştır.

Çalışmada karma araştırma yöntemi, yani nicel ve nitel veri analizi yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi nicel ve nitel yaklaşımların güçlü yönlerini birleştirme özelliği nedeniyle bilimsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Dörnyei, 2007). Bu yöntemde, hem nicel (kapalı uçlu) hem de nitel (açık uçlu) veriler toplanmakta ve bulgular daha derinlemesine yorumlanabilmektedir (Creswell, 2015). Tek bir paradigma üzerine kurulu çalışmalara kıyasla, karma araştırma yöntemi, incelenen olgunun hem mikro hem de makro düzeyde daha bütüncül bir biçimde anlaşılmasını mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda, Dewaele (2019) karma araştırma yöntemini, araştırmacılara “olguları üç boyutlu imgeler olarak algılama olanağı sağlayan” bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır (Dewaele, 2019, s. 85).

Karma araştırma yönteminin bir diğer önemli avantajı, birden fazla veri toplama aracını bir araya getirerek çalışmanın dış geçerliliğini artırması ve ulaşılan sonuçların güvenilirliğini güçlendirmesidir. Bununla birlikte, karmaşık konuların çok düzeyli

analiz edilmesine de olanak sağlamaktadır (Dörnyei, 2007, s. 45). Bu çalışma, doğası gereği dinamik ve çok boyutlu olan duyguları ve başarı gibi birden fazla değişkeni incelemeyi amaçlamaktadır. Söz konusu değişkenlerin gelişimini derinlemesine incelemek için de en uygun yaklaşımın karma araştırma yöntemi olduğu değerlendirilmiştir.

Creswell (2015), karma araştırma yöntemi tasarımlarını desenlerini üç ana kategoriye ayırmaktadır: Birleşik tasarım (convergent design), açıklayıcı sıralı tasarım (explanatory sequential design) ve keşfedici sıralı tasarım (exploratory sequential design). Bu tasarımlar arasındaki temel fark, veri toplama sırasındadır. Birleşik tasarımda nicel ve nitel veriler eşzamanlı olarak toplanmakta ve analiz edilmektedir. Açıklayıcı sıralı tasarımda önce nicel veri, ardından nitel veri toplanmaktadır. Keşfedici sıralı tasarımda ise bunun tam tersi bir yol izlenmektedir; önce nitel veri, ardından nicel veri toplanmaktadır. Her bir tasarım, veri toplama süreci ve sonuçların yorumlanma ve çıkarım yapılma yöntemi açısından farklılık göstermektedir. Uygulanacak sıralamanın seçimi ise araştırmanın amacına ve benimsenen veri analiz yöntemine bağlıdır (Creswell, 2015).

Bu çalışmada, altyazı çevirisinin TILLT yaklaşımı bağlamında uygun bir araç olup olmadığını kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek için açıklayıcı sıralı tasarımın kullanılması tasarlanmıştır. Amaç, olası değişkenleri tespit etmek, bu değişkenlerin altyazı çevirisi atölyesine dayandırılıp dayandırılmayacağını araştırmaktır (Creswell & Plano Clark, 2018).

Çalışmanın ilk aşamasında, atölye eğitiminden önce ve sonra uygulanan çevrimiçi ölçekler aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Nicel veri toplanmasının amacı, katılımcıların TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi eğitimini nasıl deneyimlediklerine ilişkin bulgular toplamaktır. Çevrimiçi anket tercihinin sebebi maliyet verimliliği ve pratiklik olmuştur (Dörnyei, 2007). Bunun yanı sıra, çevrimiçi anket tasarımı, dağıtımı ve yanıtların toplanması oldukça kolaydır. Bu süreci görüşme tekniği aracılığıyla nitel veri toplama aşaması takip etmiştir. Veri toplama süreci Aralık 2024'te başlamıştır ve Ocak 2025'te tamamlanmıştır.

Dil öğretimi araştırmalarında, çevrimiçi açık uçlu sorular aracılığıyla toplanan nitel veriler, katılımcıların deneyimlerine, duygularına ve algılarına ilişkin değerli bilgiler sunmaktadır. Yanıtları önceden belirlenmiş kategorilerle sınırlanan kapalı uçlu

soruların aksine, açık uçlu sorular katılımcıların düşüncelerini kendi sözcükleriyle ifade etmelerine olanak sağlayarak daha zengin veriler elde edilmesini sağlamaktadır (Dörnyei, 2007). Bu yaklaşım, özellikle motivasyon, yabancı dilden keyif alma ve yabancı dil kaygısı gibi karmaşık kavramların araştırılmasında oldukça kullanışlıdır (Dewaele & MacIntyre, 2014).

Çevrimiçi açık uçlu soruların pek çok avantajı bulunmaktadır. Araştırmacıların coğrafi kısıtlamalara bağlı kalmadan geniş ve çeşitli bir katılımcı kitlesine ulaşmasına olanak sağlamak ve böylece maliyetler ve lojistik zorluklar önemli ölçüde azalmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Ayrıca çevrimiçi yanıtlar, katılımcıların gerçek zamanlı mülakatlarda hissedebilecekleri zaman baskısından bağımsız olarak düşüncelerini daha ayrıntılı ve derinlemesine ifade etmelerine olanak sağlamaktadır (Reinders & Benson, 2017). Diğer taraftan, çevrimiçi yöntemlerde etkileşim eksikliği nedeniyle açıklama yapma veya takip soruları sorma olanağının sınırlı olması bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir (Gass & Mackey, 2012).

3.1. Araştırma Soruları

Çalışmanın araştırma soruları aşağıda sunulmuştur.

1. Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi (TILLT) yaklaşımı temelli bir altyazı çevirisi eğitimi, katılımcıların olumlu duyguları, öğrenme süreçleri, motivasyonları ve mesleki geleceklerine yönelik algıları üzerinde ne ölçüde etkili ve yararlı bir yöntem olarak değerlendirilebilir?
2. Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi (TILLT) yaklaşımı çerçevesinde altyazı çevirisi dil edincinin pekiştirilmesini ne ölçüde etkiler?
3. Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi (TILLT) yaklaşımı çerçevesinde altyazı çevirisi çeviri edinci gelişimini ne ölçüde etkiler?

Çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun değerlendirmesinden geçerek onay almıştır (bkz. Ek 1).

3.1.1. Pilot Çalışma

Çalışmada kullanılacak araştırma sorularının anlaşılabilirliğini ve uygulama sürecinin işlevselliğini değerlendirmek amacıyla bir pilot çalışma yürütülmüştür. Bu bağlamda, iki saat uzunluğunda bir altyazı çevirisi atölyesi tasarlanmış (bkz. Ek 2) ve 2023-2024

Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalında uygulanmıştır. Pilot çalışmaya 12 gönüllü lisans birinci sınıf öğrencisinin katılmıştır. Katılımcılar, daha önce Yıldız Teknik Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalında bir yıl Fransızca hazırlık sınıfı eğitimi görmüşlerdir. Fransızca dil seviyeleri Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesine(CEFR) göre B1 düzeyindedir. Pilot çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun değerlendirmesinden geçerek onay almıştır (bkz. Ek 3).

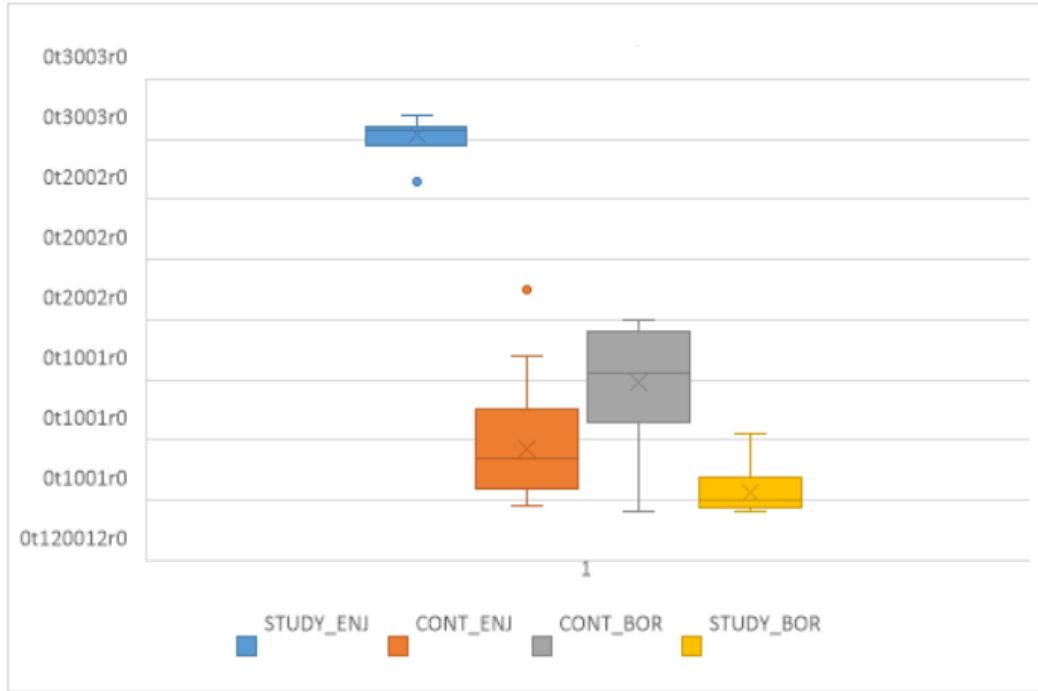
Pilot çalışma kapsamında, TILLT literatürüne dayanarak katılımcıların dil edincini güçlendirecek ve altyazı çevirisi yoluyla çeviri edincinin gelişimine katkı sağlayacak öğretim yöntemleri araştırılmıştır. Bu kapsamda, pilot çalışma kapsamında katılımcıların yüzeysel farkındalık düzeyinde aşağıdaki bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları amaçlanmıştır:

1. Altyazı programı üzerinde pilot çalışmaya özgü teknik kurallara uygun altyazı hazırlayabilme.
2. Görev tanımına uygun olarak Fransızcadan Türkçeye altyazı çevirisi yapabilme.
3. Öğretim materyali içeriğinde yer alan Fransızca dilbilgisi kurallarını, Fransızca gündelik konuşma diline özgü ifadeleri ve Fransızca deyimleri pekiştirme/öğrenme.
4. Doğru kaynaklarda çeviri amaçlı araştırma yapabilme.
5. Türkçe dil kullanımını pekiştirme.

TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi uygulamasının keyif gibi olumlu duyguları artırma ve can sıkıntısı gibi olumsuz duyguları azaltma üzerindeki etkisini incelemek üzere nicel veriler toplanmıştır. Bağımsız örneklemeler için yapılan t-testi sonucunda, gruplar arasında keyif puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($t(28) = 3.274$, $p = .003$). Çalışma grubu, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bir düzeyde keyif almıştır. Benzer şekilde, can sıkıntısı puanlarında da anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($t(28) = -2.720$, $p = .011$). Bu bulgu, çalışma grubunda kontrol grubuna kıyasla daha düşük düzeyde can sıkıntısı yaşandığını göstermiştir. Bununla birlikte, her iki grubun keyif ve can sıkıntısı arasındaki ilişkilerini incelemek üzere Bootstrap yöntemleri kullanılarak bir korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre, kontrol grubunda keyif ve can sıkıntısı arasında anlamlı bir negatif

korelasyon olduğu saptanmıştır ($r(18) = -0.313$, $p = .006$). Bu bulgu, daha yüksek keyif düzeylerinin daha düşük can sıkıntısı düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, çalışma grubunda anlamlı bir korelasyon bulunmamıştır ($r(12) = -0.084$, $p = 0.417$). Bu durum, TILLT yaklaşımı temelli bir uygulamanın, söz konusu iki değişken arasındaki tipik dinamiği değiştirmiş olabileceğini düşündürmüştür. Bu bulgu, TILLT temelli yaklaşımın, dil öğrenme bağlamında keyif ve can sıkıntısı arasındaki olumsuz ilişkiyi hafifletme potansiyeline sahip olabileceğini göstermiştir (bkz. Şekil 5).

Şekil 5. Pilot Çalışmadaki Keyif Alma ve Can Sıkıntısı Dağılımı



TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi uygulamasının dil edincini güçlendirme ve çeviri edinci gelişimine katkı düzeyini değerlendirmek amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda, atölye sonunda çalışma grubu katılımcılarıyla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılardan, uygulanan öğretim yöntemlerinin, yüzeysel farkındalık düzeyinde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve tutumları kazandırmadaki etkililiğini, atölye tasarımını ve kullanılan materyalin işlevselliğini değerlendirmeleri istenmiş ve atölyenin geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır.

Pilot çalışma bulguları, TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi eğitiminin olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Bu modelin, katılımcıların dil ve çeviri becerilerini eşzamanlı olarak geliştirmelerine olanak sağlayabileceği gözlemlenmiştir. Uygun dil seviyesindeki öğretim materyalleriyle yürütülen eğitim katılımcılar tarafından hem keyifli hem de yeterli bulunmuştur. Diğer taraftan, öğretim materyallerinin zorluk

derecesinin kademeli olarak artırılması önerilmiştir. Atölyenin interaktif yapısı eğitimin verimliliğini artırmıştır. Katılımcılar yüksek düzeyde keyif alırken sıkıntı ya da huzursuzluk hissetmemiştir. Bu sonuçlar, TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi eğitiminin olumlu duyguları (keyif) teşvik ederken olumsuz duyguları (can sıkıntısı) azaltma potansiyeli taşıdığını göstermiştir.

3.2. Örneklem Grubu

Atölyenin örneklem grubu, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık lisans programında MTF2411 İtalyanca 1 dersini almakta olan ikinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. MTF2411 İtalyanca 1 dersi Yıldız Teknik Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık lisans programının müfredatının 3. yarıyılında yer almaktadır. Derste A1 düzeyinden başlayarak sıfırdan İtalyanca öğretilmektedir. Ders materyali olarak, ALMA Edizioni Yayınevi tarafından yayımlanan *Nuovo Espresso 1: corso di italiano A1* kitabı kullanılmaktadır.

Örneklem grubunda yer alan tüm katılımcılar, İtalyancayı 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde MTF2411 İtalyanca 1 dersi kapsamında sıfırdan öğrenmeye başlamıştır. 21 katılımcının anadili Türkçedir, 1 katılımcının anadili Fransızcadır. Tüm katılımcıların İtalyancaları başlangıç seviyesindedir. Katılımcıların 19'u kadın, 3'ü erkektir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Cinsiyet Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Geçerli	ERKEK	3	13.6	13.6	13.6
	KADIN	19	86.4	86.4	100.0
	Toplam	22	100.0	100.0	

Yaşları 20 ila 22 arası değişkenlik göstermektedir (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Yaş Dağılımı

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
YAŞ	22	20.00	22.00	20.5909	.85407
Geçerli N (liste bazında)	22				

3.3. Atölye Tasarımı

Atölye, dönemin 11. haftasından itibaren uygulanmıştır. Bunun nedeni, katılımcıların MTF2411 İtalyanca 1 dersi kapsamında, 10 hafta boyunca İtalyanca dil becerilerinde belirli bir ilerleme kat etmelerinin beklenmesidir. Atölye içeriği, TILLT literatüründen yola çıkarak tasarlanan pilot çalışmadan elde edilen bulgulara göre tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin dil edincini güçlendirecek ve çeviri edinci gelişimine katkı sağlayacak öğretim yöntemleri uygulanmış ve buna uygun öğretim materyali kullanılmıştır. Eğitim sonunda, katılımcılara aşağıdaki bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması amaçlanmıştır:

1. Altyazı programı üzerinde altyazı çevirisine özgü teknik kurallara uygun altyazı hazırlayabilme.
2. Görev tanımına uygun olarak İtalyancadan Türkçeye altyazı çevirisi yapabilme.
3. Öğretim materyali içeriğinde yer alan İtalyanca dilbilgisi kurallarını, İtalyanca gündelik konuşma diline özgü ifadeleri ve İtalyanca deyimleri pekiştirme/öğrenme.
4. Doğru kaynaklarda çeviri amaçlı araştırma yapabilme.
5. Türkçe dil becerilerini pekiştirme.

Atölye çalışmasındaki altyazı çevirisi uygulamaları için ücretsiz altyazı oluşturma programı Aegisub seçilmiştir. Kolay erişilebilir ve ücretsiz bir altyazı oluşturma programı seçilerek, katılımcıların atölye sonrasında da programı bireysel olarak kullanmaya devam etmeleri öngörülmüştür.

3.3.1. Öğretim Materyali

Öğretim materyali, MTF2411 İtalyanca 1 dersinde kullanılan *Nuovo Espresso 1: corso di italiano A1* (bkz. Ek 4) kitabında sunulan İtalyanca altyazılı videolar arasından seçilmiştir. İlgili ders kitabında 10 ünite yer almaktadır. Her ünitenin sonunda ikişer, üçer dakikalık birer video sunulmaktadır. Her video, ilgili üniteye geçen konuları kapsayan bir temaya sahiptir. Videoların dil seviyesi kademeli olarak artmaktadır. Videoların basitten karmaşığa doğru ilerlemesi çalışmanın amacına da uygundur. Söz konusu videolar arasından 1, 2, 3 ve 4. ünitelerde yer alan 4 video (Episodio [Bölüm] 1, 2, 3, 4) atölyenin öğretim materyali olarak seçilmiştir. Söz konusu 4 ünite, ders kapsamında 10 hafta boyunca işlenen üniteler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla, öğretim materyalinin dil seviyesi öğrencilerin mevcut İtalyanca dil becerileriyle uyumludur.

“Amici” [Arkadaşlar] başlıklı 1. videoda (bkz. Ek 5) selamlaşma, kendini ve arkadaşlarını tanıtma ve milletlerden bahsetme temaları işlenmektedir. Videoda basit tanışma ifadeleri, milliyetler, şehirler ve telefon numaraları içeren replikler yer almaktadır. İtalyanca öğretiminde temel iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik olarak hazırlanan üniteye, öğrencilerin ilk tanışma ve kişisel bilgi alışverişi bağlamında temel ifadeleri edinmesini amaçlamaktadır. Bu kapsamda, öğrenciler selamlaşma, isim sorma ve söyleme, kendini tanıtma, doğdukları yeri ifade etme, vedalaşma, telefon numarası ve adres sorma ve bu bilgilere yanıt verme gibi günlük iletişimde sıkça karşılaşılan durumlar üzerinde çalışmaktadır. İlgili ünite kapsamında dil bilgisel olarak *io, tu, Lei* gibi özne zamirleri, *essere, avere, chiamarsi* gibi temel fiillerin şimdiki zaman çekimleri, İtalyan alfabesi, *il, la* gibi belirli artikeller, ulusları ifade eden sıfatlar (tekil biçimleriyle), *come, di dove, qual* gibi soru sözcükleri ve 0’dan 20’ye kadar sayılar gibi temel yapı ve sözcükler işlenmektedir (bkz. Ek 6).

“Un Pranzo Veloce” [Ayaküstü Bir Öğle Yemeği] başlıklı 2. videoda (bkz. Ek 7) yemek siparişi verme teması esprili bir şekilde işlenmektedir. Videoda bir restoranda geçen diyalog üzerinden yiyecek ve içecek siparişi verme, menüyü sorma ve seçenekleri tartışmayı içeren replikler yer almaktadır. İtalyanca öğretiminde yemek kültürü ve yeme-içme ile ilgili temel iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik olarak hazırlanan üniteye, öğrencilerin bar ve restoranda karşılaşılabilecekleri günlük durumlar çerçevesinde dil kullanımının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrenciler, bar veya restoranda sipariş verme, kibar bir şekilde bir şey isteme, masada

eksik olan bir şeyi talep etme, hesap isteme ve telefonla rezervasyon yapma gibi pratik iletişim durumları üzerinde çalışmaktadır. Ayrıca, sözcükleri heceleyerek söyleme becerisi kazandırılmaktadır. İlgili ünite kapsamında dil bilgisel olarak -ere ile biten düzenli fiiller, *volere* ve *preferire* gibi yaygın kullanılan düzensiz fiillerin şimdiki zaman çekimleri, isimlerin çoğul halleri, belirli artikeller, *bene* ve *buono* kullanımı ile *che cosa*, *quali*, *quante* gibi soru sözcükleri ele alınmaktadır (bkz. Ek 8).

“L’Annuncio” [İlan] başlıklı 3. videoda (bkz. Ek 9) kiralık oda ilanları üzerinden yapılan telefon görüşmeleri teması işlenmektedir. Videoda, bir kiralık oda ilanı üzerinden yapılan telefon konuşmalarını içeren replikler yer almaktadır. İlgili üniteye yaş, milliyet, dil becerileri gibi kişisel bilgileri edinme ve paylaşma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan işlevsel bir dilsel çerçeve sunulmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler, bir konuşmayı başlatma kalıplarını kullanmayı, kendilerini ve başkalarını tanıtmayı, kişisel bilgileri sormayı ve vermeyi öğrenmektedir. Aynı zamanda özür dileme, teşekkür etme ve yaş sorma gibi gündelik iletişimde sık karşılaşılan ifadeler de bu ünitenin kapsamındadır. Dil bilgisi ve sözcük bilgisi açısından ise -are ile biten düzenli fiillerin çekimi, *essere*, *avere*, *fare*, *stare* gibi temel düzensiz fiiller, tekil isimlerin kullanımı, olumsuzluk yapıları, tekil belirli ve belirsiz artikeller, *questo* ve *questa* gibi işaret zamirleri, *a* ve *in* gibi yer belirten edatlar, *che*, *chi*, *dove*, *quanti* gibi soru zamirleri ve 100’e kadar olan sayılar gibi temel yapılar ele alınmaktadır (bkz. Ek 10).

“Il Quiz Psicologico” [Psikoloji Testi] başlıklı 4. videoda (bkz. Ek 11) bir gündelik dergide yer alan psikoloji testi teması işlenmektedir. Videoda günlük aktiviteler, alışkanlıklar ve kişilik özelliklerine ilişkin test sorularının bulunduğu eğlenceli replikler yer almaktadır. İtalyanca öğretiminde bireysel ilgi alanlarına ve günlük yaşama ilişkin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan üniteye, öğrencilerin boş zaman etkinlikleri hakkında konuşmaları ve kişisel tercihlerini ifade etmeleri amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrenciler, boş zamanlarında yaptıkları aktiviteleri anlatma, bir şeyin ne sıklıkla yapıldığını ifade etme, zevk ve tercihleri dile getirme, fikir birliği ya da ayrılığı belirtme, ayrıca saati sorma ve söyleme gibi iletişimsel işlevler üzerinde çalışmaktadır. İlgili ünite kapsamında dil bilgisel olarak -ire ile biten düzenli fiillerin yanı sıra, *andare*, *giocare*, *leggere*, *uscire* gibi önemli düzensiz fiillerin kullanımı ele alınmaktadır. Ayrıca, *di solito*, *sempre*, *spesso*, *qualche volta*, *non... mai* gibi sıklık zarfları, *in*, *a*, *con* gibi yer-yön edatları, haftanın günleri

mi piace / mi piacciono yapıları, *anche / neanche* bağlaçları, tekil dolaylı zamirler ve *perché* soru sözcüğü dilsel yapı olarak işlenmektedir (bkz. Ek 12).

Videolar için gerçekçi birer çeviri görev tanımı belirlenmiştir (bkz. Ek 3, Ek 4, Ek 5, Ek 6). Görev tanımına göre, “Easy Italian” adlı YouTube kanalı, İtalyanca öğrenen hedef kitleye yönelik İtalyanca video içerik paylaşımları yapmaktadır. Videolar İtalyanca ve İngilizce altyazılarıyla birlikte yayınlanmaktadır. Kanal, bazı videolarına İtalyanca-Türkçe dil çiftini de eklemek istemektedir. Bu doğrultuda, belirlenen 4 videonun Aegisub altyazı oluşturma programı üzerinde Türkçeye çevrilmesi gerekmektedir. Videonun hedef kitlesi İtalyanca öğrenmekte olan 13 yaş ve üzeri Türk YouTube kullanıcılarıdır.

3.3.2. Öğretim Yöntemleri

Eğitim, bilgisayar laboratuvarında yüz yüze verilmiştir. Her bir atölye 100 dakika uzunluğunda sürmüştür. Süreç organizasyonu (öğretim materyali paylaşımı, duyurular, vb.) Google Classroom üzerinden yürütülmüştür (bkz. Ek 13). Her atölye başında ilgili haftaya özgü uygulamanın materyali (MP4 uzantılı video dosyası, görev tanımı ve transkripsiyon) paylaşılmıştır. Altyazı çevirisi Aegisub altyazı oluşturma programı (bkz. Ek 14) üzerinde yapılmıştır.

Başlangıçta katılımcılara Aegisub altyazı oluşturma programı tanıtılmıştır. Bu doğrultuda, ilk videoda basit tanışma ifadeleri, milliyetler, şehirler ve telefon numaraları içeren replikler yer aldığından katılımcılara çeviri kaygısından bağımsız olarak altyazı oluşturma aracı üzerinde yalnızca satır bölme ve senkronizasyon gibi temel teknik beceriler öğretilmiştir. Videoların çevirisi sırasında kolektif bir çalışma yürütülmüştür. Çeviri kararları tek tek tartışılmıştır. Her katılımcıya bireysel olarak söz verilmiştir. Çeviri tartışmalarının yanı sıra, dil edinci gelişimine katkı sağlanması amacıyla öğretim materyalinde bulunan İtalyanca dilbilgisi kuralları, İtalyanca gündelik konuşma diline özgü ifadeler ve deyimler üzerinde özel olarak durulmuştur. İtalyancanın yanı sıra, Türkçenin doğru kullanılması sağlanarak Türkçe dil becerileri de pekiştirilmiştir.

İlk atölyede kullanılan “Amici” [Arkadaşlar] başlıklı 1. videonun %50’lik kısmı sınıf içinde İtalyancadan Türkçeye çevrilmiştir. Kalan %50’lik kısım ise ikinci atölyeye kadar katılımcılar tarafından bireysel olarak çevrilmesi ve Google Classroom

üzerinden teslim edilmesi istenmiştir. Böylece, katılımcıların sınıf içinde uygulanan çeviri yöntemlerini pekiştirmelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

İkinci atölyede katılımcıların çeviri kararları tek tek tartışılarak “Amici” [Arkadaşlar] başlıklı 1. videonun kalan %50’lik kısım tamamlanmıştır. Katılımcılardan bireysel çalışmaları sırasında kullandıkları stratejileri, karşılaştıkları zorlukları ve memnun kaldıkları çeviri kararlarını “yansıtıcı düşünme” bağlamında sınıf ortamında ifade etmeleri istenmiştir. Ardından “Un Pranzo Veloce” [Ayaküstü Bir Öğle Yemeği] başlıklı 2. videonun çevirisine başlanmıştır. Aynı şekilde, 2. videonun da %50’lik kısmı sınıf içinde benzer öğretim yöntemleri uygulanarak İtalyancadan Türkçeye çevrilmiştir. Kalan %50’lik kısmın ise üçüncü atölyeye kadar katılımcılar tarafından bireysel olarak çevrilmesi ve Google Classroom üzerinden teslim edilmesi istenmiştir.

Üçüncü atölyede katılımcıların çeviri kararları tek tek tartışılarak “Un Pranzo Veloce” [Ayaküstü Bir Öğle Yemeği] başlıklı 2. videonun kalan %50’lik kısmı tamamlanmıştır. Katılımcılardan bireysel çalışmaları sırasında kullandıkları stratejileri, karşılaştıkları zorlukları ve memnun kaldıkları çeviri kararlarını “yansıtıcı düşünme” bağlamında sınıf ortamında ifade etmeleri istenmiştir. Ardından “L’Annuncio” [İlan] başlıklı 3. videonun çevirisine başlanmıştır. 3. videonun tamamı sınıf içinde benzer öğretim yöntemleri uygulanarak İtalyancadan Türkçeye çevrilmiştir. Atölye sonunda, katılımcılara dördüncü ve son atölye için seçilen “Il Quiz Psicologico” [Psikoloji Testi] başlıklı 4. video tanıtılmış atölyeler kapsamında kullanılan yöntemler çerçevesinde dördüncü atölyeye kadar bireysel olarak çevrilmesi istenmiştir. Bunun amacı, katılımcıların, atölyeler kapsamında kullanılan yöntemleri özellikle çeviri kararları açısından pekiştirmelerini sağlamak ve tek başlarına tamamladıkları nihai bir ürün meydana getirmektir.

Dördüncü atölyede, öncelikle “yansıtıcı düşünme” bağlamında “Il Quiz Psicologico” [Psikoloji Testi] başlıklı 4. videonun çevirisi sırasında kullandıkları stratejileri, karşılaştıkları zorlukları ve memnun kaldıkları çeviri kararlarını sınıf ortamında ifade etmeleri istenmiştir. Ardından, katılımcıların çeviri kararları tek tek tartışılarak ve önceki atölyelerde kullanılan öğretim yöntemleri kullanılarak 4. videonun tamamı İtalyancan Türkçeye çevrilmiştir.

3.3.3. Altyazı Çevirisi Kalite Değerlendirme Modeli

Altyazı çevirisi, geleneksel metin çevirilerinden farklı olarak senkronizasyon, okunabilirlik, görüntülenme süresi ve karakter sınırlaması gibi teknik, görsel ve işitsel unsurları da içermektedir. Altyazı çevirisi kalite değerlendirmesinde içerik ve anlam aktarımı (doğruluk, bütünlük, mantık); dilbilgisi, yazım ve noktalama; okunabilirlik (anlama kolaylığı ve her bir altyazı arasındaki tutarlılık); uygunluk (izleyicinin sosyo-kültürel özellikleri) gibi parametreler yer almaktadır (Robert vd., 2016).

Katılımcıların atölyeler sonunda teslim ettikleri altyazı çevirisi çalışmalarının kalite skorlarını hesaplayabilmek üzere bu çalışma kapsamında MQM çerçevesine dayalı özel bir hata analizi tablosu geliştirilmiştir. MQM hata tipolojisi, temel ilkelere bağlı kalınarak senkronizasyon ve okunabilirlik gibi altyazı çevirisinin özelliklerine özgü kriterleri içerecek şekilde uyarlanmıştır. Böylece, hem içeriksel hem biçimsel kalite ölçütlerinin aynı çatı altında değerlendirilmesi öngörülmüştür (bkz. Tablo 3).

Tablo 3. MQM Temelli Altyazı Çevirisi Kalite Değerlendirme Tablosu

Hata Türü	Hata Şiddeti	Hata Sayısı	Ağırlık (%)	Hata Puanı (Hata Sayısı x Ağırlık)
Doğruluk (Accuracy)	Ciddi (Critical)		50	
	Orta (Major)		30	
	Küçük (Minor)		10	
Akıcılık (Fluency)	Ciddi		25	
	Orta		15	
	Küçük		5	
Senkronizasyon (Synchronization)	Ciddi		40	
	Orta		20	
	Küçük		10	
Okunabilirlik (Readability)	Ciddi		25	
	Orta		15	
	Küçük		5	
Toplam Hata Puanı				
Kalite Skoru (100 - (Hata Puanı / 1000 x 100) =)				

Tablo dört ana hata türü etrafında yapılandırılmıştır:

1. Doğruluk (Accuracy)

2. Akıcılık (Fluency)
3. Senkronizasyon (Synchronization)
4. Okunabilirlik (Readability)

MQM, çeviri kalitesini çok boyutlu şekilde değerlendirmeye olanak sağlayan kapsamlı bir hata tipolojisi sunmaktadır. Bununla birlikte, MQM tarafından, tüm hata türlerinin aynı anda kullanılması şart koşulmamakta ve değerlendirme amaçlarına göre sadeleştirilebileceği ve özelleştirilebileceği belirtilmektedir (Lommel vd., 2014). Tablo 3’te görüldüğü üzere, çalışma kapsamında geliştirilen hata analizi tablosunda MQM hata tipolojisinden yalnızca Doğruluk (Accuracy) ve Akıcılık (Fluency) hata türlerine yer verilmiştir. Bunlar MQM hata tipolojisinin merkezinde yer alan iki hata türüdür. Bunların yanı sıra, hata analizi tablosuna altyazı çevirisine özgü Senkronizasyon (Synchronization) ve Okunabilirlik (Readability) hata türleri eklenmiştir. Geliştirilen hata analizi tablosu, öğrencilerin altyazı çevirilerinin kalite skorlarını hesaplama amacı taşımaktadır. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde geribildirim alabilecekleri alanları sadeleştirmek, odaklanmalarını kolaylaştıracağı için çok katmanlı MQM çerçevesi yerine ona dayalı temel iki boyuta indirgenmiş bir model kullanmanın, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından uygulama kolaylığı sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Geliştirilen hata analizi tablosunda yer alan her bir hata türü, hataların şiddetine göre ciddi (critical), orta (major) ve küçük (minor) olmak üzere üç alt düzeyde sınıflandırılmış ve çeviri kalitesi üzerindeki etkisine göre belirli bir ağırlık puanı verilmiştir. Buna göre; doğruluk çeviri kalitesini en fazla etkileyen hata türü olarak belirlenerek ciddi (critical) hatalara 50 puan, orta düzey hatalara 30 puan, küçük hatalara 10 puan ağırlık verilmiştir. Akıcılık hata türü için ciddi hatalara 25 puan, orta hatalara 15 puan, küçük hatalara 5 puan ağırlık verilmiştir. Senkronizasyon hata türü için ciddi hatalara 40 puan, orta hatalara 20 puan, küçük hatalara 10 puan ağırlık verilmiştir. Okunabilirlik hata türü için ciddi hatalara 40 puan, orta hatalara 20 puan, küçük hatalara 10 puan ağırlık verilmiştir.

Kalite kontrol sırasında, MQM’in tanımından yola çıkılarak, erek metin kaynak metnin önermesel içeriğine tam olarak karşılık gelmediğinde ortaya çıkan, mesajın çarpıtılması, çıkarılması veya eklenmesi ile ortaya çıkan hatalar “doğruluk” hataları olarak değerlendirilmiştir.

Yine MQM'in tanımından yola çıkılarak, erek metindeki dilbilgisi, yazım, noktalama ve mekanik doğrulukla ilgili hatalar “akıcılık” hataları olarak değerlendirilmiştir.

Altyazıların sesle ve sahne akışıyla olan uyumsuzluklarından kaynaklanan hatalar “senkronizasyon” hataları olarak değerlendirilmiştir.

İki satıra bölünmeyen ve okumayı zorlaştıran uzun altyazı satırları, uygunsuz yazı tipi/boyutu, yanlış konuşması çizgisi kullanımı gibi biçimsel hatalar “okunabilirlik” hataları olarak değerlendirilmiştir.

Hata puanları toplandıktan sonra kalite skoru “ $(100 - (\text{Hata Puanı} / 1000 \times 100) =)$ ” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Söz konusu formülde, maksimum hata puanı 1000 olarak belirlenmiştir. Örneğin, toplam hata puanı 250 olan bir katılımcının kalite skoru, formül sonucunda (Kalite Skoru $(100 - (250 / 1000 \times 100) = 75)$ 100 üzerinden 75 olarak hesaplanmıştır (bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Örnek Kalite Skoru Hesaplaması

Hata Türü	Hata Şiddeti	Hata Sayısı	Ağırlık (%)	Hata Puanı (Hata Sayısı x Ağırlık)
Doğruluk (Accuracy)	Ciddi (Critical)	2	50	100
	Orta (Major)	1	30	30
	Küçük (Minor)	4	10	40
Akıcılık (Fluency)	Ciddi		25	
	Orta	1	15	15
	Küçük	11	5	55
Senkronizasyon (Synchronization)	Ciddi		40	
	Orta		20	
	Küçük	1	10	10
Okunabilirlik (Readability)	Ciddi		25	
	Orta		15	
	Küçük		5	
Toplam Hata Puanı	250			
Kalite Skoru $(100 - (\text{Hata Puanı} / 1000 \times 100) =)$	75			

Tablo 4’te, Uygulama 4 kapsamında Katılımcı 9 tarafından gerçekleştirilen altyazı çevirisi çalışmasının kalite değerlendirmesi sunulmuştur. Söz konusu altyazı çevirisi

çalışmasında katılımcının yaptığı doğruluk hatalarının baskın olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcı küçük şiddette akıcılık hataları yapmıştır. Diğer taraftan seknronizasyon kaynaklı bir küçük hata olsa da genel kalite ciddi şekilde etkilenmemiştir. Yapılan kalite değerlendirmesi sonucunda, çevirinin anlaşılabilir ve görsel açıdan yeterli olduğu, fakat doğruluk problemlerinin kaliteyi önemli ölçüde düşürdüğü görülmüştür. Sonuç olarak, çevirinin genel kalitesinin orta düzeyde olduğu, fakat özellikle doğruluk açısından iyileştirme gerektiği saptanmıştır. Kalite skoru 100 üzerinden 75'tir. Kalite skorlarının değerlendirilmesinde MQM çerçevesi temel alınarak 100 üzerinden 85 ve üzeri kalite skorları “yeterli” kabul edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama aracı ölçek ve görüşme tekniği olarak belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, öğrencilerin MTF2411 İtalyanca 1 dersinin dönem sonu sınavından aldıkları notlar da veri olarak kullanılmıştır. Ölçek olarak, Botes vd. (2021) tarafından geliştirilmiş Keyif Alma Ölçeğinin Proietti Ergün & Ersöz Demirdağ (2023) tarafından geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış versiyonu ve Li, vd. (2021) tarafından geliştirilmiş Can Sıkıntısı Ölçeği kullanılmıştır. Can Sıkıntısı Ölçeği anadili Türkçe olan bir profesyonel çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan Keyif Alma Ölçeğinde (bkz. Ek 15) eğitimciyle ilgili “Öğretmen teşvik edicidir.”, “Öğretmen arkadaşçadır.” ve “Öğretmen destekleyicidir.” gibi sorular yer almaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin keyif alma düzeylerini ölçmeye yönelik “Keyif alırım.”, “Çok güleriz.” ve “Sınıfta güzel bir atmosfer vardır.” gibi sorular yer almaktadır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan Can Sıkıntısı Ölçeğinde (bkz. Ek 16), öğrencilerin yabancı dil derslerinde yaşadıkları can sıkıntısı düzeylerini ölçmeye yönelik sorular yer almaktadır. Ölçekte yer alan bazı sorular şu şekildedir: “İtalyanca dersinde sıkılırım.”, “Sadece fiziksel olarak sınıfta bulunurum ve aklım ders dışında olur.”, “İtalyanca dersinde zaman geçmek bilmez.”, “İtalyanca dersinde çok sıkıldığım için esnemeye başlarım.”

Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme tekniği, nitel veri toplama yöntemlerinden biridir. (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme tekniği, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve tutumlarını derinlemesine anlamayı amaçlamakta ve

araştırmacıya katılımcılarla bire bir iletişim kurma ve konuya ilişkin daha zengin ve ayrıntılı veriler elde etme olanağı sağlamaktadır. Özellikle yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcının kendi bakış açısını daha serbest bir şekilde ifade edebilmesine olanak sağladığı için sosyal bilimlerde yaygın olarak tercih edilmektedir (Patton, 2014).

Görüşme tekniği yoluyla elde edilen veriler sayesinde, neyin olduğunun ötesine geçilmekte “neden” ve “nasıl” sorularına da yanıt aranmaktadır (Kvale & Brinkmann, 2009). Özellikle belirli bir konuda bilgi, tutum ya da davranış örüntülerinin ortaya konmasında görüşme tekniği büyük avantaj sunmaktadır.

Görüşme tekniği kapsamında, atölye katılımcılarına sormak üzere araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki açık uçlu sorular hazırlanmıştır (bkz. Ek 17):

- 1- Atölyede Atölyenin, İtalyanca dil becerilerinizi geliştirmeye olan etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
- 2- Atölyenin, çeviri becerilerinizi geliştirmeye olan etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
- 3- Atölyede kullanılan öğretim materyallerini nasıl değerlendirirsiniz?
- 4- Atölyede uygulanan öğretim yöntemlerini nasıl değerlendirirsiniz?
- 5- Atölyenin, Türkçe dil becerilerinizi geliştirmeye olan etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
- 6- Atölyenin daha etkili hale gelmesi için ne tür önerilerde bulunabilirsiniz?
- 7- Mütercim-Tercümanlık bölümlerindeki yabancı dil ve hazırlık sınıfı derslerinde benzer atölyeler yapılmasını nasıl değerlendirirsiniz?

Görüşmeler, bir görüşme formu aracılığıyla yürütülmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların gönüllülük esasına göre katılımı sağlanmış ve etik ilkeler gözetilerek gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir (Çarıkçı, vd. 2024).

3.5. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yönelik veri toplamak üzere ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Uygulama kapsamında kullanılan ölçekler katılımcılar tarafından atölye eğitimi öncesi ve sonrası birer kez yanıtlanmıştır. Bu yöntem,

katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası duygusal tepkilerindeki değişimlerin ölçülmesine olanak sağlamıştır.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik nicel veri toplamak üzere one-sample t-testi kullanılmıştır. Bu test yoluyla elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilerek verilen eğitimin dil edinci gelişimi üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, çalışmanın araştırma sorularına daha derinlemesine yanıtlar bulabilmek ve altyazı çevirisinin dil ve çeviri edinci gelişiminde etkili bir araç olup olmadığını irdeleyebilmek amacıyla nitel veriler toplanmıştır.

Veri toplama süreci Google Forms üzerinden gerçekleştirilmiş ve bu sayede katılımcılardan hızlı ve etkili bir şekilde yanıt alınması sağlanmıştır. Elde edilen veriler, analiz sürecine hazırlık amacıyla Excel programı kullanılarak sistematik biçimde kodlanmıştır. İstatistiksel analizler ise SPSS 30 sürümü üzerinde yürütülmüştür. Böylece sağlam ve güvenilir sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır. Her katılımcıya anonimliği korumak ve veri yönetimini kolaylaştırmak amacıyla benzersiz bir kimlik numarası atanmıştır. Cinsiyet değişkeni de nicel analizlerde kullanılmak üzere sayısal olarak kodlanmış; erkekler için 0, kadınlar için 1 değeri atanmıştır.

4. VERİ ANALİZİ

4.1. Nicel Veri Analizi

Çalışmanın birinci araştırma sorusunu yanıtlamak üzere ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Ön testte 25 yanıt, son testte ise 22 yanıt toplanmıştır. Ancak yalnızca her iki veri toplama aşamasına katılan öğrencilerin verileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda dikkatli bir tarama yapılarak yalnızca tek bir testi yanıtlayan öğrenciler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Detaylı analizden önce SPSS programı kullanılarak tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Her katılımcının Yabancı Dilden Keyif Alma (Foreign Language Enjoyment - FLE) ve Yabancı Dilde Can Sıkıntısı (Foreign Language Boredom - FLB) puanları hesaplanmıştır. FLE ölçeğinde alınabilecek puan aralığı 9 ile 45 arasında, FLB ölçeğinde ise 8 ile 40 arasında değişmiştir. Yüksek puanlar, ilgili duygunun yüksek düzeyde deneyimlendiğini göstermektedir. Ancak FLE ve FLB puanlarının karşılaştırılabilir hâle getirilmesi amacıyla her iki ölçek de 1'den 5'e kadar derecelendirilen Likert ölçeği üzerinden yeniden puanlanmıştır. Genel FLE ve FLB düzeylerini ortaya koymak amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri de hesaplanmıştır. Ölçeklerdeki tüm sorular zorunlu seçenekler içerdiği için veri setinde aykırı değerlere rastlanmamıştır.

Tablo 5. Tanımlayıcı İstatistikler ve Betimsel Bulgular

			İstatistik	Std. Hata
ONTEST_FLE_ TOT	Ortalama		38.0455	1.68836
	%95 Güven Aralığı (Ortalama)	Alt Sınır	34.5343	
		Üst Sınır	41.5566	
	%5 Kırpılmış Ortalama		39.2323	
	Medyan		40.0000	
	Varyans		62.712	
	Standart Sapma		7.91910	
	Minimum		8.00	
	Maksimum		45.00	
	Aralık		37.00	

ONTEST_FLB_TOT	Çeyrekler Arası Aralık (IQR)		5.50	
	Çarpıklık (Skewness)		-2.870	.491
	Basıklık (Kurtosis)		10.051	.953
	Ortalama		14.0909	1.18049
	%95 Güven Aralığı (Ortalama)	Alt Sınır	11.6360	
		Üst Sınır	16.5459	
	%5 Kırılmış Ortalama		13.4899	
	Medyan		13.5000	
	Varyans		30.658	
	Standart Sapma		5.53697	
	Minimum		8.00	
	Maksimum		32.00	
	Aralık		24.00	
	Çeyrekler Arası Aralık (IQR)		6.25	
	Çarpıklık (Skewness)		1.611	.491
	Basıklık (Kurtosis)		4.070	.953
SONTEST_FLE_TOT	Ortalama		39.7727	2.11972
	95% Confidence Interval for Mean	Alt Sınır	35.3645	
		Üst Sınır	44.1809	
	%5 Kırılmış Ortalama		41.1465	
	Medyan		45.0000	
	Varyans		98.851	
	Standart Sapma		9.94237	
	Minimum		9.00	
	Maksimum		45.00	
	Aralık		36.00	
	Çeyrekler Arası Aralık (IQR)		5.25	
	Çarpıklık (Skewness)		-2.198	.491
	Basıklık (Kurtosis)		4.193	.953
	Ortalama		14.4091	1.68731
	%95 Güven Aralığı (Ortalama)	Alt Sınır	10.9001	
		Üst Sınır	17.9180	
SONTEST_FLB_TOT	%5 Kırılmış Ortalama		13.3838	
	Medyan		13.5000	
	Varyans		62.634	
	Standart Sapma		7.91418	
	Minimum		8.00	
	Maksimum		40.00	
	Aralık		32.00	
	Çeyrekler Arası Aralık (IQR)		8.00	
	Çarpıklık (Skewness)		2.150	.491
	Basıklık (Kurtosis)		5.192	.953
	Ortalama		79.8182	2.57665

FINAL_SINAVI_PUANI	%95 Güven Aralığı (Ortalama)	Alt Sınır	74.4597	
		Üst Sınır	85.1766	
	%5 Kırpılmış Ortalama		80.0758	
	Medyan		79.5000	
	Varyans		146.061	
	Standart Sapma		12.08555	
	Minimum		54.00	
	Maksimum		100.00	
	Aralık		46.00	
	Çeyrekler Arası Aralık (IQR)		14.75	
	Çarpıklık (Skewness)		-.052	.491
	Basıklık (Kurtosis)		-.190	.953

Tablo 5'te, ölçülen değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. Bunlar arasında aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri yer almaktadır. Bu veriler, yabancı dilden keyif alma, yabancı dilde can sıkıntısı düzeyi ve İtalyanca başarıları değişkenlerine aittir. Çarpıklık değeri dağılımın simetrisini, basıklık değeri ise dağılımın tepe noktasının sivrililiğini göstermektedir. Değişkenlerin çoğunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin mutlak değeri 1'in üzerinde çıkmıştır. Bu durum, dağılım şeklinin normal dağılım varsayımıyla tam olarak örtüşmeyebileceğine işaret etmektedir (Kline, 2015).

Ön test koşulunda katılımcıların yabancı dilden keyif alma (FLE) ortalama puanı 38.0455 (SS = 7.91910), yabancı dilde can sıkıntısı düzeyi (FLB) ise 14.0909 (SS = 1.18049) olarak ölçülmüştür. Son test koşulunda FLE ortalama puanı 39.7727 (SS = 2.11972), FLB ortalaması ise 14.4091 (SS = 1.68731) olarak ölçülmüştür. Katılımcıların dönem sonu sınavı ortalama puanı ise 79.8182 (SS = 2.57665) olarak hesaplanmıştır.

Bağımlı değişkenler normal dağılıma uygunluk açısından analiz edilmiştir:

ONTEST_FLE_TOT değişkeni normal dağılım göstermemektedir. Çarpıklık (skewness) değeri -2.870 olup, dağılımın sola çarpık olduğunu; yani sol kuyruğun sağ kuyruktan daha uzun veya daha kalın olduğunu göstermektedir. Basıklık (kurtosis) değeri ise 10.051 olarak ölçülmüştür. Bu değer, normal dağılım için kabul edilen aralığın (+3 ile -3) dışında yer almakta olup, dağılımın sivri uçlara sahip ve tepe noktasının belirgin (leptokurtik) olduğunu göstermektedir.

ONTEST_FLB_TOT değişkeninde çarpıklık değeri 1.198 olarak tespit edilmiştir; bu da dağılımın sağa çarpık olduğunu, yani sağ kuyruğun daha uzun veya daha kalın

olduğunu ifade etmektedir. Bu değişkenin basıklık değeri ise 4.070 olup, dağılımın normal dağılıma kıyasla daha fazla uç (aykırı) değer içerdiğini göstermektedir. Bu nedenle bu değişkenin de normal dağılım göstermediği kabul edilebilir.

SONTEST_FLE_TOT değişkeninde çarpıklık değeri -2.198 olarak bulunmuştur. Bu negatif çarpıklık değeri, dağılımın sola çarpık olduğunu ve simetrik olmadığını göstermektedir. Basıklık değeri ise 4.193'tür; bu da dağılımın tepe noktasının daha sivri olduğunu ve uç değerlerin normal dağılıma göre daha fazla olduğunu (leptokurtik dağılım) göstermektedir. Her iki değer de bu değişkenin normal dağılıma uymadığını göstermektedir.

SONTEST_FLB_TOT değişkeninde çarpıklık değeri 2.150 olup, bu dağılımın sağa çarpık olduğunu ve simetrik olmadığını göstermektedir. Basıklık değeri ise 5.192 olarak belirlenmiştir. Bu değer de dağılımın normal dağılıma kıyasla daha fazla uç değere sahip olduğunu ve normal dağılımdan sapma gösterdiğini ifade etmektedir. Her iki bulgu, bu değişkenin de normal dağılıma uymadığını doğrulamaktadır.

Söz konusu dört değişkenin dağılım özelliklerine dayanarak parametrik olmayan analizlerin uygun olacağı değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, eğitim öncesi ve sonrası koşullarda FLE ile FLB arasındaki farkları incelemek amacıyla İşaret Testi (Sign Test) uygulanmıştır.

FLE_TOT2 - FLE_TOT1 değişkeni için yapılan analizde 5 negatif fark, 15 pozitif fark ve 2 eşitlik (tie) gözlemlenmiştir (toplam örneklem sayısı $N = 22$). Analiz sonucunda test istatistiği anlamlı bulunmuştur ($p = .041$, çift yönlü). Bu bulgu, eğitim sonrasında FLE düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

FLB_TOT2 - FLB_TOT1 değişkenine ilişkin analizde ise 9 negatif fark, 10 pozitif fark ve 3 eşitlik gözlemlenmiştir ($N = 22$). Ancak bu test istatistiği anlamlı bulunmamıştır ($p = 1.000$, çift yönlü). Bu sonuç, eğitimin FLB düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik yaratmadığını göstermektedir.

Genel olarak bu bulgular, altyazı çevirisi eğitiminin katılımcıların FLE düzeylerini artırmada etkili olduğunu; ancak FLB düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Literatüre dayanarak, FLE ile FLB arasında kuramsal açıdan negatif yönlü bir ilişki olabileceği öngörülmektedir. Bu varsayımı test etmek amacıyla, veriler Spearman'ın Rho Korelasyon Analizi ile incelenmiştir (bkz. Tablo 6).

Tablo 6. Spearman'ın Rho Korelasyon Analizi

			FLE_TOT 1	FLB_TOT 1	FLE_TOT 2	FLB_TOT 2
Spearman' in Rho Korelasyo n Analizi	FLE_ TOT1	Korelasyon Katsayısı	1,000	-,330	-,356	,414
		Anlamlılık (çift yönlü)		,134	,104	,055
		N (Gözlem Sayısı)	22	22	22	22
	FLB_ TOT1	Korelasyon Katsayısı	-,330	1,000	.458*	-,213
		Anlamlılık (çift yönlü)	,134		,032	,340
		N (Gözlem Sayısı)	22	22	22	22
	FLE_ TOT2	Korelasyon Katsayısı	-,356	.458*	1,000	-,367
		Anlamlılık (çift yönlü)	,104	,032		,093
		N (Gözlem Sayısı)	22	22	22	22
	FLB_ TOT2	Korelasyon Katsayısı	,414	-,213	-,367	1,000
		Anlamlılık (çift yönlü)	,055	,340	,093	
		N (Gözlem Sayısı)	22	22	22	22

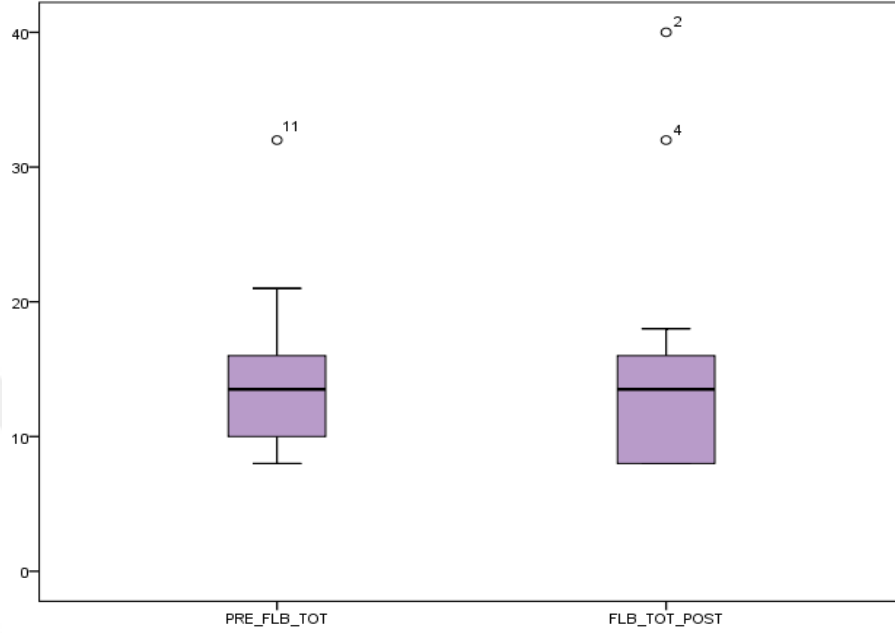
*Korelasyon 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır (çift yönlü).

Analiz sonuçlarına göre, istatistiksel olarak anlamlı tek korelasyon, eğitim öncesi FLB düzeyi ile eğitim sonrası FLE düzeyi arasında gözlemlenmiştir ($r_s = .458$, $p = .032$). Eğitim sonrası FLB ile eğitim öncesi FLE arasındaki korelasyon ise anlamlılık eşiğine oldukça yakın bir değer göstermektedir ($r_s = .414$, $p = .055$). Bu bulgular, katılımcıların eğitim öncesinde ne kadar çok sıkılmışlarsa, eğitim sürecinden o kadar fazla keyif aldıklarını; diğer taraftan, eğitim öncesinde yüksek düzeyde keyif alan katılımcıların ise eğitim sonrasında daha fazla sıkılma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

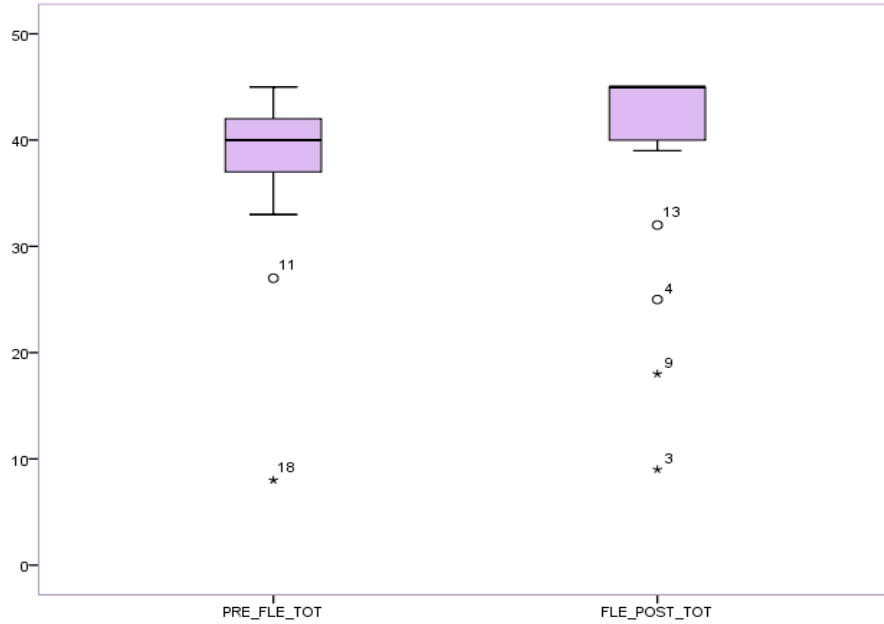
Çarpıklık (skewness = -0,052) ve basıklık (kurtosis = -0,190) değerlerine göre dağılım normal dağılıma oldukça yakındır. Eğitimin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla, öğrencilerin dönem sonu sınavından aldıkları puanların ortalaması bir değişken olarak ele alınmış ve son üç yılın ortalama sınav puanı olan 75,2 ile karşılaştırılmıştır. Bu amaçla tek örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz

sonucunda sınav puanlarının test değeri olan 75,2'den anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür, $t(29) = 3.36$, $p = .002$. Bu sonuç, altyazı çevirisi eğitiminin katılımcıların dil öğrenme başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

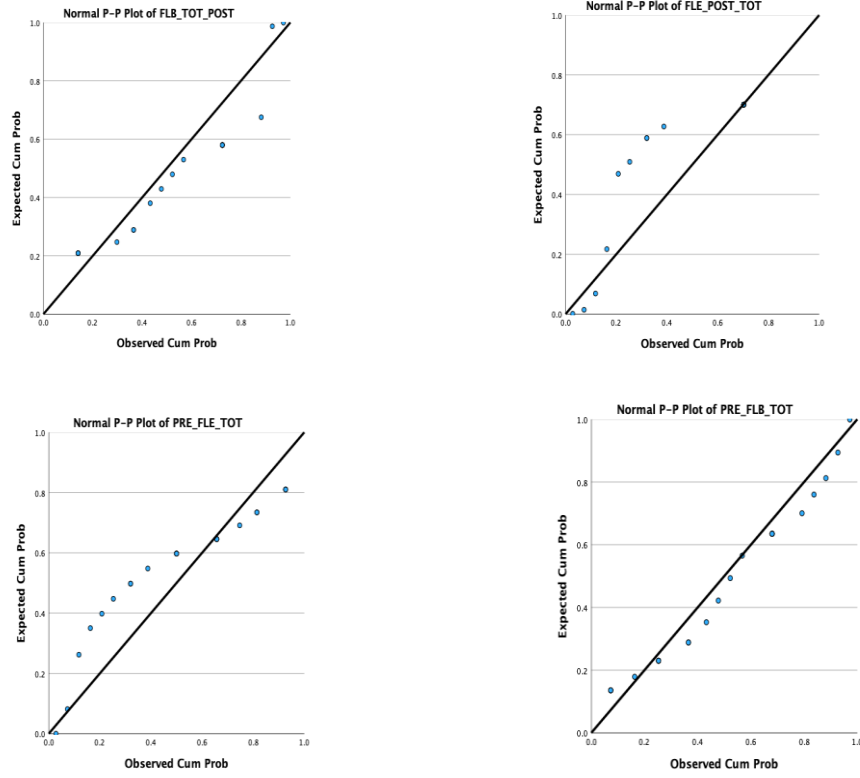
Şekil 6. Eğitim Öncesi ve Sonrası FLB Puanlarının Kutu Grafiği



Şekil 7. Eğitim Öncesi ve Sonrası FLE Puanlarının Kutu Grafiği



Şekil 8. Bağımlı Değişkenlerin Dağılımı



Sonuç olarak, TILLT temelli altyazı çevirisi eğitimi, alınan keyfi güvenilir biçimde yükseltirken sıkıntıyı istatistiksel olarak düşürmemiş, ancak yüksek başlangıç sıkıntısının keyfe dönüşmesine zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla eğitimin, olumlu duyguları pekiştirme konusunda etkili, olumsuz duyguları bastırma konusunda çoğu katılımcı için nötr olsa da yüksek FLB düzeyine sahip katılımcılar için ise dönüştürücü bir role sahip olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, kontrol-değer kuramı (Pekrun, 2006) çerçevesinde, katılımcıların göreve yükledikleri anlam ve başarı olasılığı algısı arttıkça olumlu duyguların baskın hâle geldiği görülmüştür.

4.2. Nitel Veri Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme tekniği kapsamında, atölye katılımcılarına yöneltilmek üzere aşağıdaki sorular hazırlanmıştır:

- 1- Atölyenin, İtalyanca dil becerilerinizi geliştirmeye olan etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
- 2- Atölyenin, çeviri becerilerinizi geliştirmeye olan etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
- 3- Atölyede kullanılan öğretim materyallerini nasıl değerlendirirsiniz?

- 4- Atölyede uygulanan öğretim yöntemlerini nasıl değerlendirirsiniz?
- 5- Atölyenin, Türkçe dil becerilerinizi geliştirmeye olan etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
- 6- Atölyenin daha etkili hale gelmesi için ne tür önerilerde bulunabilirsiniz?
- 7- Mütercim-Tercümanlık bölümlerindeki yabancı dil ve hazırlık sınıfı derslerinde benzer atölyeler yapılmasını nasıl değerlendirirsiniz?

Görüşme tekniği kapsamında, toplam 29 katılımcıdan veri elde edilmiştir. İlgili nitel veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, ilk olarak katılımcılarla gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşme kapsamında elde edilen veriler kodlanmış, ardından bu kodlar arasında örtüşen anlam birimlerinden her bir görüşme sorusuna özgü temalar belirlenmiştir.

Görüşme Sorusu 1

Görüşme sorusu 1 kapsamında, atölye katılımcılarına “Atölyenin, İtalyanca dil becerilerinizi geliştirmeye olan etkisini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Görüşme Sorusu 1’e Verilen Cevaplar

K1: İtalyancayı yeni öğrenmeye başlayanlar için oldukça keyifli ve merak uyandıran bir çalışma olarak değerlendiriyorum. Sadece atölyenin sonlarına doğru zorlandım. Bana kalırsa atölye esnasında dil öğrenimine daha çok ağırlık verilebilirdi. Aksi halde zorlayıcı oluyor.
K2: Çok iyi değerlendiririm. Öğrendiğim şeyleri mesleki alanda kullandım.
K3: Derslerden çok daha verimli geçti. Ödevleri keyif alarak yaptım. Keşke hep atölye olsaydı.
K4: Uygulamalı olduğundan dolayı akılda kalıcıydı. Basit de olsa bir kelimenin başka nasıl ve nerede, ne anlamda kullanıldığını görmek de çalışmamı derinleştirdi. Gözden kaçabilecek küçük noktaları yakalamamı sağladı.
K5: J’ai un peu amélioré mon italien grâce à l’atelier. J’ai appris plus rapidement et facilement qu’en cours normal. [Atölye çalışması sayesinde İtalyancamı biraz geliştirdim. Normal bir derse göre daha hızlı ve kolay öğrendim.]
K6: Gerçekten işe yaradı.
K7: Baya iyi.
K8: Belli fiillerin çekimini, sık kullanılan kalıpları, günlük konuşmalarda kullanılabilecek ifadeleri öğrenmemde yardımcı oldu.
K9: İtalyanca’nın günlük konuşma dilini öğrenmemizde çok yardımcı oldu. Sık kullanılan kalıpları ve ifadeleri kullanmaya başladım.
K10: İtalyanların günlük kullandığı kelimelere alıştım.
K11: Çok katkısı vardı. Normal ders işlemekten daha verimli olduğunu düşünüyorum.
K12: Açıkçası atölye çok eğlenceli ve güzel geçti ama 4 atölyeye katılıp tüm videoların çevirisini yapmış biri olarak dil becerime herhangi bir katkı sağladığını

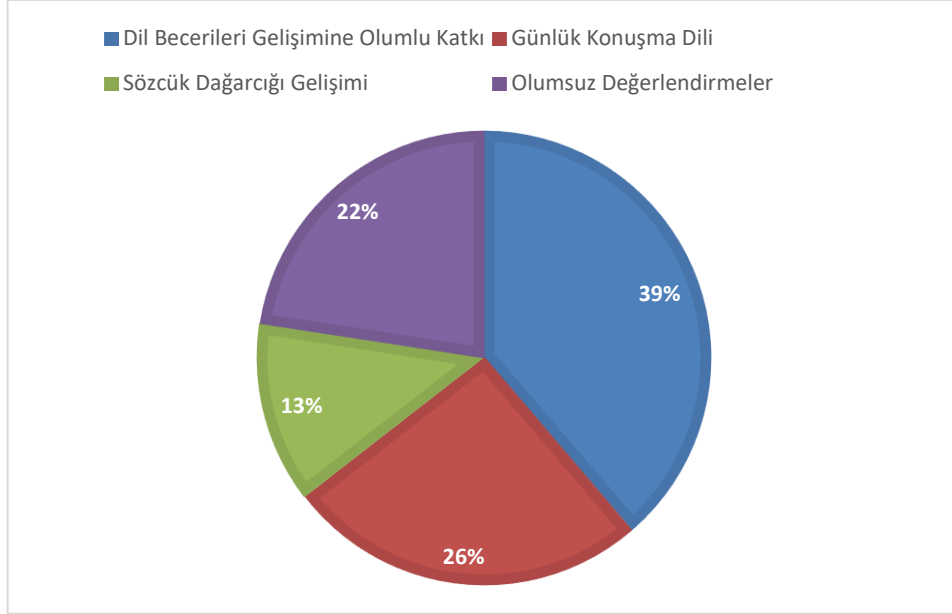
düşünmüyorum. İlk haftalarda derste öğrendiğim temel birkaç konuyu tekrar etmiş oldum sadece.
K13: Sokak ağzı bakımından öğrenmek güzeldi. Daha gündelik kelimeler vardı.
K14: Atölyenin İtalyancama katkıda bulunduğunu ve İtalyancamı geliştirdiğini kesinlikle söyleyebilirim. Normalde, sadece kitapta göreceğim ifadelerden farklı olarak günlük İtalyanca konuşma ve kullanımlar görüyoruz. Bu da bizi geliştiriyor.
K15: Pek katkısı olduğu söylenemez. İtalyancayı çok az bildiğim için çeviride zorlandım ve bu esnada pek bilgi edinemedim.
K16: İtalyancayı geliştiriyor ancak bence bu uygulama bizim düzeyde İtalyancası olanlardan çok daha üst düzeydekilere verilmeli. Çünkü şu an İtalyancanın başındayız. Bence bu atölyeyi daha sonra alsak çok daha yararlı olurdu.
K17: Yeni kelimeler öğrenmek açısından oldukça yardımcı oldu. Okuma metinlerinin aksine çeviri yapmış olduğumuzdan orada önemsiz kalabilen kelimeleri atlamaktansa anlamlarına bakmış olmak verimli oldu. Daha fazla vaktim olsa kesinlikle bireysel çeviriler yapmaya devam ederdim.
K18: Atölye sayesinde öğrendiğim şeyleri pekiştirdim.
K19: Gösterilen videolar basitti. Bu yüzden çok katkısı olmadı.
K20: Kitapta teorik olarak öğrenmektense videolarda günlük dil kullanımını ve ifadeleri görmek daha faydalı oluyor.
K21: Dil becerisi açısından resmi, samimi, vb. tür konuşma dillerine aşinalık kazandırdı fakat dil yapısı açısından bir gelişme fark edemedim.
K22: Günlük konuşma yapısında gördüğümüz için beni daha iyi şekilde etkiledi. Akademik kaynak da olsa videolardaki konuşma şekli günlük bir konuşma olduğu için daha iyi anladım.
K23: Derste kitaptan öğrendiğimiz dil kullanımı dışında, günlük hayattaki sohbetleri ve konuşma dilini öğrenmek daha keyifli oldu.
K24: Oldukça etkili.
K25: Çeviri yaparak dil öğrenildiğini düşünmüyorum, bu yüzden hiç geliştirmedim.
K26: Atölye İtalyanca dilbilgime ve kelime bilgime katkıda bulundu.
K27: İtalyanca seviyemize uygun seçilen videolar sayesinde çeviri sırasında hem öğrendiklerimizi tekrar edebildik hem de yeni kalıplar, kurallar, gündelik ifadeler öğrenerek İtalyancamızı geliştirdik.
K28: Atölye çalışmaları boyunca farklı söyleyişler bakımından kendimi geliştirmiş olsam da cümle odaklı ilerlediğimizden dilbilgisi bakımından ilerleme kaydedemedim.

Görüşme Sorusu 1 kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki ana temalar belirlenmiştir:

- Dil Becerileri Gelişimine Olumlu Katkı
- Günlük Konuşma Dili
- Sözcük Dağarcığı Gelişimi
- Olumsuz Değerlendirmeler

Katılımcı görüşlerinin temalara göre dağılımı görsel olarak Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 9. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı



%39'lık oran ile temsil edilen “Dil Becerileri Gelişimine Olumlu Katkı” teması incelendiğinde, TILLT yaklaşımı temelli altyazı çeviri atölyesinin katılımcıların dil becerilerinin gelişimine yönelik son derece olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Katılımcılar, atölyenin hem öğrenme sürecini daha keyifli ve verimli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Özellikle İtalyanca öğrenmeye yeni başlayanlar için atölyenin oldukça ilgi çekici ve merak uyandırıcı olduğu belirtilmiştir (K1). Bu bağlamda, atölye deneyiminin, öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini daha verimli hale getirdiği söylenebilir.

Atölyenin akademik ve mesleki alanlardaki etkisi de katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Öğrenilen bilgilerin mesleki hayatta doğrudan kullanabilecek olması (K2), bu tür atölyelerin pratik açıdan da faydalı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, derslere kıyasla atölye sürecinin çok daha verimli geçtiği ve ödevlerin keyif alarak yapıldığı belirtilmiştir (K3). Bununla birlikte, katılımcılardan biri, atölyenin derslerden çok daha verimli olduğunu ifade etmiştir (K11). Anadili Fransızca olan bir katılımcı da, atölyenin İtalyanca gelişimine katkı sağladığını ve derslere kıyasla öğrenme sürecini hızlandığını ifade etmiştir (K5). Atölyenin dil gelişimine doğrudan katkı sağladığını ifade eden bir katılımcı, atölye sayesinde öğrendiği bilgileri pekiştirdiğini belirtmiştir (K18). Atölye sürecinin doğrudan faydalı olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır (K6, K7, K24).

%26'lık oran ile temsil edilen “Günlük Konuşma Dili” teması incelendiğinde, atölyenin günlük hayatta geçen İtalyanca konuşmalarda sık kullanılan kalıp ve

ifadelerin öğrenilmesine büyük katkı sağladığı belirtilmiştir (K8, K9, K10). Günlük konuşma diline özgü sözcük ve ifadelerin öğrenilmesi, katılımcılar tarafından olumlu bir deneyim olarak değerlendirilmiştir. Sokak ağzına ve gündelik dile ilişkin sözcüklerin öğrenilmesinin faydalı olduğu vurgulanmış (K13) ve kitaplarda teorik olarak verilen bilgilerin aksine, videolar aracılığıyla günlük dil kullanımının gözlemlenmesinin daha etkili olduğu ve daha iyi anlaşıldığı belirtilmiştir (K20, K22, K23).

%13'lük oran ile temsil edilen “Sözcük Dağarcığı Gelişimi” teması incelendiğinde, atölyenin altyazı çevirisi odaklı öğrenme süreci sayesinde sözcük dağarcığını geliştirme noktasında önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Altyazı çevirisi sürecinin, okuma metinlerinde genellikle göz ardı edilebilecek sözcüklere odaklanma fırsatı sunduğu ve böylece öğrenme sürecini daha verimli hale getirdiği belirtilmiştir (K17). Bunun yanı sıra, fiil çekimleri, sık kullanılan kalıplar, dilbilgisi ve başta gündelik sözcükler olmak üzere sözcük dağarcığına yönelik doğrudan bir katkı sunduğu dile getirilmiştir (K8, K13, K26).

%22'lik oran ile temsil edilen “Olumsuz Değerlendirmeler” teması incelendiğinde, atölyenin dil becerilerine katkı sağlama açısından bazı katılımcılar için beklenen etkiyi yaratmadığı görülmektedir. Bir katılımcı, dört atölyeye katılmasına ve tüm videoların çevirisini yapmış olmasına rağmen, atölyenin dil becerilerine herhangi bir katkı sağlamadığını ifade etmiştir (K12). Bir katılımcı, çok az İtalyanca bildiği için çevirilerde zorlandığını ve bu süreçte pek bilgi edinemediğini belirtmiştir (K15). Bir katılımcı, gösterilen videoların basit olduğunu ve bu nedenle dil becerilerine katkısının sınırlı kaldığını ifade etmiştir (K19). Bunun yanı sıra, bir katılımcı çeviri yaparak dil öğrenmenin mümkün olmadığını ve atölye sürecinin dil gelişimine katkı sağlamadığını belirtmiştir (K25). Diğer taraftan, bir katılımcı, atölyenin İtalyanca dil becerilerini geliştirdiğini ancak bu eğitimin daha ileri seviyedeki katılımcılar için daha uygun olacağını vurgulamıştır (K16). Bir katılımcı ise atölyenin resmi ve samimi dil kullanımı gibi farklı konuşma türlerine aşinalık kazandırdığını ancak dil yapısı açısından herhangi bir gelişim fark edemediğini belirtmiştir (K21).

Görüşme Sorusu 2

Görüşme sorusu 2 kapsamında, atölye katılımcılarına “Atölyenin, çeviri becerilerinizi geliştirmeye olan etkisini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Görüşme Sorusu 2’ye Verilen Cevaplar

K1: Altyazı çalışması yapmak hem görsel hem de işitsel desteğinden dolayı aslında çok kazanımı olan bir çalışma. Yeni öğrenmeye başladığımız bu dili, başlangıç seviyesi videolarla görsel destekli şekilde aktif bir çalışmanın içinde görmek çeviri becerilerimi geliştirdi.
K2: Çok iyi değerlendiririm.
K3: İlk defa İtalyanca çeviri yapmış oldum ve yapabiliyor olduğumu görmek teşvik edici oldu. Derslerde pek anlamıyordum. Yalnızca yoklama için katılım sağlıyordum.
K4: Kesinlikle etkisi ve katkısı oldu. Sadece İtalyanca olmasa bile altyazı çevirisinde farklı varyasyonları düşündürdü. Altyazıda karşıma çıkan durum başka dillerde karşıma nasıl çıkardı ve nasıl çözüm sunardım şeklinde ilerlediğimden başka dillerde de çeviri noktaları yakalamamı sağladı. Kullanılan sistemler hakkında daha çok bilgi edindim.
K5: C’était la première fois que je faisais réellement de la traduction sur ordinateur et j’ai beaucoup aimé. Je me suis améliorée sur les techniques de traduction. [İlk kez bilgisayar üzerinde çeviri yaptım ve gerçekten çok keyif aldım. Çeviri yöntemlerinde gelişim sağladım.]
K6: Kelimeler, bağlam, verilen mesaj gibi kavramlar üzerinde daha çok düşünmeme sebebiyet verdi.
K7: Çeviride, özellikle altyazıda geliştiğini hissettim.
K8: Daha hâkim olduğum bir dilde daha fazla katkısı olurdu diye düşünüyorum. Kendi başıma yaptığım çevirilerde, sınıf ortamında düzenlemeler yapmam gerekti. Düzeltmeler ve tartışmalar faydalıydı.
K9: İtalyancanın konuşma dilinde Türkçeye benzer samimi bir kullanımı var. Çeviri yaparken bunun üzerinde durmak ve yaratıcı çeviri fikirleri üzerine tartışmak keyifliydi.
K10: -
K11: İtalyanca çeviri hakkında yeni bilgiler öğrendim. Çeviri yapmaktan da keyif aldığım için güzel geçti.
K12: Yapılan çevirilerin düzeyi çok düşük olduğu için pek bir etki yarattığını düşünmüyorum.
K13: Pratik yapma açısından oldukça güzeldi. Daha çok kelime ve kullanım gördük.
K14: Atölye, çeviri becerilerimi geliştiriyor. Bir ifadeyi Türkçede düşünmek gibi uygulamalar yararlı oluyor. Aynı şekilde sınıfta tartışmamız da.
K15: Aegisub kullanmayı öğrenmek güzeldi.
K16: Derslerdeki çevirilerden farklıydı çünkü atölyede daha gündelik dil üzerine çeviri yaptık. Bu da çevirinin daha farklı yönünü görmemizi sağladı.

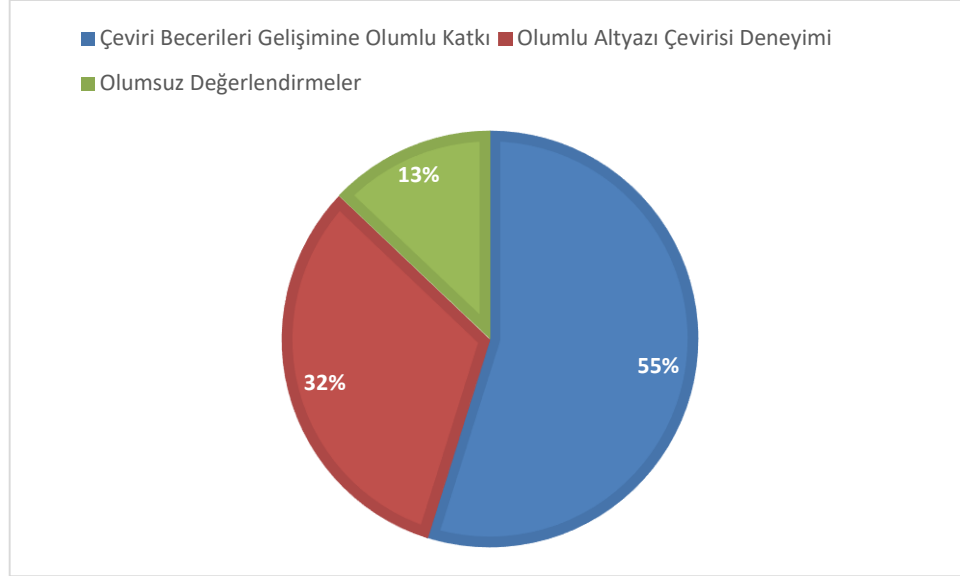
K17: Sınıfta farklı görüşleri dinleyip üzerinde tartıştığımızdan bir cümleye farklı açılardan bakmayı gösterdi. Videolar çok da zor içeriğe sahip olmadığından çeviri yeteneklerim aşırı gelişti diyemem.
K18: Altyazı çevirisi hakkında hiçbir bilgim yoktu. Atölye sayesinde bu konudaki çeviri becerilerim iyi yönde etkilendi.
K19: Çeviri becerilerimi yerelleştirme konusunda iyileştirdi.
K20: İfadeleri ve cümleleri insanların yüzündeki tepkilerle görmek anlamayı daha kolaylaştırmakla birlikte duygu aktarımını yaparak güzel bir çeviri egzersizi oluşturdu.
K21: Grammatikal kurallara dikkat etmemi ve salt çeviri yapmamama örnek oldu.
K22: Basit açıdan baktığımız için süper etkiledi diyemem ama dili algılamamı kolaylaştırdı.
K23: İzlediğim video türüne göre nasıl bir çeviri stratejisi izlemem gerektiğini daha iyi kavradım.
K24: Gayet etkili.
K25: İtalyanca-Türkçe çeviriye giriş olarak iyiydi.
K26: Atölye çeviri becerilerimi geliştirdi.
K27: Videolar basit olsa da yine de pek çok noktada çevirmen olarak bazı kararlar almamız ve yeni stratejiler düşünmemiz gerekti. Bu nedenle çeviri becerimizi oldukça geliştirdiğini düşünüyorum.
K28: İtalyancadan Türkçeye çeviri yaparken doğal bir dil kullanmaya çalışırken dili etkin kullanmamda yardımcı olduğunu hissettim.

Görüşme Sorusu 2 kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki ana temalar belirlenmiştir:

- Çeviri Becerileri Gelişimine Olumlu Katkı
- Olumlu Altyazı Çevirisi Deneyimi
- Olumsuz Değerlendirmeler

Katılımcı görüşlerinin temalara göre dağılımı görsel olarak Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 10. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı



%55'lik oran ile temsil edilen “Çeviri Becerileri Gelişimine Olumlu Katkı” teması incelendiğinde, TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi atölyesinin katılımcıların dil becerilerinin gelişimine yönelik son derece olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. İlk kez İtalyancadan Türkçeye çeviri yapan katılımcılar, bu sürecin teşvik edici olduğunu ve daha önce anlamakta zorlandıkları dil yapılarını daha iyi kavradıklarını ifade etmişlerdir (K3). Bununla birlikte, altyazı çevirisi sürecinin, yalnızca belirli İtalyanca-Türkçe dil çiftiyle sınırlı kalmayıp, genel anlamda çeviri stratejilerini geliştirdiği ve farklı dillerde de karşılaşılabilecek varyasyonları düşündürdüğü ifade edilmiştir (K4). Uygulama sırasında sınıf içi yorumlama ve tartışmaların, katılımcıların çeviri sırasında daha bilinçli çeviri kararları almalarını sağladığı belirtilmiştir (K14, K17). Altyazı çevirisinin özellikle pratik açıdan faydalı olduğu ve çeviri becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir (K18, K26). Videolarda yer alan diyaloglarda konuşmacıların yüz ifadeleri ve duyguların gözlemlenmesinin anlamayı güçlendirdiği ve yararlı bir çeviri uygulaması oluşturduğu ifade edilmiştir (K20). Çeviri sürecinin dilbilgisel doğruluk dışında anlam bütünlüğü ve akıcılık açısından da değerlendirilerek katılımcıların çeviri stratejileri geliştirmesine katkı sağlanmıştır (K21, K27). Bunun yanı sıra, bilgisayar üzerinde ilk kez çeviri yaptığını ve çeviri becerilerinin geliştiğini ifade eden bir katılımcı olmuştur (K5).

%32'lik oran ile temsil edilen “Olumlu Altyazı Çevirisi Deneyimi” teması incelendiğinde, katılımcıların altyazı çevirisini görsel ve işitsel unsurların bir araya getirilmesiyle çok yönlü bir çeviri deneyimi sunan ve dil becerilerini geliştiren etkili bir yöntem olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte, altyazı çevirisi

deneyiminin teknik becerileri geliştirmenin yanı sıra stratejik düşünme ve kültürel farkındalık kazandırma açısından da olumlu bir deneyim sunduğu söylenebilir.

%13'lük oran ile temsil edilen “Olumsuz Değerlendirmeler” teması incelendiğinde, bir katılımcı daha güçlü bir dil altyapısının sürecin verimliliğini artırabileceğini ifade etmiştir (K8). Bir katılımcı öğretim materyalinin dil seviyesinin düşük olması sebebiyle çeviri becerileri üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını dile getirilmiştir (K12). Bir diğer katılımcı çeviri sürecinin genel olarak basit bir yaklaşımla ele alındığını, bu yüzden derinlemesine bir etki yaratmadığını, ancak dil algısını geliştirme açısından yararlı olduğu ifade etmiştir (K22).

Elde edilen verilerde, TILLT yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen altyazı çeviri atölyesinin, katılımcıların sözcük dağarcığını zenginleştirdiği, çeviri stratejilerini geliştirdiği ve farklı diller arasında bağ kurmalarını sağladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, görsel ve işitsel destek ile birlikte, çeviri sürecinin anlam derinliğiyle ele alınabildiği ve böylece dil öğrenme sürecine kapsamlı bir katkı sunduğu söylenebilir. Diğer taraftan, öğretim materyalinin dil seviyesi nedeniyle bazı katılımcıların çeviri becerileri üzerinde beklenen etkiyi yaratmadığı görülse de TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi uygulamalarının çeviri becerilerinin gelişiminde etkili olma potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Görüşme Sorusu 3

Görüşme sorusu 3 kapsamında, atölye katılımcılarına “Atölyede kullanılan öğretim materyallerini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Görüşme Sorusu 3’e Verilen Cevaplar

K1: Oldukça kapsayıcı ve bizim seviyemize uygun seçimler olarak yorumlarım.
K2: Çok iyi değerlendiririm.
K3: Aegisub uygulamasını daha evvel de kullanmıştım. Gayet kullanım kolaylığı olan bir uygulama. Çalışma yaptıkça becerilerimin iyileştiğini gözlemledim.
K4: Yararlıydı ancak başka çeviri araçları da kullanılabilirdi. Yönergeleri de yararlı buldum.
K5: Le matériel était en bon état mais certains ordinateurs ne fonctionnaient pas. Et il y avait parfois des problèmes de connexion internet. [Öğretim materyali iyiydi, ancak bazı bilgisayarlar çalışmıyordu. İnternet bağlantısında da bazen sorunlar yaşanıyordu.]
K6: Aegisub’ı sevmedim. Arkaik geldi.
K7: Yeterli.
K8: Gayet yeterli ve faydalı olduklarını düşünüyorum.

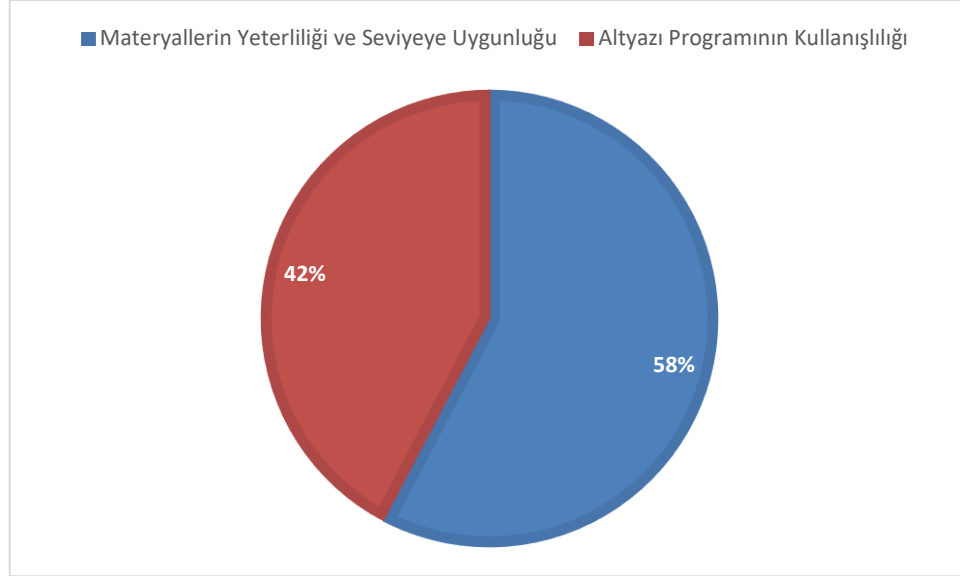
K9: Çeviri uygulaması, projeksiyon cihazı hatasız çalıştı. Kullandığımız videolar kısa, eğlenceli ve anlaşılabilirdi.
K10: Kullanılan videolar çeviride yaratıcı kararlar almama uygun eğlenceli videolardı ve bu sayede sınırları zorlayabildiğim için olumlu etkiledi.
K11: Bütün materyaller yeterliydi.
K12: Gayet güzeldi. Hocamızın yardımı da çok değerliydi.
K13: Altyazı uygulaması kullanmak işe yaradı. Gelecekte de işime yarayacağını düşünüyorum.
K14: Atölyede kullanılan diziyi beğendim. Hem bizim seviyemize göre hem de yapması keyifli, hep farklı şeylerden bahsediyor.
K15: İyi.
K16: Uygulamada kullandığımız programı daha önce de kullanmıştık. Ancak bu dört atölye sayesinde artık daha hakimiz.
K17: Aegisub kullandık. Güzel ama zahmetli bir program. Zannettiğimin aksine altyazılı video değil, sadece altyazı “export” ediyor olması bende biraz hayal kırıklığı yarattı ve kullanıcı dostu olmadığını gösterdi. Senkronizasyon bazen zorlarsa da hocamızın sonraki derslerde o sorunu halletmesi büyük yardımcı oldu.
K18: Atölyede kullanılan öğretim materyalleri oldukça faydalıydı.
K19: Kullanılan uygulama güzeldi.
K20: Kullanışlı ve yararlıydı.
K21: Gayet iyi.
K22: Altyazı uygulamasına artık alıştığımız için çok alıştığım ve kullanmayı sevdiğim bir uygulamaya dönüştü.
K23: Seviyemize uygun, keyifli içeriklerdi.
K24: Seviyemize uygundu.
K25: Yeterli.
K26: Öğretim materyalleri yeterliydi.
K27: Seçilen videolar hem pekiştirici hem de öğreticiydi. Kullandığımız altyazı programının da arayüzü basit ve kullanışlıydı.
K28: Eğitim materyalleri etkin bir şekilde kullanılıyordu.

Görüşme Sorusu 3 kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki ana temalar belirlenmiştir:

- Materyallerin Yeterliliği ve Seviyeye Uygunluğu
- Altyazı Programının Kullanışlılığı

Katılımcı görüşlerinin temalara göre dağılımı görsel olarak Şekil 11’de sunulmuştur.

Şekil 11. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı



%58’lik oran ile temsil edilen “Materyallerin Yeterliliği ve Seviyeye Uygunluğu” teması incelendiğinde, materyallerin yeterliliği ve seviyeye uygunluğuna ilişkin katılımcılar tarafından genel olarak olumlu geri bildirimler verilmiştir. Materyaller yeterli (K7, K11, K15, K20, K21, K25, K26), seviyeye uygun (K1, K14, K23, K24), faydalı ve kullanışlı bulunmuştur (K8, K18, K20). Seçilen videoların hem pekiştirici hem de öğretici olduğu, içeriğin yaratıcı çeviri kararları almaya teşvik ettiği ve sınırları zorlamaya olanak sağladığı belirtilmiştir (K10, K27). Bununla birlikte, atölyede kullanılan video dizisinin farklı konular içermesi nedeniyle ilgi çekici bulunduğu ifade edilmiştir (K14).

%42’lik oran ile temsil edilen “Altyazı Programının Kullanışlılığı” teması incelendiğinde, atölyede kullanılan altyazı programının kullanışlılığı hakkında katılımcılar tarafından farklı görüşler bildirilmiştir. Programın kullanımının kolay, arayüzünün basit ve işlevsel olduğu, ayrıca beceri gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir (K3, K19, K20, K27). Bunun yanı sıra, altyazı programına alışıldıkça daha rahat kullanıldığı ve faydalı bulunduğu dile getirilmiştir (K13, K22). Atölyeler süresince programın daha iyi kavrandığı ve kullanım hâkimiyetinin arttığı ifade edilmiştir (K16). Diğer taraftan, programın eski bir teknolojiye sahip olduğu ve kullanıcı dostu olmadığı yönünde eleştiriler de dile getirilmiş (K6, K17) ve farklı çeviri araçlarının da kullanılabileceği yönünde öneriler sunulmuştur (K4). Ayrıca, altyazı senkronizasyonunun zaman zaman zorlayıcı olduğu ancak eğitmen desteğiyle bu sorunun çözüldüğü ifade edilmiştir (K17).

Elde edilen verilerde, materyallerin hem yeterlilik hem de seviyeye uygunluk açısından katılımcılar tarafından olumlu karşılandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, altyazı programının genel olarak işlevsel ve öğretici bulunduğu, fakat bazı kullanıcılar tarafından kullanım açısından zahmetli ve eski bir sistem olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Görüşme Sorusu 4

Görüşme sorusu 4 kapsamında, atölye katılımcılarına “Atölyede uygulanan öğretim yöntemlerini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Görüşme Sorusu 4’e Verilen Cevaplar

K1: Çok fazla eğitici ve öğretici olduğunu düşünüyorum. Sadece ek olarak ayrıyeten İtalyanca öğretimi olabilirdi diye yorumluyorum.
K2: Çok iyi değerlendiririm.
K3: Hoca çok net ve anlaşılır şekilde öğretim yaptı. Dersi deste anladım, üzerine evde ayrı bir mesai harcamak durumunda kalmadım.
K4: Güzeldi.
K5: Je pense que c’était très bien. [Bence çok iyiydi.]
K6: Oldukça yararlı.
K7: Güzel.
K8: -
K9: Akıcı, anlaşılabilir bir süreçti. Tahtanın daha fazla kullanılarak notlar belirtmek iyi olabilirdi.
K10: Memnunum, fakat yapay zekayı kullanmaya teşvik edilmeyi sevmiyorum. Bu çok yaşanmadı, fakat yaşansaydı atölyeden soğumama sebep olabilirdi.
K11: Sınıfta çeviri yaparken herkesin konuşması ve fikrini söylemesi benim için güzel bir öğretim yöntemi.
K12: Gayet güzeldi.
K13: Çevirerek gitmemiz çok iyi ilerledi.
K14: Atölye; interaktif, eğlenceli ama bir o kadar da öğretici geçiyor. Onur Hoca’yla sınıfça çeviri yapınca bir şeyi emin olmak için iki kere düşünüyoruz ve o da katkıda bulunuyor.
K15: -
K16: Çeviri sırasında bazı yerlerde hocanın araya girmesi ve bize o sıra kullanılan kelime ile ilgili bilgiler vermesi güzeldi.
K17: İyiydi, istişare odaklı gidiyor olması ve herkesin kendi işini sunabileceği ve katkıda bulunabileceği bir alan olması iyiydi.
K18: Bildiğimizi pekiştirme, bilmediğimizi öğretme odaklıydı.
K19: Uygulanan yöntemler başarılıydı.
K20: Videoları izlerken öğretmenimizin tek tek herkesten önerilerini alıp sınıfça tartışmamız güzeldi. Bize farklı bakış açıları sundu.
K21: Öğretici ve eğlenceli.

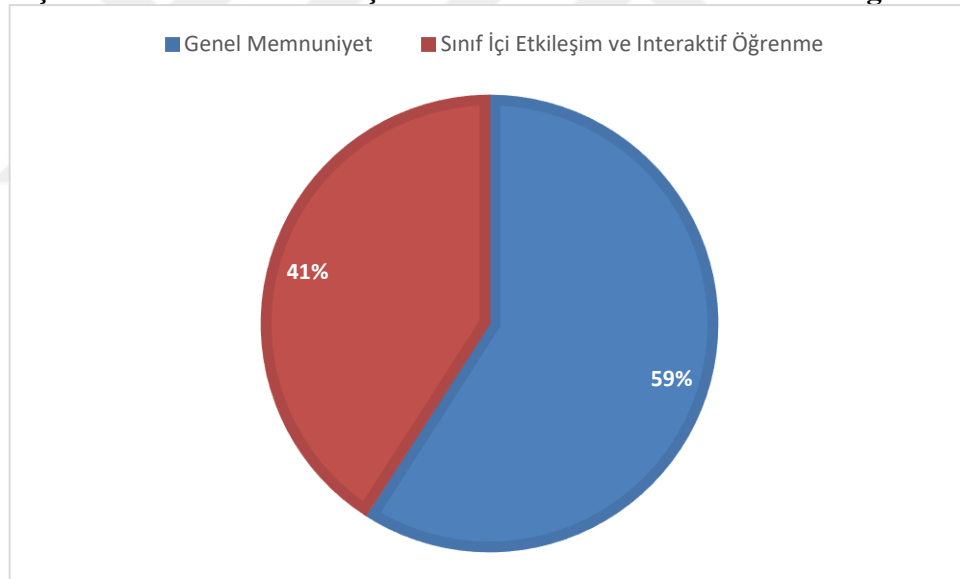
K22: Bilmediğimiz yerlerde durdurup onun üzerine açıklanması yöntemi benim için çok işe yaradı.
K23: Sınıf içi fikir alışverişiyle birlikte çok verimli ve keyifli oldu.
K24: Keyifliydi.
K25: Öğrencilerle birlikte interaktif ve güzel.
K26: Atölyede uygulanan yöntemler dersleri eğlenceli kıldı ve öğreticiydi.
K27: Öğretim yöntemleri oldukça yeterli ve aynı zamanda eğlenceliydi. Dil eğitim için tek başına yeterli olmaz bence ama destekleyici bir araç olarak kesinlikle hem çok etkili hem de keyifli bir yol.
K28: Fikirlerin tartışılıp öğrenciyle iç içe olan öğretim yöntemi oldukça başarılıydı.

Görüşme Sorusu 4 kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki ana temalar belirlenmiştir:

- Genel Memnuniyet
- Sınıf İçi Etkileşim ve İnteraktif Öğrenme

Katılımcı görüşlerinin temalara göre dağılımı görsel olarak Şekil 12’de sunulmuştur.

Şekil 12. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı



%59’luk oran ile temsil edilen “Genel Memnuniyet” teması incelendiğinde, atölyede uygulanan öğretim yöntemleri katılımcılar tarafından genel olarak olumlu değerlendirilmiş ve sürecin hem eğitici hem de öğretici olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılar, öğretim yöntemlerinin anlaşılır ve sistemli bir şekilde sunulduğunu, içeriğin net bir anlatımla işlendiğini ve öğrenme sürecinin etkin bir biçimde desteklendiğini ifade etmiştir (K1, K3, K19, K26). Özellikle öğretim sürecinin açıklayıcı olması sayesinde uygulamaların sınıf ortamında tam olarak kavrandığı, ek bir çalışma gereksinimi duyulmadığı belirtilmiştir (K3). Bununla birlikte, öğretim

yöntemlerinin eğlenceli ve motive edici bir atmosfer sunduğu dile getirilmiştir. Katılımcılar, atölyenin keyifli ve ilgi çekici bir deneyim sunduğunu, eğitici içeriğin etkili bir şekilde işlendiğini ve derslerin sıkıcı geçmediğini vurgulamıştır (K21, K24, K26, K27). Diğer taraftan, bir katılımcı öğretim yöntemlerinin dil eğitimi açısından tek başına yeterli olmayabileceğini, ancak destekleyici bir araç olarak oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir (K27).

%41’lik oran ile temsil edilen “Sınıf İçi Etkileşim ve İnteraktif Öğrenme” teması incelendiğinde, atölyenin sınıf içi etkileşimi ve interaktif öğrenmeyi teşvik eden bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Atölyenin öğrenci katılımını da ön planda tutan bir yaklaşımla işlendiği belirtilmiştir (K11, K17, K25, K28). Çeviri sürecinde herkesin fikrini özgürce ifade edebilmesi ve sınıf içinde aktif olarak katkı sunabilmesi, öğrenme sürecini destekleyen önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmiştir (K11, K17). Sınıfta yapılan altyazı çevirisi uygulamaları öğrencilerin çeviri kararları üzerinde düşüncelerini sağlamış ve bu da bilinçli çeviri kararları vermelerine yardımcı olmuştur (K14). Videolar üzerinden yürütülen tartışmalar, farklı bakış açılarını ortaya koyarak çeviri sürecine katkı sağlamıştır (K20). Bununla birlikte, eğitmenin kritik anlarda sürece müdahale ederek içeriğe ait sözcükler ve dilsel kullanımlar hakkında açıklamalar yapması, öğrencilerin sözcük dağarcığını genişletmelerine ve dil bilgilerine katkı sağlamıştır (K16). Bilinmeyen veya anlaşılması zor noktaların sınıf ortamında durdurularak açıklanması yöntemi, katılımcılar tarafından oldukça faydalı bulunmuştur (K22).

Elde edilen verilerde, atölyede uygulanan öğretim yöntemlerinin büyük ölçüde başarılı olduğu ve katılımcılar tarafından eğitici, öğretici, anlaşılır ve eğlenceli olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda, atölyenin katılımcılar için genel olarak verimli geçtiği, akademik ve pratik kazanımlar sunduğu ve atölyenin katılımcıları motive edici bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, fikir alışverişinin ön planda olduğu ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiği bir eğitimin, katılımcılar açısından verimli, keyifli ve öğretici olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, dil eğitiminin çeviri dışında farklı süreçlerle desteklenmesi gerektiğini belirten katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak eğitimin dil öğrenimini daha etkili kılacak biçimde şekillendirilmesi değerlendirilebilir.

Görüşme Sorusu 5

Görüşme sorusu 5 kapsamında, atölye katılımcılarına “Atölyenin, Türkçe dil becerilerinizi geliştirmeye olan etkisini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Görüşme Sorusu 5’e Verilen Cevaplar

K1: Uzun zamandır noktalama işaretleri ve Türkçenin doğru kullanımına dair çalışma yapmamıştım ve bu atölyede çok fazla şeyi hem anımsadım hem de pekiştirdim.
K2: İyi değerlendiririm.
K3: İmla hatalarına ve yazım yanlışlarına dikkat ettikçe bazen ne kadar da düşünmeden yazdığımı fark ettim.
K4: Alışkanlıklarımı sorgulattı. Kulağa doğru gelene küçük hataların olasılığı üzerine en ufak detayı kontrol etme alışkanlığı kazandırdı.
K5: En tant que non-turcophone, j’ai appris beaucoup de nouveaux mots et de nouvelles expressions en turc que je ne connaissais pas. [Türkofon olmayan biri olarak, Türkçede daha önce bilmediğim pek çok yeni sözcük ve ifade öğrendim.]
K6: Bazı yerlerinde belki doğrusunu bilsek bile emin olmadığımız için TDK’yi kontrol ettiğimiz oldu. Yani iyi.
K7: İyi.
K8: -
K9: Noktalama ve imla konusunda daha dikkatli olmamı sağladı.
K10: Sıkça bir şeyleri “Türkçede nasıl söylerim?” diye düşündüm ve bu egzersiz bence Türkçemi geliştirdi.
K11: Gayet Türkçeme de çok katkısı oldu.
K12: Herhangi bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Seviye, doğal olarak, çok basit olduğu için böyle bir etki yaratabilmesine pek olanak yok diye düşünüyorum.
K13: İmla olarak bence işe yaradı.
K14: Bazen çeviri yaparken Türkçe karşılık bulmaya zorlanıyorum. Bu konuda atölye beni destekliyor.
K15: Yazım kurallarında yardımcı oldu.
K16: Gündelik çeviri yaparken kullanılan Türkçeyi geliştirmemizi sağladı.
K17: Benim için çok bir fark yaratmadı.
K18: Ara ara Türkçe dilbilgisi kurallarına bakmam gerekti. Bu yüzden hatırlamış oldum.
K19: Türkçe dilbilgisi olarak kurallar öğrendik.
K20: Seviye düşük bir seviye olduğundan ana dilimiz olan Türkçeye gözle görülür bir etkisi olmadığını düşünüyorum.
K21: Gayet iyi.
K22: Bilmediğim ve gözümünden kaçan birçok şey öğrendim.
K23: Kelime tercihlerinden nasıl bir yol izlemem gerektiğini daha iyi anladım.
K24: Türkçemi de geliştirdi.
K25: Dilimizdeki karşılıkları bulmayı sağladı. Böylece geliştirdi.
K26: Atölyede altyazı çevirisi yaparken zaman zaman emin olmak için bazı kelimelerin yazılışlarına baktık ve bu çok etkili oldu.

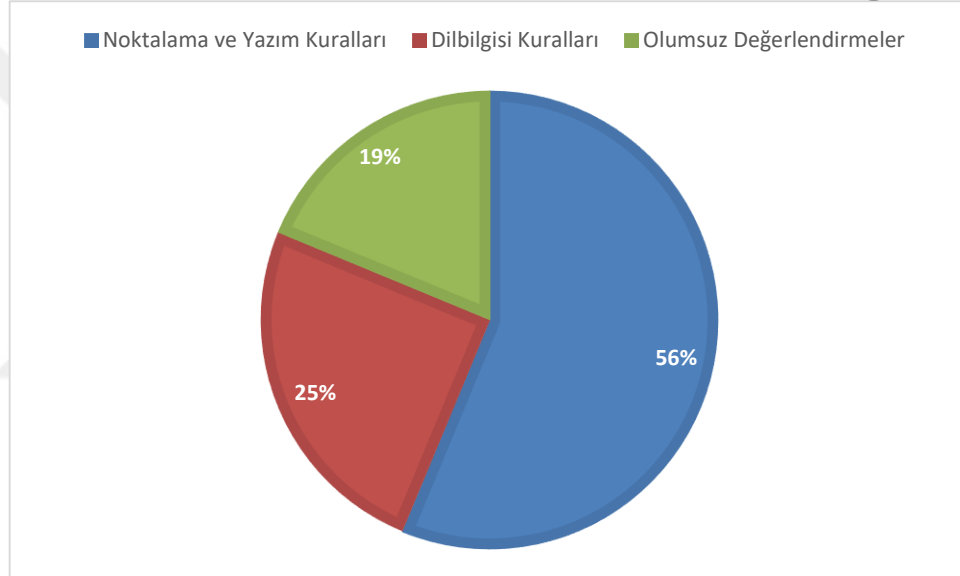
K27: Bazı noktalarda çevirinin daha doğal durması için veya bazı kalıpları yerlileştirerek kullanabilmek için Türkçe becerilerimizi de geliştirmemiz gerekti.
K28: Çeviri sırasında noktalama ve bağlaç kullanımındaki kurallara dikkat etmemi teşvik etti.

Görüşme Sorusu 5 kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki ana temalar belirlenmiştir:

- Noktalama ve Yazım Kuralları
- Dilbilgisi Kuralları
- Olumsuz Değerlendirmeler

Katılımcı görüşlerinin temalara göre dağılımı görsel olarak Şekil 13’te sunulmuştur.

Şekil 13. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı



%56’lık oran ile temsil edilen “Noktalama ve Yazım Kuralları” teması incelendiğinde, atölyede uygulanan öğretim yöntemlerinin, katılımcıların Türkçe noktalama ve yazım kurallarına olan farkındalığını artırdığı görülmektedir. Buna göre, katılımcılar, uzun süredir üzerinde durmadıkları noktalama işaretleri ve Türkçenin doğru kullanımı konusunda bilgilerini tazelediklerini ve bu sürecin öğrenme açısından pekiştirici bir etki yarattığını belirtmiştir (K1). Özellikle yazım hatalarına dikkat etmenin, çeviri sürecinde daha bilinçli hareket etmeyi sağladığı vurgulanmıştır (K3, K9, K13, K15). Bununla birlikte, çeviri sırasında bazı sözcüklerin yazımına dair şüphe duyulması, katılımcıları Türk Dil Kurumu gibi kaynaklara başvurmaya yönlendirmiş ve bu alışkanlığın dil becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir (K6, K26).

%25’lik oran ile temsil edilen “Dilbilgisi Kuralları” teması incelendiğinde, atölye uygulamalarının, katılımcıların Türkçe dilbilgisi kurallarına yönelik farkındalığını artırdığı görülmektedir. Buna göre, katılımcılar, daha önce doğru kabul ettikleri dil kullanımlarını sorgulama fırsatı bulmuş ve küçük hataların önüne geçebilmek adına detaylı kontrol yapma alışkanlığı kazanmıştır (K4). Atölye sürecinde, çeviri sırasında belirli dilbilgisi kurallarının gözden geçirilmesi gerektiği anlaşılmış ve böylece kuralların hatırlanmasına ve pekiştirilmesine katkı sağlanmıştır (K18). Ayrıca, Türkçeye dair çeşitli dilbilgisi kurallarının doğrudan öğrenildiği ve bu bilgilerin yazılı ve sözlü ifade becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir (K19). Diğer taraftan, anadili Türkçe olmayan bir katılımcı yeni sözcükler ve ifadeler öğrendiğini belirtmiştir (K5).

%19’luk oran ile temsil edilen “Olumsuz Değerlendirmeler” teması incelendiğinde, atölyenin Türkçe dil becerileri üzerindeki etkisi genel olarak olumlu değerlendirilmiş olsa da bazı katılımcılar belirgin bir gelişim kaydetmediklerini ifade etmiştir. Buna göre, atölyenin dil seviyesinin oldukça temel seviyede olduğu ve bu nedenle ana dili Türkçe olan bireyler için belirgin bir katkı sağlamadığı belirtilmiştir (K12, K17, K20). Bu bağlamda, atölye sürecinin Türkçe dil becerilerinin gelişimi açısından her katılımcı üzerinde aynı etkiyi yaratmadığı söylenebilir.

Elde edilen verilerde, atölyede gerçekleştirilen çalışmaların katılımcıların Türkçe noktalama ve yazım kurallarına yönelik duyarlılığını artırdığı, dilbilgisi hatalarını fark etmelerini sağladığı, dilbilgisi konularında eksik veya unutulmuş bilgilerin yeniden kazanılmasını sağladığı ve yazılı metinlerde daha dikkatli olunmasına katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bazı katılımcılar Türkçe dil becerileri açısından belirgin bir gelişim kaydedemediklerini belirtmiş olsa da TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi uygulamalarının ana dil becerilerinin gelişiminde etkili olma potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Görüşme Sorusu 6

Görüşme sorusu 6 kapsamında, atölye katılımcılarına “Atölyenin daha etkili hale gelmesi için ne tür önerilerde bulunabilirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Görüşme Sorusu 6'ya Verilen Cevaplar

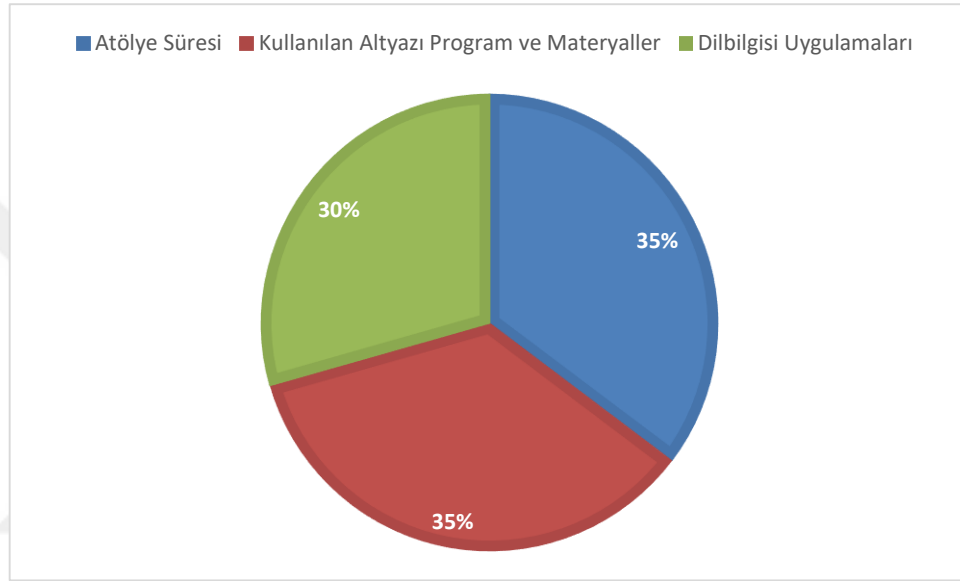
K1: Dil öğrenimine ayrıyeten önem vermek ve üstüne düşmek. Daha uzun süreli olması.
K2: Daha çok sıklıkla yapılmalı.
K3: Daha uzun soluklu olabilir. Mesela dört haftadan fazla.
K4: Aegisub dışında başka bir program kullanılabilirdi. Çeviri üzerinden anlatılan konular üzerinden başka örnekler verilebilirdi. Alternatif durumlar için “Peki böyle olsaydı ne yapardınız?” gibi başka çeviri problemleri sunulabilirdi.
K5: Je pense que l’atelier était très bien. [Bence atölye çalışması çok iyiydi.]
K6: Aklıma bir şey gelmiyor.
K7: Daha farklı kaynaklardan (farklı alanlardan) videolar olması.
K8: -
K9: Altyazılardan sonra bazı cümlelerdeki gramer yapısına ve İtalyanca dilbilgisine daha fazla değinilebilir.
K10: İş yükü artabilir, bence 4 video yeterli değildi. Video sayısı artabilir veya daha uzun videolar seçilebilir. Yapay zekâ kullanımı teşvik edilmemeli.
K11: Benim bir önerim yok. Hocanın atölye vermeye devam etmesini isterim.
K12: Belki daha farklı bir dönemde, biz İtalyancada daha fazla ilerlediğimiz bir zamanda çok daha etkili olabilirdi.
K13: Farklı türden videolar belki.
K14: Belki derse [dersin sorumlu öğretim üyesi de] daha aktif katılırsa daha interaktif geçebilir.
K15: -
K16: Bence bu tarz atölyeler daha ileri seviye İtalyanca bilen kişilere yapılmalı. O zaman daha yararlı olur.
K17: Belki biraz daha karmaşık videolar. Fakat İtalyanca seviyemiz göz önünde bulundurulunca çok da bir değişikliğe gitmeye gerek yok.
K18: Daha fazla süre harcanabilir.
K19: Daha sık olması.
K20: İtalyanca videoların seviyesini biraz yükseltebiliriz. Ya da aynı yayıncılıktan gitmek yerine farklı kişilerle farklı örnekler görebiliriz.
K21: Biraz daha dilbilgisi içermesini öneririm.
K22: Çok bir şey diyemem ama üçüncü haftada başlamamıza rağmen altyazı senkronizasyonu dil öğretiminde zaman kaybettirmişti. Altyazı senkronizasyonunun en başından ayarlanması çok önemli.
K23: Atölye hem eğiti-öğretici hem de keyifli olsa da, atölye ders dışı bir saatte isteğe bağlı katılımı olmalıydı. Ders saatlerinden İtalyanca kitabımızdan daha çok şey öğrenebilirdik.
K24: Gramer ile birlikte devam ederse daha iyi olur.
K25: -
K26: Daha sık yapılmasını öneririm.
K27: Dil seviyesinden dolayı seçilen videolarda o kadar çeşit bulunmuyordu. Bu anlaşılır ve mantıklı bir şey ama seviye ilerledikçe daha çeşitli video kesitleri üzerinde çalışmak daha keyifli olur.
K28: Dil kurallarının üzerine biraz daha düşülebilir.

Görüşme Sorusu 6 kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki ana temalar belirlenmiştir:

- Atölye Süresi
- Kullanılan Altyazı Program ve Materyaller
- Dilbilgisi ve Dil Seviyesi

Katılımcı görüşlerinin temalara göre dağılımı görsel olarak Şekil 13’te sunulmuştur.

Şekil 13. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı



%35’lik oran ile temsil edilen “Atölye Süresi” teması incelendiğinde, katılımcıların genel olarak sürenin artırılması yönünde görüş bildirdiği görülmektedir (K1, K3, K18, K19, K26). Bununla birlikte, izlenen videoların sayısının artırılması veya daha uzun videolar seçilmesi önerilmiştir (K10).

%35’lik oran ile temsil edilen “Kullanılan Altyazı Programı ve Materyaller” teması incelendiğinde, katılımcıların daha çeşitli videolar kullanılmasını önerdikleri görülmektedir (K7, K13). Bununla birlikte, tek bir altyazı programıyla sınırlı kalınmak yerine farklı altyazı araçlarının da kullanılması önerilmiştir (K4). Diğer taraftan, atölyede kullanılan videoların içeriği ve seviyesiyle ilgili öneriler getirilmiştir. Buna göre, farklı alanlardan ve türlerden videoların eklenmesi (K7, K13) ve seviye ilerledikçe daha karmaşık ve çeşitli videoların işlenmesi önerilmiş ve böylece öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağını belirtilmiştir (K17, K20, K27). Bu bağlamda, daha uzun soluklu bir atölye tasarımında, farklı seviyelerde daha çeşitli videoların kullanılması değerlendirilebilir.

%30'luk oran ile temsil edilen "Dilbilgisi Uygulamaları" teması incelendiğinde, katılımcıların, çeviriyle birlikte dilbilgisi konularına daha fazla odaklanması gerektiği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir (K1, K9, K21, K24, K28).

Elde edilen veriler doğrultusunda, atölyeyi daha verimli hale getirmek adına atölyenin süresinin uzatılması ya da sık aralıklarla düzenlenmesi değerlendirilebilir. Kullanılan altyazı programı ve materyallerin çeşitliliğinin artırılmasının, öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca, katılımcıların çeviri uygulamalarıyla birlikte dilbilgisi konularına da daha fazla ağırlık verilmesi yönünde beklentileri olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, atölye tasarımında video ve materyal çeşitliliğinin artırılması ve dilbilgisi odaklı uygulamalara daha fazla yer verilmesi, sürecin verimliliğini ve katılımcı memnuniyetini artırabileceği söylenebilir. Diğer taraftan, dilbilgisi uygulamalarına yönelik yoğunluğun artırılması değerlendirilebilir.

Görüşme Sorusu 7

Görüşme sorusu 7 kapsamında, atölye katılımcılarına "Mütercim-Tercümanlık bölümlerindeki yabancı dil ve hazırlık sınıfı derslerinde benzer atölyeler yapılmasını nasıl değerlendirirsiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Görüşme Sorusu 7'ye Verilen Cevaplar

K1: Çeviri atölyesinin hazırlık sınıfında yapılmasını kesinlikle doğru bulmuyorum. Dili bile yeterince iyi öğrenememişken, henüz dille yeni tanışmışken çeviri yapmak bence çok yanlış. Aksi takdirde dili doğru düzgün konuşamayan, sadece yazılı çeviri yapabilen öğrenciler yetişmiş olur. Bunun yerine hazırlık sınıfında "Daha iyi nasıl Fransızca öğretebiliriz?" sorusu daha kıymetlidir.
K2: Gerekli buluyorum. Kesinlikle olmalı.
K3: Çok verimli olacaktır. Hazırlık yılı kendi adıma son derece verimsiz geçmişti. Aşırı yoğun ve sıkıcıydı. Sürekli bir şeyleri yetiştirmeye çalışıyorduk. Onun için dışarıda öğrenip sınavla geçiş yaptım. Bu tarz bir atölye okula gelmemi sağladı.
K4: Belki çeviri araçları için içine katılmadan yapılırsa yararlı olabilir. (Projeksiyondan ortak açılıp herkes kendi çevirisini anladığı kadarıyla kağıda yazıp en son doğru olan kişi tarafından uygulamaya alt yazı olarak eklenebilir. Böylece zamandan kazanılır ve uygulamayı bilen birinin nasıl kullandığını görmüş olurlar. Böylelikle amaçları dil öğrenmeye ve çeviri yapmaya kayabilir.)
K5: Je pense que c'est très utile d'organiser des ateliers de ce genre et qu'il en faudrait à chaque semestre. [Bu tür atölyelerin düzenlenmesinin çok faydalı olduğunu ve her dönem yapılması gerektiğini düşünüyorum.]
K6: İnteraktivite artınca yapılan şeylerin daha kolay akılda kaldığını, daha eğlenceli olduğunu ve daha öğretici olduğunu düşünüyorum.
K7: Evet.

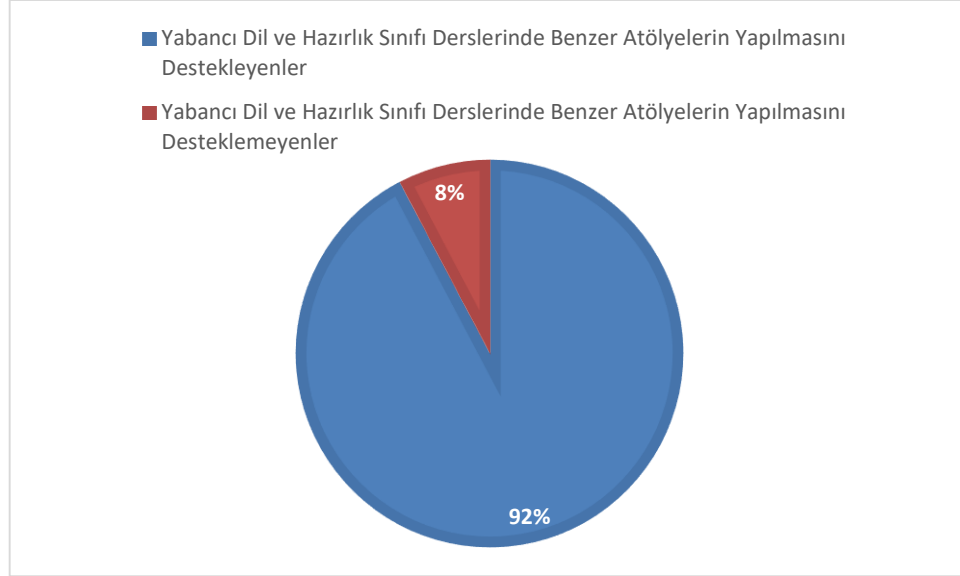
K8: -
K9: Kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum. Dil bölümü oldukça yaratıcı, özgür ve keyifli bir bölüm. Bu tür farklı alanlarla pratik yapabileceğimiz atölyelerle yaşatmak çok önemli.
K10: Çok isterim, hazırlıkta bu deneyimi yaşasam bence Fransızcaya olan ilgim artardı ve daha iyi bir Fransızcayla çıkardım. Dil öğrenimi konusunda çok yardımcı değil, fakat dile olan ilgiyi çok artırıyor.
K11: Çok öğretici ve gerekli kesinlikle.
K12: Olabilir. Ama yanında mutlaka dil dersinin de devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Sadece atölye çok yetersiz kaldı.
K13: Evet, çok iyi olur.
K14: Bence güzel bir fikir. Yapılırsa alacaklara büyük katkıda bulunur.
K15: -
K16: Kesinlikle yapılması lazım bence. Çünkü çeviri yapmak dili öğrenmede daha yararlı oluyor. Aynı zamanda normal derslere göre daha ilgi çekici.
K17: Oldukça keyifli ve derse devamlılık konusunda motive edici olur. İyi değerlendiririm.
K18: Dili tamamen benimseme ve öğrenme açısından oldukça faydalı olur.
K19: Öğrencilere erkenden altyazı çevirisi eğitimi vermek iyi olur.
K20: Çok faydalı ve keyifli olur. Devamının gelmesini isterim.
K21: Kesinlikle uygulanmalı.
K22: Çok işimize yarıyor. Farklı yöntemlere erişmemiz çok önemli.
K23: Verimli oluyor, fakat isteğe bağlı olmalı.
K24: Fransızca gramer dersi olmalı diye düşünüyorum.
K25: Çeviri yapılmalı.
K26: Daha çok yapılırsa daha iyi olur.
K27: Bence özellikle hazırlık sınıfının 2. dönemine eklenebilecek güzel bir ders olurdu. Öğrencileri hem dil seviyeleri hakkında motive eder hem de yavaştan lisans programına hazırlar.
K28: Lütfen yapılsın. Atölyenin interaktif öğretim biçimi öğrenciyi sürecin bir parçası haline getirerek daha ilgi çekici kılıyor.

Görüşme Sorusu 7 kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki ana temalar belirlenmiştir:

- Yabancı Dil ve Hazırlık Sınıfı Derslerinde Benzer Atölyelerin Yapılmasını Destekleyenler
- Yabancı Dil ve Hazırlık Sınıfı Derslerinde Benzer Atölyelerin Yapılmasını Desteklemeyenler

Katılımcı görüşlerinin temalara göre dağılımı görsel olarak Şekil 14’te sunulmuştur.

Şekil 14. Katılımcı Görüşlerinin Temalara Göre Yüzdesel Dağılımı



%92’lik oran ile temsil edilen “Yabancı Dil ve Hazırlık Sınıfı Derslerinde Benzer Atölyelerin Yapılmasını Destekleyenler” teması incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğu, mütercim-tercümanlık bölümlerindeki yabancı dil ve hazırlık sınıfı derslerinde benzer atölyelerin düzenlenmesini olumlu değerlendirmiştir. Atölyenin dil öğrenme sürecinde destekleyici, interaktif ve öğretici olduğu görüşü yaygın şekilde dile getirilmiştir (K2, K6, K9, K16, K18). Benzer atölye uygulamalarının ders içeriğine eklenmesiyle öğrencilerin sürece daha aktif katılacağı, dil öğrenimini daha ilgi çekici hale getireceği ve öğrenme sürecinin kolaylaşacağı ifade edilmiştir (K6, K9, K28). Özellikle hazırlık sınıfında öğrencilerin yaşadığı motivasyon eksikliğinin bu tür çalışmalarla giderilebileceği belirtilmiş, klasik eğitim yöntemlerine alternatif olarak uygulamalı derslerin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekilmiştir (K3, K17, K27). Dil eğitiminin yalnızca kuramsal bilgiyle değil, uygulamalı atölyelerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar, bu tür atölyelerin yabancı dile yönelik ilgiyi artırabileceğini ve dili daha etkili bir şekilde öğrenmeyi sağlayabileceğini ifade etmiştir (K10). Özellikle bu tür uygulamaların, öğrencilerin hazırlık eğitiminde çeviri uygulamalarını deneyimlemelerine olanak sağlayacağı belirtilmiştir (K19, K27).

Atölyelerin en önemli katkılarından birinin de interaktif öğrenme süreci olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar, interaktivitenin artmasıyla öğrenilen bilgilerin daha kolay akılda kaldığını, derslerin daha eğlenceli ve öğretici hale geldiğini belirtmiştir (K6, K28). Ayrıca, bu tür uygulamaların öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve derse devamlılıklarını teşvik ettiği dile getirilmiştir (K3, K17, K27).

Atölyelerin müfredatla nasıl bütünleştirileceği konusunda ise farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar, bu tür etkinliklerin yabancı dil dersleriyle paralel yürütülmesi gerektiğini, tek başına yeterli olmayabileceğini ifade etmiştir (K12). Bu görüş, atölyelerin geleneksel dil eğitimi ile desteklenmesinin önemine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, bu tür uygulamaların isteğe bağlı olmasının daha uygun olacağını belirten görüşler de olmuştur (K23). Ancak, katılımcıların büyük bir kısmı atölyelerin ders programlarına düzenli olarak eklenmesi gerektiğini ve daha sık gerçekleştirilmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir (K5, K20, K26).

%8’lik oran ile temsil edilen “Yabancı Dil ve Hazırlık Sınıfı Derslerinde Benzer Atölyelerin Yapılmasını Desteklemeyenler” teması incelendiğinde, iki katılımcı bu tür atölyelerin hazırlık sınıfı seviyesinde uygulanmasının uygun olmadığını ifade etmiştir (K1, K24). Söz konusu katılımcılar, öncelikli olarak dil yeterliliğinin sağlanması gerektiğini ve çeviri çalışmalarının henüz dili yeni öğrenen öğrenciler için doğru bir yöntem olmadığını savunmuştur. K1, hazırlık sınıfında çeviri odaklı çalışmaların dil öğrenimini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiş ve öncelikle yabancı dilin akıcı ve doğru öğrenilmesi gerektiğini savunmuştur. Aksi takdirde, sadece yazılı çeviri yapabilen ancak dili etkin konuşamayan öğrenciler yetişebileceğini ifade ederek çeviri yerine daha etkili dil öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini önermiştir. Benzer şekilde K24, hazırlık sınıfında çeviri uygulamalarının yerine dilbilgisi odaklı derslerin verilmesi gerektiğini savunmuştur.

Elde edilen verilerde, mütercim ve tercümanlık lisans programlarındaki yabancı dil ve hazırlık sınıfı derslerinde benzer atölyeler yapılmasının katılımcılar tarafından genel olarak olumlu karşılandığı, karışık görüşte olan az sayıdaki katılımcının ise, dilin önce sağlam temellere oturtulması gerektiğini savunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, mütercim ve tercümanlık lisans programlarındaki yabancı dil ve hazırlık sınıfı derslerinde TILLT yaklaşımı temelli benzer atölyeler düzenlenmesinin, öğrencilerin dil ve çeviri becerilerini geliştirmek, motivasyonlarını artırmak ve dil öğrenme sürecini daha etkili hale getirmek açısından yararlı olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda, atölyelerin büyük ölçüde faydalı bulunduğu, ancak bazı katılımcılar için dilbilgisi ve temel dil becerilerinin öncelikli hale getirilmesi gerektiğine dair bir hassasiyetin mevcut olduğu değerlendirildiğinde, benzer uygulamalar planlanırken çeviriyle birlikte dilbilgisi ve temel dil becerilerinin farklı öğrenme yöntemleriyle desteklenmesi önerilebilir.

4.3. Altyazı Çevirisi Kalite Değerlendirmesi Sonuçlarının Analizi

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusunu yanıtlamak üzere, katılımcıların atölyeler sonunda ettikleri edilen altyazı çevirisi çalışmalarının kalite skorlarını hesaplamak için bu çalışma kapsamında özel olarak geliştirilen MQM çerçevesine dayalı hata analizi tablosu kullanılmış ve söz konusu altyazı çevirisi çalışmaları ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir.⁴ Elde edilen veriler, hata analizi tablosunda yer alan “doğruluk”, “akıcılık”, “senkronizasyon” ve “okunabilirlik” hata türleri doğrultusunda kodlanmış, ardından bu hatalara karşılık gelen toplam hata puanları ile kalite skorları hesaplanmıştır. Hesaplamalar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. MQM Temelli Altyazı Çevirisi Kalite Değerlendirme Tablosu Kullanılarak Hesaplanan Toplam Hata Puanları ve Kalite Skorları

Katılımcı	Uygulama 1 Toplam Hata Puanı	Uygulama 1 Kalite Skoru	Uygulama 2 Toplam Hata Puanı	Uygulama 2 Kalite Skoru	Uygulama 4 Toplam Hata Puanı	Uygulama 4 Kalite Skoru
K1	145	85,5	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	300	70
K2	15	98,5	130	87	80	92
K3	10	99	40	96	30	97
K4	55	94,5	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.
K5	20	98	45	95,5	170	83
K6	70	93	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	200	80
K7	45	95,5			195	80,5
K8	65	93,5	30	97	80	92
K9	70	93	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	250	75
K10	10	99	30	97	60	94
K11	15	98,5	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	120	88
K12	60	94	110	89	105	89,5
K13	5	99,5	105	89,5	60	94
K14	15	98,5	220	78	35	96,5
K15	25	97,5	125	87,5	70	93
K16	30	97	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	15	98,5
K17	70	97	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	85	91,5

⁴ Uygulama 3’ün tamamı kolektif bir şekilde sınıf içinde çevrildiği için hata analizi yapılmamış ve dolayısıyla tablolarda Uygulama 3’e ilişkin verilere yer verilmemiştir.

K18	90	91	200	80	455	54,5
K19	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	170	83
K20	45	95,5	Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	195	80,5
K21	70	93	75	92,5	190	81
K22	Teslim etmedi.		Teslim etmedi.	Teslim etmedi.	130	87
K23	60	94	155	84,5	165	83,5
K24	0	100	85	91,5	220	78
	Toplam:	Ortalama:	Toplam:	Ortalama:	Toplam:	Ortalama:
	990	95,7	1350	89,6	3380	85,3

Değişkenlere ilişkin elde edilen veriler Tablo 15’te özetlenmiştir.

Tablo 15. MQM Temelli Altyazı Çevirisi Kalite Değerlendirme Tablosu Kullanılarak Hesaplanan Değişkenlerin Özeti

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
dogruluk_tot_1	23	2,4783	2,72813	0,00	10,00
dogruluk_tot_2	23	10,39	26,897	0	120
dogruluk_tot_4	23	15,5652	30,94838	1,00	120,00
dogruluk_tot_1	24	0,7917	3,05001	0,00	15,00
akicilik_tot_2	24	1,38	5,148	0	25
akicilik_tot_4	24	3,5833	12,01056	0,00	45,00
senkronizasyon_tot_1	24	2,2917	4,00520	0,00	11,00
senkronizasyon_tot_2	24	1,13	2,112	0	10
senkronizasyon_tot_4	24	2,2083	3,98889	0,00	16,00
okunabilirlik_tot_4	23	11,5217	20,25041	0,00	80,00
okunabilirlik_tot_1	23	1,5652	5,17710	0,00	25,00
okunabilirlik_tot_2	23	2,13	4,414	0	20
toplam_hata_1	24	2,7500	12,20567	0,00	60,00
toplam_hata_4	24	140,8333	103,39526	0,00	455,00
toplam_hata_2	24	10,71	35,228	0	155
kalite_skoru_1	23	8,7826	27,86486	0,00	100,00
kalite_skoru_2	23	2,17	1,825	0	7
kalite_skoru_4	23	81,5217	20,44587	0,00	98,50

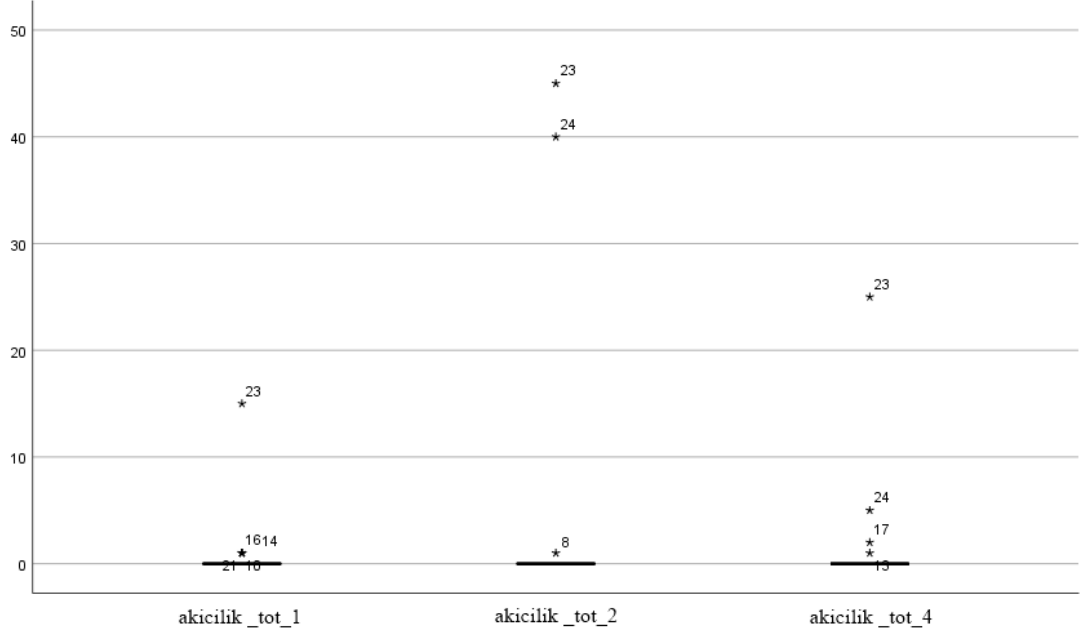
Uygulama 1, 2 ve 4 kapsamında elde edilen kalite skorlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak, deneysel desenin tekrarlı ölçümler içermesi ve normallik varsayımının ön analizlerde ihlal edilmesi nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 16).

Tablo 16. MQM Değişkenlerine İlişkin Normallik Testleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık
dogruluk_tot_1	,228	21	,006	,823	21	,002
dogruluk_tot_2	,404	21	,000	,440	21	,000
dogruluk_tot_4	,414	21	,000	,490	21	,000
akicilik_tot_1	,435	21	,000	,285	21	,000
akicilik_tot_2	,422	21	,000	,324	21	,000
akicilik_tot_4	,500	21	,000	,354	21	,000
senkronizasyon_tot_1	,439	21	,000	,617	21	,000
senkronizasyon_tot_2	,314	21	,000	,520	21	,000
senkronizasyon_tot_4	,268	21	,000	,663	21	,000
okunabilirlik_tot_1	,383	21	,000	,326	21	,000
okunabilirlik_tot_2	,425	21	,000	,493	21	,000
okunabilirlik_tot_4	,273	21	,000	,648	21	,000
kalite_skoru_1	,481	21	,000	,361	21	,000
kalite_skoru_2	,235	21	,004	,882	21	,016
kalite_skoru_4	,258	21	,001	,655	21	,000
toplam_hata_1	0,483	24	0	0,233	24	0
toplam_hata_2	0,481	24	0	0,342	24	0
toplam_hata_4	0,122	24	,200*	0,915	24	0,045

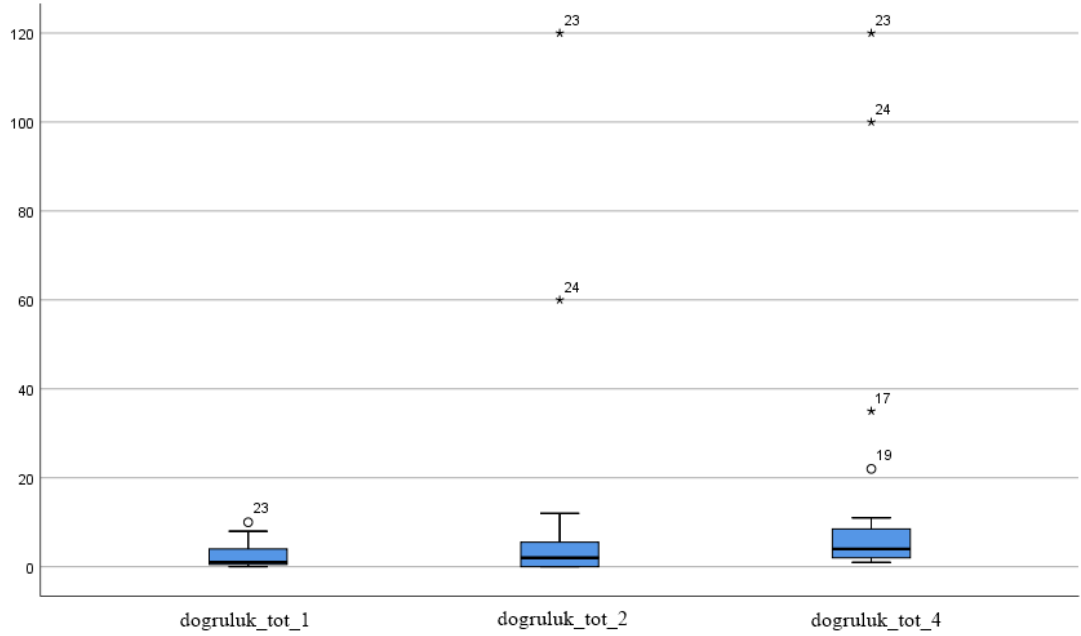
Bununla birlikte, akicilik_tot_1, akicilik_tot_2 ve akicilik_tot_4 değişkenlerine ilişkin üç koşul arasında karşılaştırma yapmak amacıyla Friedman Testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları, üç koşul arasında sıralamaya dayalı anlamlı fark bulunmadığını göstermiştir ($\chi^2(2) = 0,069$, $p = .966$).

Şekil 15. Üç Koşula İlişkin Dağılım



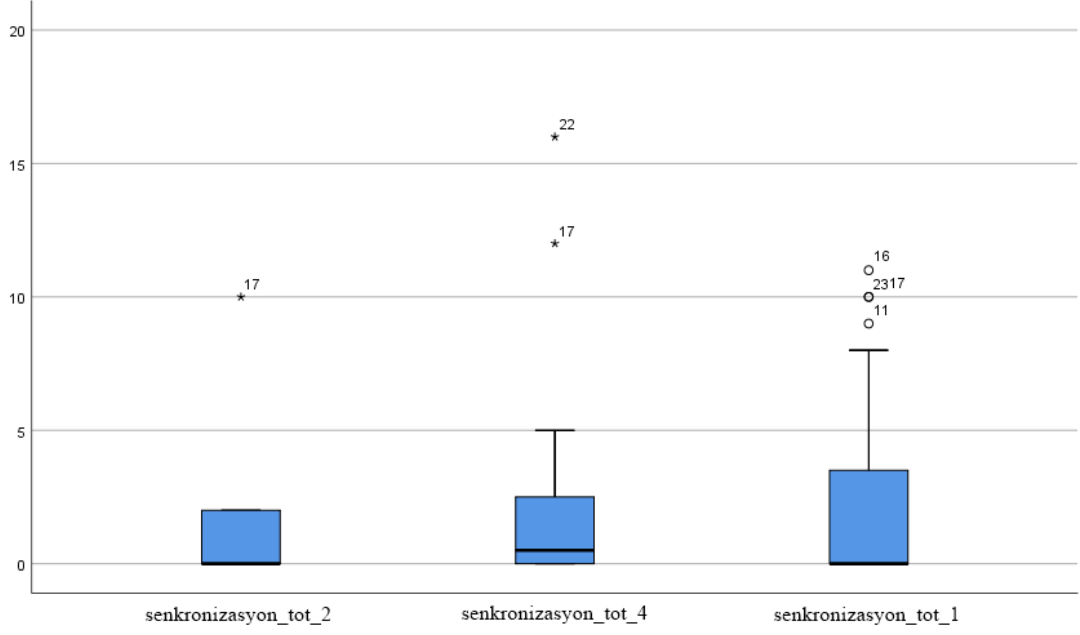
dogruluk_tot_1, dogruluk_tot_2 ve dogruluk_tot_4 değişkenlerine ilişkin üç koşul arasında karşılaştırma yapmak amacıyla, anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenen Friedman Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, üç koşul arasında sıralamaya dayalı anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir: $\chi^2(2) = 10,167$, $p = .006$.

Şekil 16. Üç Koşula İlişkin Dağılım



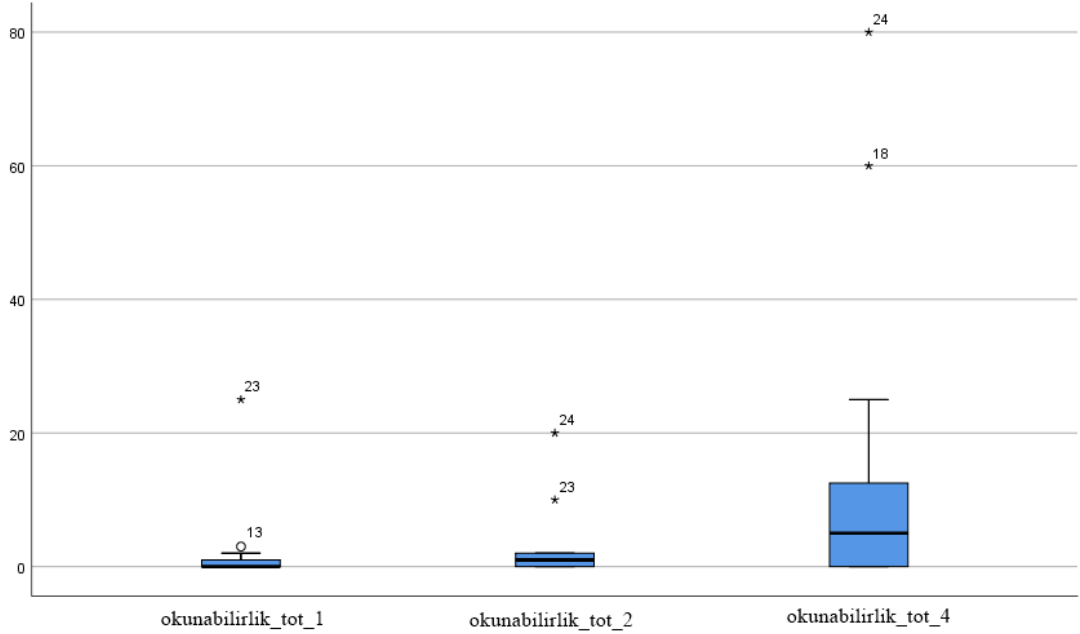
senkronizasyon_tot_1, senkronizasyon_tot_2 ve senkronizasyon_tot_4 değişkenlerine ilişkin üç koşul arasında karşılaştırma yapmak amacıyla, anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenen Friedman Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, üç koşul arasında sıralamaya dayalı anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir: $\chi^2(2) = 0,969$, $p = .616$.

Şekil 17. Üç Koşula İlişkin Dağılım



okunabilirlik_tot_1, okunabilirlik_tot_2 ve okunabilirlik_tot_3 değişkenlerine ilişkin üç koşul arasında karşılaştırma yapmak amacıyla, anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenen Friedman Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, üç koşul arasında sıralamaya dayalı anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir: $\chi^2(2) = 5,014$, $p = .082$. Ancak bu sonucun anlamlılık eşiğine oldukça yakın olduğu dikkat çekmektedir.

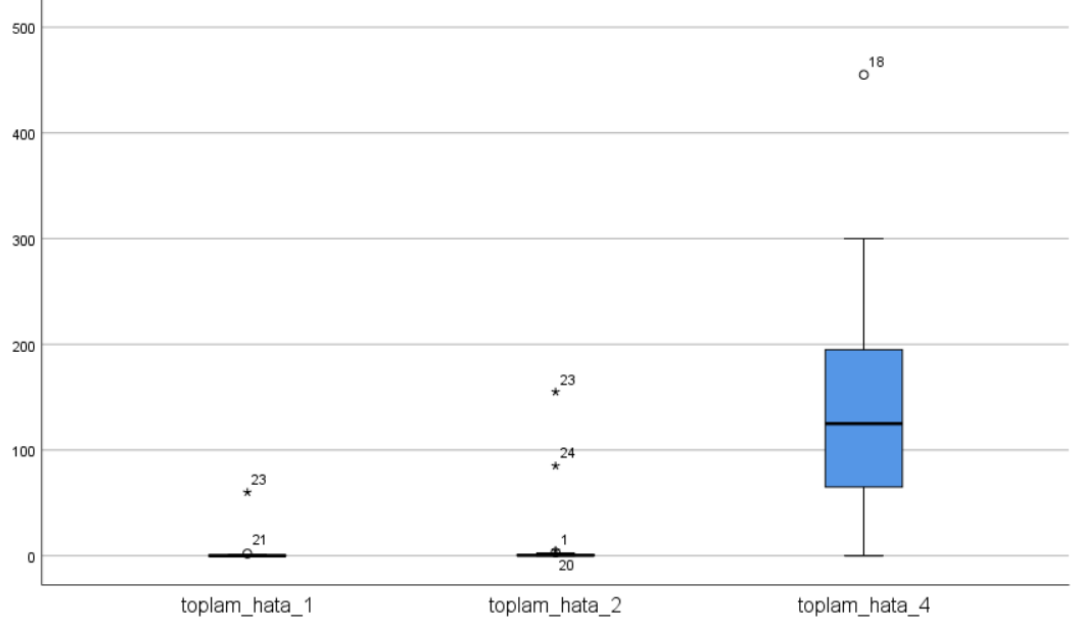
Şekil 18. Üç Koşula İlişkin Dağılım



toplam_hata_1, toplam_hata_2 ve toplam_hata_4 değişkenlerine ilişkin üç koşul arasında karşılaştırma yapmak amacıyla, anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenen Friedman Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, koşullar arasında sıralamaya dayalı

anlamalı bir fark bulunduğunu göstermiştir: $\chi^2(2) = 37,500$, $p = .000$. Bu bulgu, toplam hata puanlarının uygulamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir.

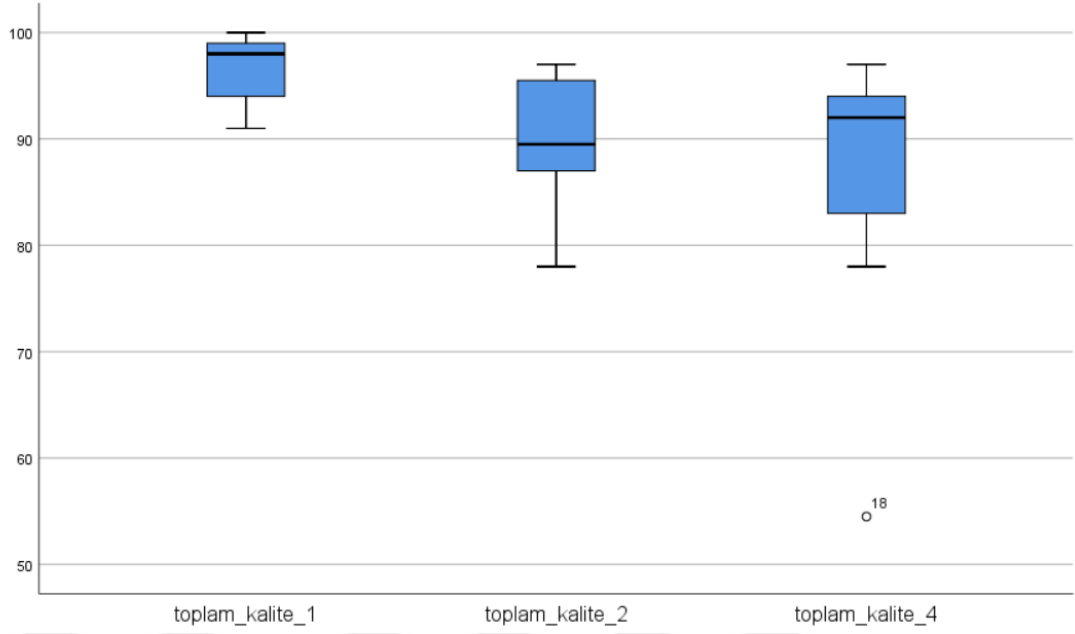
Şekil 19. Üç Koşula İlişkin Dağılım



Şekil 19’da sunulduğu üzere, katılımcıların Uygulama 4 kapsamında yaptıkları hataların toplam sayısı dikkate değer biçimde artış göstermiştir.

Ayrıca, toplam_kalite_1, toplam_kalite _2 ve toplam_kalite_4 değişkenlerine ilişkin üç koşul arasında karşılaştırma yapmak amacıyla, anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenen Friedman Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, koşullar arasında sıralamaya dayalı anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir: $\chi^2(2) = 31,471$, $p = .000$.

Şekil 20. Üç Koşula İlişkin Dağılım



Şekil 20’de sunulduğu üzere, eğitim sonunda katılımcıların kalite düzeylerinde kayda değer bir düşüş görülmüştür. Diğer taraftan, kalite skorlarının değerlendirilmesinde MQM çerçevesi temel alınarak 100 üzerinden 85 ve üzeri kalite skorları “yeterli” kabul edilmiştir. Uygulama 1 kapsamında hesaplanan ortalama kalite skoru 95,7’dir. Uygulama 2 kapsamında hesaplanan ortalama kalite skoru 89,6’dır. Uygulama 4 kapsamında hesaplanan ortalama kalite skoru 85,3’tür. Eğitim sonunda katılımcıların kalite düzeylerinde kayda değer bir düşüşün sebebi materyalin dil seviyesinin giderek zorlaşması olarak açıklanabilir. Bu bağlamda, eğitim sonunda katılımcıların görülmüş olsa da kalite skorları MQM çerçevesine göre “yeterli” kabul edilmiştir.

Katılımcıların atölye çalışmalarına katılım düzeyleri ile son atölyelere ilişkin bazı çıktı değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Yapılan analizde, akıcılık değişkeni için pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($rs(24) = .596, p = .002$). Bu bulgu, katılımcıların atölyelere daha fazla katıldıkça akıcılıkla ilgili daha fazla hata yaptıklarını göstermektedir. Öte yandan, senkronizasyon değişkeni için güçlü ve anlamlı negatif bir ilişki saptanmıştır ($rs(24) = -.605, p = .002$). Bu durum, atölyeye katılım arttıkça senkronizasyon hatalarının azaldığını göstermektedir. İlgili bulgular Tablo 17’de özetlenmiştir.

Tablo 17. Parametrik Olmayan Korelasyon Analizine İlişkin Sonuçlar

		dogruluk _tot_4	akicilik _tot4	akicilik _tot_4	senkronizas yon_tot_4	okuna bilirlik_t ot_4	toplam_ hata_4	kalite_ skoru_4
katılım	Kore lasyon	0,387	0,278	,596	-,605	-0,178	0,228	-0,110
	Anlam lılık (çift yönlü)	0,068	0,210	0,002	0,002	0,406	0,285	0,608
	N	23	22	24	24	24	24	24

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılarak TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi eğitiminin katılımcıların olumlu duyguları, öğrenme süreçleri, motivasyonları ve mesleki geleceklerine yönelik algıları üzerindeki etkisinin ve dil edinci ve çeviri edinci gelişimine etkisinin bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çalışmada karma araştırma yöntemi, yani nicel ve nitel veri analizi yöntemleri bir arada kullanılarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi (TILLT) yaklaşımı temelli bir altyazı çevirisi eğitimi, katılımcıların olumlu duyguları, öğrenme süreçleri, motivasyonları ve mesleki geleceklerine yönelik algıları üzerinde ne ölçüde etkili ve yararlı bir yöntem olarak değerlendirilebilir?
2. Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi (TILLT) yaklaşımı çerçevesinde altyazı çevirisi dil edincinin pekiştirilmesini ne ölçüde etkiler?
3. Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi (TILLT) yaklaşımı çerçevesinde altyazı çevirisi çeviri edinci gelişimini ne ölçüde etkiler?

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında, TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi eğitiminin katılımcıların olumlu duyguları, öğrenme süreçleri, motivasyonları ve mesleki geleceklerine yönelik algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Nicel veri toplama süreci, TILLT yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen altyazı çevirisi eğitiminin öncesinde ve sonrasında uygulanan ön test ve son testler aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bu bağlamda, altyazı çevirisinin doğası gereği motive edici bir uygulama olduğu ve bu yolla dil edinci gelişiminin desteklenebileceği varsayımına dayanılmıştır (Talaván, 2006).

Ön test sonuçları, katılımcıların FLE düzeylerinin oldukça yüksek, FLB düzeylerinin ise oldukça düşük olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, katılımcıların dillerle ilgili bir kariyer yolunu bilinçli olarak seçmiş olmaları dikkate alındığında, beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Son test sonuçlarında da bu eğilimin korunduğu

görülmüştür. FLE düzeyinde anlamlı bir artış tespit edilirken, FLB düzeyinde bir azalma gözlemlenmiş ancak bu azalma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca, FLE ve FLB değişkenleri arasında hem ön test hem de son test koşullarında anlamlı bir korelasyon saptanmamıştır.

Çalışmada elde edilen korelasyon bulguları, önceki araştırmalar ışığında beklenmedik bir durumu göstermektedir. Mevcut literatürde FLB'nin, FLE'nin doğal bir karşıtı olarak değerlendirilebileceğine dair bulgular bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada elde edilen veriler, FLE ile bir diğer olumsuz duygu olan Yabancı Dil Kaygısı (Foreign Language Anxiety - FLA) arasındaki ilişkiye dair yapılan önceki çalışmalar ile (Li & Han, 2022) daha fazla örtüşmektedir. Nitekim Dewaele ve MacIntyre (2016), FLE ve FLA'nın aynı madalyonun iki yüzü değil, bir arada var olabilen ancak birbirinden bağımsız iki duygu olduğunu belirtmektedir. Li ve Han'ın (2022) çalışmasında kullanılan veriler, genel amaçlı İngilizce (English for general purposes) öğrenen öğrencilerden toplanmıştır. Bu bağlamda, söz konusu öğrenciler arasında İngilizceyi profesyonel bir amaçla öğrenenlerin oranının düşük olabileceği varsayılabilir. Dolayısıyla, Li ve Han'ın (2022) sonuçları geçerliliğini korumakla birlikte, dil öğrenimine yönelik motivasyonların farklılığından ötürü, çevirmen adaylarının olumsuz duyguları diğer öğrencilere kıyasla farklı şekillerde deneyimlediği söylenebilir. Bu durum, Mütercim-Tercümanlık lisans programlarındaki dil öğretimi ve öğrenimi genel dil öğretimi ve öğreniminden farklı olarak tasarlanması gerektiği yönündeki görüşü güçlendirmektedir (Schmidhofer, 2022).

Çalışmada görüşme tekniği yoluyla elde edilen nitel veriler, FLE düzeyindeki anlamlı artışı daha derinlemesine anlamlandırmaya katkı sağlamıştır. Katılımcılar, atölye çalışmalarının geleneksel derslere kıyasla daha etkili ve motive edici alternatif bir öğrenme yöntemi olduğunu belirtmiş ve atölyeyi interaktif, eğlenceli ve öğretici bir öğrenme ortamı olarak değerlendirmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcılar, benzer yaklaşımın Fransızca hazırlık ve lisans dil derslerinde de uygulanması hâlinde motivasyonu artabileceğini belirtmiştir. Nitel veriler, altyazı çevirisi atölyesi çalışmalarının öğrenme sürecine yönelik olumlu duyguların gelişimini de desteklediğini göstermiştir.

Motivasyon ve öğrenme isteği açısından değerlendirildiğinde, katılımcılar, atölye ortamının etkileşimli ve uygulamaya dayalı yapısı sayesinde, öğrenme sürecini daha eğlenceli ve verimli bulmuş; bu da öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirilmesini

sağlamıştır. Özellikle görsel-işitsel materyallerin kullanılarak altyazı çevirisi uygulamalarına yer verilmesi, katılımcıların öğrendiklerini pekiştirmelerini kolaylaştırmıştır. Atölye sürecinin mesleki yaşama yönelik pratik faydalar sağlaması da, öğrenenlerin dili daha amaçlı ve işlevsel bir biçimde öğrenmesini teşvik etmiştir. Katılımcıların birçoğu, geleneksel dil öğretimiyle karşılaştırıldığında, altyazı çevirisi odaklı yaklaşımın daha fazla pratik olanağı sağladığını, derslerin daha keyifli ve verimli geçtiğini vurgulamıştır. Katılımcıların bu tür ifadeleri, öğrenme sürecine duygusal olarak da bağlandıklarını ve İtalyancaya yönelik farkındalıklarının arttığını göstermiştir. Birçok katılımcı, atölyelerin keyifli yapısını vurgulayarak, “keyif, merak ve düşük kaygı düzeyi” gibi etkileyici faktörlerin dil edinimini desteklediğine dikkat çekmiştir (Dewaele & MacIntyre, 2014).

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında, nicel ve nitel verilerden yola çıkılarak TILLT yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen altyazı çevirisi eğitiminin dil edincinin pekiştirilmesine olan katkısı incelenmiştir.

Yapılan nicel ve nitel analizler doğrultusunda, TILLT yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen altyazı çevirisi eğitiminin, dil edincinin pekiştirilmesi açısından yüksek derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, katılımcılar, atölye sürecini yalnızca keyifli ve öğretici bir deneyim olarak algılamakla kalmamış, akademik başarılarında da anlamlı bir ilerleme göstermiştir.

Çalışmanın nicel veri analizi kapsamında uygulanan tek örneklem t-testi sonucuna göre, dönem sonu sınav puanlarının, son üç yılın ortalamasına göre anlamlı biçimde daha yüksek çıkması ($79,82 \pm 2,58$ puan; $t(29)=3,36$, $p = .002$) TILLT yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen altyazı çevirisi eğitiminin genel dil performansına doğrudan etkilediğini göstermiştir. Elde edilen istatistiksel anlamlılık, TILLT yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen altyazı çevirisi eğitiminin dil edinci üzerinde olumlu ve güvenilir bir etki yarattığını göstermiştir.

Çalışmada görüşme tekniği yoluyla elde edilen nitel veriler doğrultusunda, altyazı çevirisinin geleneksel dil öğretimi yöntemlerinin ötesine geçen işlevsel, iletişimsel ve bütüncül bir dil öğrenimi ortamı sunduğu görülmüştür. Birinci görüşme sorusu kapsamında, katılımcılardan atölye çalışmalarının İtalyanca gelişimlerine nasıl katkı

sağladığını değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler, altyazı çevirisinin çok boyutlu dil gelişimini destekleyen temel bir pedagojik araç olarak algılandığını göstermiştir. Katılımcılar, atölye çalışmalarını geleneksel derslerden daha etkili, keyifli ve motive edici bulduklarını belirtmiştir. Altyazı çevirisi sırasında katılımcılar, kuramsal olarak öğrendikleri dilbilgisi yapılarını pratikte uygulama ve pekiştirme fırsatı bulmuşlardır. TILLT yaklaşımı doğrultusunda eğitim sırasında fiil çekimleri, cümle yapıları, zamirler, bağlaçlar ve çeşitli dilbilgisel kalıpların tekrar tekrar üzerinde durulması, bu yapıların kalıcı biçimde öğrenilmesini desteklemiştir. Öne çıkan bir diğer katkı ise, ders kitaplarında nadiren yer alan deyimsel ve gündelik ifadelerle maruz kalma durumu olmuştur. Katılımcılar, belli fiillerin çekimlerini, sık kullanılan kalıpları ve günlük konuşmalarda yer alabilecek ifadeleri öğrenme sürecinde atölyenin katkı sağladığını; günlük konuşma dilini öğrenme konusunda atölyenin çok yardımcı olduğunu; otantik dile maruz kalmanın önemine dikkat çekerek gündelik sözcüklerle karşılaşmanın faydalı olduğunu ve günlük dil kullanımını kitaplardan kuramsal olarak öğrenmek yerine videolarda görmenin daha yararlı olduğunu ifade etmiştir. Tüm bu ifadeler, pragmatik açıdan zengin dil girdisinin, öğrenilen dilde iletişim becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını gösteren önceki araştırmalarla uyumludur (Rose & Kasper, 2001; Rose, 2005; Bardovi-Harling, 1996).

Diğer taraftan, az sayıda katılımcı pedagojik açıdan bazı çekinceler dile getirmiştir. Dil seviyesi açısından kendilerini yetersiz gören katılımcılar, bu durumun öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini; yeterli ön bilgiye sahip olmadan uygulamaya katılmanın verimliliği azalttığını ve uygulamanın daha ileri dil seviyesi olan öğrencilere yönelik tasarlanmasının daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Bu eleştiriler, ikinci dil edinimi alanındaki temel tartışmalardan biri olan girdi seviyesi konusuna işaret etmektedir. Katılımcıların bu değerlendirmeleri, Krashen'in "anlaşılabilir girdi" hipoteziyle (1982) örtüşmektedir. Krashen'e göre dil edinimi, öğrencinin mevcut dil seviyesinin biraz üzerindeki (I+1) girdiye maruz kalmasıyla en etkili şekilde gerçekleşmektedir. Burada "I", öğrencinin mevcut dil seviyesini, "+1" ise ulaşması gereken bir sonraki gelişim aşamasını temsil etmektedir. Girdi, öğrenci için büyük ölçüde anlaşılır ve gelişimi teşvik edecek kadar da zorlayıcı olmalıdır. Bu çerçevede, TILLT yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin mevcut dil seviyelerinin, seçilen materyalin ve kademeli yönlendirme sürecinin dikkatle planlanması gerektiği açıktır.

Beşinci görüşme sorusu kapsamında, atölye sürecinin anadil üzerindeki etkilerini değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar, uzun süredir Türkçedeki noktalama işaretlerine ve doğru Türkçe kullanımına dair çalışma yapmadıklarını, atölye sayesinde bu konularda farkındalıklarının arttığını ve altyazı çevirisi sırasında noktalama işaretlerine daha fazla dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Ancak bazı katılımcılar, videoların basitliği nedeniyle atölyenin Türkçelerine katkı sağlamadığını belirtmiştir.

İkinci dil edinimi açısından değerlendirildiğinde, TILLT yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen altyazı çevirisi eğitiminin, katılımcılara büyük ölçüde anlaşılır bir dil girdisi (i) sunduğu ve bu girdinin, katılımcıların mevcut dil seviyesinin biraz üzerine çıkacak şekilde (i+1) uygun biçimde desteklendiği (Krashen, 1982) söylenebilir. Ayrıca, katılımcı algıları ile elde edilen somut sonuçların örtüşmesi, atölyenin hem katılımı artıran hem de ölçülebilir başarı sağlayan bütüncül bir öğretim aracı olarak geçerliliğini güçlendirmiştir. Başka bir deyişle, atölye hem öğrenciler tarafından olumlu karşılanmış hem de akademik anlamda etkili sonuçlar vermiştir.

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında, nicel ve nitel verilerden yola çıkılarak TILLT yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen altyazı çevirisi eğitiminin çeviri edincinin gelişimine olan katkısı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, hem nicel hem de nitel analizler arasında tutarlı bir örüntü sergilemiş ve TILLT yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen altyazı çevirisi eğitiminin çeviri edinci gelişimi üzerinde çok yönlü ve anlamlı bir etki yarattığını göstermiştir.

Nicel açıdan, katılımcıların atölyeler sonunda teslim ettikleri altyazı çevirisi çalışmaları, MQM çerçevesine dayalı değerlendirme ölçeği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, “doğruluk”, “akıcılık”, “senkronizasyon” ve “okunabilirlik” hata türleri doğrultusunda kodlanmış, ardından bu hatalara karşılık gelen toplam hata puanları ile kalite skorları hesaplanmıştır. Elde edilen kalite skorları, uygulamalar arasında belirgin bir düşüş sergilemiştir. Ortalama kalite skorları Uygulama 1 kapsamında 95,7, Uygulama 2 kapsamında 89,6 ve Uygulama 4 kapsamında 85,3 olarak hesaplanmıştır. Ancak kalite skorlarındaki düşüşe rağmen, tüm ortalamaların MQM yeterlilik eşiğinin ($\geq 85/100$) üzerinde kalması, görev zorluk

seviyesi artmış olsa da katılımcıların yeterli düzeyde çeviri performansını koruduğunu göstermiştir.

Uygulanan parametrik olmayan testler de bu gözlemleri desteklemiştir. Friedman testi sonuçlarına göre, doğruluk hatalarında ($\chi^2(2) = 10,167$, $p = .006$) ve toplam hata puanlarında ($\chi^2(2) = 37,500$, $p = .000$) istatistiksel olarak anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Buna karşılık, akıcılık ($p = .966$), senkronizasyon ($p = .616$) ve okunabilirlik ($p = .082$) hata türlerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Dolayısıyla, kalite skorlarındaki hafif fakat anlamlı düşüş, pedagojik etkinin yetersizliğinden ziyade, artan bilişsel ve dilsel taleplerle açıklanabilecek bir durumdur. Bu bulgu da, Krashen'in i+1 hipoteziyle örtüşmektedir. Eğitim sürecinin, öğrencilerin mevcut seviyesinin biraz üzerinde bir zorluk sunacak şekilde yapılandırılarak bu şekilde sürekli katılım ile beceri gelişiminin teşvik edildiği görülmüştür. Bulgular, Spearman Korelasyon Analizi ile daha da ayrıntılandırılmıştır. Atölyeye katılım düzeyi ile çeviri performansı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran analizde, akıcılık hatalarıyla pozitif ($r_s = .596$, $p = .002$) ve senkronizasyon hatalarıyla negatif ($r_s = -.605$, $p = .002$) yönde anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu durum, atölyeye daha fazla katılım gösteren katılımcıların daha iddialı ve yaratıcı dil kullanımı tercih ettiklerini, bunun sonucunda akıcılık bakımından daha fazla hata yaptıklarını; ancak senkronizasyon gibi teknik becerilerde belirgin bir gelişme kaydettiklerini göstermiştir.

Nitel bulgulara göre, altyazı çevirisi uygulamalarının çeviri edinci gelişimine sağladığı katkılar farklı boyutlarda gözlemlenmiştir. İkinci görüşme sorusu kapsamında, atölye çalışmalarının katılımcıların çeviri becerilerine olan etkisine odaklanılmıştır. Bu soru, öğrencilerin mesleki geleceklerine yönelik algılarıyla doğrudan ilişkilidir. Katılımcılar genel olarak altyazı çevirisinin stratejik ve dilsel becerilerini geliştirdiğini; altyazı çevirisi sürecinin kendilerini farklı dillerde karşılaşılabilecek çeviri sorunları üzerine düşünmeye yönelttiğini ve özellikle anlam bütünlüğünü sağlama, erek kültüre uygunluk, teknik kısıtlamaları yönetebilme ve bağlamsal anlamı koruyabilme gibi noktalarda ciddi bir farkındalık kazandıklarını ifade etmiştir. Sınıf içi tartışmalar, grup çalışmaları ve uygulama odaklı öğrenme ortamı, çeviri kararlarının daha bilinçli, eleştirel ve gerekçeli biçimde alınmasını teşvik etmiştir. Bununla birlikte, altyazı çevirisi uygulamalarının katılımcıların profesyonel ve akademik gelişimlerine de önemli katkılar sunduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar, öğrendikleri bilgilerin mesleki

anlamda ve ileri düzey eğitimlerinde doğrudan kullanılabilir olması nedeniyle, altyazı çevirisinin dil edinci ve çeviri edinci gelişimiyle birlikte çevirmenlik mesleği için gerekli olan pratik becerilerin kazanılmasına da yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Diğer taraftan, video içeriklerinin seviyesinin bazen fazla basit bulunması eleştiri konusu olmuştur.

Genel olarak her iki veri türünden elde edilen ve birbiriyle örtüşen kanıtlar, altyazı çevirisi eğitiminin çeviri edinci gelişimine istatistiksel ve pedagojik açıdan anlamlı bir katkı sağladığını göstermiştir. Altyazı uygulamalarının artan karmaşıklığı, performans puanları üzerinde ölçülebilir bir etki yaratmış olsa da, katılımcıların çıktı yeterliğini olumsuz yönde etkilememiştir. Aksine, bu durum, destekleyici ve etkileşimli bir öğrenme ortamı içerisinde beceri gelişimini teşvik eden gerekli bir uyarıcı işlev görmüştür. Bununla birlikte, gelişen üst-dilsel farkındalık, akran destekli yansıtma ve görev sahiplenme gibi unsurlar, çeviri edincinin temel bileşenlerinin ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durum, Vygotsky'nin (1978) sosyal yapılandırmacılık kuramı bağlamında da anlam kazanmaktadır. Bu bağlamda, TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi eğitimi yalnızca dil öğrenimini kolaylaştıran bir araç olarak değil, aynı zamanda öğrencileri gerçek dünyadaki çok modlu ve yorumlama gerektiren çeviri görevlerine hazırlayan mesleki odaklı bir eğitim modeli olarak işlev görmektedir.

5.4. TILLT Yaklaşımının Yabancı Dil ve Hazırlık Sınıfı Derslerinde Kullanılması

Çalışmada, mütercim ve tercümanlık lisans programlarındaki hazırlık sınıfı ve yabancı dil derslerinde TILLT yaklaşımı temelli benzer atölyelerin uygulanmasına ilişkin katılımcı görüşleri alınmıştır. Katılımcıların %92'sinin benzer atölye çalışmalarının yabancı dil ve hazırlık sınıfı derslerinde uygulanmasını olumlu değerlendirmiştir. Bu değerlendirme, TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi eğitiminin dil öğrenme sürecinde destekleyici, interaktif ve öğretici bulunduğunu göstermektedir. Katılımcılar, benzer atölye uygulamalarının yabancı dil derslerine entegre edilmesinin öğrencilerin motivasyonunu artıracaklarını, derslere katılımı teşvik edeceğini ve dili daha etkin bir şekilde öğrenmelerine katkı sunacağını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcılar, atölyelerin geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerine kıyasla bol uygulamalı ve daha ilgi çekici bir öğrenme ortamı sunduğunu, özellikle hazırlık sınıfında karşılaşılan motivasyon eksikliğinin bu tür uygulamalarla giderilebileceğini vurgulamış ve interaktif ve uygulamaya dayalı derslerin öğrencilerin dili kullanma

becerilerini geliştirebileceğini ve öğrenmeyi kalıcı ve eğlenceli hale getirebileceğini belirtmiştir.

Bununla birlikte, katılımcıların %8'i ise, özellikle hazırlık sınıfında dil seviyesinin yeterince gelişmeden çeviri odaklı çalışmalara yer verilmesinin uygun olmayacağını, öncelikle temel dil yeterliliğinin sağlanmasının gerektiğini ifade etmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi uygulamalarının öğrenmeye olan motivasyonu artırmada, dil edincinin ve çeviri edincinin gelişiminde etkili ve bütüncül bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi uygulamaları gibi çalışmalara mütercim ve tercümanlık lisans programlarının yabancı dil dersleri ve hazırlık sınıfı dil edinci ve çeviri edinci gelişimi sürecini destekleyici ve öğrencileri motive edici etkili bir araç olarak yer verilebilir. Bu tür çalışmalar ders dışı etkinlikler bağlamında da gerçekleştirilebilir.

5.5. Öneriler

Bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar, TILLT yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen altyazı çevirisi eğitiminin, katılımcıların öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlarına ve dil edinci ve çeviri edinci gelişimlerine anlamlı katkılar sağladığını göstermiştir. Bu doğrultuda, TILLT yaklaşımı ekseninde gerçekleştirilecek yeni araştırmalara ve uygulamalara yönelik aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

1. TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi uygulamaları mütercim ve tercümanlık lisans programlarının yabancı dil dersleri ve hazırlık sınıflarında daha yaygın şekilde kullanılabilir.
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, motivasyon düzeyleri ve dil seviyeleri dikkate alınarak farklı kombinasyonlarda müfredat dışı TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi atölyeleri tasarlanabilir. Eğitim sonunda film gösterimi yapılabilir ve öğrenciler kendileri hazırladıkları ürünleri izleyiciye sunabilirler.
3. TILLT yaklaşımına farklı uzmanlık alanları çevirileri bağlamında da yer verilebilir. Benzer uygulamalar dersler ile bütünleşik şekilde yürütülebilir ya da müfredat dışı atölye çalışmaları şeklinde gerçekleştirilebilir.

4. Eğitim süresinin uzunluğu dikkate alınarak kullanılan yazılımlar verimi artıracak şekilde çeşitlendirilebilir. Özellikle yapay zekâ destekli yazılımlara da yer verilebilir.
5. Gelecek araştırmalarda, daha büyük ve çeşitlendirilmiş örneklemlemlerle, kontrol gruplu deneysel desenler ve uzunlamasına izleme yöntemleri kullanılabilir.
6. Gelecek araştırmalara yapay zeka teknolojileri entegre edilebilir.

Sonuç olarak, TILLT yaklaşımı temelli altyazı çevirisi eğitimi, yenilikçi ve etkili bir yöntem olarak dil öğrenimi ve çeviri eğitimine bütüncül katkılar sunmaktadır. Gelecek çalışmalarda, önerilen iyileştirmeler ve farklı uygulamalarla bu katkının daha da artırılması mümkün olabilir.



KAYNAKÇA

- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning* (Monograph Series, 7. cilt, s. 21–39). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Beecroft, R. (2013). From intercultural speaker to intercultural writer: Towards a new understanding of translation in foreign language teaching. D. Tsagari & G. Phlōros (Ed.), *Translation in language teaching and assessment* (s. 155–172). Cambridge Scholars Publishing.
- Belpoliti, F. & Plascencia, A. (2013). Translation techniques in the Spanish for heritage learners' classroom: Promoting lexical development. D. Tsagari & G. Floros (Ed.), *Translation in language teaching and assessment* (s. 65–92). Cambridge Scholars Publishing.
- Birkan Baydan, E. (2011). *Yapısalcılık-sonrası kuramsal görüşler doğrultusunda çeviri eğitime giriş: Toplumsal oluşumcu yaklaşım ışığında uygulama örnekleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı.
- Bonyadi, A. (2003). Translation: Back from Siberia. *Translation Journal*, 7(3).
- Botes, E., Dewaele, J.-M. & Greiff, S. (2021). The development and validation of the short form of the foreign language enjoyment scale. *The Modern Language Journal*, 105, 858–876.
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2020). The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *The Journal for the Psychology of Language Learning*, 2, 26–56.
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2022). Taking stock: A meta-analysis of the effects of foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 205–232.
- Carrasco Flores, J. A. (2019). Analysing English for Translation and Interpreting materials: Skills, sub-competences and types of knowledge. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 272–293.
- Carreres, Á. (2014). Translation as a means and as an end: Reassessing the divide. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 123–135.
- Carreres, Á., & Noriega-Sánchez, M. (2011). Translation in language teaching: Insights from professional translator training. *The Language Learning Journal*, 39(3), 281–297.
- Cerezo Herrero, E., Schmidhofer, A., & Koletnik, M. (2021). Why we need TI-oriented language learning and teaching (TILLT). *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 18(1), 71–89.

- Colina, S. (2002). Second language acquisition, language teaching, and translation studies. *Translator: Studies in Intercultural Communication*, 8(1), 1–24.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. bs.). SAGE Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Çarıkcı, K., Meral, H., Berkil, S., Çalışır, A., Önal, L., & Arslan, Ö. (2024). Nitel araştırmalarda tematik analiz. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(37), 127–140.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Dewaele, J.-M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and teacher behavior on willingness to communicate among English foreign language learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(4), 523–535.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. İçinde P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Ed.), *Positive psychology in SLA* (s. 215–236). Multilingual Matters.
- Di Sabato, B. (2007). La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue. *Studi di Glottodidattica*, 1, 47–57.
- Díaz Cintas, J., & Remael, A. (2007). *Audiovisual translation: Subtitling* (1. bs.). Routledge.
- Díaz Cintas, J., & Remael, A. (2021). *Subtitling: Concepts and practices*. Routledge.
- Díaz-Cintas, J. (2008). The didactics of audiovisual translation. İçinde J. Díaz-Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (s. 1–18). John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press.
- Fernández-Costales, A., Talaván, N., & Tinedo, A. J. (2023). Didactic audiovisual translation in language teaching: Results from TRADILEX / Traducción audiovisual didáctica en enseñanza de lenguas: Resultados del proyecto TRADILEX. *Comunicar*, 31(77), 21–32.
- Gaga, E. (2020). Altyazı çevirisi ve eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 844–854.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2012). *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Wiley-Blackwell.

- Giles, H., & Ogay, T. (2007). Communication accommodation theory. İçinde B. B. Whaley & W. Samter (Ed.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (s. 293–310). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gottlieb, H. (2005). Multidimensional translation: Semantics turned semiotics. İçinde C. Heiss & Y. Gambier (Ed.), *Screen translation: Eight studies in subtitling, dubbing and voice-over* (s. 3–29). Peter Lang.
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp. İçinde A. Chesterman, E. Rothe-Neves & S. Garant (Ed.), *Translation studies as an interdisciplinary* (s. 11–37). John Benjamins.
- Hubscher-Davidson, S. (2017). *Translation and emotion: A psychological perspective*. Routledge.
- Hubscher-Davidson, S. (2020). Ethical stress in translation and interpreting. İçinde *The Routledge handbook of translation and ethics* (s. 415–430). Routledge.
- Hurtado Albir, A. (2015). The acquisition of translation competence: Competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta*, 60(2), 256–280.
- Hurtado Albir, A. (2007). Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 163–195.
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *Traduction, Terminologie, Rédaction*, 21(1), 17–64.
- Jüngst, H. (2010). *Audiovisuelles Übersetzen: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Verlag.
- Keith, H., & Mason, I. (Ed.). (1987). *Translation in the modern languages degree*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Klein-Braley, C. (1996). Teaching translation: A brief for the future. İçinde P. Sewell & I. Higgins (Ed.), *Teaching translation in universities: Present and future perspectives* (s. 15–30). AFLS & CILT.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. bs.). The Guilford Press.
- Koletnik, M. (2021). Integrating translation in foreign language education: A classroom-based study. İçinde A. Schmidhofer & E. Cerezo Herrero (Ed.), *Foreign language training in translation and interpreting programs* (s. 143–162). Peter Lang.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. bs.). SAGE Publications.
- Leonardi, V. (2010). *The role of pedagogical translation in second language acquisition: From theory to practice*. Peter Lang.
- Leonardi, V., & Salvi, R. (2016). Language pedagogy and translation studies: Towards a (re)definition of translation. İçinde Y. Gambier & L. van Doorslaer (Ed.), *Border crossings: Translation studies and other disciplines* (s. 331–348). John Benjamins.

- Lertola, J. (2019). Second language vocabulary learning through subtitling. *Revista Española de Lingüística Aplicada = Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(2), 486–514.
- Li, C., & Han, Y. (2022). The predictive effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on learning outcomes in online English classrooms. *Modern Foreign Languages (《现代外语》)*, 45, 207–219.
- Li, C., Dewaele, J.-M., & Hu, Y. (2021). Foreign language learning boredom: Conceptualization and measurement. *Applied Linguistics Review*, 14(2), 223–249.
- Lommel, A., Uszkoreit, H., & Burchardt, A. (2014). Multidimensional Quality Metrics (MQM): A framework for declaring and describing translation quality metrics. *Tradumàtica: Tecnologies de la Traducció*, 12, 455–463.
- Moser-Mercer, B., Künzli, A., & Korac, M. (1998). Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study). *Interpreting*, 3(1), 47–64.
- Nitzke, J., Hansen-Schirra, S., & Canfora, C. (2019). Risk management and post-editing competence. *The Journal of Specialised Translation*, (31), 239–259.
- PACTE. (2000). Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project. İçinde A. Beeby, D. Ensinger, & M. Presas (Ed.), *Investigating translation* (s. 99–106). John Benjamins.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. İçinde F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (s. 43–66). John Benjamins.
- PACTE Group. (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta*, 50(2), 609–619.
- PACTE Group. (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Acceptability and decision making. *Across Languages and Cultures*, 12(1), 1–27.
- Pariente-Beltran, B. (2013). *Evaluating translation as an explicit instruction tool to improve L2 written skills: An empirical study* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Massachusetts Amherst. ProQuest Dissertations Publishing.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. bs.). Sage Publications.
- Pawlak, M., Zawodniak, J., & Kruk, M. (2020). *Boredom in the foreign language classroom: A micro-perspective*. Springer.
- Piaget, J. (1962). *The language and thought of the child* (3. bs., M. Gabain, Çev.). Routledge & Kegan Paul.
- Proietti Ergün, A. L., & Ersöz Demirdağ, H. (2023). The predictive effect of subjective well-being and stress on foreign language enjoyment: The mediating effect of positive language education. *Frontiers in Psychology*, 14, 1007534.
- Reinders, H., & Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), 561–578.

- Robert, I. S., & Remael, A. (2016). Quality control in the subtitling industry: An exploratory survey study. *Meta: Journal des traducteurs*, 61(3), 578–605.
- Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33(3), 385–399.
- Rose, K. R., & Kasper, G. (Ed.). (2001). *Pragmatics in language teaching* (Cilt 10). Cambridge University Press.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence* (EUR 30246 EN). Publications Office of the European Union.
- Sánchez Ayuso, P., Haro Soler, M. del M., & García de Quesada, M. (2022). Are we teaching what they need? Going beyond employability in translation studies. *Hikma. Revista de Traducción*, 21(2), 169–188.
- Schmidhofer, A. (2022). Translation and interpreting-oriented language learning and teaching (TILLT): Where do we stand? *Sendebär*, 33, 264–283.
- Schmidhofer, A., & Ahmann, H. (2015). Translationsrelevanter Fremdsprachenunterricht: Besonderheiten und Zielsetzungen. *Moderne Sprachen*, 59(1), 49–70.
- Schmidhofer, A., & Cerezo Herrero, E. (Ed.). (2021). *Foreign language training in translation and interpreting programmes*. Peter Lang.
- Schmidhofer, A., & Cerezo Herrero, E. (2021). An LSP framework for translation and interpreting pedagogy. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 27(2), 140–156.
- Seeber, K. G., & Arbona, E. (2020). What's load got to do with it? A cognitive-ergonomic training model of simultaneous interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(4), 369–385.
- Seidl, E. (2023). Foreign language teaching in translator and interpreter training: New linguistic concepts for changing times. İçinde *Instrumentalising foreign language pedagogy in translator and interpreter training: Methods, goals and perspectives* (s. 40–51).
- Suparmin, S. (2003). Translation in the teaching of a foreign language as a means and as an end. *TEFLIN Journal*, 14(1), 73–81.
- Talaván, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (6), 41–52.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. İçinde Ł. Bogucki & M. Deckert (Ed.), *The Palgrave handbook of audiovisual translation and media accessibility* (s. 567–592). Palgrave Macmillan.
- Teimouri, Y., Tabandeh, F., & Tahmouresi, S. (2022). The hare and the tortoise: The race on the course of L2 learning. *The Modern Language Journal*, 106(4), 764–783.

- Titford, C., & Hieke, A. E. (1985). *Translation in foreign language teaching and testing*. G. Narr.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.



EKLER

Ek 1. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Toplantı Kararı


YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 05.01.2025

Toplantı No: 2025.01

**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
TOPLANTI KARARI**

Yürütücülüğünü Üniversitemiz FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ öğretim üyelerinden Doç. Dr. Anna Lia ERGÜN danışmanlığında lisansüstü öğrencisi Murat Onur SABAZ tarafından yapılacak olan "MÜTERCİM TERCÜMANLIK ODAKLI DİL ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI TEMELLİ ALTYAZI ÇEVİRİSİ EĞİTİMİ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

DocuSigned by:
07F20CD75AD8430...

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

DocuSigned by:
9D5616D3F2674C8...

Prof. Dr. Fatih GÜLGEN
Üye

DocuSigned by:
D6CAA832588B413...

Prof. Dr. Yiğit EVREN
Üye

DocuSigned by:
95126DCBD72243B...

Doç. Dr. Begüm SATICI
Üye

DocuSigned by:
116D69611D0B462...

Doç. Dr. Nur CEMELELİOĞLU
Üye

DocuSigned by:
AEDFC0489DA74F0...

Doç. Dr. Gülbın ÖZKAN
Üye

DocuSigned by:
7FF802A54D7049F...

Dr. Öğr. Üyesi H. Ağan KARADUMAN
Üye

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20250104192 Doğrulama Kodu: b575e

Ek 2. Pilot Atölye Uygulaması

YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı
Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Doktora Programı

Mütercim-Tercümanlık Odaklı Dil Öğrenimi ve Öğretimi Yaklaşımı Temelli Altyazı Çevirisi Eğitimi Pilot Atölye Uygulaması

Görev Tanımı: Belçika yapımı “Cédric” adlı çizgi dizinin YouTube kanalındaki bölümlerinin Türkçe altyazı çevirisi projesi kapsamında “Mon papa est astronaute” başlıklı bölümün altyazılarının Aegisub programı üzerinde Fransızcadan Türkçeye çevrilmesi gerekmektedir. Videonun hedef kitlesi 13 yaş ve üzeri YouTube kullanıcılarıdır. Videodaki Fransızca diyaloglarda geçen gündelik konuşma dili kullanımının Türkçede de korunmasına özen gösterilmelidir.

Çalışmanız sırasında aşağıda verilen teknik kurallara uymalı ve transkripsiyondan yararlanmalısınız.

Kolaylıklar :-)

Altyazı oluştururken uyulması gereken teknik kurallar:

- Yazı tipi: Arial 40
- Konuşma çizgisinden sonra boşluk bırakılmalıdır.
- Cümlelerin devamı bir sonraki sahnede devam ediyorsa “...” işareti kullanılmamalıdır.
- Senkronizasyona dikkat edilmelidir.
- CPS değeri 20’yi aşmamalıdır.
- Altyazı 42 karakterden fazlaysa “Shift + Enter” komutuyla iki satıra bölünmelidir.
- Altyazılar maksimum iki satır halinde yazılmalıdır.
- Cümlelerin sonuna noktalama işareti eklenmelidir.

Atölye sonunda kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumlar:

1. Altyazı çevirisi programı üzerinde pilot çalışmaya özgü teknik kurallara uygun altyazı hazırlayabilme.
2. Görev tanımına uygun olarak Fransızcadan Türkçeye altyazı çevirisi yapabilme.
3. Öğretim materyali içeriğinde yer alan Fransızca dilbilgisi kurallarını, Fransızca gündelik konuşma diline özgü ifadeleri ve Fransızca deyimleri pekiştirme/öğrenme.
4. Doğru kaynaklarda çeviri amaçlı araştırma yapabilme.
5. Türkçe dil kullanımını pekiştirme.

Transkripsiyon

Chen : Bonjour Cédric !

Nicolas : Salut Cédric.

Jules Boudinet : Alors gamin ?

Cédric : Quelle vie on mène tout de même quand on a 8 ans !

Cédric : Mon papa n'a beau être qu'un vendeur de tapis, de carpettes comme dit Pépé pour se boquer. Ben, c'est un chouette papa ! Bon, c'est vrai que des fois je voudrais bien que mon papa soit quelqu'un de différent. Tiens ! Ça me rappelle le jour où j'ai rencontré Christian !

Christian : Alors nouveau, ça va ?

Cédric : Ben, oui...

Christian : Tu habites la grande maison blanche juste à la sortie du village, non ?

Cédric : Ben, oui...

Christian : Moi, j'habite la résidence près de chez toi. On n'a qu'à rentrer ensemble, d'accord ?

Cédric : Ben, oui !

Cédric : Voilà, c'est là ! Bon, ben... À demain ?

Christian : Dis ce qu'il fait ton père.

Cédric : Ben... Et le tien ?

Christian : Le mien ? Ben... C'est entre toi et moi, hein ? Il est agent secret.

Cédric : J'y crois pas ! Agent secret !

Ek 3. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Toplantı Kararı



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 06.06.2024

Toplantı No: 2024.06

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ öğretim üyelerinden Doç. Dr. Anna Lia ERGÜN danışmanlığında lisansüstü öğrencisi Murat Onur SABAZ tarafından yapılacak olan “MÜTERCİM TERCÜMANLIK ODAKLI DİL ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI TEMELLİ ALTYAZI ÇEVİRİSİ EĞİTİMİ” adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

Ek 4. MTF2411 İtalyanca 1 dersinde kullanılan ders kitabı: *Nuovo Espresso 1: corso di italiano A1*



Introduzione

Cos'è **NUOVO Espresso**?

NUOVO Espresso è un corso di lingua italiana per stranieri diviso in tre livelli (A1, A2 e B1).

Com'è strutturato **NUOVO Espresso 1**?

NUOVO Espresso 1 è il primo volume del corso e si rivolge a studenti **principianti**.

Offre materiale didattico per circa 90 ore di corso (più le attività del videocorso e l'eserciziario per il lavoro a casa). È composto da un libro, un DVD multimediale e una guida per l'insegnante.

Il **libro** contiene:

- le lezioni con le attività per il lavoro in classe
- le attività del videocorso
- le sezioni del caffè culturale
- la grammatica riassuntiva
- gli esercizi per il lavoro a casa

E inoltre quattro sezioni con i bilanci, arricchiti da attività di progetto; giochi a squadre e test di ripasso a punti.

Il **DVD multimediale** contiene:

- tutti gli audio delle lezioni e degli esercizi (disponibili anche su **CD audio** venduto a parte)
- gli episodi del videocorso con o senza sottotitoli
- le lezioni della videogrammatica

Accedi gratuitamente
a tantissimi materiali extra
da scaricare e utilizzare on line

Vai su

www.almaedizioni.it/nuovoespresso



Perché **NUOVO Espresso**?

Espresso è stato ed è tuttora il corso di italiano per stranieri più venduto nel mondo.

I suoi punti di forza sono sempre stati la ricchezza, la chiarezza, l'adattabilità e l'impostazione metodologica.

Per queste ragioni, a oltre 10 anni dalla prima edizione, abbiamo deciso di riprendere quelle caratteristiche e proporvi un **NUOVO Espresso**.

Gli insegnanti affezionati ad *Espresso* ritroveranno qui l'impianto e le caratteristiche didattiche del libro che amano, ma nello stesso tempo avranno la possibilità di proporre ai propri studenti dei contenuti nuovi, attuali e moderni.

Non un'edizione aggiornata quindi, ma un vero e proprio nuovo corso, con:

- nuove letture
- nuovi ascolti
- nuove attività
- sezione del caffè culturale arricchita
- sezione di esercizi aggiornata e ampliata
- una pagina di apertura per ogni lezione



un nuovissimo **videocorso**
accompagnato da un'utilissima
videogrammatica.

Una vera e propria serie a puntate
(una per ogni lezione, con attività
nel libro per lo studente)
integrata nel corso e inserita
nel DVD multimediale
allegato al libro.



Ek 5. Uygulama 1

YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı
Diller ve Kùltürlerarası Çeviribilim Doktora Programı

MÜTERCİM-TERCÜMANLIK ODAKLI DİL ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI TEMELLİ ALTYAZI ÇEVİRİSİ EĞİTİMİ

UYGULAMA 1

Görev Tanımı: “Easy Italian” adlı YouTube kanalı, İtalyanca öğrenen hedef kitleye yönelik İtalyanca video içerik paylaşımları yapmaktadır. Videolar İtalyanca ve İngilizce altyazılarıyla birlikte yayınlanmaktadır. Kanal, bazı videolarına İtalyanca-Türkçe dil çiftini de eklemek istemektedir. Bu doğrultuda, ekte gönderilen videonun Aegisub programı üzerinde Türkçeye çevrilmesi gerekmektedir. Videonun hedef kitlesi İtalyanca öğrenmekte olan 13 yaş ve üzeri Türk YouTube kullanıcılarıdır.

Çalışmanız sırasında aşağıda verilen teknik kurallara uymalı ve transkripsiyondan yararlanmalısınız.

Kolaylıklar :-)

Altyazı oluştururken uyulması gereken teknik kurallar:

- Yazı tipi: Arial 40
- Konuşma çizgisinden sonra boşluk bırakılmalıdır.
- Cümlelerin devamı bir sonraki sahnede devam ediyorsa “...” işareti kullanılmamalıdır.
- Senkronizasyona dikkat edilmelidir.
- CPS değeri 20’yi aşmamalıdır.
- Altyazı 42 karakterden fazlaysa “Shift + Enter” komutuyla iki satıra bölünmelidir.
- Altyazılar maksimum iki satır halinde yazılmalıdır.
- Cümlelerin sonuna noktalama işareti eklenmelidir.

Nuovo Espresso 1

Episodio 1

Trascrizione

Federico: Ciao Laura!

Laura: Ehi Federico, ciao! Le foto delle vacanze. Lui è Chris, americano. Lei è Olga, di Kiev. Lei si chiama Ann, è inglese, di Manchester. Sophie, di Lione. E lui è Andrew, è australiano, di Sydney!

Federico: E lui, di dov'è?

Laura: Lui è argentino, si chiama Rodrigo.

Federico: Ann!

Laura: No, lei è Olga.

Federico: Francese.

Laura: No, è ucraina!

Federico: Ah, Andrew!

Laura: No, lui si chiama Chris...

Federico: Ah, già, l'australiano.

Laura: Ma no, Chris è americano, di Boston! Andrew è questo! Federico!

Andrea: Ehi Federico, come stai?

Federico: Andrea, ciao. Un po' di sport, eh? Bravo!

Andrea: Eh sì. Ah, io sono Andrea. E tu come ti chiami?

Laura: Laura. Piacere.

Federico: Ah! Bello!

Andrea: Sì. Ah! Qual è il tuo numero di telefono?

Laura: Il mio? 3401546547.

Andrea: Qual è il tuo numero di telefono... Federico?

Laura: Oh, mamma...

indice

	Contenuti comunicativi	Grammatica e Lessico
lezione 1		
Primi contatti p. 5	• salutare • chiedere il nome • presentarsi • chiedere e indicare la provenienza • congedarsi • chiedere il numero di telefono e l'indirizzo e rispondere • chiedere di ripetere un'informazione	• i pronomi soggetto: <i>io, tu, Lei</i> • il presente di <i>essere, avere, chiamarsi</i> (al singolare) • l'alfabeto • gli articoli determinativi <i>il e la</i> • gli aggettivi di nazionalità (al singolare) • gli interrogativi: <i>come, di dove, qual</i> • i numeri cardinali da 0 a 20
Videocorso 1 Amici p. 14		
Caffè culturale 1 p. 16		
lezione 2		
Io e gli altri p. 17	• formule per iniziare una conversazione • presentare • chiedere e fornire informazioni personali • informarsi delle conoscenze linguistiche altrui e fornire le proprie • essere spiacenti di qualcosa • ringraziare • chiedere e dire l'età	• i verbi regolari in <i>-are</i> • i verbi <i>essere, avere, fare e stare</i> • i sostantivi (al singolare) • la negazione • gli articoli determinativi (al singolare) • gli articoli indeterminativi • <i>questo / questa</i> • le preposizioni: <i>a e in</i> • gli interrogativi <i>che, chi, dove, quanti</i> • i numeri cardinali fino a 100
Videocorso 2 L'annuncio p. 28		
Caffè culturale 2 p. 29		
Facciamo il punto 1 - p. 30 - Gioco - Bilancio e progetto		
lezione 3		
Buon appetito! p. 33	• ordinare al bar e al ristorante • chiedere e ordinare qualcosa in modo cortese • chiedere qualcosa che manca sul tavolo • chiedere il conto • fare una prenotazione telefonica • compitare	• i verbi regolari in <i>-ere</i> • i verbi <i>volere e preferire</i> • il plurale dei sostantivi • gli articoli determinativi • <i>bene / buono</i> • gli interrogativi <i>che cosa, quali, quante</i>
Videocorso 3 Un pranzo veloce p. 44		
Caffè culturale 3 p. 46		
lezione 4		
Tempo libero p. 47	• parlare del tempo libero • parlare della frequenza con cui si fa qualcosa • parlare di gusti e preferenze • esprimere accordo e disaccordo • chiedere e dire l'ora	• i verbi regolari in <i>-ire</i> • i verbi <i>andare, giocare, leggere, uscire</i> • gli avverbi di frequenza <i>di solito, sempre, spesso, qualche volta, non... mai</i> • le preposizioni <i>in, a, con</i> • i giorni della settimana • <i>mi piace / mi piacciono</i> • la forma <i>anche / neanche</i> • i pronomi indiretti singolari (tonici e atoni) • l'interrogativo <i>perché</i>
Videocorso 4 Il quiz psicologico p. 56		
Caffè culturale 4 p. 58		
lezione 5		
In albergo p. 59	• prenotare una camera d'albergo • prendere e dare informazioni • chiedere e dire il prezzo di una camera • parlare dell'arredamento di una stanza • informarsi sulla eventuale presenza di oggetti • lamentarsi • descrivere un appartamento • prendere in affitto un appartamento • motivare una scelta	• <i>c'è - ci sono</i> • i verbi <i>potere e venire</i> • le preposizioni di tempo <i>da... a</i> • le preposizioni articolate • i mcsi • i numeri ordinali • l'interrogativo <i>quanto</i> • i numeri cardinali da 100 • la data
Videocorso 5 In vacanza p. 70		
Caffè culturale 5 p. 71		
Facciamo il punto 2 - p. 72 - Gioco - Bilancio e progetto		

Primi contatti

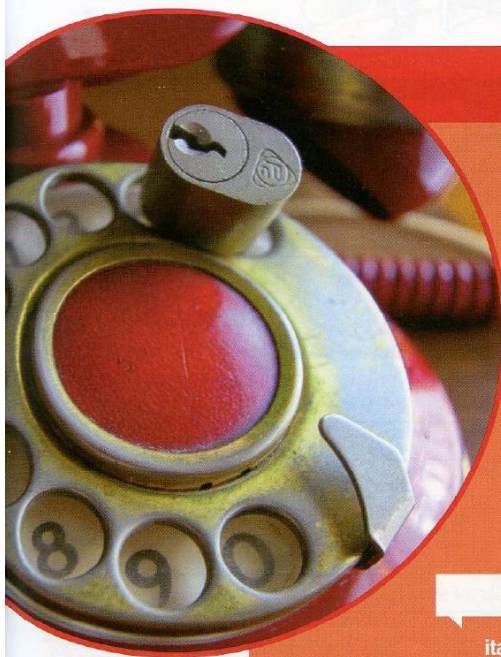
1

comunicazione

Come ti chiami?
Mi chiamo Carlo.
Di dove sei?
Sono italiano.
Qual è il tuo numero di telefono?
Qual è il tuo indirizzo?

grammatica

I pronomi soggetto: *io, tu, Lei*
Il presente di *essere, avere, chiamarsi* (al singolare)
L'alfabeto
Gli articoli determinativi *il e la*
Gli aggettivi di nazionalità (al singolare)
Gli interrogativi: *come, di dove, qual*
I numeri cardinali da 0 a 20



vocabolario Espresso

ciao

buongiorno

buona sera

buonanotte!

arrivederci!

piacere!

scusi

signor / signora

indirizzo

italiano

mi chiamo

avere

numero di telefono

essere

scrivere

Ek 7. Uygulama 2

YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı
Diller ve Kùltürlerarası Çeviribilim Doktora Programı

MÜTERCİM-TERCÜMANLIK ODAKLI DİL ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI TEMELLİ ALTYAZI ÇEVİRİSİ EĞİTİMİ

UYGULAMA 2

Görev Tanımı: “Easy Italian” adlı YouTube kanalı, İtalyanca öğrenen hedef kitleye yönelik İtalyanca video içerik paylaşımları yapmaktadır. Videolar İtalyanca ve İngilizce altyazılarıyla birlikte yayınlanmaktadır. Kanal, bazı videolarına İtalyanca-Türkçe dil çiftini de eklemek istemektedir. Bu doğrultuda, ekte gönderilen videonun Aegisub programı üzerinde Türkçeye çevrilmesi gerekmektedir. Videonun hedef kitlesi İtalyanca öğrenmekte olan 13 yaş ve üzeri Türk YouTube kullanıcılarıdır.

Çalışmanız sırasında aşağıda verilen teknik kurallara uymalı ve transkripsiyondan yararlanmalısınız.

Kolaylıklar :-)

Altyazı oluştururken uyulması gereken teknik kurallar:

- Yazı tipi: Arial 20
- Konuşma çizgisinden sonra boşluk bırakılmalıdır.
- Cümlelerin devamı bir sonraki sahnede devam ediyorsa “...” işareti kullanılmamalıdır.
- Senkronizasyona dikkat edilmelidir.
- CPS değeri 20’yi aşmamalıdır.
- Altyazı 42 karakterden fazlaysa “Shift + Enter” komutuyla iki satıra bölünmelidir.
- Altyazılar maksimum iki satır halinde yazılmalıdır.
- Cümlelerin sonuna noktalama işareti eklenmelidir.

Nuovo Espresso 1

Episodio 2

Trascrizione

Federico: Tutto qui, eh?

Matteo: Bene, bene! Ma non hai fame? Mangiamo una cosa veloce e poi lavoriamo, ok?

Federico: Ma sì, un piatto, un primo.

Matteo: Ok. Lì?

Federico: Sì, dai!

Matteo: Allora... L'antipasto no. O un primo o un secondo. Vediamo...

Cameriere: Buongiorno, che prendete?

Matteo: Mah, io prendo un primo. Spaghetti. Ai frutti di mare.

Cameriere: No, gli spaghetti non ci sono. Oggi solo pizza. Il cuoco è malato.

Matteo: Oh beh, allora.. Ok, va bene una pizza. Tu, Fede? Cosa vuoi?

Federico: Sì, anch'io voglio una pizza. Una quattro stagioni.

Cameriere: No, abbiamo solo pizza Margherita.

Matteo: Uhm, allora guardi.. Per me una bella Margherita. Tu, Fede, che pizza preferisci?

Federico: Ah, ma avete anche la cotoletta alla milanese, buona! Ma no, anch'io prendo la Margherita, vai.

Cameriere: Bene, allora, le pizze sono due. E da bere?

Federico: Io vorrei una birra piccola. Se c'è.

Cameriere: Abbiamo solo birra in bottiglia.

Federico: Allora due birre. In bottiglia, eh? E anche un litro d'acqua.

Cameriere: Naturale o gasata?

Matteo: Gasata.

Cameriere: No, scusi, gasata...

Matteo: Non c'è.

Federico & Matteo: Naturale.

Cameriere: Niente spaghetti! Solo pizza.

Federico: Acqua gasata... non c'è!

indice

	Contenuti comunicativi	Grammatica e Lessico
lezione 1		
Primi contatti p. 5	• salutare • chiedere il nome • presentarsi • chiedere e indicare la provenienza • congedarsi • chiedere il numero di telefono e l'indirizzo e rispondere • chiedere di ripetere un'informazione	• i pronomi soggetto: <i>io, tu, Lei</i> • il presente di <i>essere, avere, chiamarsi</i> (al singolare) • l'alfabeto • gli articoli determinativi <i>il e la</i> • gli aggettivi di nazionalità (al singolare) • gli interrogativi: <i>come, di dove, qual</i> • i numeri cardinali da 0 a 20
Videocorso 1 Amici p. 14		
Caffè culturale 1 p. 16		
lezione 2		
Io e gli altri p. 17	• formule per iniziare una conversazione • presentare • chiedere e fornire informazioni personali • informarsi delle conoscenze linguistiche altrui e fornire le proprie • essere spiacenti di qualcosa • ringraziare • chiedere e dire l'età	• i verbi regolari in <i>-are</i> • i verbi <i>essere, avere, fare e stare</i> • i sostantivi (al singolare) • la negazione • gli articoli determinativi (al singolare) • gli articoli indeterminativi • <i>questo / questa</i> • le preposizioni: <i>a e in</i> • gli interrogativi <i>che, chi, dove, quanti</i> • i numeri cardinali fino a 100
Videocorso 2 L'annuncio p. 28		
Caffè culturale 2 p. 29		
Facciamo il punto 1 - p. 30 - Gioco - Bilancio e progetto		
lezione 3		
Buon appetito! p. 33	• ordinare al bar e al ristorante • chiedere e ordinare qualcosa in modo cortese • chiedere qualcosa che manca sul tavolo • chiedere il conto • fare una prenotazione telefonica • compitare	• i verbi regolari in <i>-ere</i> • i verbi <i>volere e preferire</i> • il plurale dei sostantivi • gli articoli determinativi • <i>bene / buono</i> • gli interrogativi <i>che cosa, quali, quante</i>
Videocorso 3 Un pranzo veloce p. 44		
Caffè culturale 3 p. 46		
lezione 4		
Tempo libero p. 47	• parlare del tempo libero • parlare della frequenza con cui si fa qualcosa • parlare di gusti e preferenze • esprimere accordo e disaccordo • chiedere e dire l'ora	• i verbi regolari in <i>-ire</i> • i verbi <i>andare, giocare, leggere, uscire</i> • gli avverbi di frequenza <i>di solito, sempre, spesso, qualche volta, non... mai</i> • le preposizioni <i>in, a, con</i> • i giorni della settimana • <i>mi piace / mi piacciono</i> • la forma <i>anche / neanche</i> • i pronomi indiretti singolari (tonici e atoni) • l'interrogativo <i>perché</i>
Videocorso 4 Il quiz psicologico p. 56		
Caffè culturale 4 p. 58		
lezione 5		
In albergo p. 59	• prenotare una camera d'albergo • prendere e dare informazioni • chiedere e dire il prezzo di una camera • parlare dell'arredamento di una stanza • informarsi sulla eventuale presenza di oggetti • lamentarsi • descrivere un appartamento • prendere in affitto un appartamento • motivare una scelta	• <i>c'è - ci sono</i> • i verbi <i>potere e venire</i> • le preposizioni di tempo <i>da... a</i> • le preposizioni articolate • i mcsi • i numeri ordinali • l'interrogativo <i>quanto</i> • i numeri cardinali da 100 • la data
Videocorso 5 In vacanza p. 70		
Caffè culturale 5 p. 71		
Facciamo il punto 2 - p. 72 - Gioco - Bilancio e progetto		

Buon appetito

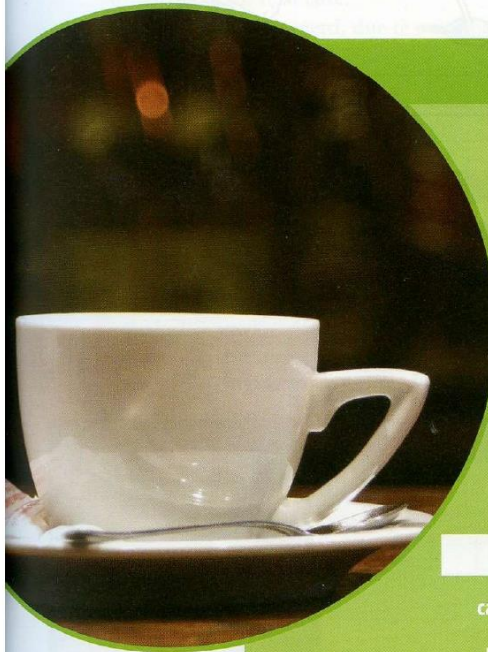
3

comunicazione

Cosa desidera?
Vorrei solo un primo.
Che cosa avete oggi?
Prende un caffè?
Scusi, mi porta ancora un po' di pane?
Il conto, per cortesia.
È possibile prenotare un tavolo?

grammatica

I verbi regolari in *-ere*
I verbi *volere* e *preferire*
Il plurale dei sostantivi
Gli articoli determinativi
bene / buono
Gli interrogativi *che cosa, quali, quante*



vocabolario Espresso

bar

caffè

ristorante

panino

cornetto

pesce

pasta

carne

antipasto

acqua minerale

cameriere

contorno

conto

prendere

volere

prenotare

preferire

Ek 9. Uygulama 3

YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı
Diller ve Kùltürlerarası Çeviribilim Doktora Programı

MÜTERCİM-TERCÜMANLIK ODAKLI DİL ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI TEMELLİ ALTYAZI ÇEVİRİSİ EĞİTİMİ

UYGULAMA 3

Görev Tanımı: “Easy Italian” adlı YouTube kanalı, İtalyanca öğrenen hedef kitleye yönelik İtalyanca video içerik paylaşımları yapmaktadır. Videolar İtalyanca ve İngilizce altyazılarıyla birlikte yayınlanmaktadır. Kanal, bazı videolarına İtalyanca-Türkçe dil çiftini de eklemek istemektedir. Bu doğrultuda, ekte gönderilen videonun Aegisub programı üzerinde Türkçeye çevrilmesi gerekmektedir. Videonun hedef kitlesi İtalyanca öğrenmekte olan 13 yaş ve üzeri Türk YouTube kullanıcılarıdır.

Çalışmanız sırasında aşağıda verilen teknik kurallara uymalı ve transkripsiyondan yararlanmalısınız.

Kolaylıklar :-)

Altyazı oluştururken uyulması gereken teknik kurallar:

- Yazı tipi: Arial 20
- Konuşma çizgisinden sonra boşluk bırakılmalıdır.
- Cümlelerin devamı bir sonraki sahnede devam ediyorsa “...” işareti kullanılmamalıdır.
- Senkronizasyona dikkat edilmelidir.
- CPS değeri 20’yi aşmamalıdır.
- Altyazı 42 karakterden fazlaysa “Shift + Enter” komutuyla iki satıra bölünmelidir.
- Altyazılar maksimum iki satır halinde yazılmalıdır.
- Cümlelerin sonuna noktalama işareti eklenmelidir.

Nuovo Espresso 1

Episodio 3

Trascrizione

Federico: Pronto? Sì, ciao, mi chiamo Federico. Telefono per l'annuncio... Sì, abito in centro, sì. Sì, sono italiano. Ho 28 anni. Studio e lavoro, sì, Sono... Come? Beh sì, parlo inglese. Un po'... Ah... Ah, ho capito. Va bè. No, non importa, ok. Ciao, ciao.

Federico: Pronto?

Laura: Pronto, Federico? Sono Katy, sono inglese! Telefono per il tuo annuncio!

Federico: Cosa? Ah, per l'annuncio! Sì, sì, certo, sono io! Che piacere!

Laura: Tu sei uno studente, sì? Oh, bene, bene. Quanti anni hai? Oh, no no, io lavoro. Sono... commessa, si dice così? E tu abiti a Firenze?

Federico: Sì, in via Rastelli numero 9...

Laura: Oh, ciao Federico! Parli con Katy, la ragazza inglese?

Federico: Ha ha ha, molto spiritosa...

Laura: Ma dai!

Ek 10. Nuovo Espresso 1: corso di italiano A1 Ünite 2 Konuları

indice

	Contenuti comunicativi	Grammatica e Lessico
lezione 1		
Primi contatti p. 5	• salutare • chiedere il nome • presentarsi • chiedere e indicare la provenienza • congedarsi • chiedere il numero di telefono e l'indirizzo e rispondere • chiedere di ripetere un'informazione	• i pronomi soggetto: <i>io, tu, Lei</i> • il presente di <i>essere, avere, chiamarsi</i> (al singolare) • l'alfabeto • gli articoli determinativi <i>il e la</i> • gli aggettivi di nazionalità (al singolare) • gli interrogativi: <i>come, di dove, qual</i> • i numeri cardinali da 0 a 20
Videocorso 1 Amici p. 14		
Caffè culturale 1 p. 16		
lezione 2		
Io e gli altri p. 17	• formule per iniziare una conversazione • presentare • chiedere e fornire informazioni personali • informarsi delle conoscenze linguistiche altrui e fornire le proprie • essere spiacenti di qualcosa • ringraziare • chiedere e dire l'età	• i verbi regolari in <i>-are</i> • i verbi <i>essere, avere, fare e stare</i> • i sostantivi (al singolare) • la negazione • gli articoli determinativi (al singolare) • gli articoli indeterminativi • <i>questo / questa</i> • le preposizioni: <i>a e in</i> • gli interrogativi <i>che, chi, dove, quanti</i> • i numeri cardinali fino a 100
Videocorso 2 L'annuncio p. 28		
Caffè culturale 2 p. 29		
Facciamo il punto 1 - p. 30 - Gioco - Bilancio e progetto		
lezione 3		
Buon appetito! p. 33	• ordinare al bar e al ristorante • chiedere e ordinare qualcosa in modo cortese • chiedere qualcosa che manca sul tavolo • chiedere il conto • fare una prenotazione telefonica • compitare	• i verbi regolari in <i>-ere</i> • i verbi <i>volere e preferire</i> • il plurale dei sostantivi • gli articoli determinativi • <i>bene / buono</i> • gli interrogativi <i>che cosa, quali, quante</i>
Videocorso 3 Un pranzo veloce p. 44		
Caffè culturale 3 p. 46		
lezione 4		
Tempo libero p. 47	• parlare del tempo libero • parlare della frequenza con cui si fa qualcosa • parlare di gusti e preferenze • esprimere accordo e disaccordo • chiedere e dire l'ora	• i verbi regolari in <i>-ire</i> • i verbi <i>andare, giocare, leggere, uscire</i> • gli avverbi di frequenza <i>di solito, sempre, spesso, qualche volta, non... mai</i> • le preposizioni <i>in, a, con</i> • i giorni della settimana • <i>mi piace / mi piacciono</i> • la forma <i>anche / neanche</i> • i pronomi indiretti singolari (tonici e atoni) • l'interrogativo <i>perché</i>
Videocorso 4 Il quiz psicologico p. 56		
Caffè culturale 4 p. 58		
lezione 5		
In albergo p. 59	• prenotare una camera d'albergo • prendere e dare informazioni • chiedere e dire il prezzo di una camera • parlare dell'arredamento di una stanza • informarsi sulla eventuale presenza di oggetti • lamentarsi • descrivere un appartamento • prendere in affitto un appartamento • motivare una scelta	• <i>c'è - ci sono</i> • i verbi <i>potere e venire</i> • le preposizioni di tempo <i>da... a</i> • le preposizioni articolate • i mcsi • i numeri ordinali • l'interrogativo <i>quanto</i> • i numeri cardinali da 100 • la data
Videocorso 5 In vacanza p. 70		
Caffè culturale 5 p. 71		
Facciamo il punto 2 - p. 72 - Gioco - Bilancio e progetto		

Io e gli altri

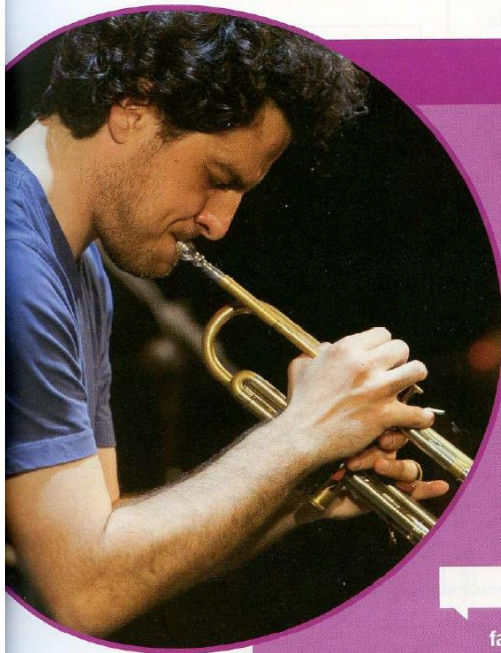
2

comunicazione

Come va?
Ti presento Katia.
Che lavoro fai?
Dove lavori?
Dove abiti?
Sei di qui?
Quanti anni hai?

grammatica

I verbi regolari in *-are*
I verbi *essere, avere, fare e stare*
I sostantivi (al singolare)
La negazione
Gli articoli determinativi (al singolare)
Gli articoli indeterminativi
questo / questa
Le preposizioni: *a e in*
Gli interrogativi *che, chi, dove, quanti*
I numeri cardinali fino a 100



vocabolario Espresso

bene

male

grazie

molto lieto

amico

studente

insegnante

parlare

fare

lavorare

abitare

stare

Ek 11. Uygulama 4

YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı
Diller ve Kùltürlerarası Çeviribilim Doktora Programı

MÜTERCİM-TERCÜMANLIK ODAKLI DİL ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI TEMELLİ ALTYAZI ÇEVİRİSİ EĞİTİMİ

UYGULAMA 4

Görev Tanımı: “Easy Italian” adlı YouTube kanalı, İtalyanca öğrenen hedef kitleye yönelik İtalyanca video içerik paylaşımları yapmaktadır. Videolar İtalyanca ve İngilizce altyazılarıyla birlikte yayınlanmaktadır. Kanal, bazı videolarına İtalyanca-Türkçe dil çiftini de eklemek istemektedir. Bu doğrultuda, ekte gönderilen videonun Aegisub programı üzerinde Türkçeye çevrilmesi gerekmektedir. Videonun hedef kitlesi İtalyanca öğrenmekte olan 13 yaş ve üzeri Türk YouTube kullanıcılarıdır.

Çalışmanız sırasında aşağıda verilen teknik kurallara uymalı ve transkripsiyondan yararlanmalısınız.

Kolaylıklar :-)

Altyazı oluştururken uyulması gereken teknik kurallar:

- Yazı tipi: Arial 20
- Konuşma çizgisinden sonra boşluk bırakılmalıdır.
- Cümlelerin devamı bir sonraki sahnede devam ediyorsa “...” işareti kullanılmamalıdır.
- Senkronizasyona dikkat edilmelidir.
- CPS değeri 20’yi aşmamalıdır.
- Altyazı 42 karakterden fazlaysa “Shift + Enter” komutuyla iki satıra bölünmelidir.
- Altyazılar maksimum iki satır halinde yazılmalıdır.
- Cümlelerin sonuna noktalama işareti eklenmelidir.

Nuovo Espresso 1

Episodio 4

Trascrizione

Laura: Federico... Ttu esci con gli amici: sempre, spesso o qualche volta?

Federico: Eh? Boh, direi spesso. Ma perché questa domanda?

Laura: Niente, è un test, qui sulla rivista...

Federico: No dai, Laura! Il test psicologico no!

Laura: Ma dai, sono solo tre-quattro domande! È un gioco!

Federico: A te piacciono proprio tanto questi quiz, eh...? Ma che ore sono? Oh, sono già le undici e mezza, devo andare...

Laura: Dai! Non vuoi mai giocare? Allora esci spesso. Seconda domanda: "Fai sport." Beh, qui direi "mai", no? Tu preferisci lo sport alla televisione!

Federico: No dai, metti "qualche volta"! Il giovedì vado a giocare a calcio con gli amici. Non sempre, ma insomma...

Laura: Sì, vabbè... "Ti piace cucinare." A me sì, molto! E a te...

Federico: Ma cosa ridi? Anche a me piace cucinare! Però non cucino spesso...

Laura: Non cucini spesso? Non cucini mai! "Stai su internet": sempre!

Federico: Ci sto solo due-tre ore al giorno...!

Laura: Ma dai, sei sempre lì con il telefono, e titic e titac, sempre sui social network. Dai, ok, metto "spesso". Oh, questa è bella: "Per te è difficile decidere": sempre!

Federico: Ma cosa? Io decido sempre senza problemi!

Cameriera: Buongiorno signori. Cosa prendete?

Laura: Per me un succo d'arancia, grazie. Tu, Fede?

Federico: Ehm, aspetta, leggo il menù. Sì, per me... Un caffè. Anzi no, una birra. No no, una birra no. Tu cosa prendi Laura?

indice

	Contenuti comunicativi	Grammatica e Lessico
lezione 1		
Primi contatti p. 5	• salutare • chiedere il nome • presentarsi • chiedere e indicare la provenienza • congedarsi • chiedere il numero di telefono e l'indirizzo e rispondere • chiedere di ripetere un'informazione	• i pronomi soggetto: <i>io, tu, Lei</i> • il presente di <i>essere, avere, chiamarsi</i> (al singolare) • l'alfabeto • gli articoli determinativi <i>il e la</i> • gli aggettivi di nazionalità (al singolare) • gli interrogativi: <i>come, di dove, qual</i> • i numeri cardinali da 0 a 20
Videocorso 1 Amici p. 14		
Caffè culturale 1 p. 16		
lezione 2		
Io e gli altri p. 17	• formule per iniziare una conversazione • presentare • chiedere e fornire informazioni personali • informarsi delle conoscenze linguistiche altrui e fornire le proprie • essere spiacenti di qualcosa • ringraziare • chiedere e dire l'età	• i verbi regolari in <i>-are</i> • i verbi <i>essere, avere, fare e stare</i> • i sostantivi (al singolare) • la negazione • gli articoli determinativi (al singolare) • gli articoli indeterminativi • <i>questo / questa</i> • le preposizioni: <i>a e in</i> • gli interrogativi <i>che, chi, dove, quanti</i> • i numeri cardinali fino a 100
Videocorso 2 L'annuncio p. 28		
Caffè culturale 2 p. 29		
Facciamo il punto 1 - p. 30 - Gioco - Bilancio e progetto		
lezione 3		
Buon appetito! p. 33	• ordinare al bar e al ristorante • chiedere e ordinare qualcosa in modo cortese • chiedere qualcosa che manca sul tavolo • chiedere il conto • fare una prenotazione telefonica • compitare	• i verbi regolari in <i>-ere</i> • i verbi <i>volere e preferire</i> • il plurale dei sostantivi • gli articoli determinativi • <i>bene / buono</i> • gli interrogativi <i>che cosa, quali, quante</i>
Videocorso 3 Un pranzo veloce p. 44		
Caffè culturale 3 p. 46		
lezione 4		
Tempo libero p. 47	• parlare del tempo libero • parlare della frequenza con cui si fa qualcosa • parlare di gusti e preferenze • esprimere accordo e disaccordo • chiedere e dire l'ora	• i verbi regolari in <i>-ire</i> • i verbi <i>andare, giocare, leggere, uscire</i> • gli avverbi di frequenza <i>di solito, sempre, spesso, qualche volta, non... mai</i> • le preposizioni <i>in, a, con</i> • i giorni della settimana • <i>mi piace / mi piacciono</i> • la forma <i>anche / neanche</i> • i pronomi indiretti singolari (tonici e atoni) • l'interrogativo <i>perché</i>
Videocorso 4 Il quiz psicologico p. 56		
Caffè culturale 4 p. 58		
lezione 5		
In albergo p. 59	• prenotare una camera d'albergo • prendere e dare informazioni • chiedere e dire il prezzo di una camera • parlare dell'arredamento di una stanza • informarsi sulla eventuale presenza di oggetti • lamentarsi • descrivere un appartamento • prendere in affitto un appartamento • motivare una scelta	• <i>c'è - ci sono</i> • i verbi <i>potere e venire</i> • le preposizioni di tempo <i>da... a</i> • le preposizioni articolate • i mcsi • i numeri ordinali • l'interrogativo <i>quanto</i> • i numeri cardinali da 100 • la data
Videocorso 5 In vacanza p. 70		
Caffè culturale 5 p. 71		
Facciamo il punto 2 - p. 72 - Gioco - Bilancio e progetto		

Tempo libero

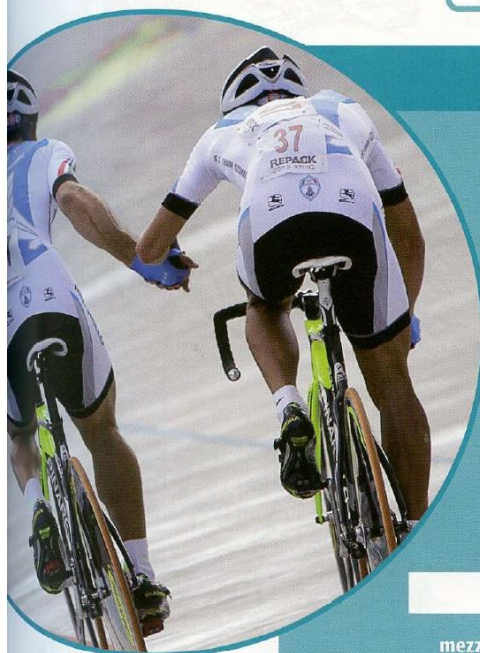
4

comunicazione

Che cosa fai nel tempo libero?
Di solito faccio sport.
Ti piace cucinare?
A me piacciono gli spaghetti.
Anche a me.
Scusi, che ora è?

grammatica

I verbi regolari in *-ire*
I verbi *andare, giocare, leggere, uscire*
Gli avverbi di frequenza *di solito, sempre, spesso, qualche volta, non... mai*
Le preposizioni *in, a, con*
I giorni della settimana
mi piace / mi piacciono
La forma *anche / neanche*
I pronomi indiretti singolari (tonici e atoni)
L'interrogativo *perché*



vocabolario Espresso

di solito

sempre

spesso

sabato

mi piace

mezzogiorno

andare

qualche volta

mai

domenica

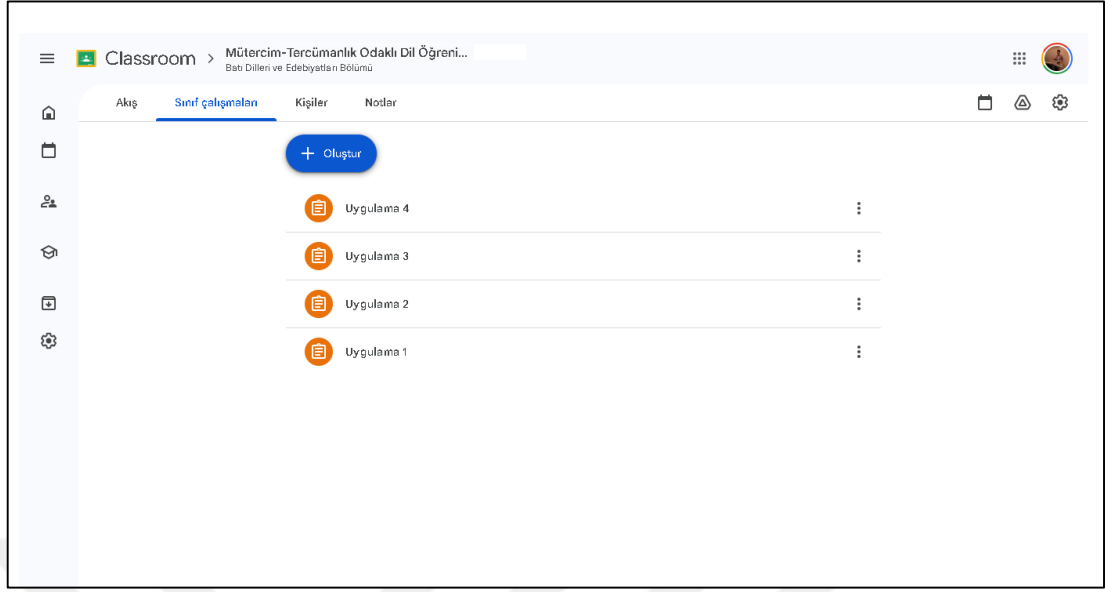
mezzanotte

leggere

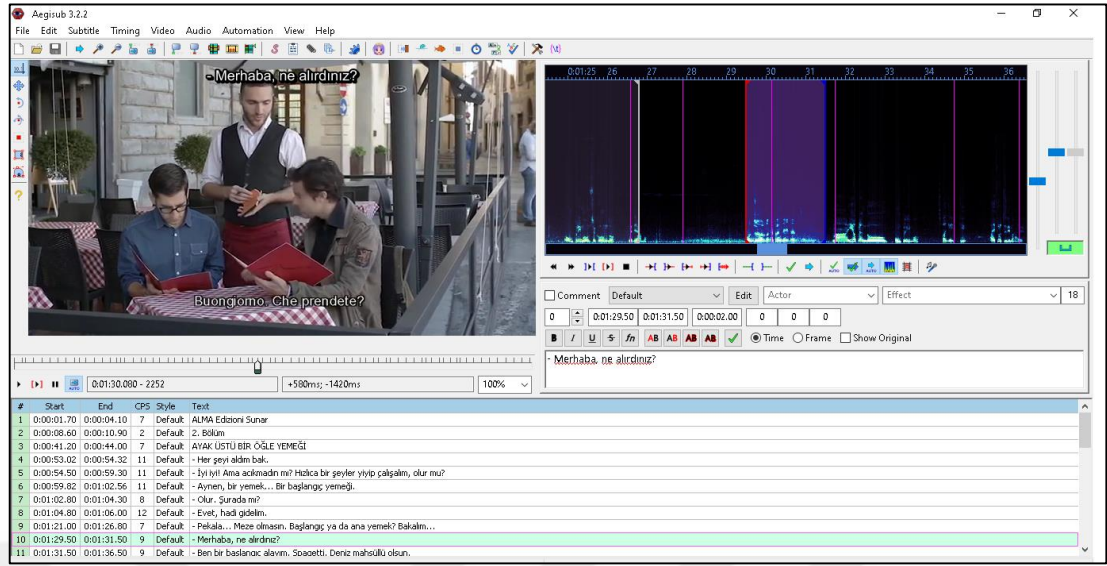
uscire

giocare

Ek 13. Google Classroom üzerindeki süreç organizasyonu



Ek 14. Aegisub Altyazı Oluşturma Programı



Ek 15. Keyif Alma Ölçeği

Özgeçmiş Soruları

Bu araştırma, Doç. Dr. Anna Lia Ergün (Yıldız Teknik Üniversitesi) danışmanlığında yürütülmekte olan "MÜTERCİM-TERCÜMANLIK ODAKLI DİL ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI TEMELLİ ALTYAZI ÇEVİRİSİ EĞİTİMİ" başlıklı doktora tezi kapsamında gerçekleştirilen İtalyanca atölyelerine katılan öğrencilerin atölyelerdeki keyif alma ve can sıkıntısı düzeylerini belirlemek için yapılmaktadır.

Toplanan veriler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır ve anonim kalacaktır. Daha detaylı bilgi için araştırmacıyla iletişime geçebilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Murat Onur SABAZ



* Zorunlu soruyu belirtir

E-posta *

E-posta adresiniz

Bu araştırmanın içeriğiyle ilgili bilgilendirildiğimi ve bu araştırmaya kendi isteğimle * katıldığımı beyan ederim. Dilediğim zaman araştırmaya katılmaktan vazgeçebileceğimi anladım.

☐ Kutuyu işaretleyin

Cinsiyet: *

Yanıtınız



Yaş: *

Yanıtınız

Uyruk: *

Yanıtınız

Okul: *

Yanıtınız

Sınıf: *

Yanıtınız

Sonraki

Formu temizle

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır. - [İletişim formu sahibi](#) - [Hizmet Şartları](#) - [Gizlilik Politikası](#)

Bu form şüpheli mi görünüyor? [Rapor](#)

Google Formlar



Dil Sınıflarından Alınan Keyif

Aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılırsınız:

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Öğretmen teşvik edicidir.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğretmen arkadaşçadır.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğretmen destekleyicidir.	☐	☐	☐	☐	☐
Keyif alırım.	☐	☐	☐	☐	☐
İlginç şeyler öğrendim.	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıfta edindiğim becerilerden gurur duyuyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Sıkı bir grup oluştururuz.	☐	☐	☐	☐	☐
Çok güleriz.	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıfta güzel bir atmosfer vardır.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 16. Can Sıkıntısı Ölçeği

Özgeçmiş Soruları

Bu araştırma, Doç. Dr. Anna Lia Ergün (Yıldız Teknik Üniversitesi) danışmanlığında yürütülmekte olan "MÜTERCİM-TERCÜMANLIK ODAKLI DİL ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI TEMELLİ ALTYAZI ÇEVİRİSİ EĞİTİMİ" başlıklı doktora tezi kapsamında gerçekleştirilen İtalyanca atölyelerine katılan öğrencilerin atölyelerdeki keyif alma ve can sıkıntısı düzeylerini belirlemek için yapılmaktadır.

Toplanan veriler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır ve anonim kalacaktır. Daha detaylı bilgi için araştırmacıyla iletişime geçebilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Murat Onur SABAZ



* Zorunlu soruyu belirtir

E-posta *

E-posta adresiniz

Bu araştırmanın içeriğiyle ilgili bilgilendirildiğimi ve bu araştırmaya kendi isteğimle * katıldığımı beyan ederim. Dilediğim zaman araştırmaya katılmaktan vazgeçebileceğimi anladım.

☐ Kutuyu işaretleyin

Cinsiyet: *

Yanıtınız



Yaş: *

Yanıtınız

Uyruk: *

Yanıtınız

Okul: *

Yanıtınız

Sınıf: *

Yanıtınız

Sonraki

Formu temizle

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır. - [İletişim formu sahibi](#) - [Hizmet Şartları](#) - [Gizlilik Politikası](#)

Bu form şüpheli mi görünüyor? [Rapor](#)

Google Formlar



Aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılırsınız:

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
İtalyanca dersinde sıkılırım.	☐	☐	☐	☐	☐
İtalyanca dersinde çok sıkıldığım için esnemeye başlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
İtalyanca dersinde dalıp giderim.	☐	☐	☐	☐	☐
Sadece fiziksel olarak sınıfta bulunurum ve aklım ders dışında olur.	☐	☐	☐	☐	☐
İtalyanca dersine konsantre olmak benim için zordur.	☐	☐	☐	☐	☐
İtalyanca dersinde zaman geçmek bilmez.	☐	☐	☐	☐	☐
İtalyanca dersinde huzursuz olurum ve dersin bir an önce bitmesini beklerim.	☐	☐	☐	☐	☐
İtalyanca dersinde vakit öldürmek için daima ne yapabileceğimi düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 17. Görüşme Soruları

YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı
Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Doktora Programı

**MÜTERCİM-TERCÜMANLIK ODAKLI DİL ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI TEMELLİ
ALTYAZI ÇEVİRİSİ EĞİTİMİ
GÖRÜŞME SORULARI**

- 1- Atölyenin, İtalyanca dil becerilerinizi geliştirmeye olan etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
- 2- Atölyenin, çeviri becerilerinizi geliştirmeye olan etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
- 3- Atölyede kullanılan öğretim materyallerini nasıl değerlendirirsiniz?
- 4- Atölyede uygulanan öğretim yöntemlerini nasıl değerlendirirsiniz?
- 5- Atölyenin, İtalyanca dışında Türkçe dil becerilerinizi geliştirmeye olan etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
- 6- Atölyenin daha etkili hale gelmesi için neler önerirsiniz?
- 7- Mütercim-Tercümanlık bölümlerindeki yabancı dil derslerinde (hazırlık sınıfı dâhil) benzer ek altyazı çevirisi uygulamaları yapılmasını nasıl değerlendirirsiniz?