T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇEVİRİBİLİM ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE YAZINSAL, GÖRSEL VE GÖRSEL-İŞİTSEL ARAÇLARLA UYGULAMALI ÇALIŞMALARIN ÇEVİRİ EDİNCİNE KATKISI

ARZU MERİÇ

2502110080

TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. SEVİL ÇELİK TSONEV

İSTANBUL - 2016

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DOKTORA
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı	:	**Arzu MERİÇ**	**Numarası**	:	**2502110080**
Anabilim Dalı / Anasanat Dalı / Programı	:	**ÇEVİRİBİLİM ANABİLİM DALI**	**Danışmanı**	:	**Yrd. Doç. Dr. Sevil ÇELİK TSONEV**
Tez Savunma Tarihi	:	**24.03.2016**	**Saati**	:	**10.30**
Tez Başlığı	:	**"Akademik Çeviri Eğitiminde Yazınsal, Görsel ve Görsel-İşitsel Araçlarla Uygulamalı Çalışmaların Çeviri Edincine Katkısı "**			

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin **50. Maddesi** uyarınca yapılmış,
sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜNE** OYBİRLİĞİ / ~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. SAKİNE ESER ERUZ		kabul
2- PROF. DR. ALEV BULUT		kabul
3 -PROF. DR. CANAN ŞENÖZ AYATA		kabul
4- DOÇ. DR. SUEDA ÖZBENT		kabul
5- YRD. DOÇ. DR. SEVİL ÇELİK TSONEV		kabul

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. MİNE YAZICI		
2- YRD.DOÇ. DR. SEVİNÇ ARI		

ÖZ

AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE YAZINSAL, GÖRSELVE GÖRSEL-İŞİTSEL ARAÇLARLA UYGULAMALI ÇALIŞMALARIN ÇEVİRİ EDİNCİNE KATKISI

ARZU MERİÇ

Bu çalışmanın amacı, akademik çeviri eğitimi uygulamalarında yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçların çeviri edincine katkısını sorgulamaktır. Çeviri edincini, alt edinçlerden oluşan bir bütün olarak ele alan çalışmanın kuramsal ve kavramsal temelleri, çeviribilim ve eğitimbilim alanlarına dayandırılmıştır. Bu iki alanı, işlevsel ve eylem odaklı kuramlar düzleminde buluşturan bu çalışmada, seçilen tüm araç ve uygulamalar disiplinlerarası bir anlayışla incelenmiştir. Yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçların çeviri edincine katkısı bağlamındaki araştırmalara, duyusal öğrenmeyi öngören yeni eğitim yöntemleri katkı sağlamıştır. Alt edinç türlerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı çalışmalar, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. "Çeviriye Giriş" ve "Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi" derslerinde yürütülen tüm uygulamalar, işbirliğine dayalı öğrenme modelini destekleyen öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonuç bölümüne veri sağlayan anket çalışmaları, yararlanılan ders araçlarının, çalışma biçimlerinin ve öğrenme ortamlarının öğrencinin motivasyonunu, dolayısıyla etkili ve kalıcı öğrenmeyi doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, eğitimde yararlanılan ders araçları seçiminde ve uygulama biçimlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edilmemesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu çalışma, işlevsel bir çeviri eğitimi için disiplinlerarası çalışmalar kapsamında eğitbilimsel yöntemlere ağırlık verilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çeviri edinci, ders araçları, motivasyon, uygulama, öğrenci merkezli eğitim

ABSTRACT

CONTRIBUTION OF APPLIED STUDIES WITH LITERARY, VISUAL AND AUDIO-VISUAL TOOLS IN ACADEMIC TRANSLATION TRAINING TO TRANSLATION COMPETENCE

ARZU MERİÇ

The objective of this study is to examine the contribution of literary, visual and audio-visual tools to the translation competence in applied translation training. The conceptual and theoretical bases of the study dealing with the translation process as a whole consisting of sub-competences are grounded on translation studies and pedagogy. In the present study which brings together these two areas on the platform of functional and performance based theories, all tools and applications are investigated with an interdisciplinary understanding. For those studies related with the contribution of literary, visual and audio-visual tools to the translation competence, novel pedagogical methods predicting sensory learning have contributed as well. Applied studies focusing on the development of sub competence types are carried out in Istanbul, University, Marmara University and Yaşar University. All the practices carried out in "Introduction to Translation Studies" and "Translation Based Text Analysis" are in line with a student based education encouraging learning method based on collaboration. Surveys providing date for the conclusion part of the study have revealed that lesson tools, students' working styles, the motivation of learning environment have influenced directly to the effective and permanent learning. This result shows that individual differences of students should not be ignored in choosing the lesson tools and practice forms benefitted in training. This study highlights interdisciplinary studies considering pedagocical approaches for a functional translation training.

Key words: Translation competence, lesson tools, motivation, application, student based education

ÖNSÖZ

Akademik çeviri eğitimi sürecinde çeviri edincini daha işlevsel yapılandırmak için hangi malzemelerle çalışılmasının daha yararlı olduğu sorusu, beni bu çalışmayı yapmaya yönlendirdi. Deneyimlerimden yola çıkarak öğrencilerle yapılan çalışmalarda yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçların kullanılmasının onları motive ettiğini ve çeviri sürecini de saydamlaştırmada onlara yön gösterdiğini gözlemledim. Yapılan çalışmalara yönelik ölçme değerlendirme süreçlerinde, öğrencilerin kuramsal içerikli bilgileri bu araçlardan örnekler vererek aktarmaları, bu araçlarla yapılan uygulamaların doğrudan çeviri edincine katkı sağlayıcı işlevine işaret etti. Öğrenci merkezli eğitim modelinden yola çıkarak bu araçlarla yürüttüğüm uygulamalarda, özellikle farklı duyularla alımlamaya eğilimli öğrencilerin çok daha ilgili ve etkileşimci olduğunu fark ettim. Çeviribilim ve eğitbilimi işlevsel ve eylem odaklı kuramlar düzleminde buluşturarak gözlemlerimi bilimsel bir platforma taşıdığım bu çalışmanın, akademik çeviri eğitiminin uygulamalı alanına ilişkin daha derin araştırmaların önemini ve gerekliliğini vurgulamasını umuyorum.

Tez çalışmam süresince manevi ve bilimsel desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, çalışmama sürekli yeni ufuklar açan, danışmanlığımı üstlenen sevgili Prof. Dr. Sakine Eruz'a ve Yrd. Doç. Dr. Sevil Çelik Tsonev'e, çalışma aşamalarımla yakından ilgilenip, katkı sağlayıcı düşüncelerini paylaşmak için zaman ayıran Doç. Dr. Sueda Özbent'e, beni çeviri eğitimi alanında çalışma yapmaya motive eden yol göstericilerim Prof. Dr. Ayşe Nihal Akbulut'a, Prof. Dr. Turgay Kurultay'a, Prof. Dr. Mine Yazıcı'ya, Prof. Dr. Alev Bulut'a ve Doç. Dr. Necdet Neydim'e, bu uçsuz bucaksız alanla tanışmama vesile olan Prof. Dr. Özlem Berk Albachten'e, paylaşımlarıyla çalışmama katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Neslihan Demez'e, zorlu süreçlerimde beni destekleyen nice güzel dostlarıma ve canım aileme içtenlikle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ III

ÖNSÖZ IV

ABSTRACT V

TABLO, GRAFİK, ŞEKİL, RESİM LİSTESİ VIII

KISALTMALAR LİSTESİ IX

GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM

AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİ **6**

1.1. Çeviri Edinci ve Kazanımı 9

1.1.1. Çeviri Edinci Kavramı 10

1.1.2. Çeviri Edincinin Kazandırılması 21

1.1.3. Çeviri Edincinin Sürekli Geliştirebilirliği 27

1.2. Çeviri Edincinin Bütünleyenleri Olarak Alt Edinçler 29

1.2.1. Kültür Edinci 29

1.2.2. Dil Edinci 32

1.2.3. Metin Edinci 35

1.2.4. Uzmanlık Alanı Edinci 37

1.2.5. Araştırma Edinci 39

1.2.6. İşlevsel Çeviri Kararları Alabilme Edinci 42

1.2.7. Yaratıcılık Edinci 44

1.3. Müfredatlarda Çeviri Edincinin Konumu 46

1.3.1. Müfredatlarda Çeviri Edinci Dersi 51

1.3.2. Yararlanılan Ders Araçları 56

İKİNCİ BÖLÜM

UYGULAMALI ÇALIŞMALARI DESTEKLEYEN 61

2.1. Öğrenci Merkezli Öğrenme Modeli 65
2.1.1. Öğrenme Ortamında Sosyal Formlar 72
2.1.2. Sınıf İçi Etkileşim 75
2.1.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli 79
2.2. Çeviribilimsel Yaklaşımlar 83
2.2.1. İşlevsel Yaklaşımlar 88
2.2.2. Eylem Odaklı Yaklaşımlar 92
2.3. Eğitbilimsel Yaklaşımlar 97
2.3.1. İşlevsel Yaklaşımlar 101
2.3.2. Eylem Odaklı Yaklaşımlar 103
2.4. Çeviri Edincini Geliştirmede Motivasyon ve Farkındalığın Önemi 103
2.5. Çeviri Edincini Geliştirme Eğitmenin Rolü 108
2.6. Çeviri edincini Geliştirmede Ders Araçlarının Önemi ve Amaca Uygunluğu 110

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE DERS ARACI OLARAK YAZINSAL, GÖRSEL VE GÖRSEL-İŞİTSEL ARAÇLAR 112

3.1. Ders Araçlarının Amaca Uygun Seçimi 112
3.2. Ders Araçları Çeşitleri 122
3.3. Yazınsal Araçlar 126

3.3.1. Yazınsal Araç Türlerinin İşlevleri 130
3.3.2. Yazınsal Araçlarla Çalışma Olanakları 132
3.4. Görsel Araçlar 135
3.4.1. Görsel Araç Türlerinin İşlevleri 138
3.4.2. Görsel Araçlarla Çalışma Olanakları 140
3.5. Görsel-İşitsel Araçlar 146
3.5.1. Görsel-İşitsel Araç Türlerinin İşlevleri 146
3.5.2. Görsel-İşitsel Araçlarla Çalışma Olanakları 147
3.6. Yazınsal, Görsel Ve Görsel-İşitsel Araçlarla Uygulamaların Çeviri Edincine Katkısı 150
3.7. Uygulamaya Yer Veren Başlıca Yapıtlar 152

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ÇEVİRİ EDİNCİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK UYGULAMALI ÇALIŞMALAR 162

4.1. Yazınsal Araçlarla Uygulama Örnekleri 167
4.1.1. Kültür Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama 167
4.1.2. Dil Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama 176
4.1.3. Metin Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama 182
4.1.4. Uzmanlık Alanı Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama 190
4.1.5. Araştırma Yöntemlerini İşlevsel Kullanmaya Odaklı Uygulama 197
4.1.6. İşlevsel Çeviri Kararları Alabilme Edincine Odaklı Uygulama 208
4.1.7. Yaratıcılık Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama 215

4.2. Görsel Araçlarla Uygulama Örnekleri 222
4.2.1. Kültür Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama 222
4.2.2. Dil Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama 227
4.2.3. Metin Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama 231
4.2.4. Uzmanlık Alanı Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama 234
4.2.5. Araştırma Yöntemlerini İşlevsel Kullanmaya Odaklı Uygulama 241
4.2.6. İşlevsel Çeviri Kararları Alabilme Edincine Odaklı Uygulama 247
4.2.7. Yaratıcılık Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama 251
4.3. Görsel-İşitsel Araçla Uygulama Örnekleri 256
4.4. Uygulamalı Çalışmalarda Eğitmenin Rolü 259

BEŞİNCİ BÖLÜM
UYGULAMALI ANKET ÇALIŞMALARI 263

5.1. Uygulamalı Çalışmalara İlişkin Öğrenci Anketleri 265
5.2. Uygulamalı Çalışmalara İlişkin Eğitmen Anketi 273
5.3. İstanbul Üniversitesi Anket 1/Görüş Değerlendirmesi 277
5.4. Marmara Üniversitesi Anket 1/Görüş Değerlendirmesi 279
5.5. Yaşar Üniversitesi Anket 1 /Görüş Değerlendirmesi 282
5.6. Genel Değerlendirme 284

SONUÇ 286

KAYNAKÇA 292

EKLER 312

Ek 1: Çeviri Makale 312

Ek 2: Metin Türleri Çalışma Kağıdı 321

Ek 3: Anket 1 a 322

Ek 4: Anket 1 b 325

Ek 5: Anket 2 / Eğitmen Anketi 328

Ek 6: Görsel-İşitsel Araçla Uygulama Örneği 330

Ek 7: Anket 2 / Öğrenci Anketi 332

ÖZGEÇMİŞ 333

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Mainz Johannes Gutenberg Üniversitesi Çeviribilim, Dil ve Kültürbilim Bölümü, Lisans Programı Modüler Ders Tablosu 48

Tablo 2: Yaklaşım-Uygulama Seçenekleri 63

Tablo 3: Grup Çalışmalarında Görev Dağılımı 81

Tablo 4: Eylem Kuramı Terminolojisi 93

Tablo 5: Eylem Kuramında İşbölümü ve İşbirliği 100

Tablo 6: Öğretim Materyali Seçimini Etkileyen Faktörler 122

Tablo 7: Uygulamalara İlişkin Alt Edinç Türleri ve Metin Türleri 124

Tablo 8: Uygulamalara İlişkin Araç Örnekleri 126

Tablo 9: Yazınsal, Görsel ve Görsel-İşitsel Araçlarla Uygulamalar 163

Tablo 10: Metinde Anlatımcı, Bilgilendirici ve Çağrısal Öğeler 185

Tablo 11: Birleşik Sözcük Çalışma Tablosu 205

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1: Ostsandmännchen / Westsandmännchen 174

Resim 2: “Tez Git, Tez Gel” 222

Resim 3: “Himbär” 227

Resim 4: “Noel Baba’ya Dilek Listesi” 231

Resim 5: “Emoji Dili” 234

Resim 6: “Pan” 240

Resim 7: “Levha” 247

Resim 8: “Apfel-Wurm” 251

Resim 9: “Freiheitlich-demokratische Grundordnung” 255

Resim 10: “Göz Kuşağı” 256

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Alt Edinçler Döngüsü 12

Şekil 2: Çeviri Edincini Bütünleyen Alt Edinçler 12

Şekil 3: Beceri ve Yetenek Modeli 25

Şekil 4: Çoklu Zeka Kuramı 57

Şekil 5: Uygulama-Yöntem-Kuram Mekanizması 65

Şekil 6: Öğrenci-Eğitmen-Araç Etkileşimi 77

Şekil 7: Çeviri Edinci Matrisi 84

Şekil 8: Eğitimde Yeni Medyalar 120

Şekil 9: RTÜK Akıllı İşaretler 141

Şekil 10: Astrolojik Burç Sembolleri 142

Şekil 11: Astrolojik Burç Haritası 142

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: İstanbul Üniversitesi / Araç-Motivasyon-Kalıcı Öğrenme 268

Grafik 2: Marmara Üniversitesi / Araç-Motivasyon-Kalıcı Öğrenme 269

Grafik 3: Yaşar Üniversitesi / Araç-Motivasyon-Kalıcı Öğrenme 269

Grafik 4: Görsel-İşitsel Araçla Uygulama Değerlendirmesi 272

Grafik 5: Eğitmen anketi: Araç Kullanımı 276

Grafik 6: Öğrenci Anketi: Araç Kullanımı 277

KISALTMALAR LİSTESİ

Alm : Almanca
AMT : Almanca Mütercim Tercümanlık
ÇAMÇ : Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi
ÇZK : Çoklu Zeka Kuramı
DAF : Deutsch als Fremdsprache (Yabancı Dil Olarak Almanca)
EDN : Erek Dizge Normları
EK : Erek Kitle
FMT : Fransızca Mütercim Tercümanlık
GA : Gruppenarbeit (Grup çalışması)
GER : Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (Avrupa Ortak Dil Kriterleri)
İDÖM : İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli
İMT : İngilizce Mütercim Tercümanlık
İng : İngilizce
İDÖM : İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli
KDN : Kaynak Dizge Normları
KK : Kaynak Kitle
ÖME : Öğrenci Merkezli Eğitim
ÖMÖ : Öğrenci Merkezli Öğrenme
ÖMÖM : Öğrenci Merkezli Öğrenme Modeli
PA : Partnerarbeit (Eşli çalışma)
PDÖM : Probleme Dayalı Öğrenme Modeli
PL : Plenum (Sınıf çalışması)

GİRİŞ

Akademik çeviri eğitiminin en kapsamlı amacı mesleki donanıma sahip, uzman çevirmenler yetiştirmektir. Bir çevirmenin uzman olarak adlandırılabilmesi için ise, çeviri işine ilişkin her türlü edincinin gelişmiş olması gerekmektedir. Öte yandan, çeviri edinci sınırlarının çizilemiyor olması, bu gelişimin sonunun olmadığının ve sürekli geliştirilebilirliğinin bir göstergesidir. Bu nedenle, uzman çevirmen tanımlarında her türlü edincin 'gelişmiş' olması ifadesindeki geçmiş zaman takısı, aslında tamamlanmış bir süreci değil, süreklilik içerisinde çeviri edincini bütünselleştirmeye doğru giden bir gelişimi ifade etmektedir. Çeviri edincinin eğitilebilir olmasında, yararlanılan çeviribilimsel kuram ve yöntemlerin katkısı kuşkusuz büyüktür. Ancak, bu katkıda derslerde yürütülen uygulamaların ve uygulamalarda yararlanılan yardımcı ders araçlarının payı göz ardı edilmemelidir. Çeviri eğitiminde birbirinden farklı amaçlara yönelik yapılan çalışmaların tümü doğal olarak çeşitli araçlar yardımıyla, hatta çoğu kez araçlardan yola çıkılarak yürütülen çalışmalardır. Bu nedenle dersin amacına göre seçilen bir araç, aynı zamanda edinç gelişimine uzanan yolun çıkış noktası olarak görülebilir.

Akademik çeviri eğitiminde yararlanılan en yaygın ders araçları arasında ders kitapları, çeviribilimsel makaleler, farklı metin türlerinden metinler ya da görseller bulunmaktadır. Özellikle eğitimin başlarında yararlanılan ve çeşitli metin türlerinden örneklerle metin çalışmalarına ya da çeviri amaçlı metin çözümlemesine ilişkin uygulama çalışmalarına yer veren kaynaklar, çeviri eğitimi adına çok değerli olmakla birlikte, sayılarının az oluşu üzücü bir durumdur. Bu gibi kaynaklardan yararlanan, ancak öğrencilerin bireysel alımlama farklılıklarını da dikkate almak isteyen eğitmenler, bu doğrultuda başka yardımcı ders araçlarına yönelme ihtiyacı duyabilirler. Bu gibi araçlara yöneliyor olmak, eğitimbilimleri alanında geliştirilen, öğrencinin bireysel ilgi ve alımlama eğilimini önemseyen öğrenci merkezli eğitim anlayışına da uyumluluk göstermektedir. Bu bağlamda, derslerini birden fazla duyuyla alımlama olanağı sunan araçlarla çeşitlendirip, renklendirebilen bir

eğitmenin, daha fazla öğrenciye ulaşması ve dersini daha etkileşimli yürütmesi olanaklıdır.

Edinç bütünlüğüne giden yolda, birbirini bütünlemek üzere öncelikle alt edinçlerin geliştirilmesi ve eğitim araçlarının bu amaca uygun olarak seçilmesi çok önemlidir. Tümevarım yöntemine uygun olarak, öğrencinin öncelikle alt edinç bağlamında belli bir sorunla karşılaşması ve soruna ilişkin çözümler üretmesi, adımlamalı edinç gelişiminin ilk adımı olarak nitelendirilebilir. Sorun ve çözüm arayışı ile edinç arasında doğrudan bir bağlantının olması, alt edinç türlerini geliştirmeye elverişli yardımcı araçları da önemli hale getirmektedir. Geliştirilmesi amaçlanan alt edince ilişkin sorunlar içeren ya da sorunlara işaret eden, aynı zamanda alt edinç konusu bağlamında çeviribilimsel kavramların öğrenilmesine katkı sağlayan araçların, bu bakımdan çokişlevli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Örneğin, dil edincini geliştirmeye odaklı bir uygulamada, ağırlıklı olarak dil edincine ilişkin sorunlar barındıran bir araçtan yararlanılması, öğrenciye söz konusu sorunun dil edinci ile çözümlenebileceğini gösterme ve deneyimlendirme konusunda işlevsel olabilir. Aynı şekilde, kültür edinci geliştirmeye odaklı bir uygulamada ağırlıklı olarak kültür düzleminde sorunlar içeren bir araç tercih edilebilir. Öte yandan her metin doğası çokdüzlemli olduğu için, dilsel, kültürel, metinsel gibi birden fazla çeviri sorununu bir arada barındırabilir. Dolayısıyla hiçbir metin, çevirisinde tek bir alt edinçle giderebilecek kadar yalın ve basit değildir. Burada, çalışmanın adımlamalı ve bütünleyici bir yapıda olduğunu tekrar vurgulayarak, seçilen her aracın ağrılıklı çeviri sorununa ve dolayısıyla gerekli olan ağırlıkı alt edinç türüne göre seçildiğini belirtmekte yarar var. Gerçekleştirilen her uygulamayla birlikte öğrenci daha önceki uygulamalarda edindiği bilgi ve becerilerden yararlanabileceği için, bu tür uygulamaların aynı zamanda tümden gelimli olduğu ve giderek çeviri edincini bütünlediği anlaşılabilir.

Bu çalışmada vurgulanmak istenen adımlamalı çeviri edinci gelişiminde çıkış noktası olarak görülen yardımcı araçlar ilk adım, bu araçlarla gerçekleştirilen uygulamalı çalışmalar ise çeviri edincini bütünlemeye doğru uzanan yoldaki sonraki adımlar olarak düşünülmektedir. İlk adımları, dikkat çekici, anlatımcı,

düşündürücü, farkındalık yaratıcı, duygulandırıcı ve eğlendirici olmaları nedeniyle sanatsal bir yönü de olan yazınsal, görsel ve görsel-işitsel metin türlerindeki araçlarla atmak olanaklıdır. Bu araçların tümü, öğrencinin ilgisini çekerek ders konusuna motive etmeye, ders konusunu araç üzerinden somutlaştırmaya ve konu bağlamında çeviribilimsel kavramları öğretmeye ya da pekiştirmeye elverişli araçlar olarak nitelendirilebilir. Bu çalışmada araç olarak adlandırılan ve örnek uygulamaların amacı doğrultusunda özel olarak seçilen yazınsal, görsel ve görsel-işitsel metinlerin özelliklerini ilgi çekici, güdüleyici, farkındalık yaratıcı, alt edinçlere odaklı, çeviri edincini bütünlemeye elverişli, içinde çeviri sorunu barındıran, geniş zamanlı, birden fazla duyu ile alımlanabilen, çokişlevli araçlar olarak tanımlamak olanaklıdır.

Çeviri edinicinin akademik eğitim ile biçimlendirilerek geliştirilebilmesi için öğrencinin kaynak ve erek dilde temel dil donanımına sahip olması gerekmektedir. Bir ön koşul olarak görülen dil donanımına temel düzeyde kültür duyarlılığı da eşlik ediyorsa, öğrenci çeviri eğitimindeki temel bilgileri öğrenmeye daha hazırlıklı ve edinç gelişimine daha açık olacaktır. Bu temel bilgiler eğitim süresince metin türü edinci, uzmanlık alanı edinci ve araştırma yöntemlerini işlevsel kullanarak çeviri işine uygun işlevsel kararlar alabilme edinci ile beslenmelidir. Yukarıda da alt edinç olarak tanımlanan bu edinçlerin tamamı bir donanım bütünü oluşturarak çeviri edincini bütünlemektedir. Çeviri eğitiminin amaçlarından birisi de, çeviri etkinliklerinde erek metni oluşturma sürecinde bu donanımın tamamından yararlanabilen ve her süreçte bilinçli ve özgüvenli kararlar verebilen çevirmen adayları yetiştirmektedir. Ancak bu yetiştirme sürecinde, bilimsel anlamda kendisini kanıtlamaya çalışan ve henüz yeni bir alan olan çeviribilimin kavramlarını açıklamak, bu kavramlarla tam olarak neyin kast edildiğini anlatabilmek her zaman kolay olmamaktadır, bu nedenle eğitimde işlevsel uygulamalara ve örneklere yer vermek gerekmektedir.

Uygulama üzerinden deneyimleme olanağı bulan bir öğrenci henüz ‘yüzmeyi öğrenmemiş’ olsa da suya dokunmuş ve onu hissetmiştir. Bu benzetmeden yola çıkarak, öğrencinin denizden uzak kalmamasını, küçük dokunuşlar yaparak ve

kendisine zaman tanıyarak, acele etmeden adım adım ilerlemesi ona çeviri dünyasının 'açık denizlerinde' yüzebilen bir kimlik kazandırabilir. Suya dokunuşlara benzetilebilir bu alıştırma çalışmaları, çeviri eğitimindeki uygulamalara koşuttur. Sınıf içi etkileşimi ön planda tutan, eşli ya da gruplu çalışma biçimlerinin öğrenmeye olumlu katkıları olduğunu ortaya koyan işbirliğine dayalı öğrenme modeli bu çalışmada hem mercek altına alınan, hem de uygulamalarda hayata geçirilen bir modeldir. İşbirliğine dayalı çalışmaların aynı zamanda mesleki gelişim açısından da yarar sağlayıcı olduğu görüşünden hareketle, sürekli etkileşim içinde olan ve etrafı farklı birimler tarafından kuşatılan çevirmenlik mesleğine hazırlayan bir alan için çok uygun ve uygulanabilir olduğu söylenebilir. Etkileşimli ve işbirliğine dayalı uygulamalı çalışmalar ve çeşitli örnekler yardımıyla öğrenci farkındalık ve deneyim kazanarak, uzman bir çevirmenin sahip olması gereken donanım zeminini ve çeviri bilincini edinebilir.

Beş bölümden oluşan tezin ilk bölümünde akademik çeviri eğitimi ve bu eğitimin genel hedefleri açıklanmaktadır. Uzman çevirmende bulunması gereken çeviri edinci ve bu edinci bütünleyen alt edinçler hakkında bilgi verilen bu bölümde edincin edinilebilirliği ve sürekli geliştirilebilirliği üzerinde durulmaktadır. Bu bölümde, uygulama çalışmalarının yapıldığı üniversitelerin müfredatlarında yer alan dersler, bu derslerin içeriği ve öğrenme çıktıları, çeviri edinci adı altında dersin olup olmadığı, derslerin çeviri edinci ile ne şekilde ilişkilendirildiği incelenmiştir. Bu bölümde ayırca, Johannes Gutenberg Üniversitesi'nin müfradatına yer verilmiş ve anket çalışmaların yürütüldüğü üniversitelerin müfredatları ile karşılaştırma yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde çeviribilimsel ve eğitbilimsel yöntem ve yaklaşımlar kapsamında işlevsel ve eylem odaklı yaklaşımlara odaklanılmıştır. Holz-Mänttäri'nin eylem odaklı kuramının eğitim bilimleri alanının eylem odaklı anlayışına uygun işbirliğine dayalı öğrenme modeli ile benzeş yönleri ortaya konulmuştur. Söz konusu yaklaşımlar bağlamında öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre öğrencide motivasyon ve farkındalık sağlamanın önemi vurgulanmıştır. Bu bölümde ayrıca, çalışma biçimlerini ifade eden sosyal formlar

hakkında bilgi verilmiş, sınıf içi etkileşim bağlamında işbirliğine dayalı öğrenme modeli tanıtılmış ve uygulama sürecinde eğitmenin rolü üzerinde durulmuştur.

Akademik çeviri eğitiminde ders aracı olarak sanatsal bir yönü de bulunan yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçların ele alındığı üçüncü bölümde ders araçlarının seçiminde işlevselliğin önemi vurgulanmıştır. Yazınsal, görsel ve görsel-işitsel ders araç çeşitleri hakkında bilgi verilen bu bölümde her bir araç türünün işlevi irdelenmiş ve bunlarla çalışma olanakları özetlenmiştir. Söz konusu araçlarla yapılan uygulama çalışmaların çeviri edincine katkısı beşinci bölümde değerlendirmek üzere bu bölümde tartışmaya açılmaktadır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde çeviri edincinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı çalışmalar içerisinde yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçlarla yapılan uygulama örneklerine yer verilmektedir. Söz konusu araçlarla yapılan uygulamalar ağırlıklı olarak Marmara Üniversitesi AMT bölümü Çeviriye Giriş derslerinde yürütülen uygulamalardan oluşmaktadır. Sunulan diğer uygulamalar ise İstanbul, Marmara ve Yaşar Üniversitesi'nde teze veri sağlamak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalardır. Bu bölümde uygulamalar sürecindeki sosyal formlara ve bu tür uygulamalar esnasında eğitmenin öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun üstlendiği role de yer verilmiştir.

Beşinci bölümde daha önce sorgulanan yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçlarla uygulamaların çeviri edincine katkısı tekrar irdelenmiştir. Bu bölümde uygulamaların yapıldığı İstanbul Üniversitesi, Marmara Ünversitesi ve Yaşar Üniversitesi öğrenci ve eğitmenlere yönelik yapılan anketler veri sağlamıştır. Uygulamalı çalışmalar bağlantılı öğrenci ve eğitmen anketleri çeviri edinci bağlamında değerlendirilmiş, günümüz eğitiminde çeviri edinci profili belirlenmeye çalışılmış ve gereksinmeler doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİ

"Lieber Freund, hörst du denn nicht
Dass alles was unsere Ohren hören,
Nur ein Widerhall ist, ein entstellter Widerhall
Von triumphierenden Harmonien?

Lieber Freund, spürst du, ahnst du denn nicht?
Dass es nur eins auf Erden gibt –
Das ist das, was ein Herz dem anderen
In einem wortlosen Gruß sagen kann."

Wladimir S. Solowjew / Ruşçadan çeviren Svetlana Geier

İnsanın var oluşuyla birlikte ortaya çıkan diller ve kültürlerarası iletişime gereksinim, çeviri etkinliğini önemli bir olgu haline getirmiştir. İletişimsel bir edim olarak tanımlanan çeviri olgusunun öğretilebilir edinçler bütününden oluşması çeviri eğitiminin kurumsallaştırılmasını gerektirmiştir. Akademik anlamda çeviri eğitiminin ikinci dünya savaşı ile birlikte gelişmeye başladığının altını çizen Eruz, ilk çeviri enstitülerinin o dönemlerde kurulduğunu belirtmektedir (Eruz, 2003: 42). Türkiye'de çeviri alanının gündemini, özellikle de çeviri eğitimi ile ilgili gündem ve sorunların olumlu işbirlikleri içinde tartışılmasında, alanın birinci derece muhataplarından olan üniversitelerin önemi büyüktür.[1] Çeviri dünyasındaki sorunların ve çözüm önerilerinin sektörünün tüm aktörleri ile olumlu diyaloglar sağlanarak paylaşılması ve tartışılması, üniversite eğitim anlayışının temelinde yer almaktadır.

Günümüzde akademik çeviri eğitiminin amacı, dört yıl süren bir eğitim döneminde çeviribilimsel kuram ve yöntemler ışığında uzman çevirmenler yetiştirmek,

[1] İstanbul Üniversitesi'nin düzenlediği bu tür etkinlik örnekleri için bkz. (Çevrimiçi)http://edebiyat.istanbul.edu.tr/ceviribilim/?p=6353

şeklinde özetlenebilir. Öğrencilere yazılı ya da sözlü çeviriler yapabilecek donanımı kazandırmak amacını güden bu programın birincil görevi çevirmen adayı öğrencisine çeviri edinci kazandırarak, mesleki yeterliliğe[2] ulaştırmaktır. Bu programlarda disiplinlerarası düzlemde çeviri kuramları, çeviri yöntemleri, çeviri ile bağlantılı konu ve kavramlar aktarılmakta ve çeşitli amaca yönelik uygulamalar yürütülmektedir. Öte yandan çeviri eğitiminin diller arasında aktarım yapmak olduğu tanımından yola çıkarak, çeviri eğitiminin bir tür dil eğitimi olduğu konusunda topluma yerleşmiş bir yanılgı da söz konusudur. Öncelikle çeviri eğitimi bir dil eğitimi değil, ancak dil edinçlerinin önkoşul olduğu bir eğitimdir. Akademik çeviri eğitimi, eğitim sürecinde kazanılması hedeflenen ve mesleki hayatta önem arz eden belli başlı niteliklerin lisans eğitimi boyunca katman katman ilerlemesiyle edinilecek bir eğitimdir. Bu bağlamda çeviri eğitimininin çok önemli bir işlevi, öğrenciye yalnızca erek ve kaynak dil edinçlerinin çeviri etkinliği için yeterli olamayacağını göstermektedir. Yazıcı, çeviri eğitimi bağlamında ele aldığı bu gerçeği şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Çevirmen adayının kaynak ve erek dil edinci çeviri işlemlerini çözmeye yetmez."... "Bu bir yerde çevirmen adayının toplumda yerleşmiş çeviri anlayışını ve çeviri stratejilerin farklılığını öncelikle kendinin farkına varmasını ve eski ezbere dayalı öğrenme alışkanlıklarından kurtulup, çevirinin temel ilkesini araştırmaya ve sorgulamaya girmesini sağlar."* (Yazıcı, 2007: 12)

Günümüzde çeviribilim çatısı altında çeviri eğitimini konu alan birçok kaynak bulunmaktadır; bu kaynakların hepsinde çeviri eğitiminin genel hedefi, çeviri edinci gelişmiş, uzman çevirmenler yetiştirmek olarak özetlenebilir. Uzman çevirmenler yetiştirme hedefi, akademik çeviri eğitiminin çevirmenliği mesleki anlamda yeterliliklerle donatacak bir eğitimi ifade etmektedir. Kurultay, çeviri eğitiminin aslolan bu amacını, şöyle açıklamaktadır:

[2] MYK: 21 Eylül 2006 tarihinde **5544** sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. Çevirmenlik alanında meslek standartlarının belirlenmesi amacıyla Mesleki Yeterlilik Kurumunun oluşturduğu çalışma grubu tarafından **Çevirmen (Seviye 6)** taslak meslek standardı hazırlanarak ilgili kurum ve kuruluşlara görüşe gönderilmiştir.
(Çevrimiçi) http://www.myk.gov.tr/index.php/en
MYK tarafından çeşitli kurumların katılımıyla yürütülen çevirmen mesleğinin standartlaştırılmasına yönelik çalışmalar sonucunda, çevirmenlik meslek standardı 29 Ocak 2013 tarihinde resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

> *"Çeviri eğitminin doğal ve herkesçe paylaşılan çıkış noktası,* ***mesleki anlamda çevirmenliği öğretme*** *amacıdır. Yani çeviri eğitim mezunları, uygulama koşullarında çeviri işlerini yürütebilecek, sorunlu durumlarda yönlendirici kararlar vererek işin sorumluluğunu üstlenebilecek kişiler olmalı, özetle bu meslek içinde "eylemde" bulunabilmelidirler. Bu amaç her ne kadar doğal ve anlaşılır olsa da bunun ne anlama geldiği açık seçik değil." (Kurultay: 1997: 25)*

Çeviri eğitiminin amacının doğal ve anlaşılır olmasına karşın, açık seçik olmayışının nedeni olarak çeviri olgusunun devingen yapıda olması gösterilebilir. Çeviri eğitiminde fen bilimleri çatısı altında toplanan pek çok alanın yararlandığı kabul görmüş kurallar ya da sınırlandırmalar yoktur. Geliştirilen ya da geliştirmeye çalışılan çeviribilimsel kuram ve yaklaşımların çoğu çeviri etkinliğine ilişkin deneyimlere dayanmaktadır. Çevirinin disiplinlerarası ve devingen bir bilim dalı olması nedeniyle, tek bir çeviri yöntemi ya da modelinden söz etmek de olanaklı değildir. Bu nedenle İnce'nin vurguladığı gibi çeviri eğitiminde gözlemcilik çok önemlidir. Alana ilişkin oluşturulan yöntemlerin kuramlar ışığında – burada çevribilimsel olduğu kadar eğitbilimsel kuramların da kast edildiği anlaşılabilir - ışığında sürekli gözden geçirilmesi eğitim amaçlarına ulaşma yolunda önümüzü aydınlatan bir tutum oluşturacaktır (İnce, 1997: 87).

Öte yandan, çeviri eğitimi amacına uzanan yolda eğitimcilerin gözlemci, araştırmacı ve ders işleme yöntemlerini iyileştirici tutumları öğrencilerin derslere karşı tutumları ve ortaya koydukları başarı ile de bağlantılıdır. Çünkü, çeviri eğitimi amacına ulaştıran iyileştirme çabalarında öğrenciden alınan malzemelerin katkısı büyüktür. Bu anlamda çeviri eğitiminin iyileştirilmesinde eğitmenlere olduğu kadar öğrencilere de düşen önemli görevler vardır. Çevirinin amacına ve işlevine yönelik, belli bir sisteme göre çalışmaya başlayan ve çalışma sonuçları değerlendirdiğinde kendisi için en uygun yöntemi belirleyen bilinçli bir öğrenci çeviri eğitiminde zorluk çekmeden, başarıyı yakalayabilir. Çeviri eğitiminde öğrenci olabildiğince araştırmacı, güncel olayları merak ve takip etme tutumunda olmalıdır. Alan derslerine ilgisinin yoğun olması gerektiren çeviri eğitiminde, öğrencilerin ilgisizliği hazırlanan dersin öğrenme çıktısına olumsuz etki edebilir. Farkındalık yaratabilecek, ilgi çekici metinlerle uygulamalı biçimde çalışmak ancak derse

motive olan öğrencilerle mümkün olabilir. Aksi takdirde işlenecek konuya ilişkin özenle seçilmiş en ilgi çekici ders aracı bile öğrenciye ulaşmakta yetersiz kalabilir. Bu denli önemli bir yerde konumlanan istekli olma hali o halde çeviri eğitiminin önkoşulu olan dil yetilerine çok yakın durmaktadır. Dolayısıyla gelişigüzel metinlerle hedefsiz çeviri uygulamaları yerine, Nord'un da ifade ettiği gibi amaçsızca yapılan ya da yapılmaya çalışılan çeviri denemeleri yerine amacına uygun ve içinde çeviri sorunlarını barındıran, üzerinde tartışmalar yaratabilen ve bu sorunların üstesinden gelebilmeye elverişli olan metinlerle çalışılmalıdır (Nord, 1987: 5). O halde çeviri eğitiminde öğrenci için geçerli olan beklentiler eğitmenler için de geçerli olmaktadır. Araştırmacı ve sorgulayıcı olmaları beklenen eğitmenlerin de çeviri edincini geliştirme bağlamında derslerinde yararlanacakları araçları amacına uygun olarak seçmeleri beklenmektedir. Eruz'un ifade ettiği gibi araştırma ve karar verme yöntemlerini uygulayabilen ve işlevsel kılmasını sağlayabilen çevirmen adayı metni daha kolay çözümleyebilecektir (Eruz, 2008: 227).

Akademik çeviri eğitiminin başlıca kavramları arasında öncelikle dil ve kültür kavramları göze çarpmaktadır. Çeviri eğitiminin ön koşulu olan dil ve kültür kavramları çerçevesinde çokdillilik, çokkültürlülük, külterarasılık, kültürlerötesilik, kaynak ve erek dil, kaynak ve erek kültür, eşdeğerlilik, işlevsellik, iletişim, metin, çeviri amaçlı metin çözümleme, çeviri sorunları, çeviri teknikleri, çeviri kuramları, çeviri yaklaşımları, çeviri eleştirisi gibi kavramlar akademik çeviri eğitimi boyunca yararlanılan başlıca kavramları oluşturmakla birlikte, birçok kavram izlencelerde ders adı ya da ders adının içerisinde de geçmektedir.

1.1. Çevri Edinci ve Kazanımı

Çeviri edinci giriş bölümünde de ifade edildiği gibi bir edinçler bütünüdür. Bu bütünün oluşturan alt edinçler, çeviri etkinliklerinde birbiriyle sürekli kesişmekte ve birbirini beslemektedir. Bu nedenle bir edincin başka bir edince göre üstünlüğü, ya da baskınlığından söz etmek doğru olmaz. Öte yandan çeviri işinin olmazsa

olmazları dil ve kültür edinçlerinin iletişim sağalama işinde ön koşul olduğunu söylemek yanlış olmaz. Belli bir uzmanlık alanından olmayan, bağlamı ve konusu anlaşılır yazılı ya da sözlü bir iletinin dil ve kültür edinci yardımıyla erek dilde de verilebilmesiyle iletişim büyük oranda gerçekleştirilmiş sayılabilir.

Bu başlık altında çeviri eğitimi almamış olan ve tamamen uygulamadan gelen çevirmenlere de yer vermenin ve edinç bağlamında mercek altına almanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çevirinin eğitilebilir bir olgu olduğunu giriş bölümünde vurgulanmıştı, ancak bu eğitimin akademik anlamda bir eğitim olduğu ve sistematik bir programa göre yapıldığı belirtilmişti. Öte yandan uzun yıllar çeviri işleri yapan, yaptıkları işte başarılı olan çevirmenlerin de bulunduğu görülmektedir. Bu tür Çevirmenlerle yapılan bir röportaja yer veren Tradurre adlı belgeselde çevirmenler çeviri edinçlerini nasıl geliştirdiklerini ve bu sürecin uzun yıllar aldığını, hatta halen sürdüğünü ifade etmektedirler.

1.1.1. Çeviri Edinci Kavramı

Edinç kavramının ele alındığı çalışmaların çoğunda, başlıca inceleme alanların dil ekseninde konumlandığı ve dil, yabancı dil, iletişim, bildirişim kavramları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin, dilbilimci Chomsky, **Aspects of the Theory of Syntax** adlı çalışmasının ön sözünde dil edincini, konuşmacının ve dinleyicinin sahip olduğu dile ilişkin bilgi olarak tanımlamaktadır. Chomsky, iletişimin sağlıklı bir şekilde yürültülebilmesi için konuşmacı ve dinleyiciyinin donanımlı, yani kendi deyimiyle ideal (**ideal speaker-hearer**) olmaları gerektiğine işaret etmektededir (Chomsky, 1965: 3,4).

Edinç kavramı çeşitli alanlarda birçok araştırmaya konu olmakla beraber, genellikle kendisini oluşturan yardımcı edinçler ile bir arada anılmaktadır. Çeviribilimcilerin çeviri edinci tanımlarına örnekler vermeden önce genel anlamda edinç kavramının farklı birimlerce (bütünleyenler) oluşturulan bütünsel ve sistematik bir yapı olduğunun da vurgulanması gerekmektedir. Dil ve dil gelişimi ile ilgili

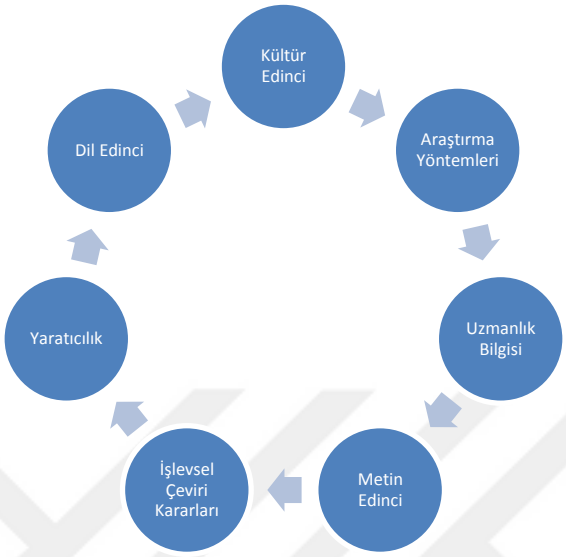
araştırmalarda bu yapı bir sistem olarak ele alınmaktadır; özellikle sosyal alandaki tüm bilgi ve becerilerin sistematik yapısı çeşitli bileşenlerden oluşan edinç bütünlüğü olarak görülmektedir. Örneğin, genel anlamda dil edincinde de bu yapı söz konusudur; dil edinci ile ilgili çalışmalar yapan dilbilimci Demircan'ın edinç kavramını alt edinçlerin birleşimi olarak gördüğü tanımı **İletişim ve Dil Devrimi** adlı kitabında şu şekilde yer almaktadır:

> *"Sonradan kullanımı genişletilen edinç terimi: sesdizimsel edinç, biçim-dizimsel edinç, anlamlama edinci gibi alt edinçlere bölünüyor."* (Demircan, 2000: 23)

Çeviribilim çatısı altında da edincin farklı yapıtaşlarından oluşan bütünsel bir yapı olarak tanımlandığı görülmektedir; bu kavram çeviribilimclerce "çeviri edinci" ve bizzat kendisini oluşturan "alt edinçler" ya da "yardımcı edinçler" olarak adlandırılarak, benzerlikler gösteren içeriklerle tanımlanmıştır.

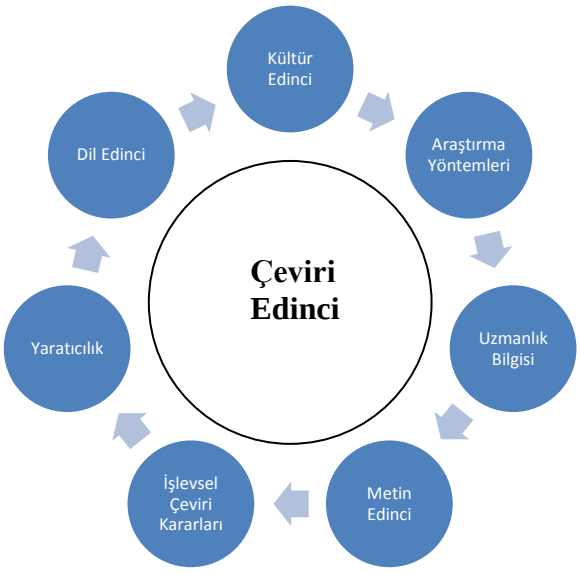
Yazılı ya da sözlü, her tülü çeviri etkinliğini işlevsel bir biçimde yürütebilmek için gerekli olan donanım bütünlüğü, çeviri edinci olarak tanımlanmaktadır. Bu donanıma, bilgi, beceri, verim, yetenek, yeterlilik, yöntem ya da strateji gibi kavramları konumlandırmak, bu kavramlarla da araştırma, karar verme, deneyimleme, sosyal olma gibi etkinlikleri ilişkilendirmek olanaklıdır. Çevri edincinin öncelikli olarak dil ve kültür ile açıklanması, kaynak ve erek dizgede dil ve kültür edinçlerinin çeviri etkinliği için ön koşul olmasından kaynaklanmaktadır. Oysa çeviri etkinliklerinde ön koşul olarak dil ve kültür edincinin yanı sıra birçok önemli başka alt edince daha gereksinim vardır. Metin türü edinci, uzmanlık bilgisi, araştırma yöntemleri, teknoloji bilgisi, işlevsel çeviri kararları alabilme, aktarma yapabilme, kuramsal düzeyde bilgi sahibi olma başlıca alt edinçler olarak görülebilir. Bunların yanısıra kaynak metni ya da görseli alımlama, çözümleme ve yorumlama metin çözümlemesi bağlamında gerekli olan edinçlerdendir. Çeviri edinci bütününde yer alan tüm bu alt edinçler sürekli etkileşim halinde birbirini beslemektedir. Bu çalışmada mercek altına alınan yedi alt edinç türünün döngüsel etkileşimini aşağıdaki gibi görselleştirmek olanaklıdır:

Şekil 1: Alt Edinçler Döngüsü



Bu döngünün sürekli işleyişi ile birlikte çeviri etkinliğine ilişkin donanım gelişmekte ve böylece çeviri edincini bütünlemektedir:

Şekil 2: Çeviri Edincini Bütünleyen Alt Edinçler Döngüsü



Çalışmada ele alınacak başlıca kavramlardan birisi olan çeviri edinci kavramınının ayrıntılı olarak incelenmesi, ders araçlarının ve uygulamaların çeviri edincine katkısını sorgulamaya zemin oluşturma amacını taşımaktadır. Giriş bölümünde adımlamalı çalışma bağlamında, çeviri edincinin alt edinçlerden oluştuğu, ilk adımların alt edinçleri geliştirmeye yönelik ders araçları ile atılabileceği ve geliştirilen alt edinçlerin birbirini besleyerek edinçler yumağı halinde çeviri edinci bütününe yaklaştırabileceği belirtilmişti. Öncelikle ayrı ayrı alt edinç türlerinin gelişiminde etkili rol oynayacağını düşündüğüm ders araçları ile ilgili uygulamalı çalışmaların, sonrasında ise ayrı edinç türlerindeki gelişimin kuvvetlenerek çeviri edinci yumağını büyütmesi ve onu geliştirmesi olanaklı gözükmektedir.

Çeviri edincinin akademik çeviri eğitimindeki yerine bir üst bakış kazanmak amacıyla çeviribilimi konu alan çalışmalarda çeviribilimcilerin tanımlarına yer verilmiştir. Kronolojik bir sıralamayla, Seleskovitch, Wilss, Diller ve Kornelius, Hönig, Kurultay, Witte, Akbulut, Yazıcı, Prunc, Kohlmayer, Schopp, Holz-Mänttari, Eruz ve Eser'in çeviri edinci ve yardımcı/alt edinçler kavramlarına ilişkin görüşlerini sırasıyla aşağıdaki gibi özetlemek olanaklıdır:

Seleskovitch, çeviri edincinde anadilin önemine dikkat çeken ilk çeviribilimcilerden olup, kaynak ve erek dil arasında ortaya çıkması muhtemel karmaşa ve bulanıklığın ancak yetkin bir anadil edinci ile ayrıştırılabileceğini belirtmektedir. Çevirmenin anadilde yetkin olması kaynak dilin çözümlenmesinde (kaynak dil anadili olsun ya da olmasın) ve başka bir dilde yeniden oluşturulmasında çok önemlidir. Seleskovitch'e göre ancak bu şekilde kaynak dilde olduğu gibi kulağa 'doğal' gelen bir metin oluşturulabilir (Seleskovitch, 1968: 161).

Gerd Wotjak tarafından yayıma hazırlanan **Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig** (2007) başlıklı derlemede Marisa Presas, "Traslatorische Kompetenz: Von der Leipziger Schule bis zur kognitiven Wende" adlı çalışmasında çeviri edinci konusunu ele alırken çeviribilimcilerin söz konusu kavrama ilişkin önemli

tanımlarına yer vermiştir. Örneğin, Wilss'in 1977'de çeviri edincine yönelik spesifik tanımında çeviri edinci tek dilde iletişim için gerekli olan edince ilaveten dillerarası bir edinci de gerektirmektedir. Bu edinci 'dillerarası süperedinç' olarak adlandıran Wilss, kaynak ve erek metnin pragmatik yönünü de kapsayan bir bilginin gerekliliğini vurgulamaktadır. Hem erek, hem de kaynak metni alımlama ve bu metinleri yeniden üretme dillerarası süperedincin önemli bileşenleridir (Wilss, 1977: 67). Wilss ayrıca, çeviri edincinde yalnızca bir değil, alt edinçler olarak tanımlanan birden fazla edincin rol oynadığını belirtmektedir (a.e.: 226).

Diller ve Kornelius'a göre çeviri edinci en az iki dilde edinç sahibi olmak ve bu edinçlerle bağlantılar kurabilme yetisine sahip olmak, şeklinde özetlenmektedir (Diller / Kornelius, 1978: 18). Bu yıllarda çeviri edinci tanımı daha çok dil odaklı iken zamanla değişim göstererek, sadece dil alanında bilgi ve becelerin yeterli olmadığı ve başka bilgi ve becerilerle desteklenmesi gereken bir edinç olarak tanımlanmaya başlanmıştır.

Kurultay, çeviri edincinin, içeriğinin çok sık kullanılan bir kavram olması nedeniyle netleştirilmesi ve daha ayrıntılı biçimde incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kurultay'ın edinçle ilgili önemli bir saptaması, edincin kesin çizgilerle ölçülebilir bir büyüklükte olmadığıdır; çünkü bir beceri düzeyi olarak edinç, alt ve üst sınırlarının çizilmesi çok zor olan bir kavramdır. İnsanın belirsizliğini ve değişkenliğini yansıtan bu dinamik aynı zamanda edincin durağan ve değişmez bir kombinasyon göstermesi ile birlikte ele alınabilir. Kurultay'a göre edinç bağlamındaki yetenek listesinin uzadıkça uzayabilir olması çevirmenlerin olağanüstü kişiler olması gerektiği anlamına gelmemektedir. Önemli olan karşılaşılan çeviri sorunlarının hangi yetenekleri gerektirdiği ve aynı şekilde hangi yeteneklerle giderilebildiğidir (Kurultay, 1989: 20). Kurultay, çeviri edincine ilişkin bilginin, öğrencilerin eksiklerini göstermekte olduğundan, eğitimi etkinleştirme aracı olan yöntemler için de çıkış noktası oluşturduğunu belirtmektedir (Kurultay,1989: 23). Çalışma bağlamında uygulama çalışmaları yoluyla öğrencilerin eksiklerini görmelerini sağlamak, ne gibi çeviri sorunları ile karşılaşabileceklerini göstermek ve hangi alt edinç türü ile ne şekilde

giderilebileceği üzerinde durarak, edinç gelişimine katkı sağlamak istenmektedir. Bu amaç doğrulutusunda ise, en başta belirtildiği gibi motive etme gücü fazla olan sanatsal araçlardan yararlanmak tercih edilmektedir.

Edinç kavramını aktarım edinci ve çeviri edinci olarak ayıran Hönig, aktarım edincinin doğuştan gelen bir edinç olduğunu, sonradan geliştirilen ve çeviriye ilişkin bilgi ve becerilerin tümünü kapsayan edinçlerin ise çeviri edinci olduğunu belirtmektedir (Hönig, 1991: 84). Yazar, **Konstruktives Übersetzen** başlıklı çalışmasında, çeviri metnin erek dizgede dil ve kültür açısından göze batmayacak şekilde oluşturulmuş olmasını, çeviri edincinin gelişmiş olduğunun bir göstergesi olarak yorumlamaktadır (Hönig, 1995: 27). Çevirmenin çeviri etkinliklerinde doğal olarak kendi dünyası ile özgün metindeki başka dünyaları ilişkilendirerek tepkisel ve çağrışımsal yansımalarda (**reflex** ve **reflexion**[3]) bulunması, özellikle metin çözümlemesi sürecinde edinç kapsamına giren, ancak çeviri amaçlı araştırmalarla desteklenmesi gereken bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Hönig,1999:160).

Çeviri edinci bağlamında özellikle kültür edincinin önemini vurgulayan, hatta çeviri edincinin en başta kültür edinci olduğunu anlatmaya çalışan bir isim de Witte'dir. Kaçınılmaz bir ön koşul olarak öne çıkan kültür edinci, Witte'ye (2000) göre hem kaynak, hem de erek kültürde bir edinci ifade etmesi nedeniyle, çevirmenin de çiftkültürlü olması beklenmektedir. Yazar, yabancı kültürü algılama, yorumlama ve değerlendirme süreçlerinde çiftkültürlü çevirmenlerin daha kabul edilebilir çeviriler gerçekleştirmesini şu sözlerle anlatmaya çalışmaktadır:

> *"Verfügt der Translator, wie gefordert, über eine ausreichende bikulturelle Kompetenz, so kann er zu einer weitgehend fremdkulturadäquaten Wahrnehmung/ Interpretation/Bewertung des fremdkulturellen Phänomens gelangen."* (a.e.:125,126)

Vermeer ve Reiss ile Holz-Mänttari'nin kültür edinci ile ilgili olarak düşüncelerini dikkate alan ve bu düşüncelere katılan Witte, kültür edinci önkoşulunun tıpkı dil

[3] Bkz. Hönig, Hans.G., "Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der übersetzungs-relevanten Textanalyse", **Übersetzungswissenschaft: Eine Neuorientierung**, Haz. Snell-Hornby Mary, UTB 145, Tübingen, Franke: 230-251.

edinci ön koşulu gibi çeviri edincinin başlıca malzemeleri olduğuna vurgu yapmaktadır (Witte, 2000: 15).

Akbulut (2004), çeviri edincini dil edincinden ayrıştırırken, dil edincinin çeviri etkinliği için bir ön koşul olduğunun altını çizmektedir. Çeviri yanlışlarına dil olgusundan doğru ya da yanlış şeklinde biçtiği değerlendirmelerin yerine çeviri kararlarının işlevselliğine bakılması gerektiğine işaret etmektedir. Yazar, edinç bağlamında yapmış olduğu görgül çalışmalarda salt dil becerisini ölçen sınavların çeviri edincini ölçmeye yeterli olmadığını ifade etmektedir (Akbulut, 2004: 36).

Yazıcı (2005), edinç kavramını, çeviri eğitiminin genel amacı olarak ele almaktadır. Yazara göre, çevirmenin daha çeviri öncesinden başlayarak yaptığı çevirinin bilincinde olması durumu çeviri edincinin varlığına işaret etmektedir. Yazıcı, çeviri yaparak çevri edincinin geliştirilebilirliğine kısmen karşı çıkarak, bu uygulamanın çeviri edincini değil, aktarım edincini geliştirdiğini belirtmektedir. Çevirmen adayının henüz deneyim ve bilişsel düzeyde yeterince ilerleme kaydedemeden kuramsal bilginin de gerektirdiği çeviri eylemlerinde bulunması onu bir çıkmaza sürükler. Yazıcı, böylesi bir durumda çeviri adayının çeviri zoruluklarının içinde gömülü kalarak, çeviri sorunlarını da tanıyamadığını belirtmekte ve çeviri edincinin gelişimi konusunda eğitimin önemli ve gerekli olduğuna işaret etmektedir (Yazıcı, 2005: 175).

Genel anlamda edinç kavramını iletişim, anadil ve çeviri ile ilişkilendirerek betimleyen Prunč, çeviri eylemlerinde anadil edincinin kısmen göz ardı edildiğine ve çeviri eylemlerinde yetkin anadil kullanımının ve anadilin hakim olduğu kültür yelpazesinin de önemini gözler önüne sermektedir (Prunč, 2007: 113). Çeviri eğitimine baktığımızda, anadil ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu fark edilmektedir. Bu anlamda Seleskovitch'in ve Prunč'un işaret ettiği bu gerçek üzerinde durup üniversitelerin izlencelerine bakmak yararlı olabilir. Çoğunlukla ihmal edilen ya da yeterince önem verilmeyen anadilin çeviri edinci gelişiminde önemli etkileri söz konusudur. Bu nedenle anadile yönelik çalışmaların arttırılması

ya da çeşitli diliçi çeviri çalışmalarının yapılması çeviri edincini geliştirme sürecinde önemli bir adım oluşturabilir. Yazıcı da benzer bir saptamada bulunmuştur ve çeviri eğitimi izlencelerinde yer alan derslerin haricinde anadilde okumanın, anadilde çeviri amaçlı okumanın önemine işaret etmiştir (a.g.e.: 175).

Kohlmayer (2008), en başta çeviri edincinin tekil bir kavram olarak adlandırılmasını olumsuz yönde eleştirerek, bu kavramın esasında bir birleşim olduğuna işaret etmektedir. Kohlmayer, çeviri edincinin beş niteliğini şu şekilde özetlenebileceğini ifade etmektedir: Çeviri edinci, dilleri karşılaştırma bilgisi ve becerisidir, karşılaştırmalı metinbilgisi ve becerisidir, karşılaştırmalı alanbilgisidir, çokyönlü araştırma ve iletişim yetisidir. Bu özetin ardından Kohlmayer, çeviri edincinin özellikle karşılaştırmalı birçok edinci bir arada barındırdığını, ancak tekil bir kavram olarak sadece alt edinçlerin değil, aynı zamanda yeterlilik ve yeti ile bilgi ve beceri kavramlarının anlamsal farklılığı üzerine perde çektiğini şu şekilde açıklamaktadır:

> *"Der singularische Begriff "translatorische Kompetenz" verdeckt nicht nur die eben aufgezählten Einzelkompetenzen, sondern z. B. Auch die großen semantischen Unterschiede zwischen Fähigkeit und Fertigkeit und zwischen Wissen und Können."* (Kohlmayer, 2008: 1)

Schopp (2008), çeviri sürecinde kalite güvencesini bilişim aracılığıyla sorguladığı "Qualitätssicherung im Übersetzungsprozess durch translatorische Netzwerke" başlıklı çalışmasında çevirmenin çeviri edinci üzerinde de durmaktadır. Çalışmanın "Was ist professioneles Übersetzen?" altbaşlığı altında profesyonel çeviri işinde çeviri edincinin önemine değinilmiştir. Çeviri işinin kalitesinin edinç profiline bağlı olduğunu, yani çeviri ürününde çevirmenin edinci doğrultusunda bir kaliteden söz edilebileceğini vurgulayan Schopp, aynı zamanda yapılan işe mesleki bir bakışaçısının da gerekli olduğunu belirtmektedir. Schopp'a göre çeviri alanına dair mesleki bilgi ve becerilerden oluşan çeviri edincinin gelişiminde çeviri alanında yapılan planlı eğitim ve öğretim çok önemlidir (Schopp, 2008: 248).

Çeviri edincinin bileşenlerini kültür, dil ve metin edinci olarak saptayan Eruz (2008), çevirmenin bu bilgilerin sürekli güncellenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Tüm bu bilgilerin uzmanlık bilgisi ile harmanlanması gerektiğinin altını çizen Eruz, bu alanın Kurultay ve Yazıcı'nın da tanımladığı bilgisel alandan oluştuğunu da ifade etmektedir; Eruz'a göre bu alan, çevirmen adayının çeviribilim ile ilgili edindiği bilgilerden ve uzman olduğu alanla ilgili bilgiden oluşan kendi alanıdır (Eruz, 2008: 220). Çeviri eğitiminde çeviri amaçlı metin çözümleme çalışmalarının, öğrenciyi yalnızca metin türü ve metin metin alt türüne duyarlı kılmakla kalmadığını, bu çalışmaların okuma-anlama etkinliğini geliştirdiğini, metni metin yapan öğelerin saptanmasında yardımcı olduğunu, metin içi ve metin dışı gönderimleri gösterdiğini ve genel anlamda bir üst bakış kazandırdığını vurgulamaktadır (a.e.: 61-63). Eruz'un (2008) belirtmiş olduğu tüm bu kazanımlar aynı zamanda çeviri edinci bileşenleri olduğundan, çeviri amaçlı metin çözümleme çalışmalarını çeviri edincini geliştirme sürecinde kompakt bir bileşen olarak ele almak mümkündür.

Çeviri edincini daha keskin çizgilerle betimleyen Holz-Mänttari (1986), bu edincin bir uzmanlık edinci olduğunu belirtmektedir. Çevirinin bir eylem olduğunu ve bu nedenle "bir amaca hizmet etmesi gerektiğini" vurgulayan çeviribilimci, bu amacın, içinde yaşadığımız "işbölümüne dayalı toplum"[4] (**arbeitsteilige Gesellschaft**) tarafından belirlendiğini dile getirmektedir. Çeviri edincine sahip çevirmenin görevi, erek metni ve işbirliği içinde olduğu eyleyenleri yönlendirmek ve yararlanabileceği tüm kaynakları ekonomik biçimde kullanarak çevirisini gerçekleştirmektir. İşlevsel bir çeviri ortaya koymak konusunda her türlü kararı

[4] Holz-Mänttäri'nin, çevirmenin eski terimlerden ve dolayısıyla bu terimlere bağlı düşünce modellerinden sıyrılıp, yepyeni bir bakış açısı kazanmasını sağlamak amacıyla, alana yönelik kullanılan başlıca terimleri kasıtlı olarak değiştirdiği ve yeni bir terminoloji oluşturduğu görülmektedir (Holz-Mänttäri, 1984: 27). Kendine özgü terminolojisinde yer alan en önemli terimler şu şekilde sıralanabilir:

Bedarfsträger	: talep eden	: çeviri metne ihtiyaç duyar
Besteller	: sipariş veren	: çevirmene bir metni sipariş eder
Ausgangstexttexter	: kaynak metin üreticisi	: çevirmenin çıkış noktası olan metni üretir
Translator	: çevirmen	: erek metni üretir
(Ziel)Text-Aplikator	: aplikatör	: erek metinle çalışır
(Ziel) Text-Rezipient	: alımlayıcı	: erek metni alımlar
Botschaft	: ileti/mesaj taşıyıcı	: metin

alma yetkisi bulunan çevirmen, bu bağlamda tüm sorumluluğu üstlenen bir uzman konumundadır. Holz-Mänttäri bir uzman kimliğiyle çeviri eyleminde yer alan çevirmenin çeviri eylemini bir uzmanlık eylemi olarak tanımlamaktadır. Çeviribilimciye göre, uzmanlık eylemi olarak çeviri eylemi, ileti taşıyıcı metinlerin başka iletitaşıyıcı metinlerle bir bütünlük içerisinde kültür bariyerlerini aşarak üretilmesi, iletişimsel işbirlikleri sağlamak amacıyla yeri geldiğinde tahminlerle/yaklaşıklıklarla dolu alımlamalar ile görevinin yerine getirilmesidir:

> *"Durch 'translatorisches Handlen' als Expertenhandlung soll ein Botschaftsträger 'Text' im Verbund mit anderen Botschaftträgern produziert werden, ein Botschaftsträger 'Text', der in antizipierend zu beschreibender Rezeptionssituation zwecks kommunikativer Steuerung von Kooperation über Kulturbarrieren hinweg seine Funktion erfüllt."* (Holz-Mänttäri, 1986: 366)

Holz-Mänttari'nin çeviri edinci bağlamındaki açıklamalarında en çok öne çıkan kavramlardan birisi **uzmanlık** kavramıdır. Çevirmenlik mesleğini uzmanlık ile bir arada anan, daha doğrusu çevirmeni bir uzman olarak betimleyen çeviribilimci, çeviri eğitimi öğrencisine de daha şimdiden çeviri işinde uzmanlaşma yolunda dikkat etmesi gereken konulara ışık tutmaktadır.

Eser (2014), edinç kavramını çeviri eğitimi açısından değerlendiren çalışmasında, edinç odaklı çeviri programlarında yararlanılan modelleri de dikkate alarak, anket uygulamaları da içeren çeviri edincinin algılanmasına yönelik çalışmalarda bulunmuştur. Çeviri edinci modellerinde öndört farklı alt edincin gözlemlenmiş olduğunu belirten Eser, bunları bir tablo halinde üzerinde dil, kültür, konu, metin, aktarım, araştırma, kuram, araç, çeviri projesi, pazarlama, stratejik, psiko-fizyolojik, çeviri hizmeti sağlama ve genel anlamda çeviri yapabilme olarak göstermiştir. Çeviri edincini alt edinçlerden oluşan çokbileşenli bir kavram olarak betimleyen Eser, eğitim odaklı çalışmasında çeviri programlarını iyileştirme yollarından birisi olarak çeviri edinci odaklı eğitimi önermektedir:

> *"Çeviri eğitim politikaları, dil edinci odaklı algılanmaktan çeviri edinci odaklı bir algılamaya yönlendirilebilir."* (Eser, 2014:149)

Tüm bu incelemeler sonucunda, çeviribilimcilerin edinç bağlamındaki vurgularını aşağıdaki gibi özetlemek olanaklıdır:

Çeviri edinci,

- tekil olarak anılsa da birimlerden oluşan sistematik bir yapıdır
- çeviribilimsel nitelik ve becerilerin tümünü kapsar
- öğretilebilir ve geliştirilebilirdir
- alt/üst sınırlarını çizmek olanaksızdır
- anadile hakimiyeti de gerektirir
- mesleki bakış açısı gerektirir

Edinç bağlamında yapılan bu saptamalardan, çalışmamıza yönelik en önemli çıkarım kuşkusuz çeviri edincinin öğretilebilir ve sürekli geliştirilebilir oluşudur. Çalışmamızın ders araçlarını (**ne ile?**) ve uygulama biçimlerini (**ne şekilde?**) de kapsıyor olması nedeniyle, çeviri edinci bağlamında yapılan tüm incelemeler, bir yandan da bu iki soruya "doğrudan" ya da "satır aralarında" yanıt bulabilme odaklılığında yürütülmüştür. Yapılan incelemelerde edinç gelişimine ilişkin yararlanılan araçlara ve uygulama biçimlerine kısmen değinilmiş olsa da, doğrudan "araç-edinç" ya da "araç türü- edinç gelişimi" ilişkisi üzerinde durulmamıştır. İncelemiş olduğum uygulamalara yer veren kaynaklarda[5] uygulama örnekleri ve bu örneklerle öğrencilere ne gibi bilgi ve becerilerin kazandırıldığı gösterilmektedir. Çeviri eğitiminde öğrencinin derslerde doğrudan yararlandığı ve bu becerileri kazanma ve edinçlere ulaşma yolunda örnek metin ve uygulama çalışmalarına yer veren yapıtların sınırlı olduğunu belirtmiştim. Birçok yapıtın ise çeviri eğitimine yönelik olmasına karşın kuramsal düzeyde kaldığı görüşünü paylaşmıştım. Bu çalışmada Alman ve Türk ekolünü yansıtan kaynaklar arasından Ammann, Eruz ve Hönig'in kitaplarını incelemeye alınacaktır. Bu seçiminde, söz konusu kaynakların

[5] Yaptığım uygulamalarda temel aldığım kaynaklar şunlardır:
Hönig, Hans / Kußmaul, Paul (1982): **Strategie der Übersetzung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch**
Margret Ammann, Margret (1990): **Grundlagen der modernen Translationstheorie: Ein Leitfaden für Studierende**
Eruz, Sakine (2008): **Akademik Çeviri Eğitimi: Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi**

örnek metinlere ve bu metinlerle uygulama biçimlerine yer vermesinin yanı sıra akademik çeviri eğitimin başında yararlanılması belirleyici olmuştur.

Eruz'un **Akademik Çeviri Eğitimi** (2008) başıklı kitabında bu türden uygulama örnekleri yer almaktadır. Örneğin, "Ralf ve Balonu" başlıklı metin, öğrencilerin metin çözümleme edincini geliştiren, sahneleme yöntemiyle metni görselleştirmesi bakımından ilgisini çeken ve öğrenme motivasyonunu yüksek tutan bir çalışma örneğidir. Uygulamalı çalışmalar bölümünde çalışmamın motivasyon etkisi daha güçlü olduğunu düşündüğüm yazınsallık ya da görsellik barındıran sanatsal araçlara odaklanması nedeniyle, uygulama örneklerim yalnızca bu alandaki metin türleri ile sınırlı kalacaktır. Çeviri edinci gelişimine katkı bağlamında yönelttiğim **"ne ile?"** ve **"ne şekilde?"** soruları, çalışmanın "Ders Araçları ve Seçimleri" başlıklı bölümünde tekrar ele alınarak, ders araçlarının seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ile yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçlarla uygulama olanakları incelenmiştir.

1.1.2. Çeviri Edincinin Kazandırılması

Çeviri eğitiminde alt edinçlerden oluşan parçaların birleştirilerek bütüne ulaştırılması ve çeviri edincinin bir gereği olan kuramsal bilgilerin azar azar ve yeri geldiğince örnekler üzerinden verilmesi yapılandırmacı bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Çeviri eğitimi hedeflerini oluşturan parametrelerde kuramsal bilgilerin uygulamalarla desteklenmesi ve bu uygulamaların da hedeflenen becerilere yönelik olması gerekmektedir. Bu bağlamda Hans Hönig, Seleskovitch, Katharina Reiss, Mine Yazıcı, Sakine Eruz ve Turgay Kurultay gibi çeviribilimcilerin çalışmalarında edinç gelişiminde uygulamalara yer verilmesini destekleyen ortak görüşleri söz konusudur.

Edinç kavramını ağırlıklı olarak çeviri eğitimi penceresinden bakarak ele alan çeviribilimci, edincin öğrenciye aktarılmasında çağrışım çalışmalarının katkı

sağlayıcı olduğunu belirtmektedir. **Konstruktives Übersetzen** adlı çalışmasında, çağrışım edinci (**Assoziationskompetenz**) olarak adlandırdığı bu edincin, çeviri çalışmalarının vazgeçilmez parçası olduğunu ve çevirmenin özgüvenini beslediğini ifade etmektedir (Hönig, 1995: 62):

> *"Um diesen Unterschied zwischen dem natürlich vorhandenen übersetzerischen Potential und der eigentlichen Übersetzungskompetenz auch terminologisch zu verdeutlichen, schlage ich vor, erstere als Assoziationskompetenz zu bezeichnen und sie so vor der eigentlichen (erworbenen) Übersetzungskompetenz zu unterscheiden."* (Hönig, 1995: 62)

Hönig'in bu açıklamasından çeviri edincinin doğal bir şekilde, salt çağrışımlarla bir çeviri potansiyeli oluşturduğu, gerçek anlamda çeviri edincinin ise çeviri eğitimi ve deneyimi ile biçimlendirildiği anlaşılmaktadır. Çağrışım edincini, insanın kendisini başka birisinin yerine koyması, başkalarının duygularını anlamaya ve hissetmeye çalışması ya da anlatılan metin örgüsünde kendisini görmesi şeklinde yorumlamak olanaklıdır. Bunların tümünü eşduyum anlamına gelen empati kavramı ile de karşılamak olanaklıdır. Nitekim son zamanlarda çeviribilimsel çalışmalarda sıkça gündeme gelen empati kurma becerisi, uzman çevirmenin sahip olması gereken özelliklerden birisi olarak açıklanmaktadır.[6] Bu nedenle kökeni Schleiermacher'in çevirilerde 'içselleştirme'ye ilişkin görüşlerine dayanan empati kavramı çeviri eğitimi uygulamalarında üzerinde durulması gereken bir içerik oluşturmaktadır.

Çeviri işinin aynı zamanda bir yetenek işi olduğu görüşünden yola çıkarak, çeviri eğitiminde yeteneğin ne şekilde ya da ne ölçüde aktarılabileceği sorusu incelenen çalışmalarda tartışmalara açık kalmıştır. Bu bağlamda Seleskovitch, çeviri eğitiminde yetenek değil, teknik ve strateji aktarılarak bir tür meleke kazandırıldığını belirtmektedir (Seiler de Duque, 1997: 110). Burada yatkınlık ya da alışkanlık olarak anlaşılan meleke kavramı, çeviri edinçlerinin rutinleşerek doğru

[6] Bkz. Özbent, Sueda: "Ist Übersetzen ohne Empathie möglich?", **Migration und kulturelle Diversität: Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses**: Bd. 1: Literatur- und Übersetzungswissenschaft, Haz. Metin Toprak, Ali Osman, Peter Lang, 2014:375-383.
Buschmann, Albrecht: **Gutes Übersetzen: Neue Perspektiven für Theorie und Praxis des Literaturübersetzens**, Berlin, Walter de Gruyter, 2015.
Bahadır, Şebnem**: Toplum Çevirmenliği ve Sözlü Çeviri Sahnelemeleri: Çeviri Eğitiminde Yeni Alanlara ve Yeni Yöntemlere bir Örnek"**, Konferans, Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, 22.12.2014.

yerde, doğru biçimde kullanılabilmesini ifade etmektedir. Bu bakımdan, giriş bölümünde eğretileme yoluyla açık denizlerede yüzebilmenin ilk adımı olarak suya ufak dokunuşlara benzettiğim bütünleyici çalışmaların Seleskovitch'in ifade ettiği rutine benzeş olduğu söylenebilir.

Çeviri edincinin bütünüyle bir yetenek işi olmadığı ve bu edinçlerin tamamının öğrenilebilir ve geliştirilebilir edinçler olduğu düşüncesi, bu çalışmada da desteklenen bir düşüncedir. Ancak, çeviri bağlamında yeteneğin gerekli olup olmadığı sorgulandığında, çeviri işinin aynı zamanda yetenek işi de olduğu, daha doğrusu yetenek de gerektirdiğini belirtmek yanlış olmayacaktır. Akşit Göktürk'ün yazın çevirmenliğin yetenek gerektirdiği yönündeki görüşü, çeviri işinde yeteneğin de rol oynadığını destekleyen bir görüştür. Göktürk, öğrenimin önemini vurgulamakla beraber çevirmenliğin bütünüyle öğrenimle kazanılabiecek bir beceri olmadığını ve özellikle yazın çevirmenliğinde bireysel yaratıcılığın belirleyici olduğunu ifade etmektedir (Rifat, 2003: 340).

Uzmanlık kavramını sıkça kullanan ve çevirmeni aynı zamanda bir uzman olarak betimleyen Holz-Mänttäri'nin tanımı şu şekildedir:

> *"Der Translator ist ein Experte, der sich auf die Herstellung von Texten als Botschaftsträgern im Verbund für transkulturellen Botschaftstransfer spezialisiert und damit ein gesellschaftliches Kooperationsmuster ausfüllt."* (Holz-Mänttäri, 1984: 27)

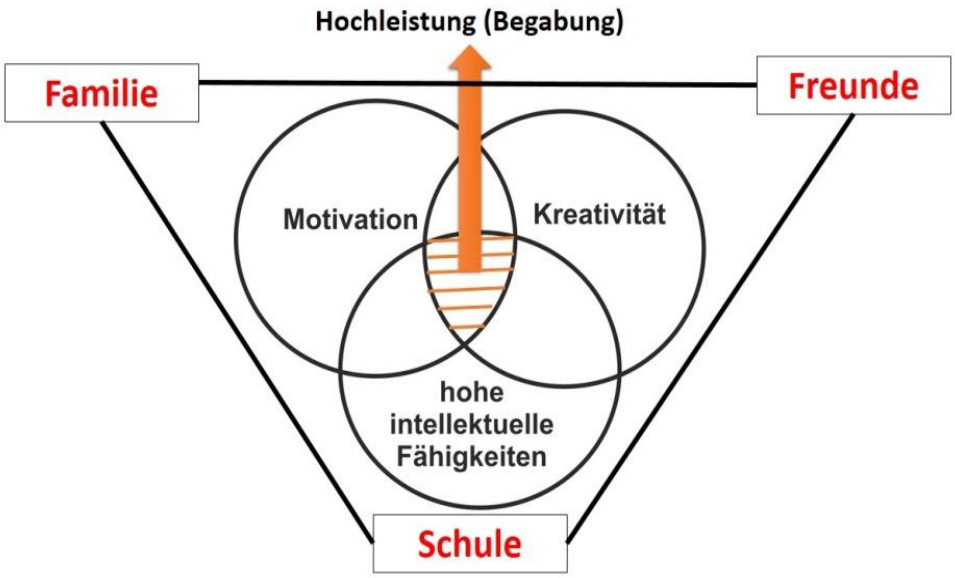
Mänttäri'nin çevirmene ilişkin bu görev tanımından yola çıkıldığında, uzmanlığın özellikle iletişim sağlama kapsamında bir uzmanlık olduğu anlaşılmaktadır. İleti aracı olarak yazılı ya da sözlü bir metine ilişin uzmanlığının vurgulandığı tanımda, çevirmen aynı zamanda toplumsal bir amaca hizmet etmiş olmaktadır. Metnin üreticisi, metindeki ileti ve metnin alıcı arasında bir aracı konumunda olan çevirmenin işini uzmanca yapması gerektiği anlaşılmaktadır. **Uzman** kavramının anlamı, 'bir kişinin belli bir alanda bilirkişi olması', 'belli bir alanda donanımlı olduğu' ya da 'belli bir alanda bilgi ve beceriye sahip olduğu' benzeri tanımlarla verilmektedir. Bu tanımlarda 'beceri' kavramına yer verilmesi, bir bakıma yetenek

kavramına uzantısı olan ve kişinin yatkınlığını ifade eden, kısacası belli bir alanda eğitim almamış olsa da, o konuda, söz gelimi şarkı söylemek, ya da resim yapmak gibi **yetenek ve beceri** gerektiren işlerde başarılı olmasını ifade etmektedir. Göktürk, yazın çevirmenliğinin öğretilebilirliğine ilişkin bir röportajda yaptığı açıklamada, çeviri etkinliğinin öğrenilebilen, ancak aynı zamanda beceri ve yetenek isteyen de bir etkinlik olduğunu şu sözlerle dile getirmektedir:

> *"Yazın çevirmenliğinin bütünüyle öğrenimle kazanılacak bir beceri olduğuna inanmıyorum. Ozanlık ya da romancılık ne denli öğretilebilirse, gerçek yazınçevirmenliği de o denli öğretilebilir. Herhangi bir bilgi alanında çevirmenliğin, o bilgi alanının bütünü ile bir tanışıklığı, kaynak dil ile amaç dili yeterli düzeyde bilmeyi gerektirdiğini anımsarsak, yazın çevirmenliğinde de yazın alanının örneklerini, iletişim kurallarını tanımanın, yalnız kaynak dili değil amaç dili de iyi bilmenin önemi ortaya çıkar. Öğrenim, çevirmene bu temel birikimi, bu bilgi donanımını sağlar. Ötesi, yazın çevirmeninin bireysel yaratıcılığına bağlıdır."* (Rifat, 2003: 341)

Göktürk'ün yazın çevirisine ilişkin bu görüşü, yazılı sözlü her türlü alt metin türü için geçerli bir görüştür. Göktürk'ün işaret ettiği gibi, temel donanım düzeyini geliştirici, **beceri ve yetenekleri biçimlendirici işlevleri olan çeviri eğitimi vazgeçilmez bir gerekliliktir**. Beceri konusunda çalışmalarda bulunan Mönks'ün tanımına göre yetenek, motivasyon, yaratıcılık ve entelektüel tutumlar ile beslenen bir olgudur. Mönks'ün **Triarchisches Interdependenzmodell** olarak adlandırdığı, aşağıda yer alan üçlü dayanışma modelinde okul, aile, arkadaşlar tarafından kuşatılan motivasyon, yaratıcılık ve ileri düzeyde entelektüellik becerilerin kesimi başarıyı düzeyini doğrudan etkileyen unsurlar olarak gösterilmektedir.

Şekil 3: Beceri ve Yetenek Modeli



(Mönks, 1991:235)

Mönks'ün bu modeli, her ne kadar geniş anlamda öğrenci-öğretmen etkileşimini konu alıyorsa da, çeviri edinci bağlamında söz konusu olan yeteneğin gerekliliğine de ışık tutmaktadır. Mönks modelinde görüldüğü üzere okul, aile ve arkadaşların oluşturduğu çevrenin etkisiyle biçimlenen becerilerde, çeviri eğitiminin bir parçası olan genel kültür düzeyinin ve öğrencinin entellektüel becerilerini besleyen çevrenin ne denli önemli olduğunun bir göstergesidir. Özetlenecek olursa, öğrencinin istekli olması, yaratıcı olması ve entellektüel tutum sergilemesi, ona aynı zamanda yetenek anlamında beceriler de sağlamaktadır. Bu saptamaya göre akademik çeviri eğitiminde bu bölümde okuyan öğrenci profilini iyileştirmek adına motivasyonun arttırılması yönünde eğitmenlerin de etkili olabileceği önemsenmelidir. Bu görüş, yararlanılan ders araçlarına, modern yaklaşımlara ve ders işleyiş biçimlerine odaklılık içerisinde yapılacak uygulamalarla ortaya konulmak istenmektedir.

Çeviri eğitiminde motivasyonun önemini vurgulayan Nord, **Fertigkeit Übersetzen** başlıklı çalışmasında, çeviri etkinliğinin okuma ya da duyma şeklinde bir alımlama ile başlayan, anlama, yorumlama, bilgilere başvurma ile devam ederek aktarım aşamasına geçişi sağlayan bir etkinlik olduğunu belirtmektedir (Nord, 2002: 88). Yazar, tüm bu aşamalarda öğrencinin kendini yetersiz, başarısız ve tedirgin hissetmesinin başlıca nedenini, öğrencinin yeterince motive olamayışı olarak görmektedir. Yazar, öğrencinin çeviri konusunda kendine güven kazanmasını sağlayabilmek amacıyla, yapılacak olan sınıf içi çalışmaların, zor ve karmaşık çeviri sorunları içermeyen çalışmalar olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. (a.e.: 96).

Akbulut, çeviri eğitiminin eğitilebilirliği bağlamında salt öğrencinin kendisinin ya da eğitim kurumlarının değil, öğrenciyi kuşatan toplumsal yapının da etkileyici işlevleri olduğunu belirtmektedir. Yazarın edinç gelişimi ve toplumsal yapı etkileşimine yönelik yapmış olduğu bu vurgu, Mönks'ün başarıya ilişkin oluşturduğu görselle örtüşen bir saptamadır. Akbulut, Toury'nin norm kavramından yola çıkarak, çeviri eğitiminde toplumsal katmanlardan oluşan normların, 'yaptırım' etkisinin belli alışkanlıklarda, seçimlerde ve davranış biçimlerinde bulunduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

> *"Bir davranış biçiminin edinilmesi/verilmesi olarak tanımlanabilecek çeviri eğitiminde, normların 'yaptırım' etkisi son derece önemli. Eğitim buyurgan değilse bile, toplumsal koşullar içindeki yerini belirlemeye, konumunu saptamaya çalışan bireyin karşılaştığı durum kuralların at oynattığı bir ortam."* (Akbulut, 2004: 41)

O halde çeviri eğitimi öğrencinin yalnızca eğitim ortamları tarafından izole edilmediği, kaçınılmaz olarak her öğrencinin farklı toplamsal katmanlarla biçimlenen bir birey olduğunu göz önünde göz önünde bulunduran bir tutum sergilemelidir.

Bu nedenle çeviri eğitimi, tüm bu saptamalara dayanarak, öğrenciye elden geldiğince farklı çeşitlikteki normları tanıtıcı, uygulamalarla deneyimlendirici, onu motive edici çalışmalar yürütmek zorundadır. Çeviri edincinin kazandırılabilir ve

geliştirilebilir olması konusuna salt tek yönlü bakmamak için burada, çeviri edincinin geliştirilebilir olduğunu, ancak beceri ve yeteneğin de katkı sağlayıcı unsurlar olduğunu belirtmek gerekmektedir. O halde uzman çevirmenden sergilemesi beklenen **yetenek** kavramı **yaratıcı çalışmalarla**[7] ilişkilendirilerek akademik çeviri eğitiminde mercek altına alınması gereken bir kavram haline gelmektedir.

1.1.3. Çeviri Edincinin Sürekli Geliştirilebilirliği

Çalışmanın giriş bölümünde ifade edildiği gibi çeviri edinci, sınırları çizilemeyen, gelişiminin sonu belirlenemeyen bir edinç bütünüdür. Sürekli gelişmeye açık olan bu bütünde, kaçınılmaz olarak birçok bileşen bulunmaktadır. Alt edinç olarak adlandırılan bu bileşenlerden tümünün etkileşim içinde oluşu, hangi alt edincin daha baskın olduğu ya da olması gerektiğine ilişkin soruya kendi bütünsel yapısı ile yanıt oluşturmaktadır. Bu nedenle, çeviri edincinin alt edinçlerin etkileşimli biraradalığından oluşması ve bu bileşenlerin birbirini bir döngü içinde sürekli beslemesiyle nedeniyle, bir bileşenin az gelişmiş olmasının, söz konusu döngüye ket vuracağı söylenebilir.

Çeviri eğitimi mezununun çeviri eğitimi hedeflerini de oluşturan bilgi ve becerileri ortaya koyabilmesini, çeviri edincinin gelişmiş olduğunun bir göstergesi olarak kabul eden Kurultay, akademik eğitimde kazandırılması gereken becerileri şu şekilde sıralamaktadır (Kurultay, 1997: 26):

- Belli amaçlara yönelik işlevli ve etkin metinler oluşturabilmek, başkalarının metinlerini eleştirerek düzeltme önerilerinde bulunabilmek;
- verilen çeviri görevinde iş analizi yapabilmek, işi verene ortaya çıkacak ürünün özelliklerine ilişkin önerilerde bulunup, danışmanlık yapmak (gerektiğinde ilgili metnin çevirisinden vazgeçmeyi önermek);

[7] Bkz. "1.2.7. Yaratıcılık Edinci"

- önerilen işi alıp almayacağına karar verebilmek, kendi iş yeteneğini ön bilgisi ve mevcut çalışma koşullarına göre ölçebilmek;

- farklı amaçlara göre çeviri yapabilmek ve iletişim ortamının gerektirdiği yönde kararlar verebilmek;

- diller arası iletişimde danışmanlık ve aracılık yapabilmek; taraflar arasında anlaşma zeminini oluşturmak için gerekli önbilgi ve kavrayış eksiklerini saptayıp giderebilmek;

- üstlenilen işi verimli ve doyurucu düzeyde gerçekleştirebilmek için gerçekçi bir iş organizasyonuna gidebilmek;

(a.y.: 27)

Akbulut'un çeviri edincinin sürekli geliştirilebilirliğine ilişkin görüşünde yukarıda da ifade edildiği gibi toplumsal etmenlerin göz ardı edilmemesi gerektiği, ancak akademik eğitim aracılığı ile iletişim ediminin gerçekleştirilmesi için dil ve metin odaklı çeviri çalışmaların iletişim odaklı çeviri alıştırmalarına dönüştürülebileceği belirtilmektedir (Akbulut, 2004: 43). Çalışmasında Hönig'in saptamasına yer veren yazar, iletişim edimini gerçekleştirmenin ön koşullarını sağlayan edimsel edincin önemini vurgularken, toplum tarafından biçimlenmiş somut dil kullanımının iletişim koşulları içinde ele alınması ve bunun da çeviri amaçlı metin çözümlemesi, çeviri ön eğitimiyle, çalışmaların yaşayan ve bozuk metinlerle gerçek durumlar içinde sürdürülmesiyle gerçekleştirilebileceğini desteklemektedir. (a.e.: 44)

Kreatives Übersetzen başlıklı çalışmasında çeviri edincini meta edinç olarak ele alan ve eğitilebilirliğini görgül çalışmalar yardımıyla sorgulayan Kußmaul, çeviri edincinin salt alt edinçlerden oluşan bir edinç bütünlüğü değil, bunların ötesinde çevirmenin hem kendisine ait olan edinçlerle, hem de başka edinçlerle çeviri etkinliğini yürütebileceği bir edinç olduğu görülmektedir (Kußmaul, 2000: 211). Yazar, yaratıcı çevirinin eğitilebilirliğini sorgulayan çalışmalarında eğitilebilirliğin olanaklı olduğunu ortaya koymuş ve eğitmenlerin bu konuda yol gösterici olabileceğini dile getirmiştir:

> *"Es ist lehrbar… Dozentinnen und Dozenten können die Wege weisen, die zu kreativen Lösungen führen."* (Kußmaul, 2000: 201).

Çeviri eğitiminin önemine ve gerekliliğine işaret eden bu saptamalar doğrultusunda, akademik çeviri eğitimin uzmanlığa doğru giden yolda bilgi ve beceri kazandırıcı, biçimlendirici, temel donanımları geliştirici ve uzmanlığa yakınlaştırıcı oluşturucu olduğu söylenebilir.

Rusçadan Almancaya çeviriler yapan ve Dostoyevski'nin eserleri gibi yazınsal eserleri Almancaya yeniden kazandıran Geier, kendisiyle yapılan bir röportajda, yıllar yılı çevirmenlik yapıyor ve bu alanda üniversitelerde ders veriyor olmasına rağmen, her gün çeviri etkinliğine ilişkin yeni bir şey öğrendiğini ve öğrenmenin sonunun olmadığını belirtmektedir (Geier, 2010).

Bu görüşlerden yola çıkarak, çeviri etkinliğine ilişkin öğrenmelerin ve bilinçlenmenin, dolayısıyla da çeviri edinci gelişiminin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu saptanabilir. Bu saptamadan ise, çeviri eğitiminin amacını uzman çevirmen yetiştirmek olarak değil, uzman çevirmenin sahip olması gereken donanım zemini oluşturmak şeklinde yorumlamak olanaklıdır. Bu yoruma göre, akademik çeviri eğitimi, dört yıllık zaman sınırlandırması içinde öğrenciyi elden geldiğince uzman çevirmenliğe yaklaştırma amacı güden bir eğitim olarak açıklanabilir. Uzmanlığa doğru giden yol ise, donanım zeminini oluşturulan bu dört yıldan sonra da devam eden ve sonu olmayan bir yoldur.

1.2.Çeviri Edincinin Bütünleyenleri Olarak Alt Edinçler

1.2.1.Kültür Edinci

Akademik çeviri eğitiminde öğrencinin dil edincinin yanı sıra temel düzeyde kültür edincine sahip olması beklenen bir ön koşuldur. Çeviri etkinliğinin öğretilebilir bir etkinlik olduğu gerçeğinden yola çıkarak, kültür edincinin geliştirilmesi olanaklıdır.

Bu eğitiminde, öğrencinin hem kendi kültürüne, hem de başka kültürlere karşı farkındalık ve duyarlılık kazanması, kültür karşılaştırmaları yapabilmesi, çeviri amaçlı araştırmalarla kültürlere ilişkin bilgiye ulaşması ve farklı kültür dizgelerine göre işlevsel çeviri etkinlikleri yürütebilecek hale gelmesi amaçlanmaktadır.

Kültür edincinin kültürel bir bilinçlenme ile geliştirilmesi, elbette tek bir dizgede yer alan tek bir kültür şeklinde değil, bunun çok daha ötesinde kültürlerarası dizgelerde bir bilinçlenme olarak anlaşılmalıdır. **Para kültür**, **idio kültür** ve **dia kültür**[8] olarak adlandırılan çeşitli kültür katmanlarını incelemek, bunlar hakkında bilinçlenmek, bunlar arasında kültür karşılaştırmaları yapabilmek, en az iki kültür dizgesini çok iyi tanımak, işlevsel çeviriler oluşturabilmek için çevirmenin gerçekleştirmesi gereken etkinliklerdir. Çeviri eğitiminde kültür katmanları hakkında bilinçlenme, çevirmen adaylarınının kültürlerarası iletişim sağlayan bir çevirmen haline gelmesinde çok önemlidir. Dil önkoşulu dışında, kültür ve metin edincini çevirmenin ehliyeti olarak gören Ammann, bu görüşünü şu şekilde aktarmaktadır:

> *"Bir çevirmen pek çok farklı faaliyette bulunabilir: Örneğin belli bir uzmanlık alanında uzman çevirmen olarak çalışır, yabancı heyetlerin refakatçi tercümanı olarak işlev görür, bölgesel danışmanlık görevi yapar, yazınsal metinler çevirir vs. Ancak çevirmen somut olarak yaptığı bu gibi özel beceri gerektiren faaliyetlerin ötesinde, belli temel konularda yeterli ehliyete sahip olmalıdır, bu da en geniş anlamıyla* ***kültür edinci*** *ve* ***metin edinci*** *demektir."* (Ammann, 2008: 67)

Ammann'ın bu açıklaması, çevirmenin karşılaştığı her türlü sözlü ya da yazılı metinde, o metni çözümlemek için gerekli olan kültür edinci anahtarı gerekliliğine işaret etmektedir. Uzmanlık alanına yönelik yapılan vurguda ise, bu durumun daha çok özel alana özgü terminoloji içermesine bağlı olarak kültür dokusunun az olduğu ya da hiç olmadığı düşünülen uzmanlık alanı metinleri için de geçerli bir durum olduğu anlaşılmaktadır.

[8] Bkz. Ammann Margret, **Akademik Çeviri Eğitimine Giriş**, İstanbul, Multilingual, 2008.
Bu kaynakta belli bir toplumun kültürü para kültür, belli bir grubun kültürü dia kültür ve belli bir bireyin kültürü idio kültür olarak ele alınmaktadır (Ammann: 2008: 42, 43)

Çevirinin kültür düzlemlerindeki engellerin aşılarak yapılan bir eylem olduğunu vurgulayan Holz-Mänttäri, çevirmenin aynı zamanda bir kültür uzmanı olduğunu belirtmektedir:

> *"Durch translatorisches Handeln als Expertenhandlung soll ein Botschaftsträger 'Text'im Verbund mit anderen Botschaftsträgern produziert werden… der antizipierend zu beschreibender Rezeptionssituation zwecks kommunikativer Steuerung von Kooperation über Kulturbarrieren hinweg seine Funktion erfüllt."* (Holz-Mänttari, 1986: 366)

Witte, çevirmenin kültür edincini konu alan **Die Kuturkompetenz des Translators** başlıklı çalışmasında, çeviri olgusu işlevsel ve eylem odaklı temellerin yanı sıra kültür temellerine de dayandırılan ve kültürlerarası iletişim ve etkileşimi ifade eden bir tanımla ele alınmaktadır (Witte, 2000: 11). Çevirmen, kaynak ve erek dizgede hali hazırda var olan ya da kültürlerarası iletişime dayalı sözlü çeviri süreçlerinde bu iki dizgede yer alan konuşmacıların her birinin karşı tarafın kültürüne ilişkin bilgisinin farkında olmalı ve çeviri işinde bunu hesaba katmalıdır:

> *"Der Translator muss bei seinem Handeln bereits vorhandenes oder in der interkulturellen Kontaktsituation 'entstehendes' gegenseitiges 'Wissen' der Interaktionspartner in Betracht ziehen."* (Witte, 2000: 133)

Witte'nin bu saptamasından, çevirmenin kültür edincinin salt dizgeler arasında sabit duran kültürkatmanlarını kapsamadığını, konuşmacıların birbirine ilişkin kültür bilincinin de önemli olduğu ve bu nedenle çevirmenin çokyönlü bir bakışaçısı geliştirmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Çeviri eğitiminde kültür edincinin gelişimi daha çok temel ve genel kültür düzeyinde çalışmalarla gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalar kültürkatmanlarını daha derin ve ayrıntılı ele alabilecek çalışmalar için bir zemin oluşturacak işlevdedirler. Özellikle eğitimin başlarında belli bir topluma, gruba ya da bireye ait (para, dia ve idio kültür) katmanlarının her birine zaman ayrılması sıkıntı oluşturacağından, daha çok bunlara örnek oluşturacak çalışmalara yönenilmektedir. Witte, akademik çeviri eğitiminde kültür edincinin geliştirilmesine yönelik

çalışmaların metin çalışmalarıyla yapılabileceğini, buna ilaveten simulasyon ya da drama çalışmalarıyla desteklenebileceğini belirtmektedir (Witte, 1999: 347):

> *"Da nicht alle denkbaren para-, dia- und idiokulturellen Bereiche einbezogen werden können, geschieht die Vermittlung translatorischer Kulturkompetenz in exemplarischer Form, d.h. es werden potentiell translationsrelevante Verhaltenbereiche, Situationstypen und Rollenkonstelation(styp)en behandelt. Als didaktische Übungsform bieten sich Simulation, Plan- und Rollenspiel in Ergänzung zur Textarbeit an."* (a.e.: 347)

1.2.2. Dil Edinci

Dil edinci, daha önce de belirtildiği gibi bir önkoşul olarak çevirmende bulunması gereken bir edinç alt türüdür. Hem erek dizge diline, hem de anadiline ilişkin bilgi ve becerilerin tümü kapsayan dil edinci, başka dünyaları kendi dünyamıza tanıtan canlı bir iletişim aracıdır. Başka dünyaların önümüze ne şekilde geleceği, çevirmenin düşünsel konumu, bilgisi, okuma birikimi, kaynak dil ve çeviri dilini kullanabilme gücü, zihinsel çözümleme, yorumlama, çağrıştırma yetisi gibi edinçlerine bağlıdır (Göktürk, 1986: 9). Çevirmenin kaçınılmaz olarak anadil edincinden yola çıkarak gerçekleştirdiği bu etkinlikler, aynı zamanda çevirmenin sahip olduğu anadil süzgecinden geçirilen bir yolculukla çeviri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevirinin ne şekilde alımlanacağı ise, yine aynı şekilde okur olarak bizlerin anadil edincine bağlı olacaktır.

Çeviri edinci bağlamında anadil edincinin belirleyici özellikte olması nedeniyle, burada erek dizgeye ilişkin dil edincinden ziyade anadil edincini mercek altına almakta yarar var. Will, "Muttersprachliche Kompetenz – ein entscheidender Faktor im Übersetzungsprozeß" başlıklı çalışmasında çeviri etkinliğinin on koşullarından ve çeviri edinci alt türlerinden olan dil edincinde anadil edincinin çok önemli bir etmen oldğunu belirtmektedir. Dil edinci denilince akıllara öncelikli olarak erek dizgenin diline yönelik bilgi ve becerilerin gelmesi, anadile yönelik bilgi ve becerilerin çoğunlukla göz ardı edilen ya da daha geri planda olduğu düşünülen bir edinç olarak görülmesine işaret etmektedir. Oysa Will'in de

vurguladığı gibi anadil edinci, çeviri edincinin sağlıklı gelişimine zemin oluşturan temel taşıdır. Bu nedenle çeviri eğitimi programlarında, anadil edincini geliştirci çalışmalara yer verilmesinin, örneğin anadilde metin çözümleme ya da metin oluşturma çalışmalarının arttırılması gerektiğinin altını çizmektedir. Anadilde yazma etkinliklerin zorunu eğitim olan ilk öğretim ya da lise düzeyi eğitim ile sınırlı tutulmasının yanlış olduğu ve bu tür etkinliklerinin sürekli gelişime açık analitik bir beceri olduğu görüşüne[9] katılmaktadır:

> *"Schreibenlernen ist auf keinen Fall mit dem Ende der Pflichtschulzeit (und auch nicht mit dem Ende der gymnasialen Oberstufe) abgeschlossen, sondern all seine analytische Fähigkeit für stetige Steigerung offen."* (Will, 1997: 234)

Çeviri edinci bağlamında, anadil edincinin en önemli edinç olduğuna vurgu yapan Hönig ve Kußmaul, çeviri eğitiminde buna yönelik iyileştime ya da geliştirme çabalarına girişilmesi gerektiğini, ancak bunun diğer alt edinç türleri gelişimine göre daha kolay olabileceğinin düşünülmesinin yanılgı olacağını anlatmaya çalışmaktadırlar:

> *"Es gibt jedoch Komponenten der übersetzerischen Kompetenz, die wir hier vorausgesetzt haben, obwohl sie nicht bei jedem Leser – und nicht bei jedem Übersetzer- vorausgesetzt werden können. Die wichtigste ist die muttersprachliche Kompetenz… Auf diesem Gebiet läßt sich nach unseren Erfahrungen die Kompetenz nur geringfügig verbessern."* (Hönig / Kußmaul, 1982: 134)

Hönig ve Kußmaul'un alımlayıcı ve çevirmen açısından değerlendirdikleri anadil edincinin ancak kısmen iyileştirilebiliyor olmasında anadile ilişkin bilgi ve becerilerin kalıplaşmış ve kemikleşmiş olabileceğinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu olasılık, çeviri eğitiminin başlarından itibaren bu edinci geliştirici çalışmalara ağırlık verilmesini daha da gerekli hale getirmektedir.

Her-übersetzung olarak adlandırılan yabancı dilden anadile çeviri çalışmalarında, ortaya çıkan çeviri ürününün uygunluğunun büyük ölçüde çevirmenin anadil edincine bağlı olduğunu belirten Vildebrand, anadil edinci

[9] Bu görüş, Augst ve Faigel'in 1985 yılında ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik gerçekleştirdikleri bir araştırmanın sonucu olarak ortaya konulmuş bir saptamadır. Bkz. Augst Gerhard / Faigel Peter, **Von der Reihung zur Gestaltung** (1985).

yetersiz olan çevirmenlerin, çeviri etkinliklerinde ortaya çıkabilir sorunlara çok daha kolay yakalanabileceğini ifade etmektedir:

> *"Ein seine Muttersprache nicht voll beherrschender Übersetzer ist gegenüber Interferenzen besonders anfällig."* (Vildebrand, 1997: 229)

Seleskovitch de, kaynak ve erek dil arasında ortaya çıkabilecek sorunlarla baş edebilmede anadil edincinin oldukça gelişmiş olması gerektiğine dikkat çekmektedir:

> *"Um den drohenden Interferenzen zwischen Ausgangs- und Zielsprache zu entrinnen, müsse er vor allem eine hohe muttersprachliche Kompetenz aufweisen. Er müsse imstande sein, den AT mit Hilfe des Wissens der sprachlichen Hülle zu entkleiden, zu deverbalisieren, um zum Sinn des gesagten zu gelangen. Habe er diesen erfasst, müsse er das Verstandene reverbalisieren, um einen natürlich klingenden Zieltext zu produzieren."* (Seleskovitch, 1968: 161)

Dil edinci bağlamında çeviribilimcilerin özellikle anadil edincine yapmış oldukları vurgular, çeviri etkinliklerinde hem kaynak metni çözümleme hem de erek metni oluşturma süreçlerinin öncelikle anadil edinci süzgeçinden geçtiğine işaret etmektedir. Yabancı dilde oluşturulmuş, yabancı bir kültürle harmanlanmış bir metnin anlatım inceliklerini görebilmek ve çözümleyebilmek için kuşkusuz öncelikle anadildeki anlatım inceliklerini bilecek düzeyde anadil edincine sahip olmak gerekmektedir.

Dil edinci bağlamında önemsenmesi gereken bir diğer boyut, çeviri eğitimi veren eğitmenlerin anadil edincinin yanı sıra özellikle yabancı dile ilişkin altyapı donanımıdır. 90'lı yıllardan sonra yurt dışı deneyimi – özellikle yoğun göç alan Almanya ve Fransa – azalan eğitmenlerin dil ve kültür edincinin dil eğitimine olduğu kadar çeviri eğitimine de yansımaları olabileceği düşünülebilir. Çelik ve Önder Alkan'nın kültürel arka alan bilgi ve deneyiminin öğretme ve öğrenmeye etklerini irdeleyen çalışmasında eğitmenlerin yabancı ülke deneyiminin azalması şu şekilde açıklanmaktadır:

"Türkiye koşullarında yabancı dil öğretimi veren öğretim elemanları, özellikle üniversitelerde genellikle (Almanca ve Fransızca) daha önceki dönemlerde yurt dışı deneyimi olmuş kişiler arasından yetişmekteydi. Söz konusu kişiler çoğunlukla Türkiye'ye dönüş yapan ailelerin çocuklarından oluşmaktaydı. Ancak 90'lı yılların ortasından başlanarak günümüze kadar olan dönemde bu ülkelerden geri dönüş hareketi tamamlanmıştır. Bu nedenle yabancı ülke deneyimi olan öğretim elemanı sayısı dab u duruma oranla azalmıştır." (Çelik / Önder Alkan, 2008: 68)

Yazarların söz konusu çalışmasında eğitim kurumlarına yönelik iyileştirme önerileri çeviri eğitimi programları açısından da göz ardı edilmemesi gereken bir saptama olarak kabul edilmelidir. Yürütülen anketlerle desteklenen bu çalışmanın sonuç bölümünde dikkate alınması gereken öneriler şu şekilde özetlenmektedir:

"Bu bağlamda ülkemizdeki yabancı dil öğretim elemanlarının yabancı ülkeye gitmesi, öğretilenin ve öğrenilenin kalıcılığına önemli katkılar sağlayacaktır. Çalışma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının yabancı ülke deneyimi bağlamında aralarındaki kültürel arka alan bilgi donanım farklılıklarını ayırt edebildikleri görülmüştür. Ülkemiz koşullarında yabancı dil öğretim elemanlarının yurt dışına gitme olanakları iyileştirilmeli ve bu kişiler özendirilmelidir. Öğretim elemanının yabancı ülke deneyimi yoksunuğunun önemi, günümüzde giderek belirginlik kazandığından, ülkenin yabancı dil eğitim politikasında yeni açılımlar gözlemlenmektedir." (a.e.: 80)

Bu araştırma sonucundan yola çıkarak, çeviri eğitimi gibi yabancı dilli öğrenme ortamlarında eğitmenlerin arka planına yönelik olası yoksunluklar göz önünde bulundurularak, çeviri eğitimi öğrencisinin özellikle yabancı dil edinci gelişiminde bireysel çabasının önemi vurgulanmalıdır. Ayrıca, eğitim kurumlarının öğrenciyi olduğu kadar eğitmenleri de dilsel ve kültürel arka planının geliştirilmesini destekleyici yaklaşımınının süreklilik içerisinde olması gerektiğinin altı çizilmelidir.

1.2.3. Metin Edinci

Çevirmenin karşısına malzeme olarak çıkan metin, çeviri amaçlı çözümleme süreçlerinde hem yabancı kültürde, hem de kendi kültürümüzde alımlanmasını ve üretilmesini sağlamaya yardımcı olan metin edincini gerektirmektedir. Metin türlerinin kültür ile olan güçlü etkileşimi, bir toplumun gündelik dil kullanımları ile

de yakından ilgilidir. Kültür ve o kültürdeki dil kullanımların zincirleme bir işlevle metin türlerine yansıması, dahası topluma özgü metin türleri oluşturması, metin edinci bağlamında göz önünde bulundurulması gereken bir gerçektir. Almanca ve Türkçede metin türlerine ilişkin çalışmasında Şenöz Ayata, toplumların metin türlerini çeşitli biçimlerde sınıflandırmalarına ve hangi metin türünün hangi durumlarda kullanıldığını bilme yetilerini mercek altına almaktadır. Yazar, metin türünün kültür ile olan ilişkisine ağırlık verdiği **Metin Türü ve Kültür** alt başlığında, dil ile kültür arasındaki bağıntıları inceleyerek, metin türlerinin değişik dillerde kültüre dayalı yaklaşımlar nedeniyle farklılıklar gösterdiğini vurgulamaktadır (Şenöz Ayata, 2003). Çeviri eğitiminde geliştirilmesi beklenen alt edinç türlerinden olan metin edinci, kuşkusuz dillerin ve kültürlerin hayat bulduğu malzemeyi ayrıştırmaya ve yeniden oluşturmaya yarayan bir edinçtir. Metin türlerine ilişikin çalışmalarda bulunan Reiß, metinleri işlevleri açısından başlıca üç sınıfta[10] ele almaktadır. Bunlar anlatımcı, bilgilendirici ve çağrısal metinlerdir.

Anlatımcı metin türlerini biçim ve anlatım odaklı, bilgilendirici metinleri içerik odaklı, çağrısal metinleri de amaç doğrultusunda çağrı işlevinde bulunan metinler olarak tanımlayan Reiß, daha sonraki çalışmalarında dördüncü bir metin türü olarak çoğunlukla medya aracılığıyla alımlayıcı ulaşan metin türlerini görsel-işitsel (**audio-medial**) metin türü olarak ele almaktadır (Reiß, 1982: 34-49). Reiß'in metin türlerine ilişkin bu saptamaları bir metnin doğal olarak çokdüzlemli olması nedeniyle, birden fazla işlevle karma metin olarak da karşımıza çıkabileceğini anlamak açısından önemlidir.

Adı geçen eserde metin türlerinden yola çıkarak çeviri yöntemlerini irdeleyen Reiß, ağırlıklı olarak metin çözümlemesinin önemine değinmektedir. Metindeki öğelerin birbiri ile ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması, somutlaştırılması gibi etkinliklerin

[10] Metin türleri sınıflandırması için bkz. Reiß, Katharina (1993: 19)
- **Expressiver Texttyp** (senderorientiert: formbetont, ausdrucksorientiert): Textsorten: Roman, Lyrik, Schauspiel, Komödie, Lehrgedicht, Biographie
- **Informativer Texttyp** (sachorientiert: inhaltsbetont, nicht stilistische, sondern inhaltliche Korrektheit steht im Vordergrund) : Textsorten: Bericht, Aufsatz, Urkunde, Gebrauchsanweisung, Kommentar, Sachbuch
- **Operativer Texttyp** (verhaltensorientiert: appellbetont, zweckorientierte Texte /es kommt mehr auf den Zweck an als auf Inhalt und stilistische Korrektheit): Textsorten Predigt, Propaganda, Reklame, Demagogie, Pamphlet, Satire, Tendenzroman, Kommentar, usw.

tümü ÇAMÇ kapsamında gerçekleştirilen aşamalardır. Metin edincini geliştirmek amacıyla çeviri eğitiminde yapılan işlevsel metin çalışmalarının önemi büyüktür. Her türden metinle gerçekleştirilebilecek metin çalışmalarının dil ve kültür duyarlılığını geliştirici, ufuk açıcı, farkındalık yaratıcı işlevleri olduğunu ve çeviri eğitimi başlarında bile karmaşık ve zor gibi algılanan anlatımcı türde metinlerle çalışılabileceği düşünülmektedir. Schäffner, eğretileme gibi dil sanatlarından ya sözcüklerle yapılan çeşitli dil oyunlarından yararlanılarak oluşturulan metin türlerinin[11] bu işlevleri yerine getirdiğini düşünmektedir. İletişimde bu gibi dil kullanımlarının kültürün doğal yansıması olduğunu belirten yazar, bu durumu aynı zamanda çeviri açısından bir zorluk olarak da görmektedir (Schäffner, 1998: 280, 281). Çeviri eğitiminde bu gibi metinlerle çeviriler yapılmasa bile, örneğin çevrilebilirlik ya da çevrilemezlik konusunu irdelemeye elverişli bir araç olduğu söylenebilir.

1.2.4. Uzmanlık Alanı Edinci

Çeviri çalışmalarında teknolojik gelişmelerin, küreselleşmenin, uluslararası kurumlaşmaların ve etkileşimin bir gereği olarak uzmanlık alanlarında yapılan çevirilerin payı, özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğine doğru yoğunlaşarak günümüzde yaşamımızın her alanını kuşatmış bulunmaktadır (Eruz, 2006). Uzmanlık alanı çevirileri dendiğinde ilk akla gelen tıp ve hukuk alanından metinlerin çevirisi oluyor ve bu çeviriler yazınsal alanda yapılan çevirilere göre çok daha kolay ve çok daha somut düzeyde görülüyor. Oysa özellikle Schleiermacher, Humboldt veya Goethe gibi Alman ekolü düşünür ve çeviribilimciler bu durumun hiç de öyle olmadığına vurgu yaparak, günümüzde teknik çeviri olarak da anılan uzmanlık metinlerinin çevirisinde kaçınılmaz olarak kültürün ve dilin ruhunun da çözümlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Uzmanlık alanı metinlerinde de yazınsal metinlerde olduğu kadar kültürel açıdan donanım ve uzmanlığın gerektirdiği somut kavramları açıklayabilmek için soyut düşünme yetisinin gelişmiş olması gerekliliği görülmektedir. Kısacası, ister yazınsal ister uzmanlık alanında olsun, çeviri her zaman

[11] Bkz.” 4.1.3. Metin Edincine Odaklı Uygulama”

yaratıcılık gerektiren sanatsal bir uğraştır. Bu öylesine hassas bir sanattır ki, Hugo Friedrich'in "Çeviri Sanatı Üzerine" Schleiermacher ve Humboldt'a dayanarak dile getirdiği gibi, çevirilerde bütün gücün kaynağının özgün metin olduğu gerçeğinin bir an bile akıllardan çıkmaması gerekmektedir (Rifat, 2003: 124).

Uzmanlık dili en başta ölçünlü, toplumun çıkarlarına bölgeler üstü kurumsallaşmış iletişim ve birlik dilidir. Ölçünlü bir dil aynı zamanda gündelik dil (**Umgangssprache**) den çok farklı olarak sistemleşmiş ve özellikle resmi kurumlarda kullanılan bir standart dildir (Braun, 1987: 17). Göpferich'in uzmanlık alanı dili ile ilgili tanımına bakacak olursak, Braun'a benzer alana yönelik standart bir dil kullanımına işaret ettiğini görmekteyiz. Uzmanlık ve teknik içerikli metinlerin tümünün öncelikli işlevinin bilgi aktarımı olduğunun altını çizen Göpferich, bilginin türü ve aktarım amacına göre bu tür metinleri dört kategoriye ayırmaktadır. Bunlar hukuksal alanda standartlaşmış metinler, geliştirilmek üzere oluşturulan güncel teknik metinler, öğretici metinler ve bilimsel bilgileri sentezleyen metinlerlerdir. Astronomi alanına bakacak olursak, Göpferich'in (1998) teknik metin konusunda yapmış olduğu sınıflandırmaların birden fazla noktada kesiştiğini görüyoruz, çünkü astronomi ile ilgili olan söz konusu kaynak metin hem zamana bağlı olarak geliştirilebilir, hem öğretici, hem de bilimsel bilgileri sentezleyici özelliklere sahiptir (Göpferich, 1998).

Terminolojinin yanı sıra, belli bir etkinlik, meslek veya grupla ilişkili olarak tanımlanmış jargon bilgisi de önemli bir rol oynamaktadır, çünkü genellikle belli bir alanda kullanılan standart bir terim ancak o alanda uzmanlaşmış kişiler tarafından daha kesinleşmiş ya da daha tekil bir kullanıma sahip olabilir. Bu durum, alan dışı bir çevirmene metin çözümlemesi sürecinde sorun oluşturmaktadır.

Çeviri eğitiminde, uzmanlık alanı metinlerinin de yoğun kültür birikimi gerektiren metinler olarak ele alınması ve uzmanlık alanı metinlerinin çevirisine ilişkin çalışmaların önemi büyüktür. Bu tür metinlerle çalışmanın ayrıca dili geliştirici de bir işlevi söz konusudur. Eruz "Uzmanlık çevirisi" başlıklı çalışmasında uzmanlık alanından metinlerle çalışmaların katksısını ve işlevini şu şekilde özetlemektedir:

"Dil bir ağ niteliğindedir, bu ağın gözenekleriniyse kavramlar oluşturur ve dilin nüanslama özelliği ifade gücünü de beraberinde getirir. Dil duyarlılığı ve kültürlere karşı farkındalık kazanmak ise bir çevirmen için vazgeçilmez özelliklerden biridir." (a.g.e.)

Eruz'un bu görüşünden yola çıkarak, günümüzde uzmanlık alanı metinleryle yapılan metin ya da çeviri çalışmalarının çeviri edincini besleyici çok önemli çalışmalar olduğunu tekrarlamakta yarar var.

1.2.5. Araştırma Edinci

Çeviri çalışmalarında çeviri sürecinden önce yürütülmeye başlanması gereken etkinliklerden birisi kuşkusuz söz konusu çeviri işine ilişkin araştırma etkinliğidir. Çevirmenin ancak nadiren çeviri yapacağı alanda bilirkişi olduğunu ve bu nedenle pek çok çevirmenin çeviri öncesi çeşitli ve ayrıntılı araştırmalar yaptığını vurgulayan Icobescu araştırma edincinin çok önemli bir unsur olduğunu ifade etmektedir (Icobescu, 2011: 127). Araştırma yapılmadan gerçekleştirilmeye çalışılan çevirinin doğru bir çeviri olamayacağını belirten yazar, ancak araştırmalar sayesinde anlaşılanın çevirisinin yapılabileceğini belirtmektedir. Çeviri işine ilişkin araştırmaların önemini çeviri eğitiminin en başlarında öğrenciye gösterilmesi gerektiğini düşünen yazar, bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

> *"In den ersten Übersetzungsstunden werden Lerner unterrichtet, dass man einen Text nur dann übersetzen kann, wenn man ihn verstanden hat. Verstehen ist ein „Sinngebungsprozess", der graduell fortschreitet. Verstehen ergibt sich somit erst als Resultat sprachlich-kognitiver Verarbeitungsprozesse, meist von Inferenzen, die aus Schlussfolgerungen und Problemlösungsoperationen bestehen. Diese Inferenzen verbinden die Textinhalte mit dem Erfahrungs- und Weltwissen des Übersetzers und verleihen dem Ausgangstext Bedeutung. Die Inferenzprozesse, die neue Wissensinhalte aus bereits vorhandenen ableiten, integrieren somit neue Textinformationen in das sprachliche, enzyklopädische sowie kommunikativ und situationell relevante Vorwissen, um einen kohärenten und harmonischen Textsinn herzustellen. Textverständnis wird somit als strategisch-konstruktiver Prozess konzipiert."* a.e.,:128)

Hönig, "Textverstehen und Recherchieren" başlıklı çalışmada, metni anlama ve yorumlama sürecinde çevirmenin sezgisinin ve dünyaya ilişkin bilgisinin önemini

vurgulamakla beraber, bunların çeviri amaçlı araştırmalarla desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Yazar, bu nedenle uzman çevirmen yetiştiriciliğinde metin ve araştırma çalışmalarının birbiriyle bağlantılı ve olabildiğince yakın bir şekilde yürütülmesi gerektiğini şu sözlerle anlatmaktadır (Hönig, 1999: 160):

> *"Textverstehen als integraler Bestandteil professionelen übersetzerischen Handelns ist aus ihrer Sicht niemals nur ein intuitives oder kognitiv gelenktes Verstehen, sondern immer das Ergebnis einer Koordination von Reflexen und Reflexion. Deshalb ist es so wichtig, daß in der Ausbildung professioneller Übersetzer Textverstehen und Recherchieren eng aufeinander bezogen werden.* (a.e.:160)

Roinila, "Muß der Übersetzer auch noch schreiben können? - Aspekte zur Übersetzungskompetenz und zu ihrer Entwicklung" başlıklı çalışmasında, çevirmenin yalnızca özgün metne ilişkin değil, özgün metnin yazarına, metnin aldığı eleştirilere, yazarın başka eserlerine, bu eserlerin çevirilerine, özgün metnin çözümlenmesini kolaylaştırıcı koşut metinlere ilişkin de araştırma yapması gerektiğini belirtmektedir.

> *"Es sei noch auf eine weitere Parallele zwischen Schreiben und Übersetzen hingewiesen. Ich benutze mit Jakobs (1996) den Begriff "Texte anderer" statt dem etwas verwaschenen der Intertextualität. Wenn wir von Texten anderer reden, befinden wir uns ganz konkret im Alltag des Übersetzers, und zwar haben wir es zu tun mit Kategorien, wie z.B: andere Texte des Autors, andere Übersetzungen desselben Textes, Rezensionen des Ausgangstextes, ausgangs- und zielsprachliche Parallel- und Hilfstexte, d.h. Texte, die thematisch und sprachlich dem entstehenden Text nahestehen und besonders nutzbringend beim Hinüber setzen sind, Wörterbuch-, Sachwörterbuchartikel u.ä."* (Roinila, 1997: 202)

Çeviri amaçlı araştırmalara yönelik araştırma kaynaklarının güvenilir olması, üzerinde durulması gereken başka bir boyuttur. Çevrilecek metne ilişkin metin içi ve metin dışı öğelerin incelenmesi ve çözümlenmesi için başlıca başvuru kaynağı olarak yazara ait başka metinler, koşut metinler, çeşitli sözlükler, bilimsel makaleler ya da kitaplar sıralanabilir.

Bunların dışında özellikle yabancı dil eğitiminde bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının çeviri eğitimi uygulamalarında da yararlanılabileceği belirtilmelidir. Bu nedenle çeviri eğitimi programlarında yalnızca eşzamanlı ve ardıl çeviri eğitimi verme amaçlı kabinli çeviri laboratuarı değil, dersliklerde de bilgisayar destekli çalışmaların yürütülmesine olanak veren sistemlerin yararlı olacağı söylenebilir. Bu bağlamda bilgisayar destekli çeviri uygulamalarında eğitmenlerin teknolojik materyal hazırlama ya da bu materyallerle ders işleme süreçlerinde teknolojk donanım açısından yeterli olması gerekmektedir. Çelik ve Sakarya Maden, bilgisayar destekli eğitim süreçlerinde yalnızca eğitmenlerin değil öğrencilerin de bilgisayarı etkin kullanımlarının belirleyici olduğunu şu sözlerle aktarmaktadırlar:

> *"Das wichtigste ist aber, dass Lerner die Qualifikation besitzen, Computer zu benutzen um mit dem computergestützten Material effektiv zu arbeiten."* (Çelik / Sakarya Maden, 2009: 597)

Bilgisayar destekli uygulamalar ya da araştırmalarda internet bağlantısından yararlanmak çeviri amaçlı araştırmalarda yaygın olarak kullanılan araştırma yöntemlerinden birisidir. Öte yandan internet üzerinden yapılan araştırmalar araştırmacıya konfor sağlamakla birlikte, bir takım tehlikeleri de beraberinde getirmektedir. Söz konusu internet tabanında, özellikle de çeşitli sitelerde yer alan kaynaklar çoğunlukla başka çalışmalardan alıntılanan ve birincil kaynağı belli olmayan içeriklerden oluşmaktadır. Bu nedenle, örneğin arama motorları aracılığıyla araştırma yaparken, içeriklerin doğruluğu ve güvenilirliği konusunda da araştırmacı olmak ve yeralan bilgilerin kaynaklarının belirtilmiş olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Online kütüphaneler, YÖK Tez Veri Tabanı, TDK, Duden ve bilimsel makalelerin yayınlandığı internet bağlantılı veri tabanları gibi araştırma kaynakları güvenilir kaynaklar arasında sıralanabilir.

1.2.6. İşlevsel Çeviri Kararları Alabilme Edinci

Çevirmen kararları, metnin makro ve mikro düzeyde çözümlenmesinin sonucu olarak erek dizgeye işlevsel bir şekilde aktarılmasını belirleyen, çevirmenin en uygun olarak belirlediği çeviri yöntemine dayalı gerçekleştirdiği kararlardır. ÇAMÇ'nin bir sonraki, çeviri ürünün oluşturulmasının ise bir önceki aşaması olarak görülebilecek karar verme aşamasında, çevirmen işlevsel bir çeviri üretebilmek amacıyla her türlü çeviri engellerini aşabilecek en uygun çeviri yöntemine karar vermektedir. Levy, bir çevirmenin çeviriye ilişkin karar verirken, olası çözümler arasında bir yandan metnin işlevini üst seviyede tutabilen, diğer yandan da çeviriye ilişkin zorlukları en alt seviyeye indirgeyen çözüm yolunda karar kılması gerektiğini ifade etmektedir:

> *"Der Übersetzer entscheidet sich für diejenige der möglichen Lösungen, die Maximum an Wirksamkeit mit einem Minimum an übersetzerischer Anstrengung verspricht."* (Levy: 1967, Çev. / Haz.Wilss, 1981:231)

Levy'nin **Minimax-Stratejisi** olarak adlandırmış olduğu bu çeviri yönteminin, iletişimi ön planda tutan işlevsel çeviri yöntemlerinin anlayışını yansıttığı söylenebilir. Öte yandan çevirmenin bir güçler birliği tarafından kuşatılmış olması nedeniyle karar verirken bu güçlerin beklentileri doğrultusunda hareket ederek, çevirinin işlevselliğini bu beklentilere göre belirlemek zorundadır.[12] Çeviri eğitiminde öğrencileri çeviri kararlarına ilişkin bu gibi konvensiyonel sınırlandırmalar hakkında bilinçlendirmenin ve bu bağlamda irdelenecek kavramların öğretilmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir.

Akbulut, akademik çeviri eğitiminin genel amacının çeviri bilincini yerleştirerek, öğrencinin çevirmen adaylığından uzman çevirmenliğe geçişini sağlamak olduğunu belirtmektedir. Çevrimen adaylığından uzman çevirmenliğe geçişte 'karar verme' yetisinin belirleyici olduğuna dikkat çeken yazar, karar verme yetisi gelişmekte olan

[12] Çalışmanın 4.1.7. bölümünde sunulan örnek uygulamada ele alınan araçta bir çevirmenin işverenin istekleri doğrultusunda çeviri etkinliğini yürütmesi işlevsel çeviri kararları bağlamında ele alınmıştır.

.

bir çevirmen adayının aynı zamanda uzman çevirmenliğe de yaklaştığına işaret etmektedir (Akbulut, 2004: 52,53) Akbulut ayrıca, çeviri edinci belirleme bağlamında yürütülen görgül çalışmalardan yola çıkarak, eğitimin en can alıcı noktasının karar verme aşamasında özerk davranabilmek olduğunu vurgulamaktadır (A.e.: 53).

Çeviri edinci kapsamında karar sorumluluğunun önemini vurgulayan Kurultay, çevirmenin kararına ilişkin sorumluluğunu, çevirmenin kendini değerlendirmesi ile ilişkilendirerek, çeviri edincinin önemli bileşenlerinden olarak görmektedir.[13]

Eruz, ÇAMÇ dersinde yürütülen tüm uygulamaların amacının öğrenciye işlevsel çeviri kararları alabilmesini sağlayan bir formasyon işlevi taşıdığını belirtmektedir:

> *"Bütün bu uygulamalarda üst amaç öğrenciyi yavaş yavaş işlevsel çeviri kararı alabilmesi için gereken yola çıkarmaktır, başka bir deyişle derste öğrenciyeçeviri edincine yönelik bir formasyon verilmektedir."* Eruz, 2008: 202)

İşlevsel çeviri kararlarına yönelik edincin geliştirilmesinde ÇAMÇ dersinin çok önemli olduğunu vurgulayan yazar, bu tür çalışmaların diğer derslerle de desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir:

> *"**Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi** dersinin çeviri eğitiminin en önemli temel taşlarından biri olduğunu belirtmiştik, ne var ki bu ders öteki derslerle de desteklenmediği, alıştırmalarda ve okutulacak metinlerde zamanlamaya dikkat edilmediği ve çeviri eğitimi bir bütün olarak ele alınmadığı sürece öğrencilerin temel bilgileriözümsemesine ket vurulur."* (a.e.: 203)

Uygulamaların ele alındığı dördüncü bölümde sunulan araçlarla yapılan çalışmaların çoğu öğrenim amaçlarına yönelik metin çalışmaları ve ÇAMÇ çalışmalarından oluşmaktadır. İşlevsel çeviri kararları alabilmeye, bu kararları çeviribilimsel kavramlar kullanarak gerekçelendirmeye ayrılan uygulama aşamalarının yukarıda ifade edilen formasyona katkı sağlayıcı olduğu belirtilebilir.

[13] Kurultay'ın Wilss ve Nord'un açıklamalarını göz önünde bulduarak sıraladığı çeviri edinci bileşenleri arasında karar sorumluluğu ve çevirmenin kendini değerlendirme yeteneği de bulun maktadır. (Kurultay, 1989: 21,22)

1.2.7. Yaratıcılık Edinci

"Yaratıcılık uzun süre sadece olağanüstü insanlara ait bir özellik gibi algılanmıştır. Özellikle güzel sanatlar alanında kullanıldığı ve bu alanda çalışacak kişilerin yaratıcı olabileceğine yönelik bir anlayış söz konusudur." (Doğan, 2007: 188).

Doğan'ın bu açıklamasından yola çıkarak yaratıcılığın özellikle sanat ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda yapılan incelemeler sonucunda, çeviri işinin de özellikle metin oluşturma sürecinde yaratıcılık gerektiren ve bu nedenle sanatsal bir yönününün olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Yeniden üretim ya da yeniden yaratım olan çeviri işi Rifat tarafından şu şekilde betimlenmektedir:

> *"Çeviri etkinliğinin ikinci aşaması, yorumlanan kalkış metninin varış dilinde yeniden üretilmesidir. Böylece dinamik olarak varış metnine dönüştürülür. Yorumlama kalkış metninin üretim sürecine yönelikken, yeniden üretim de varış metnine yöneliktir. Varış metninin üretilmesi sırasında uygulanacak dönüşümler de, kalkış metninin anlamlar evrenini (üretim sürecindeki aşamalarını) en uygun, en el verişli biçimde taşıyabilecek, bir başka deyişle mantıksal-anlatısal-söylemsel düzeni eşdeğerli olarak taşıyabilecek dilsel işlemler aracılığıyla gerçekleşir."* (Rifat, 1993: 42)

Çeviri işinde yaratıcılığın önemini vurgulayan Kußmaul, çeviri etkinliğinin üst sınırlarda yaratıcılık ve sezgi gerektiren zihinsel bir etkinlik olduğunu belirtmektedir. Yazara, çeviri sürecinde önemli bir rolü olan yaratıcılığın, çeviri eğitiminde de dikkate alınması gereken bir olgu olduğuna vurgu yapmaktadır (Kußmaul, 2000: 118).

Eruz'un "Yazılı Anlatımın Gizil Gücü" başlıklı çalışmasında, yaratıcılığın çeşitli çalışmalar ile ortaya çıkarılabileceği ve canlandırılabileceğini belirtilmektedir. Özellikle yaratıcı yazma bağlamında serbest yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarının, çağrışım zincirlerinin, örnek bir metinden ya da resim, tiyatro ve benzeri öğelerden esinlenerek yapılan serbest metin üretiminin yaratıcılığı geliştiren ve öğrencilerin bu bağlamda kendine güven duymasını sağlayan çalışmalar olduğunu belirtmektedir (Eruz, 1996: 183-208).

Yaratıcılık bağlamında **Translationsdidaktik** adlı eserde yapılan incelemelerde Barczaitis'in "Kreatives Schreiben im Übersetzungsunterricht" başlıklı çalışmasında, Eruz'un yaratıcı yazmaya ilişkin görüşleri ile örtüşen saptamalarda bulunmaktadır. Yazar, çeviri işinin zorlu ve karmaşık bir iş olduğunu, bu nedenle de bu işi üstlenen çevirmenlerin özgüven sahibi olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öte yandan özgün bir metni, çeviri ön koşullarından olan dil edinci aracılığıyla taklit ederek (**nachahmen**) yeniden oluşturmak, bir bakıma çevirmenin özgür hareket etmesine kaynaklık eden özgüveni ile çelişebileceği ve bu nedenle özgüvenin engel oluşturabileceği de bir iştir (Barczaitis, 1997: 103). Yazar bu düşüncesinin çıkış noktasını akademik çeviri eğitimine dayandırarak, çeviri eğitiminde özgüveni besleyici çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğini önermektedir. Özellikle eğitimin başlarında yapılan çalışmalarda, öğrenciyi bir ölçüde özgür bırakmak ve olumsuz eleştirileri aza indirgemek gerektiğini, yazar bu düşüncesinin gerekçesini şu şekilde ifade etmektedir:

> *"In Übersetzungsübungen ist es vor allem am Anfang des Studiums wichtig, die Vorstellung von einer anzustrebenden mytischen Ideal-Übersetzung zu korrigieren – damit werden Studierende freier, der eigenen übersetzerischen Textproduktion zu trauen. Gleichzeitig ist eine zu dozentrierte Unterrichtssituation zu vermeiden, die (auch bei bestem willen von Dozierenden) allzu leicht zu entmutigender Kritik führt."* (A.e.: 103)

Kußmaul da olumsuz eleştirinin öğrencinin yaratıcılığını ve özgüvenini zedeleyici olduğunu ve eğitmenlerin bu konuda dikkatli olması gerektiğini şu şekilde aktarmaktadır:

> *"It may very well be that when our students embark on a translator training course, they are quite self-confident young people, but in the course of their studies they lose their self-confidence as a result of the critism of their teachers."* (Kußmaul, 1995: 32)

Çeviri etkinliklerinde yaratıcılık sergilemek için araştırmaların da yaratıcı bir şekilde yürütülmesi gerektiğini savunan Kußmaul, yaratıcılığın yaratıcı araştırma biçimleri ile elde edilen verilerle sağlanabileceğini düşünmektedir:

> *"If we want to talk about creativity in translation we must take into acount the results produced by creativity research. I have only been able to scratch the surface, as it were, of the vast amount of resaerch that has been done over the last few decades. Nevertheless, I shall venture to put forward a few ideas about possible links between models of creative thought and the translation process."* (Kußmaul, 1995: 40)

Çalışmasında uzman çevirmeni ikinci yazar (**Koautor**) olarak betimleyen Roinila, yaratıcı yazma etkinliklerine çeviri eğitimin başından itibaren yer verilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Uzman çevirmenin yalnızca eldeki malzemelerle olabildiğince işlevsel metin üretmekle sınırlı görmeyen yazar, yazar olan çevirmenin aynı zamanda malzeme dışı, yetenek ve yaratıcılık da gerektiren bir etkinlik yürüttüğüne işaret etmektedir (Roinila, 1997: 201).

1.3. Müfredatlarda Çeviri Edincinin Konumu

Çalışmamda mütercim tercümanlık bölümlerinde çeviri edincinin gelişiminin ne şekilde, özellikle hangi derslerde ve ne tür araçlarla gerçekleştiği sorularına da cevaplar bulabilmek için üniversitelerin müfredatlarını incelemenin önemli veriler sunabileceği düşünülmektedir. Şu aşamada eğitim sistemimizin standart bir yapıda olmayışı nedeniyle kimi kurumlarda modüler bir sistemin bulunduğunu, kiminde ise tekyönlü, yani geniş kapsamlı bir sistemin uygulandığı görülmektedir. Ülkemizdeki üniversitelerde geleneksel öğretime dayalı olacak şekide, ders konuları da üniteler ve dersler olarak düzenlenmektedir. Modüler sistemin yaygın olarak uygulandığı Almanya'da ise "çeviri edinci" adı altında dersler sunulmakta ve öğrencinin kendi programını kendisinin oluşturmasına olanak tanınmaktadır. Örneğin, Mainz Johannes Gutenberg Üniversitesi[14] Çeviribilim, Dil ve Kültürbilim Bölümü lisans düzeyi dersleri modüler bir sistemde yapılandırılmıştır. Programda zorunlu olan ve ilgili dil çiftini kapsayan dersler doğrudan "çeviri edinci" adı altında "Translatorische Kompetenz" olarak TK1, TK2 ve TK3 olarak yer

[14] Bkz. (Çevrimiçi) http://www.fb06.uni-mainz.de/pdf/Modulaufstellungen_neuer-alter_BA.pdf

almaktadır. Örneğin, Almanca-Arapça dil ikilisi için sunulan TK1, TK2 ve TK3 modülleri içerik bakımından şu şekildedir:

> "TK1: Texte mit den Schwerpunkten politische Institutionen, Parteien und Verbände werden, beispielsweise, unter Heranziehung von Verfassungstexten und Parteiprogrammen, analysiert, texttypisch und textsortengemäß eingeordnet und unter Nutzung der im Sprachenpaar Arabisch/ Deutsch einschlägigen translatorischen Hilfsmittel übersetzt.
>
> TK 2: Anhand von arabischen und deutschen Fachtexten aus den Bereichen Wirtschaft (z. B. Bank-und Börsenwesen, Gesellschaftsberichte, Außenhandelsdokumente) und Recht (z.B. Zivilrecht; Strafrecht; Vertrags- und Arbeitsrecht) werden die speziellen Inhalte analysiert und die verwendete Terminologie erarbeitet, die Textkonventionen etc. erforscht und die jeweiligenÜbersetzungsstrategien festgelegt.
>
> TK3: Anhand von arabischen und deutschen Fachtexten aus den Bereichen Wirtschaft (z. B. Bank-und Börsenwesen, Gesellschaftsberichte, Außenhandelsdokumente) und Recht (z. B. Zivilrecht; Strafrecht; Vertrags-und Arbeitsrecht) werden die speziellen Inhalte analysiert und die verwendeteTerminologie erarbeitet, die Textkonventionen etc. erforscht und die jeweiligen Übersetzungsstrategien festgelegt. Im Seminar erfolgt eine Vertiefung der jeweiligen Fachgebiete und ihrer arabischen Terminologie, wobei die islamisch konnotierte Terminologie des Ehe-und Kindschaftsrechts im Mittelpunkt steht."
>
> (Johannes Gutenberg Üniversitesi Çeviribilim, Dil ve Kültürbilim Bölümü)

Her üç modülde de özellikle siyaset, hukuk, bankacılık, dış ticaret gibi uzmanlık alanlarına ait metinlerle çalışmalar yapıldığı görülmektedir. İlk modülde metin çalışmaları metin türleri ve metin çözümleme ağırlıkta iken TK2 modülününde metinlerin oluşturulduğu ortam ve şartlar gibi daha geniş bir bakış açısı kazanılması hedeflenmektedir. TK3 modülünde ise metinlerin oluşturulma koşulları, alana yönelik terminoloji çalışmaları ve söz konusu alanlara yönelik derinlemesine incelemeler yapılmaktadır:

Tablo 1: Mainz Johannes Gutenberg Üniversitesi Çeviribilim, Dil ve Kültürbilim Bölümü Lisans Programı Modüler Ders Tablosu

Modulaufstellung im B.A. mit zwei Fremdsprachen

Nr	Modul	SWS	LP
	Pflichtmodule (Fremdsprache 1)		
1	Fremdsprachliche Kompetenz (F1)	8	12
2	Sprachwissenschaft (F1)	4	9
3	Kulturwissenschaft (F1)	4	9
4	Translatorische Kompetenz (F1)	4-8	12
5	Translatorische Kompetenz (F1)	4-8	12
	Pflichtmodule (Fremdsprache 2)		
6	Fremdsprachliche Kompetenz (F2)	8	12
7	Sprachwissenschaft (F2)	4	9
8	Kulturwissenschaft (F2)	4	9
9	Translatorische Kompetenz (F2)	4-8	12
10	Translatorische Kompetenz (F2)	4-8	12
	Modul	**SWS**	**LP**
	Pflichtmodule (sprachenübergreifend))		
11	Sachfach	8	12
12	Translationswissenschaft	6	12
	Wahlpflichtmodule	4	9
13	Wahlpflicht 1	4-8	12
15	Wahlpflicht 2	4-8	12
16	**Wahlpflicht 3**	4-8	12
	Abschlussmodul	8	12
	Mündliche Bachelorprüfung	4	3
	Bachelorarbeit	4-8	9
		74-102	18

Mainz, Johannes Gutenberg Üniversitesi Çeviribilim, Dil ve Kültürbilim bölümü/ (Çevrimiçi) http://www.fb06.uni-mainz.de/pdf/Modulaufstellungen_neuer-alter_BA.pdf

Bölümün 2012 yılında yeniden düzenlenen lisans düzeyindeki modüler yapısına baktığımızda zorunlu alınması gereken yabancı dil edinci ve çeviri edinci modülleri görülmektedir. 2012 yılı öncesinde B dili için çeviribilimsel kültür- ya da dilbilimi arasında seçenek sunan (Kultur- oder Sprach- /Translationswissenschaft) modülün haftalık ders saati 6 iken, yeni düzenlemede B ve C dilleri için bu ders dilbilim (**Sprachwissenschaft**) ve kültürbilim (**Kulturwissenschaft**) olarak ayrı ayrı sunularak, her birine haftalık 4 saat ayrıldığı görülmektedir. Başka bir değişiklik de alan dersinde (**Sachfach**) görülmektedir. Daha önce C dili için haftalık 4 saat olarak planlanan alan dersi, yeni düzenlemede dillerarası alan dersi olarak haftada 8 ders saatine çıkarılmıştır. Söz konusu derslerin arttırılması ve ayrıştırılması dil, kültür ve alan çalışmalarına yönelik iyileştirme çabalarının göstergesi olarak görülebilir.

Çeviri edinci bağlamında zorunlu olan bu modüller olumlu bir uygulama şeklinde değerlendirilebilir, ancak öğrencinin hangi zorunlu modülü daha önce ya da daha sonra alacağına dair bir kısıtlama bulunmadığından modüler sistemin sunduğu eğitiminin amacına ne denli ulaşabildiği çok net değildir. Bu sistemde öğrencinin bazı temel ya da giriş niteliğindeki modülleri atlayarak onun bir üstünde yer alması gereken bir modülü seçebilmesini çeviri edincinin gelişimi bağlamında eleştirmekteyim. Daha önce belirttiğim gibi, öncelikle ayrı ayrı alt edinçlerin geliştirilerek ve kuramsal bilgilerin de bu süreçte azar azar ve yeri geldiğince verildiği temel ya da giriş niteliğindeki derslerin modüler bir yapıda olmasının sakıncalı olduğu söylenebilir. Özellikle çeviri eğitimi gibi katmanlı olan programlarda, yeni bilgi ve becerilerin daha önceden edinilmiş temel bilgi ve becerilerin üzerine eklenerek ilerlemesinin daha anlamlı olduğu söylenebilir:

İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi, 2014/2015 eğitim öğretim yılı ders programını zorunlu ve seçmeli olan derslerin çeviri alt edinçlerine yönelik ders içeriklerine sahip, modüler bir yapıda olduğu görülmektedir. Örneğin, İstanbul Üniversitesi lisans düzeyi birinci sınıf ilk yarıyılı ders programında Yazılı ve Sözlü Anlatım Edinci, Ek dil (dil edinci), Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi, Kültür İnceleme, Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri, Uygulamalı Sözlü Çeviri Türleri 1

dersleri yer almaktadır. Marmara Üniversitesinde ise bu öğretim yılında öğrenci alımı olmamıştır, ancak bu üniversitede de lisans birinci sınıf programında alt edinçlerin geliştirilmesini hedefleyen ders içeriklerine yer verilmiştir.

Her iki üniversitede de öğrenciler 'dilediği' sıralamada ders alıp, kredilerini tamamlama olanağına sahipler. Burada seçme özgürlüğünü yansıtan 'dilediği' sözcüğünün tırnak içinde verilmesinin nedeni, lisans düzeyinde teorik anlamda uygulanabilirliği olumlu görünen bu sisteminin Türk öğrenci profiline uymaması ve bir takım sıkıntıları da beraberinde getirmesi ile açıklanabilir. Bu sıkıntılar, öğrencinin genelde bilinçsiz bir sıralamayla yapabileceği ders seçiminden kaynaklanmaktadır. Örneğin, bölüme yeni başlayan ya da ara dönemde bölüme gelen bir öğrenci, eğitimin ilk yarıyılında verilen Çeviriye Giriş 1 dersini almadan onun devamı niteliğinde olan Çeviriye Giriş 2 dersini alabilmektedir; ancak bu durum dersin içeriğinin sağlam bir zemin üzerine oturtulamaması ile birlikte öğrenim boyunca bocalama yaşatabilmektedir. Temel nitelikteki bir ders yerine, o dersin devamı niteliğinde olan bir derse öncelik verebilecek öğrenci, temel bilgilerden yoksun olduğu için ilerleyen dönemlerde başarı göstermekte zorlanabilmektedir. Bu nedenle, öğrencinin ileride kendisini sıkıntıya düşürebilecek yanlış ders seçimleri yapmasını önlemek amacıyla, bölümlerde danışmanlık sistemi uygulanmaktadır. Örneğin, Marmara Üniversite'nin uyguladığı havuz sisteminde öğrenci söz konusu havuz içerisinde bulunan derslerin dışına çıkmadan ders seçimi yaparak, bu olası sıkıntı önlenmiş olmaktadır.

Bir dersten şartlı geçen öğrencinin, alması gereken kredi sayısını tamamladığını düşünürken, havuzda toplanan derslerden seçim yapmadığı için öğrenimi uzayabilmektedir. Çeviri edinci gelişiminin kurumsal etkenlerden dolayı da olumsuz etkilenebildiğini gözler önüne seren modüler yapı, izlencelerin ve müfredatların da tekrar gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, üniversitelerimiz çeviri eğitimine başlayan öğrencilerin programa başlamadan önce ders içeriklerini yeterince incelemediği ve ders seçimlerinde kısmen bilinçsiz davranabileceği göz önünde bulundurulmaktadır. Bu nedenle ileride oluşabilecek sıkıntılar dikkate alınmalı ve bu konuda öğrencilere eğitimin

başında ve henüz ders seçimleri yapılmadan önce kılavuzluk hizmetleri sunulmaktadır. Eğitimin üçüncü ve dördüncü yıllarında yazılı / sözlü çeviride uzmanlaşma olanağı sunulmaktadır. 2013 – 2015 yılları arasında öğrenci alımı olmamıştır, ancak bu üniversitede de lisans birinci sınıf programında alt edinçlerin geliştirilmesini hedefleyen ders içeriklerine yer verilmiştir. Üst sınıf derslerini almak isteyen öğrenci ise yine danışmanlık sistemi aracılığıyla ve ancak yönergelerin ön gördüğü genel ağırlıklı not ortalamasına bağlı olarak ders seçiminde bulunabilmektedir.

Çeviri edinci gelişiminin kurumsal etkenlerden dolayı da olumsuz etkilenebildiğini gözler önüne seren modüler yapı, izlencelerin ve müfredatların da tekrar gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, üniversitelerimiz çeviri eğitimine başlayan öğrencilerin programa başlamadan önce ders içeriklerini yeterince incelemediği ve ders seçimlerinde kısmen bilinçsiz davrandığını göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle ileride oluşabilecek sıkıntılar dikkate alınmalı ve bu konuda öğrencilere, eğitimin başında ve ders seçimleri öncesinde kılavuzluk edilmesinin hem öğrenci, hem de eğitim kurumu adına yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.3.1. Müfredatlarda Çeviri Edinci Dersi

Türkiye'de çeviri eğitimini her ne kadar eskilere dayandırmak mümkün olsa da kurumsal anlamdaki başlangıcı 1983 yılıdır. Bu yılda Boğaziçi Üniversitesi yürürlüğe giren çeviri eğitimi, 1984 yılında Hacettepe Üniversitesi, 1993 yılında ise İstanbul Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesinde yürütülmeye başlanmıştır. Çeviri eğitimi kurumsallaşma öncesinde filoloji ve dil öğretimi bölümleri içinde etkinliklerini değişik adlar altında diploma ve sertifika programları ya da ders biçiminde sürdürmüştür (Eruz, 2003: 27).

Çeviri eğitiminde yeni başlayan öğrencilere uygulanan bir ders modeli olan ÇAMÇ derslerinde çeviri edincinin geliştirilmesine yönelik ilk önemli adımlar atılmaktadır.

Müfredatlarda yer alan derslerin çoğunda, özellikle ÇAMÇ dersinde çeşitli araç türlerinden yararlanılarak uygulamalı çalışmalar yapılmaktadır. Daha çok yazılı metinler şeklinde öğrenciye sunulan araçlarla yapılan uygulamalarda eğitmenler kitap, makale, bildiri gibi kuramsal bilgiler ağırlıkta olan araçların yanı sıra gazete, dergi, kullanma kılavuzu gibi çeşitli metin türlerinden araçlar da kullanmaktadırlar.

AMT ve İMT bölümü 1. ve 2. sınıf ders programlarında yer alan dersler alfabetik sıraya göre şu şekildedir:

Afet Kültürü
Akademik Yazma Becerileri
Avrupa Birliği
Alt yazı ve dublaj Çevirisi
Çağdaş Alman Kültür Düşüncesi
ÇAMÇ (Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi)
Çeviribilim Alanları
Çeviriye Giriş
Çevirmenler için Fransızca
Çeviri Kuram ve Yöntemleri
Çeviride Özel Konular Aktüel
Dilbilgisi Çözümlemesi
Dil ve Kültür Edinci
Karşılaştırmalı Dilbilgisi
Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri
Karşılaştırmalı Yazın
Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi
Kitle İletişim Araçları ve Metinler
Kültür İnceleme
Metin Türleri
Okuma Edinci ve Yaratıcı Yazma
Söylem ve Biçem Çözümlemeleri
Sözcükbilgisi ve Metin İnceleme
Sözlü Anlatım Becerileri
Sözlü Çeviri Becerileri
Sözlü Dil Edinci
Şehir ve Kültür - İstanbul
Terim Çalışmaları
Uluslararası Kurumlar
Uluslar arası Kurum ve Kuruluşlar
Temel Kavramlar
Yazılı Çeviri Becerileri
Yazılı Çeviriye Giriş
Yazılı Dil Edinci

Uygulama çalışmalarının ve anketlerin yürütüldüğü Marmara Üniversitesi AMT, İstanbul Üniversitesi AMT ve Yaşar Üniversitesi İMT ders programları 2015/2016 eğitim yılında aşağıdaki gibidir:

İstanbul Üniversitesi AMT bölümü programı
1.Sınıf / 1. Yarıyıl:

Ders Adı	Türü	Z/S	/30 Kr.
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi 1	Z		
Türk Dili 1	Z		
Güzel Sanatlar	S*		
Beden Eğitimi	S*		
ÇAMÇ 1	Z		
Yazılı Dil Edinci 1	Z		
Sözlü Dil Edinci 1	Z		
Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri 1	Z		
Kültür İnceleme	Z		
Karşılaştırmalı Yazın	Z		
Ek Dil (Dil Edinci 1)	Z		

1.Sınıf / 2. Yarıyıl

Ders Adı	Türü	Z/S	/30 Kr.
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi 2	Z		
Türk Dili 2	Z		
Güzel Sanatlar	S*		
Beden Eğitimi	S*		
ÇAMÇ 2	Z		
Yazılı Dil Edinci 2	Z		
Sözlü Dil Edinci 2	Z		
Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri 2	Z		
Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi	Z		
Çağdaş Alman Yazını	Z		
Ek Dil (Dil Edinci 2)	Z		

2. Sınıf / 3. Yarıyıl

Ders Adı	Türü	Kr.	Z/S	/30
Çeviribilime Giriş	Z			
Kitle İletişim Araçları ve Metinleri	Z			
Kültür ve Düşünce Dünyası	Z			
Yazılı Çeviri Becerileri 1	Z			
Sözlü Çeviri Becerileri 1	Z			
Ek Dil (Dil Edinci 3)	Z			
Uluslararası Kurumlar	Z			
Şehir ve Kültür: İstanbul	S			
Metin Türleri	S			
Yazınsal Metinler	S			

2. Sınıf / 4. Yarıyıl

Ders Adı	Türü	Kr.	Z/S	/30
Çeviribilim Alanları	Z			
Çağdaş Alman Kültürü Düşüncesi	Z			
Yazılı Çeviri Becerileri 2	Z			
Sözlü Çeviri Becerileri 2	Z			
Ek Dil (Dil Edinci 4)	Z			
Avrupa Birliği	S			
Altyazı ve Dublaj Çevirisi	S			
Söylem ve Biçem Çözümlemeleri	S			
Afet Kültürü	S			

Marmara Üniversitesi AMT bölümü programı:

1. Sınıf:

Almanca Dilbilgisi 1
Çeviriye Giriş 1
Dilbilgisi Çözümlemesi 1
İngilizce 1
Almanca Yazılı Anlatım
Almanca Sözlü Anlatım

2. Sınıf:

Çeviri Kuram ve Yöntemleri
Karşılaştırmalı Dilbilgisi
Alman Uygarlık Tarihi
Sözlü Çeviriye Giriş I
Fransızca I / İspanyolca I
Çeviride Özel Konular Aktüel
İngilizce III
Sözcükbilgisi veMetin İnceleme
Yazılı Çeviriye Giriş I

Yaşar Üniversitesi İMT bölümü programı:

1. Sınıf / 1.Yarıyıl

Kod	Ders	Kredi	AKTS
ETIT 141	Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi I	1-2-2	5
ETIT 115	Dil ve Kültür Edinci I	0-3-2	5
ETIT 143	Sözlü Anlatım Becerileri I	0-2-1	4
ETIT 119	Akademik Yazma Becerileri	1-2-2	5
ETIT 121	Terim Çalışmaları	1-1-2	4
ETIT 091	Çevirmenler için Fransızca I	4-0-4	4
TURK 011	Türk Dili I	2-0-2	1
UFND	Üniversite Zorunlu Dersi	2-0-2	2
Toplam Kredi			**30**

1. Sınıf / 2.Yarıyıl

Kod	Ders	Kredi	AKTS
ETIT 118	Dil ve Kültür Edinci II	0-3-2	3
ETIT 122	Uluslararası Kurum ve Kuruluşlar: Temel Kavramlar	2-1-3	5
ETIT 128	Sözlü Anlatım Becerileri II	0-2-1	3
ETIT 116	Okuma Edinci ve Yaratıcı Yazma	1-2-2	5
ETIT 142	Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi II	1-2-2	5
ETIT 092	Çevirmenler için Fransızca II	4-0-4	4
TURK 012	Türk Dili II	2-0-2	1
UFND	Üniversite Zorunlu Dersi	2-0-2	2
UFND	Üniversite Zorunlu Dersi	2-0-2	2
Toplam Kredi			**30**

1.3.2. Yararlanılan Ders Araçları

Eğitimin her alanında ders araçlarından yararlanılmaktadır. Eğitimin yapıldığı alana, dersin içeriğine, öğrenme ortamına ve öğrenci profiline göre farklılıklar gösteren araçlar kimi zaman yazılı bir metin, kimi zaman görsel ve görsel-işitsel araçlar, ya da öğrenme ortamına getirilen çeşitli nesneler olabilmektedir. Ders araçları kaynakları sonsuz bir zenginlik sunmakla beraber, araç seçimini belirleyen en temel ölçütü, söz konusu aracın dersin amacına ve hedeflenen öğrenme çıktısına uygunluğudur. Araç seçimini belirlemede öğrenci profili de çok önemlidir, çünkü aynı araç bir öğrenciye olumlu katkılar sağlayabilirken, bir diğerine etki etmeyebilir. Bu durum her bireyin farklı bir algı, yetenek ve zeka eğilimi ile donatılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner, zekayı kültürel bir yapı ile ilişkilendirerek, zekanın bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problem çözme yeteneği olduğunu belirtmektedir (Gardner, 1993: 36).

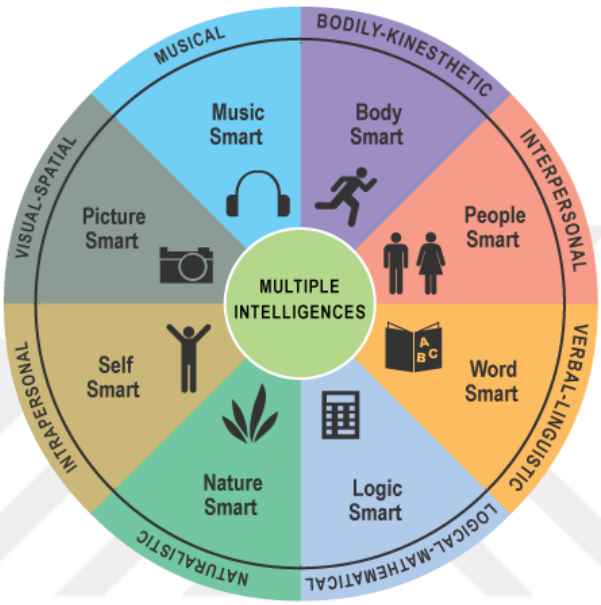
Çeviri eğitiminde başlıca malzemelerin dil ve kültür olduğu ve bu malzemeler ile çeşitli çeviri problemleri çözme görevi üstlenileceği göz önünde bulundurulduğunda çoklu zekâ kuramına göre, her bireyin algı ve öğrenme biçiminin de farklı olduğu söylenebilir. Bümen'in çalışmasında Gardner'in ortaya koymuş olduğu bu kuram aslında edinç kavramı ile ilintili olarak ele alınmaktadır; bu kuramı "zeka kuramı" yerine "yetenek ya da beceri kuramı" olarak da adlandırılabileceğini vurgulayan Gardner, 'zeka' kavramı seçimini şu sözlerle ifade etmektedir:

> *"Eğer ben bu kapasitelere zeka değil de yetenek deseydim ve kuramın adı da Çoklu Yetenek Kuramı olsaydı, insanlar esner ve hemen kabul ederdi. Oysa ben onları sarsmak ve düşündürmek istiyorum. Bu kapasitelere zeka demekle, birden fazla olduklarını (zekanın tekil olmadığını) ve şimdiye kadar düşünmediğimiz bazı şeylerin zeka olabileceğini vurgulamak istedim."* (Bümen, 2007: 4)

Çoklu zeka kuramına göre her birey farklı zeka alanlarına sahiptir, bu alanlar onların algılama ve yorumlama süreçlerine de etki etmektedir. Gardner (1993), zeka alanlarını şu şekilde belirlemiştir: dil zekası, mantık-matematiksel zeka, görsel-

uzamsal zeka, müzikal zeka, bedensel-kinestetik (devinduyumsal) zeka, sosyal zeka, özedönük zeka ve doğacı zeka:

Şekil 4: Çoklu Zeka Kuramı



(Çevrimiçi) http://musicearlychildhoodpresenter.com/blog/engaging-multiple-intelligences.

Burada zeka alanlarını tek tek incelemeden, çoklu yetenek ve becerileri ifade eden çoklu zeka kuramının ders araçlarının seçimine yönelik etkisi üzerinde durmak gerekmektedir. Öğrenme ortamlarında daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşabilmek için ders araçları seçimi konusunda tekdüzelikten kaçınılması ve daha fazla duyu ile alımlamaya olanak sunan araçlardan da yararlanılması anlamlı görünmektedir.

Öte yandan, çeviri edincinin salt araç seçimi ve uygulama biçimleri ile geliştirilebilir olduğu düşüncesi, ancak edinç gelişimine açık olan ve bu bağlamda çaba gösteren öğrencilerle gerçeklik kazanabilir. Dolayısıyla, amaç doğrultusunda seçilmiş bir aracın ve uygun biçimde planlanmış bir dersin amaca ulaşması için çeviri eğitiminde öğrenciye yönelik de önemli beklentiler de vardır; hele bu beklentiler, özellikle çeviri eğitimi alanında dahada yoğundur, çünkü çeviri eğitimi öğrencisi olabildiğince araştırmacı olmalı, güncel olayları merak ve takip

edebilmelidir. Eruz'un ifade ettiği gibi, araştırma ve karar verme yöntemlerini uygulayabilen ve işlevsel kılmasını sağlayabilen çevirmen adayı, öğrenim amacına uygun seçilmiş bir metni daha kolay çözümleyebilecektir (Eruz, 2008: 227).

Vollmer'in **Ist jedes Lehrmaterial auch Lernmaterial? Perspektiven für den biligualen Unterricht** (1999) başlıklı çalışması her ne kadar doğrudan çeviri ile ilgili olmasa da, ikidilli eğitimi ele aldığından, çeviri alanına çok da uzak durmamaktadır. Her ders aracının aynı zamanda öğrenme aracı olup olmadığını sorgulayan bu çalışmada bir 'malzeme deryasının' içinde bulunduğumuz, ancak her malzemenin de amacına uygun olamayacağının altı çizilmektedir.

Vollmer'e göre ders araçlarının zenginliği ve çeşitliliği bilgilerin alımlanmasında, bağlantıların farkına varılmasında, deneysel ve dolaylı (imalı) öğrenmeler sağlamasında önemlidir. Günlükler, istatistikler, bilimsel analizler, karikatürler, şiirler, şarkısözleri gibi materyaller bu bakımdan derslerde yararlanılabilecek birer bilgi aktarıcılarıdır. Bu araçlar, örneğin bir çizimin bir şarkı sözünü betimlemesi gibi birbirini tamamlayabilen (koşut metin türleri) araçlar da olabilir. Ancak ders araçları aynı zamanda işlenen konuyla ilgili olarak birbirini kapsayan ya da tam tersi kesişen ve birbiriyle çelişen araçlar da olabilir ve sıralı biçimde yararlanılarak da işlenebilir. İyi bir ders aracının sahip olması gereken özelliklerin sıralamasında, öğrencinin seviyesine - burada dil seviyesi – uygun olmasının önemini belirten Vollmer, seçilen aracın aynı zamanda öğrencinin ilgisini canlandırıcı ve onu motive edici olması gerektiğini ifade etmektedir (Vollmer, 1999: 246).

İspanya Madrid Üniversitesinde öğretim elemanı olan Dagmar Seiler de Duque, Caracas Central de Venezuela Üniversitesinde Çeviri Eğitimine yeni başlayanlara Almanca – İspanyolca – Almanca dil çiftinde çeviri bağlamında dersler vermiş olan Seiler de Duque "Übersetzerische Kompetenz und Textauswahl im Übersetzungsunterricht" (1997) başlıklı makalesinde çeviri eğitiminde yararlanılan metinlerin seçimlerinde kriterleri sorgularken, çalışmasının çıkış noktasını çeviri edincini geliştirme olarak göstermektedir. Çeviri eğitiminin temel amacının çeviri

edincinin sistematik gelişimi olduğunu vurgulayan yazar, derslerde kullanılacak metinlerin de bu amaca uygun metinler olması gerektiğinin altını çizmektedir (Seiler de Duque, 1997: 109).

Çeviri eğitiminin başlarında çalışmaların kolay metinlerle başlanması ve giderek daha zor metinlerle yürütülmesi yönündeki önerilere sorgulayıcı bir tutumla bakan Seiler de Duque, bu önerinin yeterince açık ve seçik olmadığı görüşündedir. Metinler arasında 'kolay' ve 'zor' ayrımının hangi ölçütlere göre yapılacağını sorgulayan yazar, eğitmenin ders öncesinde 'kolay' gözüyle baktığı bir metnin uygulamada sürecinde gözden kaçan zorlu çeviri sorunları nedeniyle birden 'zor' olan bir metne dönüşebileceğine dikkat çekmektedir:

> *"In der Literatur zur Übersetzungsdidaktik findet man zu weilen den wenig hilfreichen Hinweis, mit 'leichten' Texten anzufangen und dann den Schwierigkeitsgrad zu steigern. Aber was sind "leichte" und "schwierige" Texte? Wenn man sich die zu übersetzenden Texte bei der Vorbereitung nur oberflächlich ansieht und wenig Vorstellung von ihrer Funktion für die Entwicklung der übersetzerischen Kompetenz hat, kann man im Unterricht beim Übersetzen mit den Studenten manche unangenehme Überraschungen erleben. Ein als auf den ersten Blick leicht befundener Text kann sich auf Grund nicht erkannter Übersetzungsprobleme schnell als äußerst schwierig erweisen."* (a.e.: 112)

Seiler de Duque deneyimlerinden yola çıkarak, çeviri eğitiminin başlarında yararlandığı ders araçlarını aşağıdaki kriterlere göre belirlediğini ifade etmektedir (a.e.: 113):

-Metin ve metin alt türü
-Metin konusu
-Öğrencilerin yabancı dil edinci
-Çözümlenmesi gereken çeviri sorunlarının bulunması

Bu kriterler yardımıyla seçilen metinler üzerinden çeviri edincini geliştirmenin olanaklı olduğunu deneyimleyen yazar, kaynak ve erkek dizge arasında bulunan çeviri sorunlarının çözümüne odaklı çalışmalarla öğrencilere çeviri becerileri kazandırılabileceğini belirtmektedir.

Çeviri edincinde Wilss'in (1977: 226) tanımladığı gibi yalnızca bir değil, alt edinçler olarak tanımlanan birden fazla edincin rol oynadığını destekleyen Seiler de Duque, bu edinçlerin yine aynı edinçlerin gerektirdiği metinler üzerinde alıştırma yapılarak kazanılabileceğini belirtmektedir. Seiler de Duque'un bu açıklaması çalışmamın çok yönlü yöntemine ve tek tek alt edinçlerin geliştirilmesi, sonrasında çeviri edinci bütününe katkı sağlanması açısından çalışma kapsamındaki ifade edilen bütünleyici adımları da destekleyici gözükmektedir. İçinde çeviri sorunları barındıran ve bu sorunları gidermek için gerekli olan alt edinçlerin geliştirilmesini amaçlayan uygulamalı çalışmalardan oluşan bütüncemiz ile benzeşmektedir. Ayrıca, bu çalışmada önerilen araç çeşitleri, öğrencinin alımlama ve öğrenme farklılığını önemseyen, Gardner'in ortaya koymuş olduğu ÇZK'na da uyumluluk göstermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM
UYGULAMALI ÇALIŞMALARI DESTEKLEYEN YAKLAŞIMLAR

Çalışma konusunun çeviri edinci ekseninde olması nedeniyle çeviri eğitiminin işlevsel ve eylemsel temellere ve uygulama biçimlerine uygun olması gerekmektedir. Burada günümüze dek kullanılmış yaklaşım ve yöntemler arasından işlevsel ve eylem odaklı olanların çeviri eğitiminin yapısına uygun olduğu düşünülmektedir.

Eğitimde yaklaşım ya da yöntemlerin uygun olabilmesi için öğrenimin amacı, öğrenci ve eğitmen profili, öğrenme ortamı, öğrenme süresi, ölçme değerlendirme ve öğretme araçları gibi faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Yaklaşım ve yöntem kavramlara ilişkin yapılmış tanımlar bu iki kavram arasındaki farkı ve aynı zamanda ilişkiyi anlamada yardımcı olabilir. **Özel Öğretim Yöntemleri** (2007) adlı kaynağın sözlük bölümünde yaklaşım kavramı, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere öğrenme ortamını ve çevresini öğrencilerin öğrenme gereksinimine uygun duruma getirme için izlediği yol olarak tanımlanmaktadır. Öğretim amacının vurgulandığı öğretim yöntemi ise aynı sözlükte şu şekilde tanımlanmaktadırdır: Belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrencilerde öngörülen öğrenmenin gerçekleşmesi için bilinçli olarak kullanılan öğrenme yolu (a.e.: 177).

Günümüzde eğitim alanında yaklaşım ve yöntem konusunda büyük bir çeşitlilik bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü UNESCO'nun okul ve okul dışı öğretme ortamlarında yaklaşım ve yöntemler konusunda gündeme getirmiş olduğu pek çok kavram vardır. Bunlar örneğin ÇZK'nın yanı sıra, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme, yaratıcı öğrenme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve yapılandırmacılık gibi başlıca kavramlar eğitim ve öğretimin taşıması ve dikkate alması gerektiği nitelikleri ifade etmektedir. Eğitim öğretim ortamlarında nicelikten çok niteliğin önemini dile getiren

çalışmalarda, bu kavramların program, yaklaşım ve yöntem belirlemede doğrudan etkilidir (Gültekin, 2007: 124).

Sıralanmış olan bu kavramlar aynı zamanda yaklaşım ve yöntemlere adını da veren kavramlar da olmuştur. Bu çalışmada UNESCO'nun program geliştirme bağlamında belirlemiş olduğu kavramlar arasından öğretme ve öğrenme ortamlarında yaklaşım ve yöntemin tam olarak neyi ifade ettiğini anlamak için bu iki kavramı ayrı ayrı incelemekte yarar var. Her iki kavramın da strateji kavramı ile bağdaşık bir biçimde algılanması doğaldır, çünkü hem yaklaşım, hem de yöntem öğretme ve öğrenme ortamlarında ya eğitmenin ya da öğrencinin benimsediği ve uyguladığı stratejileri kapsar. Yaklaşım ve yöntem kavramları genel çerçevede eğitmenin ve de öğrencinin belirli bir amaca ulaşmasını sağlayan bir yol olarak görebilir. Söz konusu amaca yönelik yapılan planların tümünü de strateji kavramı ile karşılamak olanaklı. Bu bakımdan, öğretimde olduğu kadar ve öğrenmede de planlanmış tüm programlı etkinliklerin yöntemsel olduğu söylenebilir. Yöntem, bireyin öğrenme süreci sonunda kendi başına istenilen/beklenen hedefe ulaştırma amacında olan bir yoldur.

Bu tanımlara göre, amaç doğrultusunda izlenen yola yöntem, yöntemin uygulanış biçimine, ise yaklaşım demek yanlış olmayacaktır. Günümüzde birçok araştırmacı birbirinden farklı ya da benzer özelliklerde yaklaşım ve yöntemleri mercek altına almıştır.

Aynı eserin "Öğretme (Öğrenme) Yaklaşımı: Tanımı ve Kapsamı" başlıklı üçüncü bölümünde Muth ve Alvermann'ın belirledikleri öğretme yaklaşımları tablolaştırılmış bir şekilde sunulmaktadır. Bu tabloda öğretim yaklaşımları öğretmen merkezli, öğretmen destekli, akran destekli ve öğrenci merkezli yaklaşımlara göre uygulama seçenekleri de sunulmuştur (Gültekin, 2007: 57).

Söz konusu tabloda yer alan uygulama seçeneklerinden bazılarına burada yer vermekte yarar var:

Tablo 2: Yaklaşım – Uygulama Seçenekleri

Öğretmen Merkezli Yaklaşımlar	Öğretmen Destekli Yaklaşımlar	Akran Destekli Yaklaşımlar	ÖğrenciMerkezli Yaklaşımlar
-Sunu -Gösteri -Tekrarlatma	-Alıştırma ve uygulama -Buluş yoluyla öğrenme -Beyin fırtınası Tartışma	-Rol oynama -Akran öğretimi -Karşılıklı öğretim -İşbirliğine dayalı öğrenme	-Tekrar yaklaşımları -Tekrarlı okuma -Anlamlandırma -Zihinsel imgeleme -Benzerlikler oluşturma

Biz burada çalışmamızın kapsamı doğrultusunda her türlü çalışması ile öğrenciyi merkezine alan öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına ağırlık vereceğiz. Bu tabloda akran destekli yaklaşım olarak, öğrencilerin birbiri ile etkileşim içerisinde ve işbirliği halinde olması anlaşılmaktadır. Özellikle akran destekli ve öğrenci merkezli yaklaşımlar altında sıralanan uygulama seçeneklerinin çalışmamızın öğrenci merkezi anlayışına dayandırılarak önerilen uygulama biçimleri ile de örtüştüğü görülmektedir. Örneğin öğrencinin birbirinden öğrenmesi, rol oynayarak canlandırma yapması, imgelem yoluyla çağrışım çalışmaları yapması bunlardan bazılarıdır. Bu tür uygulamaların yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçlarla yapılabiliyor olması kuşkusuz çalışmamızı eğitbilimsel açıdan destekleyen bir dayanktır.

Yaklaşım ve yöntem konusuna akademik çeviri eğitimi penceresinden bakmanın çeviri derslerinin yapısını daha net ortaya koyabileceği ve yöntem belirlemede katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. "Çeviri Eğitiminin Özgül Yapısına Uygunluk Açısından Ders Yöntemleri" başlıklı çalışmasında Akbulut, çeviribilimin geleneğin kalıplarını kırıp, yeni uzlaşımlarını oluşturduğunu belirtmektedir. Yazarın edinç gelişimini ve çeviri bağlamında bilinçlenmeyi sınayan görgül çalışmalarına dayanarak yapmış olduğu vurgudan, çeviri eğitimi yöntemlerinde çeviri edincini geliştirici uygulamaların gerekliliği anlamı da çıkartılabilir. Bu doğrultuda

disiplinlerarası yapısı gereği yeni yöntem arayışlarına Akbulut şu şekilde işaret etmektedir:

> *"Çeviribilim kendini yeniden kurarken çevresine öykünecek, kimi gereçleri ödünç alacaktır, ama bunları kendi amaçları için kendi ilkeleri çevresinde uyarlayacak ya da birçok şeyi en baştan yeniden üretecektir. Bilim dalı dışında her alanda çeviribilimin amaçlarının gerçek yüzüyle tanıtılması da aynı nedenle son derece önemlidir."* (Akbulut, 1997: 95)

Çeviri eğitimi yöntemleri bağlamında eğitim amaçları ve bu amaçlara ulaşma yollarının belirlenmesi açısından çeviri kuramlarından destek almanın önemini vurgulayan İnce, aksi takdirde önümüzü görmeden iş yapmış olacağımızı ifade etmektedir (İnce, 1997: 87). Çeviri eğitiminde uygulanan çeviri çalışmalarında öğrencinin yaptığı işin amacı konusunda bilinçlenmesi gerektiğini belirten yazarın bu sözlerinden, eğitim yöntemlerinin aynı zamanda amaç bilincini geliştirici olması gerektiği anlaşılmaktadır. Akademik çeviri eğitiminde yöntemlerin sürekli gözden geçirilmesi gerektiğinin altını çizen yazar, çeviri eğitiminde uygulanan çalışmaların ve çalışmalar sonucunda elde edilen sonuçlarının yöntem belirlemeye ilişkin katkı sağlayıcı olduğu anlamı çıkarılabilir. Yazar, çeşitli uygulama örneklemelerine yer veren çalışmasının sonuç bölümünde bu görüşünü şöyle ifade etmektedir:

> *"Bu örneklemelerden sonra altını çizmek istediğim ilk nokta çeviri eğitiminde çeviri kuramlarından destek almanın, hem eğitim amaçlarımızın hem de bu amaçlara ulaşma yollarının belirlenmesi açısından gerekliliği. Yoksa önümüzü görmeden iş yapmış oluruz. Oluşturduğumuz yöntemlerin de kuramlar ışığında sürekli gözden geçirilmesi gerekiyor."* (a.y.)

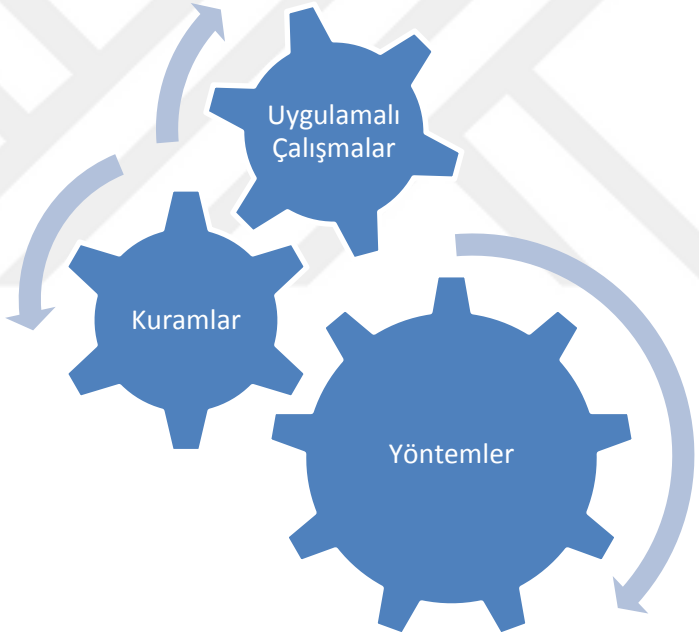
Yazarın aşağıda yer alan açıklamasında ise, çeviri yöntemlerinin belirlenmesinde uygulamaların yol gösterici bir işlev taşıdığı anlamı çıkartılabilir:

> *"Bu yazıda örneklenen uygulamalar doğrudan ve kesin biçimde sonuca götürücü uygulamalar olarak görülmemeli, böylesi fazla kolaycılık olurdu, ancak başlangıç düzeyinde çeviri uygulamasını alıştırma olmaktan çıkarma önerisi taşıyorlar. Kuşkusuz çeviri bölümlerinde uygulamalı eğitimin amaçladığı uzman çevirmenlerin yetiştirilmesi çok daha başka bilgi ve becerilerin kazandırılmasını da içeriyor."* (a.y.)

Uygulama çalışmalarından elde edilen bulgular, İnce'nin vurguladığı gibi yöntemleri doğrudan etkileyebilecek ve onları kökten değiştirecek bulgular

olmayabilir. Ancak, bu tür çalışmaların yöntemlerini tekrar mercek altına almak ve üzerinde düzeltmeler yapmak konusundaki önemi de yadsınamaz. Amaç doğrultusunda yapılan her uygulama kaçınılmaz olarak kuramlara ve yöntemlere dokunacak, kimilerinden yoğun istifade edebilecek, kimilerinin ise değiştirilmesini gerektirecektir. Bu bakımdan uygulama-yöntem-kuram üçlüsünün bir mekanizma gibi işlemesi ve birbirini harekete geçirmesi dinamik yapıda olan akademik çeviri eğitiminin bir gerçeğidir. Birbirini harekete geçiren söz konusu mekanizmayı aşağıdaki gibi görselleştirmek mümkündür:

Şekil 5: Uygulama-Yöntem-Kuram Mekanizması



2.1. Öğrenci Merkezli Öğrenme Modeli

Yetmişli yıllardan bu yana eğitbilimlerdeki gelişmelere koşut olarak öğrenci merkezli eğitim de uygulanmaya başlanmıştır ve günümüzde eğitimin olmazsa olmaz bir anlayışı haline gelmiştir. Öte yandan, kurumlardaki fiziki ve teknolojik alt yapı yetersizliklerinden ya da zaman darlığından kaynaklanan kısıtlamalar nedeniyle bu anlayışın her zaman hayata geçirilemediği ya da ancak kısmen yerine

getirildiği görülmektedir. Yapılandırıcı kurama dayalı olan öğrenci merkezli öğrenme modelinde öğrencinin derslere etkin biçimde katılması ve öğrenme gereksinimlerini belirleyerek kendi profilini keşfetmesi amaçlanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının bir diğer uzantısı da, öğrencinin kendisinin ders işleme yöntemleri, uygulama biçimleri ve yararlanılanan araçlar konusunda söz sahibi olmasıdır. Bu bağlamda, geleneksel eğitim anlayışına karşıt olarak öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrencinin gereksinimleri ve düşünceleri dikkate alınmalıdır. Eğitbilimsel düzgüsü öğrenci merkezli öğrenme anlayışına dayandırılan bu çalışmada, öğrencilerin ders işleme biçimleri ve yararlanılan araçlar konusundaki istek ve görüşlerine de yer verilmiştir. Çeviri edincinin geliştirilmesinde yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçlardan, bu araç türlerin kullanımsal metin türlerine göre daha dikkat çekici ve motive edici olması düşüncesiyle önerilmiştir. Önerilen araçlarla ilgili bu düşüncenin öğrenci tarafından da aynı şekilde görülüp görülmediğini öğrenmek için öğrencilere uygulanan anketlerin bu varsayımı desteklediğini ortaya koymuştur. Beşinci bölümde ayrıntılı olarak değerlendirilen anketlerde bu tür araçlarla yapılan uygulamalarda, öğrencinin derse daha ilgili olduğu, dersten keyif aldığı ve dolayısıyla derse daha etkin katılım sağladığı anlaşılmaktadır.

Eğitim sürecinde öğrenciyi merkezine alan eğitim, öğrencinin sorumluluk üstlenmesini sağlamakta ve onu sınıfın aktif bir üyesi olarak edilgen olma sıfatından kurtarmaktadır. Geleneksel eğitimde ise edilgen sıfatında olan öğrencinin bir süre sonra sıkıldığı ve öğrenmeye olan ilgisinin azaldığını söylemek yanlış olmaz. Öğretmen merkezli eğitimde bilgiler öğrenciye çoğunlukla hazır olarak verilirken, öğretmen etken, öğrenci ise edilgen durumundadır. Bu durum ise, zamanla öğrencinin derse karşı ilgisini ve dikkatini azaltmasına, dahası sıkılmasına ve dersten uzaklaşmasına neden olabilmektedir. İşlenen konuların uygulamalarla desteklenmesi, araçlarla sunulan örnekler üzerinden düşünce üretme ve iletişimde bulunma eylemlerinin bulunmadığı eğitim ortamlarında öğrenci verilen bilgileri içselleştirme olanağı da bulamaz ne yazık ki. Eğitim bilimlerinde pasif eylemler olarak betimlenen dinleme ve okuma yoluyla edinilmeye çalışılan bilgiler ise, çoğunlukla geçer bir not alma amacından öteye varamaz ve öğrencide kalıcı bir

öğrenme sağlayamaz. Oysa çeviri alanı gibi iletişimselliği ön planda tutan bir alanda öğrencinin de derse iletişimsel bir etkinlik içerisinde katılması beklenmektedir. Öğrencinin, eğitim sürecinde kazandığı bilgilerin sadece geçici, yani sınıf geçmek amacıyla öğrenilen bilgilerden değil, eğitim süreci boyunca üzerine ekleyebileceği ve meslek hayatında yararlanıp uygulayabileceği kalıcı bilgilerden oluştuğunu görmesi gerekmektedir. Çünkü akademik becerilerin yaşam becerilerine dönüştürülmesi eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan önemli bir amacıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli incelendiğinde, istekli olma, ilgili olma, iletişim becerileri kazanma gibi eylemlerin göz ardı edilmemesi gereken eylemler olduğu anlaşılmaktadır. Bakanlığın belirlemiş olduğu öğrenci merkezli eğitim uygulama modelinde ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Kendini tanır ve bireysel özelliklerinin farkında olur,
- Bireysel, gelişim için isteklidir,
- Kendini gerçekleştirir,
- İş birliği ve grup çalışmasına isteklidir,
- Öğrenmeyi öğrenir,
- Düşünme becerilerini geliştirir,
- Akademik becerileri yaşam becerilerine dönüştürür,
- Etkili iletişim becerisini kazanır,
- Teknolojiyi etkin kullanır,
- Zamanı ve enerjisini verimli kullanır

(2004 İzmir İktisat Kongresi Eğitimde Uygulamalar Bölümü Tebliği)

Amaçlı, bilinçli, yöntemli ve planlı eğitim ortamlarında, genel hedef, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde değişiklik oluşturmaktır. Eğitimi tanımlayan bu ifade, tezimizin konusu olan çeviri edincini geliştirme açısından ele alındığında, çalışmamızın çağdaş eğitimin ve öğrenci merkezli yaklaşımın amaçlarına doğru orantıda olduğunu göstermektedir; öğrencide merak

ve istek uyandırma bakımından tezimizde önerilen yazınsal ve görsel metinlerle yapılan çalışmaların diğer metin türlerine göre daha etkili olduğunu açıklamıştım. Önerdiğim araçlarla yapılan çalışmalar, öğrencinin kendi donanımını görebilmesine ve başkalarınki ile karşılaştırmasına olanak sunmakla birlikte, öğrencinin kendini ve içinde yetiştiği kültürü daha iyi tanımasına yardımcı olabilir. Bu durum, söz konusu ilkelerden ilki olan "kendini tanır ve bireysel özelliklerin farkında olur" ilkesine uymaktadır. Uygulama modeli dikkatle incelendiğinde, önerdiğimiz çalışma biçimlerinin hepsinde bu ilkelere uygun bir çalışma gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Örneğin, çeviri amaçlı metin çözümleme bağlamında "düşünce becerileri geliştirme", çeşitli sosyal formlar içerisinde "etkili iletişim becerileri kazanma", çalışma süresine uyularak "zamanı ve enerjiyi verimli kullanma", araştırma yöntemleri ile ilintil olarak " teknolojiyi etkin kullanma", öğrenci merkezli eğitim ilkeleri ile örtüşmektedir. Özetle, önerdiğim araçlarla yapılan çalışmaların söz konusu eğitim ilkeleri doğrultusunda olması, çalışmamızın aynı zamanda çağdaş eğitim anlayışına uyumlu ve dolayısıyla çeviri eğitimi açısından yapılandırıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca, bu metinler, öğrencinin kendi yaşantısına ayna tutabilmesi ve tartışma ortamları yaratabilmesi nedeniyle, başkalarının düşüncelerini anlamaya çalışma ve karşılaştırma yapabilme gibi eylemlere de olanak sunması nedeniyle, kullanmalık metin türlerine göre daha elverişlidir. Bu durum, eğitim ilkelerinden olan isteklilik ile ilişkilendirildiğinde çalışmamızın, öğrenciyi geri planda olmaktan uzaklaştıran, onun düşünme becerilerini geliştiren, ona etkili iletişim becerileri kazandıran ve yapılacak alıştırma ve çalışmalarla işbirliği içerisinde öğrenmeyi öğreten bir anlayışa dayandığı görülmektedir.

Nitekim, Akbulut'un işaret ettiği gibi, çeviri eğitiminde iletişim odaklı ve çeviriye giriş niteliğindeki alıştırmalara yer verilmesi gerekmektedir. Öğretmen merkezli geleneksel derslerin genellemeci ve katı kuralcı olması nedeniyle tartışmaya açık olduğunu dile getiren çeviribilimci, bu görüşünü şu şekilde vurgulamaktadır:

> *"Belki öğrencilerin ya da uzman çevirmenlerin başvurdukları çeviri güdümleri belirlenip, ulamlanabiliyor, ancak, bu güdümler geleneksel derslerde, öğretmenin baskın olduğu bellemeye dayalı bir dizge içinde etkili oluyor. Bu tür, genellemeci ve katı kuralcı bir eğitim uygulamasının geçerliliği, işlerliliği ve yararı, değişik çeviri edimlerinin ve ayrı ayrı çevirmenlerin bireysel niteliği göz önünde bulundurulduğunda alabildiğince tartışılabiir."* (Akbulut, 2004: 45)

Akbulut'un bu görüşünden yola çıkarak, öğretmenin baskın olmadığı, yani öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli eğitim modeli kapsamındaki yöntemlerin incelenmesi devam etmektedir. Burada, bu özel öğretim yöntemlerden bir tanesi olan drama yöntemi örnek olarak verilebilir. Öğrenci merkezli eğitim modelini temel alan ve çeviri eğitiminde de yararlanmaya başlanan bu yöntemde iletişimsellik ön planda tutulmaktadır. Çeviri eğitiminde iletişimselliğin önemi, duygu ve empati kurmaya da uzanmaktadır. Bu nedenle çalışmada çoklu zeka kuramı alt başlığında ele alınan duygusal zeka tanımını bir de çeviri eğitimi açısından incelemek yararlı olabilir;

Drama yoluyla öğrenme ve öğretime ilişkin tanım **Özel Öğretim Yöntemleri** başlıklı kitapta Tuğrul'dan (2002) alıntılanarak şu şekilde tanımlanmaktadır:

> *"Drama bireyin fiziksel, duygusal, zihinsel yaşamına ait duyarlılığını geliştiren, kendisine ve çevresine karşı anlayış ve bilgi düzeyini genişleten doğal malzemelerden, deneyimlerden oluşan bireye özel yaşamsal projeksiyondur."* (Tuğrul, 2007: 92).

Drama yoluyla öğrenme ve öğretim, bir fikir, durum, olay, nesne ya da kişinin canlandırılması, dramatize edilmesidir. Sağlam'a göre, oyun sırasında alınan roller sayesinde gerçek yaşam deneyimlerinin provasını yapmak eğitimsel bir araçtır ve her öğrenim basamağındaki öğrenciler için etkili bir yöntemdir.

Duygu ve empatinin yoğun biçimde yer aldığı drama yöntemi, çağdaş eğitimin özel öğretim yöntemleri arasında bulunmaktadır. Akademik çeviri eğitimi çalışmalarında bu yöntemden yararlanan Eruz, bu çalışma biçiminin öğretilmek istenen konuları somutlaştırdığını ve öğrencinin motivasyonunu yüksek tuttuğunu ifade etmektedir (Eruz, 2008:84-85) Eruz, bu yönteme dayandırılan ve kitabında

"Ralf und der Ballon"[1] başlıklı metinden yola çıkarak gerçekleştirilen bir çalışma örneği sunarken, çalışmanın adımlarını hem eğitmen hem de öğrenci bakış açısıyla ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır; bu çalışmada metin okunduktan sonra öğrenciler tarafından, öğretmenin müdahalesi olmadan sahneye konulmakta ve donanımları doğrultusunda canlandırılmaktadır. Sağlam'ın tanımında yer alan cümleye uygun biçimde, Eruz'un çalışmasında da yalnızca kişi değil, balon, ağaç ve rüzgar gibi nesne ve olaylar da canlandırılmıştır. Canlandırma sürecinde her bir öğrencinin metni aynı şekilde alımlamamasına bağlı olarak sınıf içi etkileşimi arttıran ve iletişimsel olmayı gerektiren tartışma ortamları da yaratılmaktadır. Tamamı öğrenci merkezli olan bu çalışma aracılığı ile öğrencinin özellikle kültür kavramını irdelemesi, içinde yetiştiği kültürü gözden geçirmesi ve bu kavramı donanımı ile ilintilemesi sağlanmaktadır; tüm bu eylemler ise edinç bağlamında önemli bir kazanımdır. Bu nedenle yazınsal ve görsel her türlü aracın bu gibi öğrenci merkezli yöntemlerle işlenmesi, hedefe daha kolay ve daha keyifli ulaşılmasını sağlayan bir yol oluşturmaktadır.

Çalışmamızda önerilen yazınsal ve görsel araçlara doğrudan bağlı olarak ya da bu araçlardan yola çıkarak, öğrenci tarafından oluşturulabilecek çeşitli uyarlamalarda da bu yöntemden yararlanılabilir ve çeviri edinci geliştirme bağlamında yaratıcılık, sembolik düşünme, kendini ifade etme, empati kurma gibi eylemler harekete geçirilebilir.

Sağlam, drama yönteminin eğitsel katkılarını şu şekilde toparlamaktadır:

- Öğrenmeye ilgiyi yoğunlaştırır
- Yaratıcı düşünmeye teşvik eder
- Problem çözme sürecini işletir
- Araştırmaya yöneltir
- Sözel ifade becerilerini geliştirir
- Ezbere değil, kavrama, anlama düzeyinde öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur
- Öğrencinin tanınmasına yardımcı olur

[1] Hans Hönig'in kaleme almış olduğu **"Ralf und der Ballon"** metni için bkz. Eruz, 2008: 83-84.

- Özellikle düşünmeye yöneltici sorularla öğrencinin kendini ifade etmesine olanak sağlar

(Tuğrul, 2005: 92)

Çeviri eğtiminde duygu, empati ve dramaya önem veren bir diğer isim de şu anda Johannes Gutenberg Üniversitesi'nde görevli olan Şebnem Bahadır'dır. Marmara Üniversite'nde gerçekleştirilen "Toplum Çevirmenliği ve Sözlü Çeviri Sahnelemeleri: Çeviri Eğitimi'nde Yeni Alanlara ve Yeni Yöntemlere Bir Örnek" başlıklı etkinlikte, çıkış noktası "doğal çevirmenler" olarak adlandırılan mülteci/göçmen yakınlarının iletişim ve etkileşim anlarına değinilmiştir. Kültür farklılığına duyarlılık kazandırmayı hedefleyen sahneleme çalışmalarında öğrencilere dil ve kültür uzmanı olarak aktarma becerileri, uzmanlık alanlarıyla ilgili yetkinlik ve buna bağlı olarak araştırma yetkinliği kazandırılmaktadır. Bahadır'ın disiplinlerarası yöntem olarak betimlediği ve çeviri eğitiminde de yararlanılmasını önerdiği sahneleme yönteminde öne çıkan yetkinlikler şu şekilde sıralanmaktdır:

- Empati kurma becerisi/canlandırma becerisi (**Darstellungskompetenz**)
- Başkasını/ kendini düşünebilme ve yansıtabilme becerisi (**Fremdreflektionskompetenz / Selbstreflektionskompetez**)
- Eleştir(il)me ve karar alma becerisi (**Kritisierungskompetenz**)

Bahadır'ın (2014), "işbirliğini teşvik eden, uygulamaya yönelik olan, bütünlükçü ve öğrenci odaklı" şeklinde özetlediği sahneleme yöntemi, çağdaş eğitim anlayışına ve uygulama modeline uygunluk göstermektedir. Özetle, çeviri eğitiminde yöntemlerin, kuramların ve uygulamaların dengeli bir iş birliği içerisinde oluşu, çeviri edincine katkı sağlayan bir bütünsellik oluşturmaktadır.

Hönig'in (1986) gündeme getirdiği ve çeviri çalışmalarında önemli gördüğü dışsal bir uyarıcının yol açtığı ilk tepkiyi ifade eden refleks (tepke) ve refleksten yola çıkarak, üzerinde düşünülerek yansıtılan refleksyon **(Reflex/Reflexion)** çalışmaları[2], öğrencinin kendine ve dünyaya ilişkin bilgisine ayna tutması,

[2] Bkz. Hönig, Hans (1986: 230-251)

başkalarını ve başka dünyaları anlamaya çalışması, kendini başka koşullarda ve başkalarının yerinde hayal etmesi, çeviri etkinliğine ilişkin her türlü sahneyi sezgisel ve zihinsel olarak canlandırması, ÖMÖM'in anlayışına uyumluluk gösteren drama yönteminin amaçları ile de bağdaşmaktadır. Kußmaul, refleksyon bağlamında Hönig ile benzer görüştedir ve refleksyonu iyi bir çevirinin anahtarı olarak görmektedir:

> *"Je höher der Reflexionsgrad und je differenzierter die Reflexion, desto größer die Wahrscheinlichkeit einer guten Übersetzung."* (Kußmaul, 2003: 148)

2.1.1.Öğrenme Ortamında Sosyal Formlar

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrencinin işbirliği içerisinde öğrenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin kendini ifade edebilme, karşısındakini dinleme, anlama, cevap verme etkileşimleri içerisinde iletişimsel becerilerini harekete geçiren çalışmalar, sınıf içi sosyal formlar aracılığı ile gerçekleştirilebilir. Sosyal formların çalışma biçimi olarak görülmesi yanıltıcı olabilir, çünkü sosyal form çalışmanın özelliğini ve içeriğini değil, o çalışmanın tek başına mı, eşli mi yoksa gruplu mu yapılacağını belirtmektedir. Bu nedenle, sosyal form (**Sozialform**) ve çalışma biçimi (**Arbeitsform**) birbirinden ayrı tutulmalıdır. Tez çalışmamızda tekli, eşli ve gruplu sosyal formlar ayrı ayrı ele alınarak, öğretime katkıları açısından amaç, araç, uygulama, sosyal form, uygulama biçimi, öğrenme çıktısı sıralamasında ayrıntılı bir şekilde incelenecektir. Ayrıca, söz konusu sosyal formlar ile olası çalışma biçimleri çeviri eğitimi açısından uygulanabilirliği incelenerek aktarılacaktır.

Burada, sosyal form ve çalışma biçimleri ile ilgili bir üstbakış kazanılması amacıyla her ikisi hakkında kısaca bilgi vermekte yarar var. **"Sosyal form"** kavramı, Alman eğitim sisteminde yaygın bir şekilde kullanılan ve özellikle son 20 yıldır kökleşmiş olan bir kavramdır. İlk kez Schulz tarafından 1965 yılında eğitim alanına kazandırılan bu kavram şu şekilde tanımlanmaktadır:

"Sozialformen variieren das Verhältnis zwischen dem Lernen von etwas und dem Lernen mit anderen." (Schulz, 1965: 32)

Sosyal formlarla ilgili uygulama deneyimleri ve eğitime katkıları dikkate alındığında, bir konuyu başkaları ile birlikte öğrenme biçiminin tek başına öğrenmeye göre daha etkili olması çok önemli bir saptamadır. Bu bağlamda **Aufgaben, Übungen, Interaktion** başlıklı kitabın ikinci bölümü olan **"Lernen durch Interaktion"** bölümünde yer alan **"Arbeits- und Sozialformen kennenlernen"** ve **"Einsatz von Arbeits- und Sozialformen"** altbaşlıklı metinlerde, etkileşimi (**Interaktion**), çalışma biçimleri ve çalışmaların yürütüldüğü sosyal formlar ayrıntılı bir şekilde ve örneklerle ele alınmıştır.

"Arbeits- und Sozialformen kennenlernen" başlığı altında yer alan sosyal formlar, öğrencilerin hangi sosyal biçimde çalıştıklarını ifade etmektedir. Tanımlarda özellikle tekli, eşli ve gruplu çalışmaların iletişime geçmeye olanak sunduğu belirtilirken, bir yandan da ders sürecindeki iletişim için bir gereklilik olduğu ifade edilmektedir:

"Sozialformen schaffen die Bedingungen für Kommunikation im Unterricht, das heißt für alle Formen des sprachlichen Handelns zwischen Lehrenden und Lernenden untereinander. Die Sozialformen organisieren so die Beziehungen im Unterricht. Einerseits lösen sie soziale Prozesse aus und steuern andererseits kognitive Lernvorgänge. Im Klassenzimmer findet die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden entweder als Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Parnterarbeit oder als Einzelarbeit statt." (Funk & Kuhn / Skiba, Spaniel-Weise / Wicke, 2014: 50)

Sosyalleşme ve bilişsel öğrenme, öğrenci merkezli uygulama modelinde yer alan ilkelere de uzanmaktadır, daha doğrusu bu anlayışa dayanmaktadır. Derslerde sosyal formları çeşitlilik içinde uygulamak, dersi tekdüze olmaktan kurtaran ve başarının arttırılması için önemli olan bir adımdır. Bu durum kitapta şu şekilde vurgulanmaktadır:

"Der sinnvolle Einsatz verschiedener Sozialformen sowie der bewusste Wechsel zwischen Sozialformen im Unterricht ist ein wichtiges Instrument zur Integration aller am Unterricht beteiligten Personen und ***garantiert einen hohen Lernerfolg****."* (a.e., 2014: 50)

Söz konusu etkileşimi sağlamaya elverişli çalışma biçimleri (**Arbeitsformen**) ile ilgili bir tanım şu şekildedir:

> *"Die Art und Weise, wie Aufgaben und Übungen zu bewältigen sind, wird durch die Arbeitsformen bestimmt. So gibt es ein breites Sprektum an Möglichkeiten, wie Interaktionen innerhalb der kooperativen Sozialformen Gruppenarbeit oder gestaltet werden können. Arbeitsformen legen fest, wie die Lernenden miteinander arbeiten und welche Aktivitäten ausgeführt werden sollen."(*Funk & Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise, Wicke, 2014: 54)

Çağdaş eğitimde sosyal formların ve çeşitli çalışma biçimlerinin öğretime katkıları ortaya konulmuş olmakla birlikte, uygulamaya konulmasında belli başlı sıkıntılar, daha doğrusu koşullar da belirlenmiştir. Örneğin, özellikle de eşli ve gruplu formlarda çalışma biçimlerinin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için çalışma biçimlerine uygun oturma düzeni önemli bir koşul oluşturmaktadır. En uygun sınıf ortamları, oturma düzeninde değişiklik yapılmasına olanak sunan hareket ettirilebilir gereçlerdir.

> *"Um Sozialformen im Unterricht möglichst entsprechend der gewünschten Interaktionsform eimsetzen zu können, wäre es wünschenswert, die Sitzordnung im Klassenraum verändern zu können. Daher ist eine flexible Möblierung (leicht bewegbare Tische und Stühle) ein wichtiges Kriterium für die optimale Sitzordnung zu verändern."* (a.y.: 52)

Bu koşulun sağlanması ise bir anlamda sınıfın fiziki yapısı ile doğrudan bağlıdır, çünkü sabit sıraları bulunan sınıflarda ya da öğrencinin hareket etme olasılığını kısıtlayan amfilerde bu çalışma biçimleri ancak kısıtlı yapılabilecektir.

Bu çalışmada sunulan örneklerde eşli ve gruplu çalışmalar hareket olanağı sunmayan sınıf oturma düzeni göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Eşli çalışmalarda iki öğrencinin birbirine yönelerek çalışması, gruplu çalışmalarda ise dörtlü grupların mümkün olduğunca yakın bir şekilde bir araya gelmesi ile gerçekleştirilmesi düşünülmüştür. Bu saptama, aynı zamanda çeviri eğitimi sunan kurumların fiziki koşullarının olumsuz yönlerine de dikkat çekmektedir; öğrenci merkezli olması daha anlamlı olan ve iletişimselliği ön planda tutan bu alanın eğitim ortamlarının gözden geçirilerek, iyileştirmeye yönelik çözümler

oluşturulmalıdır. Ya da, en azından alana dair temellerin atıldığı eğitimin ilk yıllarında, çalışma biçimlerinin sorunsuzca ve sağlıklı biçimde yürütülmesi için olanaklar sağlanmalıdır.

2.1.2. Sınıf İçi Etkileşim

Öğrenci merkezli eğitim anlayışını kapsayan çağdaş eğitim sistemlerinde önemsenen bir diğer konu kuşkusuz sınıf yönetimidir. Sağlıklı bir sınıf yönteminde sınıf içi etkileşim yalnızca eğitmen ile öğrenci arasında değil, öğrenci ile öğrenci ve öğrenci ile araç arasında bir etkileşim söz konusudur.

Sınıfiçi iletişim ve etkileşim eğitimin pek çok alanında olduğu gibi, kuşkusuz çeviri eğitiminin de en önemli sorunlardan birisidir. Kurultay bu sorunu şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Çeviri eğitiminin en önemli sorunlarından biri ders içi iletişim güçlüğüdür. Gerek öğreticiyle öğrenciler arasında, gerekse öğrencilerin kendi aralarında sürekli yaşanan iletişim güçlüğü, ne kast ettiğini dile getirme ve karşı tarafın söylediğini yanlış anlama biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu sorun kimi zaman, sınıfta aynı şeyden söz ediliyor görünmesine karşın, kastedilenlerin farklı olmaları derecesine varabilir. Böyle bir durumda çeviri dersinin kendisinden beklenen işlevleri yerine getirmesi de olanaksızlaşır; öğrenci bu durumda, öğreticinin yönlendirmelerine uyum sağlamayacak, sınıf ortamındaki çalışmadan gereğince yararlanamayacak ve çözümlerine ilişkin eleştirileri doğru biçimde algılayamayacaktır."* (Kurultay, 1989:138-139)

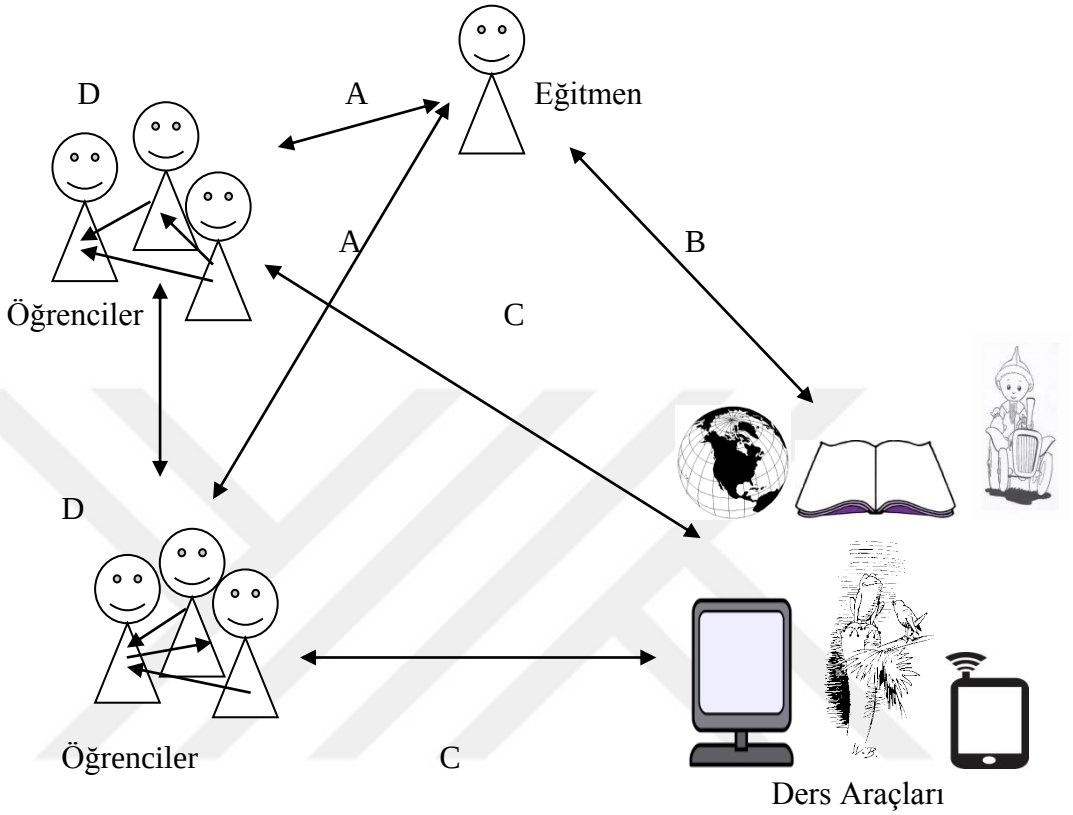
Etkileşime geçmenin ilk adımı olan iletişim, Kurultay'ın ifade ettiği gibi her zaman istenildiği şekilde gerçekleşmeyebilir; bu durum, her bireyin algılama ve yorumlamasına bağlı olarak doğaldır da. Özellikle çeviribilimsel kavramların öğretilmesi sürecinde bu türden iletişim sorunlarının yaşanabileceğine işaret eden Kurultay, çözüm önerisi olarak karşılaştırma yöntemini önermektedir. Bir kavramın açıklanmasında ya da bir sorunun anlaşılır hale getirilmesinde başka örneklere başvurmak, öğrencinin önünde duran sorunu verilen örnekteki sorunla karşılaştırma olanağı bulabilmektedir. Örneklerle karşılaştırma yapılması ve bu şekilde iletişimin gerçekleştirilmesinin amaçlanması çalışmamızı daha da ümit verici kılan bir

saptamadır. Elbette her metin türü çeviribilimsel konu ve kavramların öğretilmesine kaynaklık eden içeriğe sahip olabilirler. Ancak öğrencinin ilgisini çekme ve öğrencinin duyusal algısına hitap etmesi bakımından yazınsal ve görsel araçlar daha ümit verici gözükmektedir. Ayrıca bu tür araçlar daha önce de belirttiğim gibi öğrenciyi kendisine ya da yetiştiği kültüre ayna tutmasını sağlayan metinlerdir. Böyle olunca, öğrencinin söyleyecek/soracak daha fazla şeyi olduğu, daha kolay karşılaştırmalar yapabildiği, öğretmen ve diğer öğrencilerle daha rahat iletişim sağlayabileceği ve etkileşime geçebileceği varsayılabilir. Öğrenci-Öğrenci, Öğrenci-Eğitmen, Öğrenci-Araç-Öğretmen olmak üzere bir döngüde yer alan sınıf içi etkileşim, yani interaksiyon şu şekilde tanımlanmaktadır:

> *"Der Begriff Interaktion bezeichnet aufeinander bezogene Handlungen (aus dem Lateinischen: inter agere = wechselseitig / aufeinander bezogen handeln) Im Unterricht unterscheiden wir folgende Beziehungen, die daraus entstehen".* (Funk & Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise, Wicke, 2014: 48)

Aufgaben, Übungen, Interaktion adlı kaynakta sağlıklı sınıf içi etkileşiminin işleyişi resim olarak görselleştirilmiştir. Sosyal formlar içerisinde çalışma biçimlerinin yürütüldüğü, öğrenci-eğitmen-araç etkileşimlerinin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğünü gösteren sınıf ortamı söz konusu resimden esinlenerek burada görselleştirmekte yarar var:

Şekil 5: Öğrenci-Eğitmen-Araç Etkileşimi



Tanımda açıklaması yapılan etkileşimin görselleştirilmiş şekline dikkat edildiğinde A, B, C ve D olmak üzere sınıf yönetiminde birden fazla etkileşimin gerçekleştiği anlaşılmaktadır:

A: öğretmen- öğrenci,

B: öğretmen- öğretim araçları,

C: öğretim araçları – öğrenci

D: öğrenci- öğrenci / öğrenci grubu – öğrenci grubu.

Öğrenci merkezi eğitim, geleneksel eğitim anlayışına dayanan öğretmen merkezli eğitim ile karşılaştırıldığında, etkileşim biçimlerinin daha fazla olduğu ve öğrenci-öğrenci ile öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin yanı sıra her birinin ders araçları ile de etkileşimde bulunduğu göze çarpmaktadır. Çalışmamıza bu noktadan bakıldığında, önerilen araçlarla çalışma biçimlerinin her türlü etkileşime olanak sağlayan ve işbirliğini güçlendiren çalışmalar olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli

eğitimde eğitmenin yönlendirici rolü örtük bir şekildedir; kendisi dersin merkezi olmadan ve ön plana çıkmadan dersin gidişatını yönlendirir; dersin amacının ve buna uygun olarak bir aracın belirlenmesi dahi öğretmen-araç etkileşiminin bir parçasıdır. Gerektiğinde öğrencinin dikkatini yararlanılan aracın belli bir bölümüne ya da sözcüğe çekmesi, araca bağlantılı olarak sorular yöneltmesi ya da ipuçları verilmesi de öğrencinin araçla etkileşimini harekete geçiren eylemlerdir. Benzer şekilde öğrenciye sunulan araca bağlı olarak öğrencinin araçla ya da başka bir öğrenci ile iletişime geçmesi yine bu tür etkileşimlere birer örnektir.

Sınıf içi etkileşimin yoğun olduğu öğretim ortamları, aynı zamanda işbirlikli öğrenme ortamlarına da zemin hazırlamaktadır. Özellikle gruplu çalışmalar öğrencilerin işbirliği içerisinde hareket etmesine olanak vermektedir. Dolayısıyla, aynı amaç doğrultusunda yapılan işbirliğine dayalı çalışmalarda öğrenciler arasındaki etkileşim artmakta ve olumlu bir sınıf ortamı yaratılmaktadır. Öğrenci merkezli uygulama modeline uygun işbirlikli öğrenme yöntemi drama yönteminde olduğu gibi iletişim ve etkileşimi ön planda tutmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinde öğrencinin kendi öğrenmelerini de yapılandırma fırsatı yakalaması Ekinci'nin **"İşbirliğine Dayalı Öğrenme"** başlıklı çalışmada bu durum şu şekilde açıklanmaktadır:

> *"İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğrenciler, çoklu öğrenme ortamları içerisinde kendi öğrenmelerini yapılandırmaktadırlar. Bireysel farklılıklarına karşılık bulabilmektedirler. Eksiklerini tamamlamakta, bildiklerini daha iyi pekiştirmekte, öğretirken öğrenmektedirler. Grup üyeleri tartışarak, problem çözerek, yeni çözümler ortaya koyarak, yanlışları saptayıp düzelterek üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedirler."*(Ekinci, 2007: 95)

İşbirliğine dayalı öğrenme modelini uygulayabilmenin beş temel ilkesini ise, Ekinci aynı eserde şu şekilde sıralamaktadır (a.y.: 95):

- Olumlu Bağımlılık
- Yüz-yüze etkileşim
- Bireysel değerlendirilebilirlik
- Kişiler arası ve grup becerileri
- Grup süreci

2.1.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli

Temeli Levi Vygotsky'nin geliştirdiği sosyal yapısalcılığa dayanan İDÖM'nin en geniş kapsamlı amacı **sosyal edinçleri** geliştirmektir.

Wegner'in **Kooperatives Lernen als Förderung sozialer Kompetenzen auf die Arbeitswelt** (2014) başlıklı çalışması, işbirliğine dayalı öğrenmenin iş hayatında gerekli olan sosyal edinçleri geliştirici işlevine odaklıdır. "**Geschichte des Gruppenunterrichts und des kooperativen Lernens"** başlığı altında grup çalışmasının tarihçesini inceleyen Wegner, işbirliğine dayalı öğrenme modelinin yeni tarihli olmayıp, 18. Yüzyılın sonlarına dayandığını belirtmektedir. O dönemlerde uygulanmaya başlayan sınıf içi grup çalışmalarının birincil amacı zengin ve fakir ailelerden gelen çocukların kaynaştırılması ve aradaki sosyal uçurumu kapatmak olmuştur. Derse ilgisi az olan öğrencilerin bu uygulama yoluyla olumlu değişimler göstermesi, grup çalışmasının amacını zamanla değiştirmiş ve heterojen yapıda sınıflar için önerilen bir uygulama modeli olarak görülmesini sağlamıştır. Özellikle öğrenci sayısının çok, ancak eğitmen sayısının az olduğu kurumlarda grup çalışmaları tercih edilen bir uygulama olup, giderek yaygınlaşmıştır.

Sınıf geneline göre derse ilgisi ve katılımı daha zayıf olan öğrencilerin de etkin bir biçimde derse katılımının sağlanması amacıyla yapılan grup çalışmaları, işbirlikli öğrenme modelinin zemini olarak görülebilir (Wegner, 2014: 27). **Sosyal beceriler** gerektiren takım çalışmasının, günümüz iş hayatında gün geçtikçe artan bir beklenti olduğunu ve eğitimin de buna göre şekillendirilmesi gerektiğini yazar, şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit gehören also zu den Forderungen an die Bildung. Diese neuen Anforderungen sind mit der Veränderung der Arbeitswelt zu begründen, denn Welt ist noch komplex geworden und der Wissensstand hat sich vervielfacht."* (a.e.: 6)

İDÖM'ne ilişkin Wegner ile benzer görüşte olan Kiraly, *İDÖM'ne* dayandırılan çalışmaların sosyal edinci kuvvetlendirici bir teknik olduğunu vurgularken, çeviri işinin dilsel ve kültürel olduğu kadar, **sosyal bir süreç** de olduğuna çevirmen ve çeviri etkinliğine sorduğu aşağıdaki sorularla işaret etmektedir:

> *" - who are the key actors in the translation process?*
> *- where do the translator's loyalities lie with the respect to these actors?*
> *- what are the translator's responsibilities and options when it comes to inaccuracies and ambiguities in a text to be translated?*
> *- what strategies can a freelance translator use to acquire and keep customers?*
> *- how do customers understand the social roles of the participants in the translation process, and how do they understand the translator's task?"*
>
> (Kiraly, 2000: 82)

Kiraly ayrıca, İDÖM'nin verimli bir öğretim tekniği ve örneğin ve öğrencilerin sosyal formlar içerisinde önemli gelişmeler kaydedebileceklerini olduğunu şu sözlerle anlatmaktadır:

> *"Co-operative revision work among students can be a particulary fruitful teaching technique. By proof reading each other's work, all students can learn through mutual negotiation of problems, strategies for solving them and adequate solutions. Either individually, in pairs or in small groups, students can make use of the teacher's proleptic feedback rather than corrections as the starting point for the rethinking process."* (Kiraly, 2000: 157,158)

Eğitimde yeni yönelim ve yaklaşımlar bağlamında İDÖM'ini inceleyen Ekinci, bu modelin öncelikli olarak öğrenme ve öğretme süreçlerini daha etkili hale getirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Bu etkileşimde öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimin önemini vurgulayan yazar, "2.1.2. Sınıf İçi Etkileşim" başlığı altında yer alan bilgilerle benzeş açıklamalarda bulunmaktadır. Eğitim uygulamalarında İDÖM'e yer verilmesini öneren Ekinci, bu modele uygun yapılan uygulamaların katkılarını şu şekilde özetlemektedir:

- Başarıyı artırma
- Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme
- Özsaygıyı geliştirme
- Okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirme
- Toplumsal beceriler kazandırma

(Ekinci, 2007: 94)

İDÖM'e dayalı uygulamaların toplumsal beceriler kazandırması, öğrencinin sosyal edincini geliştirdiğine işaret etmektedir.

İDÖM'de sınıfların heterojen yapısından yarar sağlanarak, karşılıklı fikir alışverişi, tartışma, çözüm üretme gibi eylemlerin toplumsal beceriler kazandırdığını belirtmektedir:

> *"İşbirlikli sınıflarda, öğrenme süreci gerçekleşirken grup oluşturma, grupta söz alma, görüşünü açıklama, farklı roller üstlenip gereğini yapma, tartışma, karar alma, ödülü paylaşma vb. aşamalar boyunca öğrenenler birtakım toplumsal beceriler kazanmaktadırlar. En başta işbirliği yapmayı öğrenmektedirler. Benzeşik olmayan (heterojen)grıplar içerisinde farklılıklardan yararlanmayı ve hoşgörü göstermeyi öğrenmektedirler. Sonuçta hem başkalarına hem de kendilerine olan saygıları artmaktadır."* (A.e.: 95)

Funk & Kuhn'un çalışmasına geri dönecek olursak, Ekincinin işbirliği içinde ve örneğin grup çalışması biçiminde yürütülen etkinliklerde vurguladığı etkileşimin grup çalışmalarında da söz konusu olduğu görülmektedir. Kiraly'nin de buna ilişin görüşü yukarıda belirtilmişti. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında, örneğin grup çalışması gibi bir çalışma biçiminde her grup üyesinin bir rolü olduğu ve her birinin rolü gereği sorumluluklar üstlendiği dikkat çekmektedir (Funk & Kuhn, 2014: 50).

Tablo 3: Grup Çalışmalarında Görev Dağılımı

Auftraggeber	Lehrer / Auftrag, Aufgabe selbst
Gruppenleiter	organisiert den Ablauf
Zeitmanager	Achtet auf den Zeitablauf
Recherche	Recherchiert
Redaktion	Schreibt / notiert
Präsendant	Präsentiert die Gruppenarbeit

(Funk & Kuhn, 2014: 50)

İDÖM'ne ilişkin yapılan incelemelerde Ekincinin özetlemiş olduğu yararlara eklenebilecek başka yararları şu şekilde toparlanabilir:

- Grup içerisinde her öğrencinin görevini ciddiyetle önemsemesi
- Sorumluluk duygusunun harekete geçirilmesi
- Başkalarını anlamaya, dinlemeye çaba gösterilmesi
- Grup başarısı için her öğrencinin çaba göstermesi
- Grup arkadaşları ile bilgi paylaşımının arttırılması
- Öğrencilerin özgüven kazanması ya da arttırılması
- Belirlenmiş çalışma süresi nedeniyle zamanın verimli kullanılması
- Takım çalışmasının sosyalleşmeyi kuvvetlendirmesi
- Takım çalışmasının iş hayatına hazırlayıcı etkisinin bulunması

Wegner'in **iş hayatına hazırlık** bağlamında olumlu katkılarını vurguladığı **işbirliği**ne dayalı öğrenme modelinin **akademik çeviri eğitimi**ne de olumlu yansımaları olduğu düşüncesindeyim. Bu modelin çeviri eğitiminde uygulanabilirliğini sorgulamak çeviri eğitimi açısından katkı sağlayıcı olabilir. Bu amaçla çeviri eğitimi yöntemlerini eğitbilimsel bir bakış açısıyla mercek altına almak dahi katkı sağlayıcı olabilir.

Genel hedefi uzman çevirmenler yetiştirmek olan çeviri eğitiminde bu ve buna benzer yeni öğretim yöntemlerinin olumlu katkıları olduğu belirtilebilir. Çevirmenlik gibi sürekli toplumsal bir yapı içerisinde bulunan bir mesleğe hazırlamada işbirlikli öğrenme yönteminin toplumsal gereksinimlere, sosyal edinçlere, iş dünyasına, takım çalışması ruhuna, takım çalışanı olarak üzerine yüklenen sorumluluklara pencereler açabilecek bir uygulama olduğu söylenebilir. Bireysel becerilerden ziyade takım ve gün geçtikçe daha da büyük önem kazanan iletişimsel beceriler tercih eden iş dünyasında çevirmenler de yer almaktadır. Çeviri eğitiminde bilgi ve çeviri amaçlı çalışmalar kadar önemli görülen iletişimsel becerilerinin bu yöntemle geliştirilebileceği ve öğrencileri ders sürecinde daha etken kılabileceği düşünülebilir. Bu nedenle iletişim ve etkileşimin önemli olduğu bir meslek eğitiminde iletişim ve etkileşimi ön planda tutan işbirlikli öğrenme gibi yeni öğretim yöntemlerinin uyarlanmasının yararlı olacağı belirtilebilir. Eşli ve gruplu çalışma biçimlerinin yürütüldüğü işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin

yalnızca sözel ağırlıklı değil, sayısal ağırlıklı dersler için de uygulanan bir yöntem olduğunun altı çizilmelidir. Örneğin matematik gibi bir ders için bu yönteme göre planlanmış bir derste, bir işlemin çözümüne giden yol gruplu çalışma biçimleri içinde gerçekleştirilmektedir. (bkz. Röhr, 2013: 59)

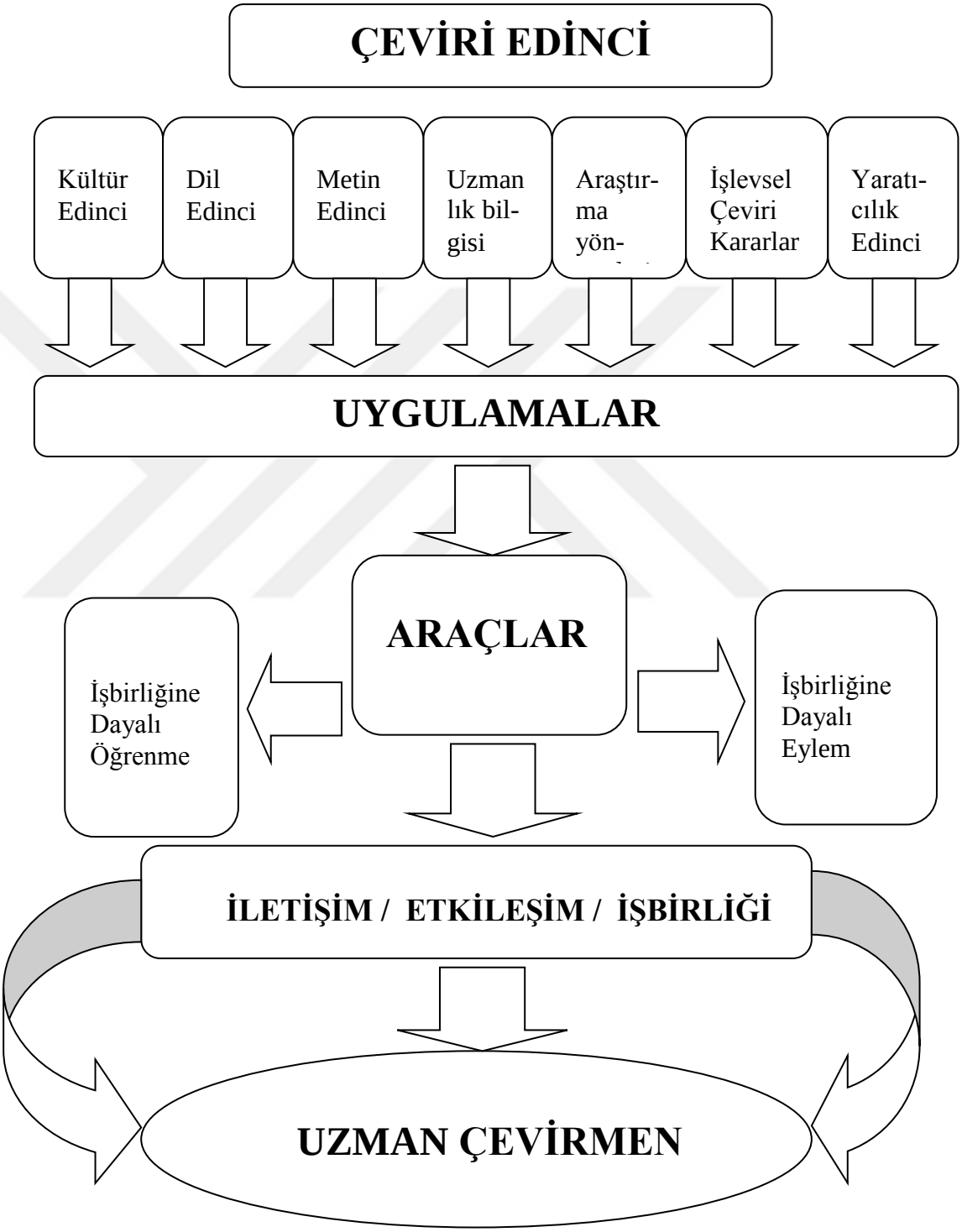
İDÖM'ne ilişkin yapılan bu incelemeler sonucunda, çeviri mesleği gibi sosyal bir platformda yürütülmek zorunda olunan bir mesleğe hazırlıkta, akademik çeviri eğitiminin **sosyal edinç gelişimi** üzerinde de durması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan, sosyal edinç gelişimine katkı sağlayıcı İDÖM'nin uygulamalarda yararlanılması daha da anlamlı ve önemli hale gelmektedir.

2.2. Çeviribilimsel Yaklaşımlar

Daha önce çeviri edincinin kendisi bütünleyen alt edinçlerden oluştuğunu, ancak çeviribilimsel kavramlar ve konular hakkında bilginin de edinç kapsamında görülmesi gerektiğini ifade etmiştim. Bu durumu, çeviri süreci boyunca alt edinçlerden yararlanılarak yapılan çeviri işi ile ilgili olarak bu iş hakkında çeviribilimsel açıklamalar ya da gerekçelendirmelerde de bulunabilmenin önemli olması şeklinde ifade etmiştim. Çeviribilimsel kuramlar, konular ve kavramlar hakkında bilinçlenmek aynı zamanda mesleki bir gerekliliktir, çünkü çevirmenler her koşulda almış olduğu kararları çeviribilimsel kavramlarla gerekçelendirmek durumunda kalabilir. Nitekim, çeviri edinci bütününü oluşturan alt edinçlerin gelişiminde kuramsal bilgilerin de koşut olarak geliştirilmesi önemli bir ayrıntıdır.

Dolayısıyla, çeviri edincinin yazınsal ve görsel araçlarla geliştirilebilirliğini sorgulayan bu çalışma, disiplinlerarası bir düzlemde, araştırma malzemesini hem çeviribilimsel, hem de eğitbilimsel yaklaşım ve yöntemlerden alan bir çalışmadır.
"Ne ile?" ve "Ne şekilde?" sorularına odaklı olan bu çalışmayı çeviri edinci matrisi içinde şu şekilde görselleştirmek olanaklıdır:

Şekil 7: Çeviri Edinci Matrisi



Üniversitelerin lisans düzeyi müfredatları[3] incelendiğinde "çeviri kuram ve yöntemleri", "çeviri kuramları" gibi içinde kuram ya da yöntem kavramının geçtiği derslerin programlarda yer aldığı görülmektedir.[4] Bu durum, programda yer alan diğer derslerin kuram ve yöntemlerden tamamıyla uzak kalması ya da kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda kuramsal bilgilerin aktarılmayacağı anlamına gelmemektedir. Oysaki tam tersi bir durum söz konusudur, çünkü çeviri alanı kaçınılmaz olarak kuram, yöntem ya da çeşitli çeviri yaklaşımları ile ilintilidir. Örneğin İstanbul Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesi ders programlarında dersin adında kuram ya da yaklaşım sözcüklerine yer verilmemesine rağmen öğrenci profili ihtiyacı ve öğretim amacına bağlı olarak öğretim elemanına esneklik ve yenilenebilir nitelikte ders içeriği sağlanmaktadır.

Çeviri olgusunun disiplinlerarası oluşu, çeviri eğitiminde de vurgu kazanan bir gerçektir, çünkü çeviribilimsel kuramların ve yaklaşımların doğrudan eğitim ile de ilişkili olduğu görülmektedir. Öte yandan eğitim bilimi ile çeviribilim kesişiminde yöntem ve yaklaşım çeşitliliği ve dolayısıyla da çeviri eğitimi açısından yöntemsel sorunlar gözlenmektedir. Bu durum eğitim biliminin daha durağan ve tek yönlü oluşuna karşın çevri bilimin disiplinlerarası yapısı nedeniyle devingen ve çok yönlü oluşu ile açıklanabilir. Eğitim bilimleri ile çeviribilim arasında ortak ya da ağırlıklı tek bir yöntem ya da yaklaşım belirlemek zor olsa da, birbirini besleyen alanlar olması nedeniyle çalışmamızı kuramsal bir çerçeveye oturtmaya yardımcı olmaktadır. Eğitimin kendisini inceleyen eğitim bilimleri temel yapısını yine eğitim ile ilgili alt alanlardan (örneğin eğitim psikolojisi, eğitim, eğitim tarihi, eğitimde ölçme değerlendirme..vb) alırken, çeviri eğitimi penceresinden bakıldığında, çevirinin disiplinlerarası bir olgu olması nedeniyle dilbilim, anlambilim, kültürbilimi, sosyoloji, felsefe, göstergebilim, edebiyat gibi bilim dallarının da alana kuramsal katkıları irdelenmektedir. Çeviribilimin beslendiği, ancak aynı

[3] TDK'na göre müfredat, izlence ve program kavramları aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır.
Müfredat: *eğitim bilimi* / Eğitim programı
İzlence: Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin tümü, program
Program: Okullarda, haftanın belli günlerinde, belli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge, *eğitim bilimi* / Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek
[4] bkz. Ekler

zamanda katkı sağladığı disiplinlerin çok daha geniş olduğu, hatta her alanda çevirilerin yapılıyor olmasından dolayı doğası gereği tüm alanları kapsar nitelikte olduğu söylenebilir.

Çeviri eğitiminde yapılan kuramsal incelemeler çeşitli çeviri kuramlarının, modellerinin ve yaklaşımların tarihsel süreç içerisinde gelişimini, tanımlarını ve kuramcıların görüşlerini de ele almaktadır. Benzer şekilde eğitim bilimleri de tarihsel gelişim içerisinde çeşitli eğitim yöntem, yaklaşım ve modellerini benimsemiştir ve eğitim kalitesinin arttırılması amacıyla sürekli iyileştirme çabaları göstermiştir. 1970'lerden bu yana öğretmen merkezli eğitim anlayışının giderek zayıflaması ve ağırlıklı olarak öğrenci merkezli anlayışın benimsenmesi bu çabalardan en önemlisidir (bkz.2.1.).

Çalışmamızın konusu olan yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçlarla yapılan uygulamaların çeviri edincine katkısı bağlamında çeviribilimsel kuram ve yaklaşımlar incelendiğinde, bunların kuramcı Vermeer, Nord ve Reiß'in görüşlerine yakın içerikler barındırdığı söylenebilir. Skopos kuramında, kurama adını veren çevirinin amacı ve iletişimin baskın bir şekilde öne çıktığı görülmektedir. Çalışma konumuzda söz konusu araçların temelde metin çözümleme sürecinde öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri ile karşılıklı iletişimde bulunması önemli bir eylemdir. Skopos kuramı ile ilişkilendirildiğinde çevirmenin işveren ile arasındaki iletişimin öğrenme ortamındaki sosyal formlar ile sınıf içi (eğitmen-öğrenci / öğrenci-öğrenci) etkileşim ve bilgi alışverişi ile benzerlik taşıdığı söylenebilir. Skopos kuramının önemsediği iletişim eylemi çevirmenin çeviri görevini veren kişi ile sınırlı kalmayıp, metnin yazarı, ya da sözlü metnin konuşmacısı ile iletişimini gerekli kılmaktadır.

Reiß'in çeviribilimsel yaklaşımı mercek altına alındığında, metin kavramının odak alındığı görülmektedir. Bühler'in dilin işlevlerini göstermek amaçlı temelini attığı Organon-Modelini temel alan Reiß'ın metinleri iletişimsel işlevlerine göre sınıflandırdığı bu yaklaşımda metinler bilgilendirici, anlatımcı, çağrısal ve

audiomedyal[5] olarak sınıflandırılmaktadır. Reiß çalışmalarında bir metnin çoğu kez tek bir tür ile sınırlı kalmayarak başka metin türleri özelliklerini de gösterebileceğinin altını çizmektedir. Örneğin, anlatımcı türde sınıflandırılan bir metnin bilgilendirici içerikler de barındırması nedeniyle söz konusu metin karma metin özelliği gösterebilmektedir. Her metnin amacının alıcısına bir mesaj iletmek olduğu gerçeğinden hareketle her metnin öncelikli işlevinin iletişim olduğu ortadadır.

Çalışmamızın tek bir kurama dayandırılmasının sınırlandırıcı olacağını, çünkü çeviribilimsel ve eğitbilimsel açıdan birden fazla kurama ve yaklaşıma uzandığını, daha doğrusu bu yaklaşımlardan beslendiğini daha önce belirtmiştim. Uygulamalı çalışmalarımızın beslendiği çeviribilimsel yaklaşımlardan bir tanesi de yorumlayarak anlama ve aktarma kuramıdır. Bu kuram, Danica Seleskovitch ve Marianne Lederer tarafından ortaya konulmuş ve özellikle sözlü çevirilerde uygulanan bir kuramdır. Bu kurama göre çeviri ediminin anlama sürecinin sözcüklerden sıyrılma süreci olduğu da belirtilmektedir. Seleskovitch ve Lederer'in yorum odaklı bu yaklaşımından çalışmamızın özellikle çeviri amaçlı metin çözümleme süreçlerinde yararlanılabilir. Ağırlıklı olarak yöntemsel düzlemde duran çalışmamızda ihtiyaç doğrultusunda çeşitli çeviribilimsel kuram ve yaklaşımlardan yararlanılabilir. Öte yandan çeviribilimsel her kuramın doğrudan eğitim yöntemlerini biçimlendirmesi ya da bir şekilde etkilemesi zorunluluğu olmadığından, çeviri eğitiminde bütünsel ve iletişim odaklı bir yaklaşım izlendiği söylenebilir. Çalışmamızın uygulama içerikli yöntemsel yönünün de iletişimsel temellere dayandırılması nedeniyle iletişimselliği ön planda tutan çeviri kuramına daha yakın durmaktayım.

Dolayısıyla çeviri eğitiminde metin türleri açısından bir kesişim kümesi oluşturan karma metinlerden yararlanmak özellikle metin çözümlemesi bağlamında göz ardı edilmemesi gereken bir zenginlik sağlamaktadır. Her metnin doğası gereği birden

[5] Reiß 1971 yılında inhaltsbetont, formbetont, appellbetont ve audio-medial olmak üzere dört farklı metin türü belirlemiş, ancak 1993 tarihli **Texttyp und Übersetzungsmethode: Der operative Text başlıklı** daha yeni çalışmasında metin türlerini daha da genişleterek audio-medial metin türünü genişleterek multimedya metinleri de çeviribilim merceği altında ele almıştır.

fazla işlev yükleniyor olması, yani doğal olarak karma bir yapıda olması, öğrenciye bir metne her zaman dikkatli yaklaşması gerektiğini öğretmektedir. Çalışmamızda ders araçlarına örnek olarak ele alınan şiir, fıkra, mektup, günlük, hikâye, roman, resim, karikatür, heykel, film gibi yazınsal ve görsel (görsel-işitsel/ audio-medyal) araçların tümünü Reiß'in metin türü sınıflandırmasındaki karma metin kümesi içerisine konumlandırmak olanaklıdır. Her yazınsal metinde ve her görselde bir anlatı ve her anlatıda farklı işlevler alımlanabilir.

Eğitbilimsel yaklaşımlar ile çeviri alanının kuramsal yaklaşımları arasında bağlantılar irdelendiğinde tek bir yaklaşımın sınırlandırıcı olacağı söylenebilir; çalışmanın uygulama araçları ayağında bulunan metin çeşitliliği Reiß ve Nord'un çeviri amaçlı metin çözümlemesi yaklaşımına, uygulama ayağındaki işlevsellik ve iletişimsellik Vermeer'in Skopos kuramına, sınıfiçi çalışma biçimleri çeşitliliği ve iş bölümü ise Holz-Mänttäri'nin işbölümüne dayalı eylem kuramı ile bağdaştırılabilir. "Yazınsal ve Görsel Metinlerle Çalışmaları Destekleyen Yaklaşımlar" başlıklı 2. Bölümünde altbaşlık olarak yer alacak olan "Çeviribilimsel Yaklaşımlar" başlığı altında çalışmamız ile bağlantılı bu kuram ve yaklaşımlar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Çalışmamızda işitsel-görsel araç örneği ile uygulamalar çalışma biçimlerine de odaklı olması nedeniyle Holz-Mänttari'nin yaklaşımına ağırlık verilerek sunulmuştur. Sınıf içi etkileşim ve sosyal çalışma biçimleri James Holmes'un "The Name and Nature of Translation Studies" başlıklı çalışmasında betimlediği Çeviribilimin Uygulamalı kısmına dayandırılmış ve çeviri eğitimi penceresinden ele alınmıştır.[6]

2.2.1. İşlevsel Yaklaşımlar

Bir bilim dalında bir olgunun süreklilik içinde doğrulanmış gözlemler ve deneysel çalışmalar sonucu elde edilen verilere dayandırılan bilgiler, kuram olarak kabul görmektedir. Disiplinlerarası bir bilim dalı olarak çeviribilim alanında çoğu yöntem

[6] Holmes'un belirlemesine göre çeviribilimin uygulamalı kısmında yer alan çeviri eğitimi aynı zamanda çeviri araçlarını kapsamaktadır. Bkz. Holmes (1988: 71).

ve yaklaşım literatüre kuram olarak geçmiş olmasına rağmen, çeviribilimin devingen doğası gereği her koşulda, her ortamda, her dizgede ve her zaman tutarlı bir süreklilikte ancak çok zor gözlemlenebilir. Bilim için araştırmalar yapıp, yine bilim için bulmacalar çözen insanların aslında hep daha zorlu, hep daha karmaşık bulmacalara doğru ilerlediğini ve kabul görmüş bir kuramın başka bir kuram tarafından çürütülebileceği bilimsel bir gerçektir. Bu bağlamda bilimsel devrimlerde düşüncelerin ve bakış açılarının değişebileceğini vurgulayan Kuhn, farklı düşüncelerin ve karşılaştırmaların bilimsel ilerlemeye katkı sağlayıcı olduğunu belirtmektedir:

> *"Her kavramsal ve bilimsel devrimde bakış açısı ve yöntemler değiştiği gibi, görülen dış dünyada bir ölçüde farklılaşmakta, farklı yorumlanmaktadır. İlerleme boyutu, tek olan bir bilginin özünde değil, farklı bilgiler arasında yapılan seçimin niteliğidir."* (Kuhn, 2008: 19)

Kuhn'un kuramların değişkenliğine ilişkin görüşünü göz önünde bulundurarak, çeviribilim alanında kabul görmüş ve ses getirmiş başlıca çağdaş çeviri kuramlarını işlevsel yaklaşımlar başlığı altında mercek altına almakta yarar var. Hans Vermeer tarafından geliştirilen bu kuram, Kuhn'un kuramlara yönelik ifade ettiği gibi, farklı şekillerde yorumlanmış, eleştiri almış ve hatta kendi 'yaratıcısı' tarafından tekrar geliştirilmiştir.

Skopos kuramı, Itamar Even Zohar tarafından geliştirilen ve ekinsel bağlamı ön planda tutarak, çeviriyi devingen bir sistem içerisinde ele alan **Çoğuldizge Kuramı**'nın devamı olarak görmek olanaklıdır. Çeviri yazının ulusal yazındaki yerini ve işlevsel rolünü vurgulayan bu kuramlar, çevirinin bir işlevsel bir amaç doğrultusunda yapıldığını vurgulamaktadır.

Skopos "amaç", "sonuç" ve "işlev" anlamına gelmektedir. Vermeer "Skopos" kavramının üç ayrı kullanımı olabileceğini belirtmiştir; çeviri süreci, çevirinin sonucu ve çeviri yöntemi. Bu kullanımlar doğrultusunda, Skopos kuramında çevirmenin hedefi, çevirinin göreceği işlev ve çeviri metnin amacı ön plana çıkmaktadır. Buna göre çevirmen, çeviriyi başlatan işverenle yapacağı görüşmeler sonucunda, erek kitleyi göz önünde bulundurularak, erek metin için belirlenen

amaç doğrultusunda çeviri stratejisini belirler. Skopos kuramına göre amaç, çevirmenin hedeflediği son nokta olarak erek kitleye varmak üzere bir dizi eylemin yerine getirilmesidir. Çevirmen, işveren ve alıcı arasında çeviri süreci öncesinden başlayarak, çeviri süreci sırasında alınan kararların ve buna uygun olarak yerine getirilen eylemlerin tümünün bir amacı olup, bu amaçlar zinciri çeviri eyleminde ereğe ulaşmada geçirilen evreler olarak da değerlendirilir.

Vermeer'in Skopos kuramında üzerinde durduğu amaç, sonuç ve işlev faktörleri Christiane Nord tarafından metindışı ve metiniçi faktörler olarak ele alınmış ve sorulan çeşitli sorular (**W-Fragen**) aracılığıyla analiz edilerek bir şema olarak ortaya konmuştur. Nord'un analiz şeması (**Analysenschema**) şu şekildedir:

Wer übermittelt	Kim
wozu	ne için
wem	kime
über **welches Medium**	hangi araçla
wo	nerede
wann	ne zaman
warum	neden
einen Text mit	bir metni
welcher Funktion?	hangi işlevle aktarıyor?
Worüber	Metin neyi
sagt er **was**	hangi sıralamayla
(was nicht)	hangi sözel olmayan birimlerin katılımıyla
in **welcher Reihenfolge**	hangi sözlerle
unter Einsatz **welcher nonverbalen Elemente**	ne tür cümleler içerisinde
in **welchen Worten**	hangi tonda
in **was für Sätzen**	hangi etkiyle
in **welchem Ton**	söylüyor
mit **welcher Wirkung?**	(söylemiyor)?

Nord, Skopos kuramı ile Holz-Mänttäri'nin çeviri eylemini karşılaştırarak, çeviride, özellikle de sözlü çeviride bulunması ve ilerletilmesi gereken edinçleri şu şekilde sıralar:

- Anadili ve yabancı dili kullanma edinci (**mutter- und fremdsprachliche Kompetenz**)
- Kültür edinci (**Kulturkompetenz**)
- Alan / konu edinci (**Sachkompetenz**)
- Araştırma edinci (**Recherchierkompetenz**)

(Nord, 2011: 282)

Çeviri edincini ağırlıklı olarak yukarıdaki edinç türlerine konumlandıran Nord, bu edinçlerin yetersizliği nedeniyle işlevsel çeviriler yapılamayacağını ifade etmektedir. Yazar ayrıca, karmaşık yapısı nedeniyle çevirinin 'çeviri yaparak' (**by doing**) öğrenilmeyeceğini ve ancak edinçlerin geliştirilmesi ile çeviri etkinliğine ilişkin olumlu adımlar atılabileceğini şu şekilde aktarmaktadır:

> *"Übersetzen ist offenbar ein so komplexer Vorgang, dass man es eben nicht "by doing" lernen kann. Daher erscheint es zweckmäßig, zunächst die Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und Wissensbestände zu analysieren, die beim Übersetzen eine Rolle spielen. Danach ist nach den Faktoren im Bedingungsgefüge "Übersetzungsübung" zu fragen. In einem dritten Schritt ist zu untersuchen, welche Voraussetzungen für den Erwerb einer Übersetzungskompetenz zweckmäßigerweise aus dem eigentlichen Übersetzungsunterricht (im engeren Sinne) herausgenommen und vorgeschaltet werden können, damit in diesem dann mehr Raum für das eigentliche Lehr- und Lernziel Übersetzungskompetenz bleibt. Erst dann können einige Möglichkeiten zur Diversifizierung und Systematisierung des Unterrichts in der Übersetzungsübung diskutiert werden. Am Schluss werden die wichtigsten ergebnisse thesenartig zusammengefasst."* (Nord, 2011: 282)

Bu saptamalarıyla çeviri eğitiminin adımlamalı ilerlemesi gerektiğine dikkat çeken Nord, derslerde yürütülecek alıştırma çalışmaların ancak yeterli edinç birikimi ve bilinci ile işlevsellik kazanabileceğini belirtmektedir. Yazara göre ancak yeterli düzeyde edinç donanımı yardımıyla alıştırma süreçlerinde çeviri etkinliğine ilişkin tartışmalar yapılabilir. Bu tartışmaların derslerin çeşitlendirilmesini ve sistemleştirimesini olanaklı kıldığını vurgulayan yazar, çeviri eğitiminin

yürütüldüğü ortamlarda işlevsel yaklaşımların önemini açıkça ortaya koymaktadır.

2.2.2. Eylem Odaklı Yaklaşımlar

Justa Holz- Mänttäri tarafından geliştirilen **çevirisel eylem** ya da **eylem olarak çeviri** kuramında, çeviri bir eylem olarak ele alınmaktadır. Holz-Mänttäri, her eylemin bir amacı olduğu gerçeğinden yola çıkarak, çeviri etkinliklerinin de bir eylem olduğunu ve bir amaca hizmet ettiğini vurgulamaktadır. Çeviri bağlamında tüm amaçların işbölümüne dayalı toplum (**Arbeitsteilige Gesellschaft)** tarafından belirlendiğini ve yönlendirildiğini dile getirmektedir.

Holz-Mänttäri'nin **"Translatorisches Handeln"** olarak adlandırdığı kuram işlevselliği açısından çeviribilim alanında Skopos kuramına yakın duran bir yaklaşım olarak görmek olanaklıdır. Çevirmeni bir uzman kabul eden **çevirmenlik eylemi**, çeviri etkinlikleri için bir kılavuz niteliği taşıyan bu kuram, özellikle sözlü çevirinin uygulama alanı üzerine kurulmuştur. Her eylemin bir amacı olduğu gerçeğinden yola çıkarak, çevirinin de bir eylem olduğunu ve bu nedenle bir amaca hizmet etmesi gerektiğini vurgulayan çeviribilimci, bu amacın içinde yaşadığımız "işbölümüne dayalı toplum" (arbeitsteilige Gesellschaft) tarafından belirlendiğini dile getirmektedir. Bu yönüyle Vermeer'in Skopos Kuramına işbölümü bakımından benzerlik göstermektedir. Holz-Mänttäri'nin çeviri eyleminde dile getirdiği amaç, kültürlerarası iletişimin sağlanmasından yola çıkılarak, erek kültür ve erek toplum normları dikkate alınarak gerçekleştirilmektedir. Çevirmen bu süreçte erek kitlenin beklentileri doğrultusunda, işlevsel kararlar alan bir iletişim uzmanı olarak görev almaktadır. Erek dizge normları çerçevesinde çeviri yöntem ve stratejileri geliştiren yetkin çevirmen, çeviri sürecinde yalnız değildir. İşbölümüne dayalı toplumda çeviri sürecinde çevirmen ile işbirliği içinde olan birçok eyleyen vardır. Çeviri edincine sahip çevirmenin görevi erek metni ve işbirliği içinde olduğu eyleyenleri yönlendirmek ve yararlanabileceği tüm kaynakları ekonomik biçimde kullanarak çevirisini gerçekleştirmektir. İşlevsel bir çeviri ortaya koymak konusunda her türlü kararı alma yetkisi bulunan çevirmen, bu bağlamda tüm sorumluluğu üstlenen bir uzman konumundadır.

Çevirmenin görevini ise kendine özgü belirlemiş olduğu ileti-/mesaj-/haber taşıyıcı 'metinler' (**Botschaftsträger Text**), çeviri eylemi (**translatorisches Handeln**), uzmanlık eylemi (**Expertenhandlung**), talep (**Bedarf**) ve ürün (**Produkt**) gibi bu alanda çok da alışılmış olmayan terimlerle ifade etmektedir. Çevirmenin eski terimlerden ve dolayısıyla bu terimlere bağlı düşünce modellerinden sıyrılıp, yepyeni bir bakış açısı kazanmasını sağlamak amacıyla kasıtlı olarak alanla ilgili yeni bir terminoloji oluşturmuştur Holz-Mänttäri. Kendine özgü terminolojisinde çeviri eyleminde yer alan şahıs rol dağılımlarını aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Tablo 4: Eylem Kuramı Terminolojisi

Translations-Initiator/ Bedarfsträger	Talep eden	çeviri bir metne ihtiyaç duyar
Besteller	Sipariş veren	çevirmene bir metni sipariş eder
Ausgangstext-Texter	Kaynak metin üreticisi	çevirmenin çıkış noktası olan metni üretir
Translator	Çevirmen	erek metni üretir
(Ziel-)Text-Applikator	(Erek metin) Aplikatör	erek metinle çalışır
(Ziel-)Text-Rezipient	(Erek metin) Alımlayıcı	erek metni alımlar
Botschaft /Text	Metin	ileti/mesaj taşıyıcı

(Holz-Mänttäri, 1984: 109)

Holz-Mänttäri bir uzman kimliğiyle çeviri eyleminde yer alan çevirmenin çeviri eylemini şu şekilde tanımlamaktadır: "**Uzmanlık eylemi/davranışı olarak çeviri eylemi (Translatorisches Handlen)** iletitaşıyıcı metinlerin başka iletitaşıyıcı metinlerle bir bütünlük içerisinde kültür bariyerlerini aşarak üretilmesi, iletişimsel işbirlikleri sağlamak amacıyla yeri geldiğinde tahminlerle/yaklaşıklıklarla dolu alımlamalar ile görevini yerine getirmesidir."

> *"Durch 'translatorisches Handlen' als Expertenhandlung soll ein Botschaftsträger 'Text' im Verbund mit anderen Botschaftträgern produziert werden, ein Botschaftsträger 'Text', der in antizipierend zu beschreibender Rezeptionssituation zwecks kommunikativer Steuerung von Kooperation über Kulturbarrieren hinweg seine Funktion erfüllt."* (Holz-Mänttäri, 1986: 366)

Bu tanımlamasıyla Holz-Mänttäri 1984 yılında çevirmenin görevi kapsamında yeni bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Çeviri sürecini salt çevirmen ile sınırlı (isoliert) bir iş olarak değil, gerçekte, yani işhayatında başkalarının da bu sürece katılımı ve ilgisi nedeniyle, belli bir işbölümünden oluştuğunu söylemektedir. Kitabında bu alandaki tecrübelerinden de örnek vererek, EYLEM kavramını yaklaşımının temeli ve odak noktası olarak ele almaktadır. Çeviri eylemini açıklarken üzerinde durduğu husus, çevirmenliğin bir **uzmanlık eylemi** (professionelles Handeln) olarak değerlendirilmesi ve bu anlamda örneğin yabancı dil eğitimindeki çevirilerden ayrı tutmasıdır. Çevirmenin işini karmaşık bir eylemyapısının belli bir bölümü olarak gören Holz-Mänttäri, bu işi birçok katılımcının (Aktanden), yani eylemcinin içinde bulunduğu çeşitli eylemler ve işbirlikleri olarak görmektedir.

Holz-Mänttäri bu anlamda "her türden çeviri durumları"nı ("Translationsfälle jeder Art") teorik bir temele dayandırmak amacıyla çeviri sürecinde yer alan katılımcılara belli roller yükler; ancak bu roller her zaman tek bir kişi ile sınırlı kalmayabilir. Birçok rol bazen tek bir kişiye düşerken, bazen de birçok kişi tek bir rolü üstlenebilir. Her türlü çeviri durumlarından Holz-Mänttäri yalnızca dilsel düzeyde yazılı ve sözlü metinlerden değil, aynı zamanda sözel olmayan (nonverbal) metinlerden de bahsetmektedir. Resimler, grafikler, mimikler, hatta melodiler, yani modern bir ifadeyle multimedya kapsamında yer alan tüm metinlerin, çevirisinde

çevirmenin bir uzmanlık işi gerçekleştirdiği görüşündedir (Holz-Mänttäri, 1984: 86).

Çeviri eyleminin başlangıç noktası, iletişimsel amaçlar nedeniyle çeviri bir metne ihtiyaç duyan kişi, yani çeviri eylemini başlatan (Translations-Initiator) veya ihtiyaç sahibi kişidir. Burada Holz-Mänttäri çevirmene sipariş veren kişinin (Besteller) rolünü ayrı (seperat) tutmaktadır; çevirmeni iletişim sürecinin bir aracısı ve odak noktası olarak gören geleneksel çeviri modellerine kıyasla Holz-Mänttäri çevirmeni dışarıda duran ve iletişime ihtiyaç duyan kültürlerötesi (transkulturelle Botschaftsträger) mesajtaşıyıcı metinlerin üretilmesi ile sorumlu bir uzman olarak görmektedir. Kısacası çevirmen, iletişimsel bir etkinlik olan çeviri eyleminde eylemin bir parçası olarak değil, yalnızca verdiği çeviri ürünü (sein Produkt, der Text) ile yer alan kişi konumundadır. Holz-Mänttari'ye göre çevirmenin eylemi, iletişimsel eylem olarak değil, çeviri eylemi olarak açıklanmaktadır: "Sein Handeln ist translatorisches Handeln, nicht kommunikatives" (a.e.: 66). Bu amaca hizmet eden çeviriürünü sahibi çevirmene bu anlamda büyük sorumluluklar düşmektedir. Holz-Mänttäri söz konusu nihayi çeviri ürünün çevirmenin düşünsel/ruhsal varlığını ifade ettiğini ve bundan dolayı yasal olarak birçok sorumluluğu da yüklendiğini belirtmektedir. Buna göre basım öncesi son düzeltmeler veya değişiklikler kesinlikle çevirmene sunulmalı ve bu konuda anlaşmaya varılmalıdır.

Uzman olarak çevirmeni çeviri sürecinin dışında ayrı bir yerde gördüğü, daha doğrusu kaynak ile erek arasında bizzat kendisinin değil, ürününün aracı konumunda olduğunu vurgulayan Holz-Mänttäri, çevirmenin bazen de işine uzak kalabildiğini ifade etmektedir. Burada kast edilen uzaklık **(Expertendistanz)** çeviri eylemine uzaklık olarak değil, çevirmenin alan bilgisinin yetersiz kalması, iletilmek istenenin tam olarak anlaşılmaması veya iletişimin güncelliğini yakalayamama gibi eksiklikler nedeniyle oluşan bir uzaklıktır. Bu uzaklığı giderme yolunda çevirmen **uzmanlık eylemi** (Expertenhandlung) gereğince yeri geldiğinde ihtiyaç sahibi kişi/kişilerle görüşmelerde bulunmalı, bazı konuları çeşitli araştırmalar yoluyla yeterince analiz ettikten sonra metin üretimine başlamalıdır.

Metin konusunda da Holz-Mänttäri farklı bir terminoloji kullanmaktadır. Bu konudaki betimlemelerin de örneğin **Metin tasarısı (Textdesign)** ve **Tasarı metin (Designtext)** gibi terimler göze çarpmaktadır. Metinlerin profesyonel bir biçimde üretilmesine **metintasarısı** derken, bu yolla belli bir alımlayıcıya yönelik üretilmiş olan bir metne de **tasarımetin** demektedir (Holz-Mänttäri, 1993: 303). Metin tasarımcısı, yani çevirmen, metni tasarlarken kendi tasarım dünyasına göre değil, ısmarlayanın arzusu ve beklentileri yönünde hareket eder ve ona göre bir tasarım gerçekleştirir.

Özetlenecek olursa, Holz-Mänttäri'nin kuram olarak görülen çeviri eylemi yaklaşımında en çarpıcı husus çevirmene yüklenen kimliktir. Çeviri eyleminde sanatı, sanatsal yeteneği ve gerekliliği göz ardı eden, hatta çevirinin sanat ve yorum işi olduğunu vurgulayan filozoflara ve yorumbilimcilere (hermeneutikçilere) karşı çıkan Holz-Mänttäri, çevirmenliğin uzmanlık işi olduğunu söylemekte ve çevirmene yepyeni bir kimlik kazandırmaktadır (Siever, 2010: 161).

Holz-Mänttäri'nin çevirmen kimliğinde çevirmenin kendisi değil, çeviri ürünü aracı konumdadır, dolayısıyla da çevirmenin kendisi değil, çeviri ürünü iletişimsel bir görevi yerine getirmektedir. Böyle olunca, çeviribilimin öncelikli olarak sosyal bilimlerin bir altalanı olarak yer alması boyut değiştirmektedir, çünkü **çeviri eylemine** göre çevirmenin çeviri ürünü toplumsal açıdan somut katkı olarak görülmekle birlikte çevirmenin bir birey olarak kalmayıp, tikel özelliklere uygun biçimde hem işbölümüne dayalı bir topluluğun (**arbeitsteilige Gesellschaft**) bir parçası, hem de birçok rolü (araştırmacı, tasarımcı, üretici… gibi) birden üstleniyor oluşu, çeviribilimin aynı zamanda doğabilimlerinin özellikleriyle örtüştüğünü ve bu başlık altına yerleştirilebilirliğini ortaya koymaktadır. Çevirinin olgu ve kuram arasında doğrudan bağlantı taşıması, toplumsal gereksinimler sonucu ortaya çıkması ve çözüm odaklı oluşu bu durumu daha net bir biçimde gözler önüne sermektedir.

2.3. Eğitbilimsel Yaklaşımlar

Çalışmamız bağlamında eğitbilimsel incelemelerin çeviri eğitimi yöntemlerine odaklanması gerektiğinden, çeviri eğitimi amacının vurgulanması önemlidir. Daha önce ifade edildiği gibi akademik çeviri eğitiminin genel amacının çeviri edinci kazandırmak olduğunu belirtmiştim. Bütünsel bir yapı olarak görülmesi gereken çeviri edincinin çeşitli alt edinçlerden oluştuğunu ve bu alt edinçlerin bir araya gelerek etkileşim içinde olduğunu belirtmiştik. Bu bağlamda yapmış olduğum incelemelerde bütünleyen özellikli alt edinçlerin tek tek ele alınmasına karşıt durabilecek görüşleri irdeledim. Örneğin Schäffner "Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level" başlıklı çalışmasında çeviri edincini tüm alt edinçlerin bir arada, bir bütünsellik içinde ele alınması gereken bir kavram olduğunu vurgulamakta ve çeviri eğitiminde alt edinçlerin birbirinden bağımsız edinçler olarak ele alınmasının bütünselliği yansıtmadığını ifade etmektedir (Schäffner, 2000: 146).

Schäffner'in bütünselci yaklaşımının alt edinçleri ayrı ayrı ele alan çalışmamıza karşıt duruyor gibi algılansa da, çalışmamızda adımlamalı olarak öncelikle alt edinçlerin geliştiriliyor olması bütünselliği oluşturma amacıyla yapılan bir eylemdir. Alt edinçlerin öncelikle ayrı ayrı ele alınması, ancak diğer edinçlerle sürekli bağlantılı bir şekilde ilişkilendirilmesi çalışmamızın uygulama bölümünde daha net ortaya konulacaktır. Nitekim, çalışmamızda yansıtmak istediğimiz adımlama tam olarak Schäffner'in çalışmasına vermiş olduğu başlıkta yer alan soruya da bir yanıt niteliği taşımaktadır.

İncelemelerim sonucunda çeviri edincinin bütünleyen özellikli alt edinçlerden oluştuğunu ve ancak bu bütünsellik içinde görülmesi gerektiğini, kavramın tanımı ve daha çok çeviri sürecinde etken edinç olarak belirtildiğini de vurgulamak gerekmektedir. Çalışmamızda ise, alt edinçlerin ayrı ayrı ele alınıyor ve geliştiriliyor olması, çeviri süreci, yani çeviri eyleminin kendisi olarak değil, çeviri sürecine hazırlığı yansıtmaktadır. Çeviri eğitiminde başlangıç ve ileri seviyelerin

ayrımına dikkat çeken Schäffner (a.e.:143) seviyelere uygun bir takım kriterlere dikkat etmenin önemini vurgularken, dört yıllık lisans programlarından mezun olan öğrencilerin çevirmenlik mesleğine ilişkin edinçlerinin yetersiz olduğunu ve eğitimlerinin devamının (**postgraduate**) yararlı olacağını belirtmektedir:

> *"...after the four years, the students will not be qualified professional translators. They will graduate with a Bachelor's degree in Modern Languages with Translation Studies. For students who wish to embark on a career as a Professional translator, it would be advisable, indeed necessary, to move on to a postgraduate programme in translation studies. With their first degree, those students would be sufficiently qualified for a succesful completion of such a programme. In fact, since they have already acquired some basic translation competence, they could obtain maximum benefit from the postgraduate programme by consolidating and building on their existing knowledge and skills."* (a.e.: 154)

Schäffner'in bu sözlerinden çeviri edinci gelişiminin ne denli zor olduğu ve salt lisans düzeyinde alınan eğitim ile sınırlandırılamayacağı anlaşılmaktadır. Tam da bu nedenden, yani çeviri edinci gelişiminin uzun zaman almasından dolayı, adımlamalı ve yapılandırıcı bir eğitim yöntemi anlamlı görünmektedir; diğer bir ifade ile öğrencinin ilerde 'çeviri kulvarında koşabilmesi' için öncelikle adımlamayı, adımlarken dengede durabilmeyi öğrenmesi kadar hedefine doğru sürekli hızlanmayı da öğrenmesi gerekmektedir. Çalışmamızın çeviri edinci bağlamındaki dayanak noktası bu anlayış doğrultusunda biçimlenmektedir. [7]

Çevirinin iletişime dayalı bir olgu olmasından hareketle, geniş anlamda her iletişimsel eylemin aynı zamanda çeviri olduğu söylenebilir. Çalışmamızın kuramsal ve eğitsel içerikli bölümlerinde iletişim eyleminin kendisine ve iletişime dayalı anlayışların önemsenmesi bu çeviri olgusunun aynı zamanda iletişim olgusu olmasından kaynaklanmaktadır.

Sınıf içi iletişim ve etkileşim eğitimin pek çok alanında olduğu gibi kuşkusuz çeviri eğitiminin de en önemli sorunlarından birisidir. Kurultay bu sorunu şu şekilde ifade etmektedir:

[7] Çalışmamızın dayandırıldığı alt edinçlerin gelişimine odaklı adımlamalı anlayış, çeviri eğitiminde okutulan kaynaklar ile ilişkilendirilmiş ve alt edinçleri kitabının konu başlıkları olarak ele alan Amman'ın **Grundlagen de modernen Translationstheorie – Ein Leitfaden für Studierende** başlıklı kitap örnek olarak ele alınmıştır.

> *"Çeviri eğitiminin en önemli sorunlarından biri ders içi iletişim güçlüğüdür. Gerek öğreticiyle öğrenciler arasında, gerekse öğrencilerin kendi aralarında sürekli yaşanan iletişim güçlüğü, ne kast ettiğini dile getirme ve karşı tarafın söylediğini yanlış anlama biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu sorun kimi zaman, sınıfta aynı şeyden söz ediliyor görünmesine karşın, kastedilenlerin farklı olmaları derecesine varabilir. Böyle bir durumda çeviri dersinin kendisinden beklenen işlevleri yerine getirmesi de olanaksızlaşır; öğrenci bu durumda, öğreticinin yönlendirmelerine uyum sağlamayacak, sınıf ortamındaki çalışmadan gereğince yararlanamayacak ve çözümlerine ilişkin eleştirileri doğru biçimde algılayamayacaktır."* (Kurultay, 1989: 138-139)

Çeviri olgusu kuram, yöntem ve yaklaşımlarla kuşatılmış bir olgudur ve bu nedenle araç ve uygulamalara odaklı bu çalışma ağırlıklı olarak yöntemsel bir çalışma oluşturmaktadır. Yöntemsel yönünün eğitim ile ilintili oluşu kaçınılmaz olarak çeviri eğitimi yöntemlerine uzanmayı gerektirmektedir. Öğrenci merkezli ve iletişimi odak alan "Kooperatives Lernen" gibi eğitbilimsel yaklaşımlar Holz-Mänttari'nin çeviri eylemi için ortaya koyduğu **"işbölümüne dayalı toplum"** (**arbeitsteilige Gesellschaft**) ile bağdaştırılabilir. Çevirinin de bir eylem olduğunu ve bu nedenle **"bir amaca hizmet etmesi gerektiğini"** vurgulayan çeviribilimci, bu amacın içinde yaşadığımız **"işbölümüne dayalı toplum"** tarafından belirlendiğini dile getirmektedir. Bu yönüyle Vermeer'in Skopos Kuramına işbölümü bakımından benzerlik göstermektedir.

Mänttäri'nin işbölümüne dayalı çeviribilimsel yaklaşımının eğitim alanında son zamanlarda sıkça olumlu katkıları olduğu belirtilen işbirlikli öğrenme (**kooperatives Lernen**) ile ortak amaçlara hizmet ettiği söylenebilir. Çeviri işinin salt bireysel olmadığını, birden fazla katılımcının yer aldığını ve aynı amaç doğrultusunda her katılımcıya farklı roller yüklendiği gerçeğinin çeviri eğitimine de yansıması ve öğrenciyi bizzat kapsaması gerektiği savunulabilir. Çeviri işini işbirlikli eylem olarak betimleyen Holz- Mänttäri, bu eylemde yer alan rolleri ve üstlendiği görevleri şu şekilde ifade etmektedir[8]:

[8] Tablo ve tabloya yönelik açıklamalar için bkz. Prunč (2007: 161)

Tablo 5: Eylem Kuramında İşbölümü ve İşbirliği

Bedarfsträger (Initiator) Der Besteller	Er braucht einen Text bestellt einen Text
Der Ausgangstext-Texter	produziert einen Text, von dem der Translator ausgeht
Der Translator	produziert einen (Ziel)Text
Der (Ziel)Text-Applikator	arbeitet mit dem (Ziel)Text
Der (Ziel)Text-Rezipient	rezipiert den (Ziel)Text)

(Holz-Mänttäri, 1984: 109)

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü UNESCO'nun okul ve okul dışı öğrenme ortamlarında gündeme getirmiş olduğu başlıca kavramlar vardır. Çoklu zekâ kuramı, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme, yaratıcı öğrenme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve yapılandırmacılık gibi başlıca kavramlar eğitim ve öğretimin taşıması ve dikkate alması gerektiği nitelikleri ifade etmektedir. Eğitim öğretim ortamlarında nicelikten çok niteliğin önemini dile getiren çalışmalarda yukarıda sıralanan kavramların program, yaklaşım ve yöntem belirlemede doğrudan etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Gültekin, 2007: 124). Sıralanmış olan bu kavramlar aynı zamanda yaklaşım ve yöntemlere adını da veren kavramlar olmuştur.

Günümüzde eğitim alanında birçok yaklaşım ve yöntem çeşidi bulunmaktadır. Bunlar sayısızdır. Çeviri eğitiminin işlevsel ve eylemsel temellere ve uygulama biçimlerine uygun olması gerektiğinden, günümüze dek kullanılmış yaklaşım ve yöntemlerin hepsine değil, işlevsel ve eylem odaklı yaklaşım ve yöntemlerden yararlanılması daha anlamlıdır.

UNESCO'nun program geliştirme bağlamında belirlemiş olduğu kavramlar arasında öğretme ve öğrenme ortamlarında yaklaşım ve yöntemin tam olarak neyi ifade ettiğini

anlamak için bu iki kavramı ayrı ayrı ele almak anlamlıdır. Her iki kavramın da strateji kavramı ile bağdaşık bir biçimde algılanması doğaldır, çünkü hem yaklaşım hem de yöntem öğretme ve öğrenme ortamlarında ya eğitmenin ya da öğrencinin benimsediği ve uyguladığı stratejileri kapsar. Yaklaşım ve yöntem kavramları genel çerçevede eğitmenin ve de öğrencinin belirli bir amaca ulaşmasını sağlayan bir yol olarak görebilir. Söz konusu amaca yönelik yapılan planların tümünü de strateji kavramı ile karşılamak olanaklıdır.

2.3.1. İşlevsel Yaklaşımlar

Eğitbilim alanında işlevsel yaklaşımlar, özellikle yabancı dil eğitiminde hızlı bir gelişim göstermiş ve iletişim olgusu ile ilişkilendirilmiştir. Eğitbilimsel yöntemler her ne kadar özellikle dil öğretiminin iyileştirilmesine yönelik geliştirilmiş olsa da, eğitimin her alanına uygulanabilirliği ile yansımaları olan yöntemlerdir. Burada, çeviri eğitimine yönelik işlevsel yaklaşımları ilişkilendirmek için, kaçınılmaz olarak temelini dil öğretiminden yola çıkılarak oluşturulan yöntemlere - amacımızın dil eğitimi olmadığını vurgulayarak – uzanılması anlamlı gözükmektedir.

İletişimsel-işlevsel ya da iletişim işlevli (**kommunikativ-funktionaler Ansatz**) bu yaklaşımlarla eğitbilim, örneğin 18. Yüzyılda baskın olan dilbilgisi-çeviri (**Grammatik-Übersetzungsmethode**) yöntemi gibi geleneksel yöntemlerden giderek uzaklaşmıştır. 19. Yüzyılın başlarında dolaysızlığı ifade eden direkt yaklaşım (**Direkte Methode**) ile birlikte yazılı bir sözcüğün telaffuzuna, dilbilgisi aktaran içeriklerin görsellerle desteklenmesine önem verilmiştir. Örneğin dilbilgisi çalışmaları önceleri bağlamsız ve daha çok sözcük düzeyinde gerçekleştirilirken, iletişimsel-işlevsel yaklaşımlarla birlikte bağlam, örneğin iletişimin yansıtıldığı bir diyalog içerisinde verilmeye başlanmıştır. Bu yaklaşım, 1980lerde eğitimde iletişim işlevini önemseyen iletişimsel yaklaşımlara da bir temel oluşturmuştur. Eğitbilim alanındaki bu devrimle birlikte eğitim salt yazma ve okuma becerilerini değil, konuşma ve işitme becerilerini de geliştirici içeriklerle yapılandırılmıştır. Avrupa ortak dil kriterleri

konseyi (**GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen**) dil becerilerini okuma, dinleme ve daha fazla üretkenlik gerektiren yazma ve konuşma becerileri olmak üzere dört beceri şeklinde ele almaktadır.

İletişimsel-işlevsel yaklaşımlar aynı zamanda ders işleme biçimlerini de biçimlendirmiş ve grup çalışmaları gibi sınıf etkileşimini dinamikleştiren çalışma biçimlerine ağırlık verilmiştir. Ders araçlarının seçiminde daha çok güncel içerikli, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve öğrencinin kendisini içinde bulabileceği araçlar belirleyici olmuştur:

> *"In den achtziger Jahren bestimmt der* ***kommunikative Ansatz*** *die Entwicklung von Lehrmaterialien. Er verbreitet Anregungen, der Sprechakttheorie, der emanzipatorischen Bewegung und der Philosophie (kommunikative Kompetenz). Ziel des Ansatzes ist die Kommunikationsfäigkeit zwischen Partnern unter Einsatz kognitiven Wissens und kreativer Fähigkeiten. Sprache wird pragmatisch gesehen, Muster der unterschiedlichen Versprachlichung von Sprechabsichten stehen im Vordergrund. Bild und Zeichnungen (visuelle Elemente) unterstützen den Lern- und Arbeitsprozess. Das möglichst lerngruppenorientierte und die Interessen der Lernenden berücksichtigende Material gestattet einen weitgehend offenen Unterrichtmit unterschiedlichen Arbeits-, Sozial- und Übungsformen und einer (idealerweise) veränderten Rolle der Lehrenden: sie sollen nicht mehr Vermittler, sondern Lernhelfer sein."*
> (Çevrimiçi) http://wikis.zum.de/zum/Kommunikative_Methode

İşlevsel yaklaşımlar, çağdaş öğrenme anlayışını yansıtan ve iletişimi de ön planda tuttuğu için öğrencinin sosyal edinçlerini geliştiren bir yaklaşım olarak özetlenebilir. Çeviri gibi sosyal bir platformda eyleme dayalı iletişimsel etkinliklerin işlevsel yaklaşımlara dayandırılan derslerle yapılandırılması, kuşkusuz çeviri eğitimininin dinamik yapısına uygunluk gösterecektir. İşlevsel yaklaşımlara ilişkin yapılan tüm incelemelerde bu yaklaşımların iletişimsel beceriler ile ilişkilendirilerek ele alınıyor olması, çeviri eğitiminin sosyal düzlemini de vurgular niteliktedir. Ayrıca, akademik becerilerin işlevsel temeller üzerine oturtulması, öğrencinin ileride işlevsel davranmasına ve çeviri eğitimi açısından düşünüldüğünde, işlevsel çeviri etkinliklerinde ve bulunmasına da temel oluşturduğu söylenebilir.

2.3.2. Eylem Odaklı Yaklaşımlar

Çeviri etkinliğinin eyleme dayalı bir etkinlik olduğu gerçeğinden hareketle eğitbilim alanında iletişim odaklı yaklaşımlara koşut olarak geliştirilen eylem odaklı yaklaşımlar ÖMÖ anlayışına uygunluk göstermektedir. Esasında çok yeni olmayan ve temelleri 18. yüzyıla dayandırılan bu yaklaşımın genel amacı öğrencinin yaparak ve deneyimleyerek öğrenmesini ifade etmektedir.

Öğrencinin öğrenme sürecinde amaç doğrultusunda çeşitli etkinliklerde ve eylemlerde bulunmasını önemseyen eylem odaklı yaklaşımlar, okuma, dinleme, görme ya da tekrar etme gibi etkinliklerin yanı sıra daha çok etkinlikte bulunarak[9] öğrenmeyi vurgulamaktadırlar.

2.4. Çeviri Edincini Geliştirmede Motivasyon Ve Farkındalığın Önemi

Çeviri edincininin geliştirilebileceği gerçeğinden yola çıkarak, bu amaca uygun araçlar arasından motivasyon sağlamada güçlü olan sanatsal araçları ders materyali olarak seçtiğimi giriş bölümünde belirtmiştim. Araçların bu seçiminde resim, mektup, karikatür, fıkra, deyim gibi her türlü anlatımsal aracı görsel ve yazınsal metin[10] olarak kabul ettiğimi belirtmiştim. Çeviri edincini geliştirmede sanatsal nitelikli bu araçların önemli katkıları olabileceğine dikkat çekmeyi amaçlayan bu

[9] Bkz. 3.1.: Weidemann (1997: 68)

[10] Katharina Reiss'in metin türleri sınıflandırması ışığında yazınsal ve görsel metinlerden yararlanılacak.
Çalışmamda belirtilen yazınsal metinler anlatımcı ve kurmaca özelliği taşıyabilen belletristik eserler olup, özel olarak seçilen imgesel metinleri de çatısı altında toplayacaktır; Katharina Reiss'in metin türleri sınıflandırmasında anlatımcı, bilgilendirici, işlevsel ve görsel-işitsel metin kategorilerinde imgesel metin türlerinin de anlatımcı metin özelliklerini taşıdığı ve okuruna olduğu kadar izleyicisine kendi ufku doğrultusunda bir şeyler anlattığı ve onu etkilediği görülmektedir. Bu anlamda yazınsal metinlerin çatısı altında hiç yazı içermeyen ve yalnızca görsel olarak alımlanabilen metinlerden de yararlanılacaktır.

çalışmada, ders materyallerinin olumlu katkıları olduğunu gözler önüne sermekte yarar var.

Yapılan incelemelerde, motivasyon kavramının başta eğitim ve psikoloji olmak üzere farklı alanlarca farklı açılardan incelendiğini ve tanımlandığını gördüm. Türk dil Kurumunda **güdü** ve **isteklendirme** şeklinde açıklanan bu kavram, eğitim ve öğretim ortamlarında önemli bir gerekliliktir. Ansiklopedik Terimler Sözlüğünde **motivasyon** kelimesi Latince **movere** sözcüğünden geldiğini ve **hareketlendirme** anlamını taşıdığı belirtilmektedir. Tıpkı edinç kavramı gibi motivasyon kavramı da farklı açılardan ele alınarak incelen ve tanımlarında farklılık gösteren bir kavramdır. Örneğin Selçuk, güdü kavramını içsel ve dışsal olarak ayrıştırmaktadır:

> *"Güdüler genel olarak içsel veya dışsal olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin aldığı yüksek not nedeniyle öğretmeni tarafından övülmesi ya da ailesinin takdirini kazanması dışsal güdülere örnek gösterilebilir. İçsel güdü ise, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir.* (Selçuk, 2000: 209)

Ulusoy da güdülenme kaynaklarının içsel ve dışsal olduğunu ifade etmektedir. Hem öğrencinin kendisinden, hem de öğrenme çevresinden gelen **güdülenme kaynaklarını** Ulusoy, şu şekilde sıralamaktadır:

- Bireysel hedefler ve niyetler
- Biyolojik ve psikolojik dürtüler ve ihtiyaçlar
- Kendini tanımlama, kendine güven ve kendine saygı
- Bireysel inançlar, değerler, beklentiler, başarı ya da başarısızlıklar
- Öz bilinç, öz yaşantılar ve öz yeterlik
- Kişisel faktörler, örneğin risk alma, kaygı ile başetme, merak
- Duygusal durum ve bilinç düzeyi
- Öğrenme çevresinden gelen kaynaklar
- Öğretmenler, ebeveynler ve arkadaşlar
- Sınıfın hedef yapısı
- Sosyal etkileşimlerin sonuçları

- Sınıfın pekiştireçleri, ödül ve ceza sistemleri
- Belirsizlik, yenilik ve karmaşıklık gibi öğretimsel uyaranlar
- Öğretmenlerin ve diğerlerinin öğrenciden beklentileri
- Performans modelleri
- Başarıya götüren, özgüven geliştiren, ilgi çekici ve dikkat sağlayan öğretim

(Ulusoy, 2002: 272, 273)

Schweer'in yayıma hazırlamış olduğu **Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge** başlıklı derlemede "Grundlagen der Lehrer-Schüler-Interaktion" adlı birinci bölümde yer alan Uli Sann ve Siegfried Preise'nin kaleme almış oldukları **"Emotionale und motivationale Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion"** başlıklı çalışmalarında belirli nesnelerin, konuların, olayların veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenimlerden oluşan duyguların ve güdülerin öğrenme ortamlarında çok önemli etkenler olduğu vurgulanmaktadır.

Sann ve Preise, sağlıklı öğretmen-öğrenci-etkileşiminde duyguların ve güdülerin belirleyici olduğunu belirtmektedirler. Özellikle 1970'lerden pedagojik psikoloji ve eğitim alanında güdü konusunda inceleme ve çalışmalar artmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda her ne kadar eğitimciler öğrencileri güdüleme konusunda çeşitli öneriler getirmiş olsalar da, uygulamaya geçirme konusunda tıkanmalar yaşamışlardır. Uygulamaya geçirmedeki aksaklıklar kimi zaman öğrenme ortamlarındaki fiziksel şartlar, kimi zaman da öğrencilerin davranış edinçlerindeki eksiklikler ve öğrenmeye hazır olma güdüsündeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. (Sann / Preise, 2008: 210)

Tischner'in öğrenme motivasyonu kavramını ayrıntılı biçimde mercek altına aldığı ve tanımlamaya çalıştığı **"Diagnostik der Motivation"** başlıklı çalışmasında, Heckhausen'in tanımından yola çıkmaktadır:

> *"Motivation ist in der Psychologie eine Sammelbezeichnung für vielerlei Prozesse und Effekte, deren gemeinsamer Kern darin besteht, dass ein Lebewesen sein Verhalten um der erwarteten Folgen willen auswählt und hinsichtlich Richtung und Energieaufwand steuert."* (Heckhausen, 1989: 10)

Motivasyon kavramının birçok süreci ve etkiyi içeren, kapsayıcı bir kavram olduğunu ve her canlının beklenilen sonuçlar uğruna davranışlarının yönünü ve enerjisini yönlendirmesi tanımını desteklerken bu olguyu okul ortamından bir örnekle açıklamaktadır. Bu örnekte öğrenci bir problemi çözmek için bir hesap makinasına ihtiyaç duymaktadır. Problemi çözme, yani amaca ulaşma yolunda hesap makinası bir araç teşkil etmektedir. Bu aracı arayıp bulmuş olan bir öğrenci problemi çözme yolunda aracın da vereceği destek ile motive olmuş ve kendisini görevine hazır hissetmektedir. Tischner'in bu örneğini, çalışmamız bağlamında ders araçlarına uyarladığımızda elimizde her türlü yazınsal ve görsel aracın, ama aynı zamanda daha önce sunulmuş örnek ya da koşut metinlerin öğrencinin kendisini rahat hissetmesine, dolayısıyla motivasyonunu arttırmasına yardımcı olmaktadır.

Aynı zamanda eğitmen tarafından verilen beden dilinde ya da sözlü ifade şeklindeki dürtülerin ve belli bir noktaya yönlendirmelerin de öğrencinin kendisine güven duymasına ve kendisini rahat hissetmesine katkı sağlayan tutumlardır. Bu nedenle öğrenme ortamlarında eğitmenin destekleyici bir rol üstlenmesi, belli noktalara dikkat çekmesi ve öğrenciyi tercihen örtük bir şekilde yönlendirmelidir.[11]

Öğrencinin merakını kamçılamak, ilgi uyandırmak, duyuşsal yönlerini harekete geçirmek, ancak yine de ön plana çıkmadan dersin öğrenci merkezli olmasına gayret etmek ideal bir öğretim biçimidir. Bu şekilde, yani eğitmenin cesaret verici, teşvik edici ve destekleyici tutumu ile sağlanan motivasyon hedeflenen edinçlerin de gelişimini sağlamaktadır.

[11] 2012-2014 yılları arasında eğitim öğretim dönemlerinde yapmış olduğum ders izlemelerinde (Marmara Üniversitesi, Sakine Eruz: Çeviriye Giriş 1 / Marmara Üniversitesi, Necdet Neydim: Yazılı Çeviri Edinci) eğitmenlerin destekleyici roller üstlendiklerini, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde dürtü verdiklerini, onları belli oranda yönlendirdiklerini, ancak yine de dersin öğrenci merkezli kalmasına özen gösterdiklerini gözlemledim.

Eğitim ve gelişim psikolojisi alanlarında çalışmalar yürüten Mietzel, bu yöntemlere dayalı derslerin öncelikle çözülmek üzere ortaya konulan bir sorunla başladığını belirtirken, dersin bu aşamasıyla birlikte öğrenciye sorunla baş başa kalma ve çözüm üretme sorumluluğu verildiğini ve gerektiğinde eğitmen tarafından desteklendiğini belirtmektedir (Mietzel, 2007: 62). Mietzel'in bu yaklaşıma göre sıralamış olduğu bu ders akışından yola çıkıldığında, bu yaklaşımların öğrencinin sorumluluk duygusunu ve kendi başına kararlar alabilme becerisini de geliştirdiği sonucuna varılabilir. Çeviri eğitimi amacımızın uzman çevirmeninler yetiştirmek olduğu gerçeğini göz önünde bulundurduğumuzda, karşılaşılan çeviri sorunlarını gidermek için çözümler üretmek, yapılan işin sorumluluğunu üstlenmek ve bilinçli kararlar verebilmenin çok önemli gereklilikler olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle çeviri eğitimi amacımıza ulaşmada bu yaklaşımların çeviri eğitiminde yararlanabilecek uygun yaklaşımlar olduğu belirtilebilir.

Goethe Enstitüsü'nde Dorothe Salomo'nun sunmuş olduğu **"Lernmotivation bei Jugendlichen"**[12] başlıklı çalıştayda, öğrencinin derslere (DaF) ilgili olmasının çeşitli faktörlere bağlı olduğunu ve yalnızca okul ile öğrenme ortamlarının değil, öğrencinin sosyal çevresi ve ailesinin de öğrencinin motivasyonu etkileyen önemli faktörler olduğu aktarıldı. Motivasyon konusunu öğrenme ve gelişim psikolojisi açısından ele alan Salomo, bu konuda yapılan çalışma ve araştırmaları hakkında bilgi vermiş ve araştırmalarda elde edilen bulguları grafiklerle somutlaştırmıştır. Öğretmenin öğrencisini ders dışında da mercek altında tutabilmesine yönelik öneriler sunan Salomo, çeşitli stratejiler paylaşmıştır.

Goethe Enstitüsü'nün motivasyon konulu seminerleri dışında, 2014/15 eğitim yılında benim de katıldığım **DLL**[13] **Basiskompetenzen** adlı bir proje

[12] Salomo, Dorothe: **"Lernmotivation bei Jugendlichen"**, Çalıştay, İstanbul: Goethe Enstitüsü, 6 Aralık 2013.

[13] DLL (Deutsch Lehren Lernen): Ziel des Programms ist es, das Wissen und Können über das Lehren und Lernen von Sprachen, das in der Ausbildung oder durch Lehrerfahrung erworben wurde, zu aktualisieren und zu erweitern. Deutschlehrende werden sicherer in ihren Handlungen im Unterricht und lernen mit Hilfe von Praxiserkundungsprojekten, wie sie sich als Lehrkraft stetig weiterentwickeln können. Aufgabenstellungen zu systematischer Beobachtung und Reflexion von Unterricht durch Videos helfen Ihnen, pädagogische und fachdidaktische Konzepte kritisch zuüberprüfen und die eigene Professionalisierung voranzutreiben.

yürütülmektedir. Bir modülü 75-90 saat süren ve toplam 6 modülden[14] oluşan bu projede bu çalışma bağlamında bana çeviri eğitimine yönelik uyarlanabilirlik açısından katkı sağlayabilecek modüller özellikle **Lehrkompetenz und Unterrichtgestaltung, Aufgaben-Übungen-Interaktion** ve **Lernmaterialien und Medien** başlıklı modüllerdir. Bu programlar her ne kadar yabancı dil olarak Almancaya odaklı olsa da eğitim öğretim yöntemleri, eğitmen-öğrenci etkilişimi, ders araçları ve uygulamaları açısından karşılaştırmalı incelemeler yoluyla çalışmama yarar sağlayabilecek veriler sunmuştur.

2.5. Çeviri Edinci Geliştirmede Eğitmenin Rolü

Eğitim ve öğretimin başarısında eğitmenin rolü çok önemlidir. Dünya genelinde 50.000'den fazla pädagojik araştırmayı değerlendiren eğitimbilimci John Hattie'nin 2009 yılında ortaya koyduğu çalışma, başarının birçok etkene bağlı olduğunu göstermektedir. Ancak: sınıf ortamı ve eğitmenin öğrencilerine verdiği geri dönütler[15] başarı ile doğrudan bağlantılıdır. Başarıda öğretim yöntemlerinin de önemli bir yer tuttuğunu ortaya koyan bu çalışma, sınıf mevcudunun başarıya daha az etki ettiğini göstermiştir. (Funk & Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise, Wicke, 2014: 76)

Yazınsal ve görsel araçlarla yapılan uygulamalı çalışmalarda eğitmen, ÖMÖM'in ve bu modele dayandırılan yaklaşım ve yöntemlerin öngördüğü şekilde merkezi konumda değildir. Bu açıklama, öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin görevlerinin ya da rolünün azalması ya da öğretmene rahatlık getirmesi şeklinde

[14] DLL Goethe Enstitüsü tarafından eğitmenlere yönelik dünya genelinde (90 ülke) belli aralıklarla yürütülen modüler bir eğitim programıdır. İstanbul Goethe Enstitüsünde ilk modül Aralık 2014-Şubat 2014 tarihleri arasında yürütülmüştür. Toplam 16 modül olarak düzenlenecek olan DLL programının yürürlüğe giren ilk altı modülü aşağıdaki gibidir:
1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung, DLL 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?, DLL 3: Deutsch als fremde Sprache, DLL 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion, DLL 5: Lernmaterialien und Medien, DLL 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung

[15] Motivasyon bağlamında önemli bir işlevi olan geri dönüt konusu tezin dördüncü bölümünde yer alan 4.6. "Uygulama Çalışmalarında Eğitmenin Rolü" alt başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

anlaşılmamalıdır. Dersin amacının belirlenmesi, derste yararlanılacak aracın belirlenmesi, bu araçla ne tür ve ne şekilde bir çalışma yapılacağı ve dersin akışı gibi süreçler ders öncesinde ya da kısmen ders esnasında **örtük** bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Görüldüğü üzere, ÖME anlayışı öğretmenin görevlerini ya da rolünü azaltan değil, yalnızca ders süreci boyunca dışında ya da kenarında tutan bir yönelimdir. Eğitmen, öğrencilere gerekli adımları verdikten sonra kendisini gerektiği kadar geriye çekmeli ve öğrencinin çalışma ile 'yüzleşmesine' olanak tanımalıdır. Bu gibi çalışmaların vakti aldığı ve çoğunlukla zaman darlığı içerisinde yetiştirilmeye çalışılan müfredatlar açısından endişe yaratmaktadır.

Vakit alabilen, ancak alması da öğrenme bakımından daha yararlı olan bu uygulamalar, özellikle çeviri eğitimi temelinin atılacağı ilk yıllarında aceleye getirilmeden yapılmalıdır. Çalışmamız her ne kadar çeviri çalışmalarına yer veren çeviri dersine odaklı olmasa da, çeviri edincini geliştirmek bakımından aynı çatı altında bulunmaktadır. Bu bakımdan Kurultay'ın doktora çalışmasında "Çeviri Dersinde Uygulama Yöntemleri" bölümünde ders sürecinde zamanlama ile ilgili düşünceleri çalışmamızın özellikle uygulama bölümüne ışık tutabilir. Bu bölümün alt başlığı olan "Çalışma Biçimleri"nde Kurultay süre kısıtlaması ile ilgili şu açıklamayı getirmektedir:

> *"Zaman kısıtlaması genel olarak, belli uzunluk ve güçlükteki bir metnin ya da metin kesitinin önceden belirlenmiş bir süre içinde tamamlanması olarak tanımlayabiliriz. Çeviri derslerinde genelde bir zaman kısıtlamasına gitmeden, sorunların üstünde tek tek durmak ve tartışmak gerekmektedir; bu anlamda yavaşlatılmış bir çeviri sürecinden söz edilebilir. Ama çeviri dersinin kimi birimlerine, zaman kısıtlamasına giderek de belli bir işlev yerine getirilebilir."* (Kurultay, 1989: 129)

Çeviri dersi için önerilen yavaşlatma süreci, yukarıda ifade etmeye çalıştığım gibi öğrenmenin, özellikle de çeviribilimsel temel öğrenmelerin yararına olabilecek bir çalışma biçimidir. Önerdiğim uygulama çalışmalarında sınıf içi etkileşimin güçlü, tartışmaların da yoğun olduğu bir derste, öğrenmeler sindirilmeye ve içselleştirilmeye vakit bulabilecektir. Bu bakımdan eğitmenin bu süreçte fazla müdahaleci ve kısıtlayıcı olmaması gerektiği söylenebilir. Ancak, bir yandan da

müfredata yetişmek kaygısı içerisinde olan eğitmenin öğrenim amacına uygun bir şekilde konuları yoğunlaştırması da olanaklıdır.

Yalnızca bilginin aktarılmasını sağlamak değil, bilgiye nasıl ulaşılacağını ve ne şekilde doğru kullanılacağını öğretmek de eğitmenin görevleri arasındadır. Çeviri alanı gibi devingen, araştırmalara ve yeniliklere açık bir alanda eğitmenin de araştırmacı ruhlu ve kendisini sürekli yenileyen bir yapıda olması gerekmektedir. Sınıf içi etkileşime önem veren, motivasyon sağlayan ve iyi bir öğrenme ortamı sağlayan, öğrencilerin bireysel ilgi ve algılarını dikkate alan, onların gelişimini takip eden, onlara dönütler veren, planlı ve programlı hareket ederek amaç doğrultusunda uygun araçlar kullanan eğitmenin akademik başarıya ulaşması zor olmayacaktır. Ammann'ın ifade ettiği gibi, çeviri eğitimi öğrencisi özel beceri gerektiren faaliyetlerin ötesinde, belli temel konularda yeterli ehliyete sahip olmalıdır (Ammann, 2008: 67). Öğrencinin bu ehliyete ulaşmasında eğitmenin rolü ve mesleğe hazırlık bağlamındaki çabaları çok önemlidir. Eğitim sürecinde öğrenilenlerin daha sonraki yeni alanlarda kullanılmasına imkan veren temel becerilerin ve yöntem bilgilerinin kazandırılmasına ilişkin çabaların tümü, öğrencinin bu ehliyeti kullanmasına da olanak vermelidir. Çeviri edincini geliştirme amaçlı uygulamalı çalışmalar ile alt edinçlerin geliştirilmesi ve çeviribilimsel kavramların içselleştirilmesi, yukarıda sıralanan özellikleri sağlayan bir eğitmen ile daha gerçekçi olacaktır. Bu özelliklerle donanan ve dersini çağdaş öğretim yöntemlerine göre işleyen bir eğitmenin akademik çeviri eğitimindeki payı çok büyük ve çok önemlidir.

2.6. Çeviri Edincini Geliştirmede Ders Araçlarının Önemi Ve Amaca Uygunluğu

Kuşkusuz amaç doğrultusunda yararlanılan her türlü aracın birincil işlevi amaç doğrultusunda öğrenmeler sağlamaya aracılık etmesidir. Ders araçlarının ne denli önemli olduğuna ve eğitim amacına uygun olarak seçilmesi gerektiğine önceki

blümlerde yüzeysel olarak değinilmişti. Bu bağlamda ders araçların önemini bilimsel dayanaklarla ele almanın çalışmamızın araçlarla ilgili özünü daha iyi yansıtabilir. Planlı bir eğitimin gereklerinden olan ders araçları gün geçtikçe daha da çeşitlenmiş ve yalnızca ders kitapları ya da buna benzer araçlarla sınırlı kalmamıştır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına bağlı olarak öğrenciyi pasif konumdan kurtaran ders araçları özellikle son zamanlarda daha da çeşitlenmiştir. Bu çeşitlenmede kuşkusuz yalnızca yazılı kaynakların değil, görsel içerikli kaynakların ya da çeşitli objelerin de ders aracı olarak etkin öğrenmeler sağlayabileceğinin saptanması etkili olmuştur.

Öğretim ortamlarında araçların gelişigüzel değil, amaç doğrultusunda seçilmesi gerekmektedir. Bu seçimi belirleyen önemli etmenleri Yaşar aşağıdaki gibi sıralamaktadır (Yaşar, 2005: 156):

-Öğrencinin özellikleri
-Konunun özellikleri
-Öğretimin amaçları
-Öğrenci sayısı
-Fiziksel koşullar
-Öğretmen özellikleri

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE DERS ARACI OLARAK YAZINSAL METİNLER

3.1. Ders Araçlarının Amaca Uygun Seçimi

Freihoff, çeviri eğitiminde yer alan araçlar ile ilgili neredeyse hiç araştırma bulunmadığını ya da bunların çok yetersiz kaldığını ifade etmektedir. (Freihoff, 1999: 26) Freihoff'un dikkat çektiği bu araştırma eksikliği kendisini çeviri eğitimi uygulamaları konusunda da hissettirmektedir. Öte yandan bu durum, çeviri eğitimi alanının henüz durak aşamasına gelmediği ve iyileştirmeye yönelik gelişimini sürdürdüğü şeklinde açıklanabilir.

Eğitimin yapıldığı alana, dersin içeriğine, öğrenme ortamına ve öğrenci profiline göre seçilen araçlar kimi zaman yazılı bir metin, kimi zaman da görsel ya da işitsel araçlar, ya da öğrenme ortamına getirilen çeşitli nesneler olabilmektedir. Ders araçları kaynakları sonsuz bir zenginlik sunmakla beraber, doğru uygulama her zaman dersin amacına ve hedeflenen öğrenme çıktısına uygun bir aracın kullanılmasıdır. Bu arada öğrenci profili de çok önemlidir, çünkü aynı araç bir öğrenciye olumlu katkılar sağlayabilirken, bir diğerine etki etmeyebilir. Bu durum her bireyin farklı bir algı, yetenek ve zeka eğilimi ile donatılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner, zekayı kültürel bir yapı ile ilişkilendirerek, zekanın bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problem çözme yeteneği olduğunu belirtmektedir. (Gardner, 1993: 36).

Çeviri eğitiminin başlıca malzemelerinin dil ve kültür olduğu gerçeğinden yola çıkarak, öğrencinin bu malzemelerle çalışacağı ve bu malzemelere kendi donanımının yanı sıra ancak bireysel algılama eğilimi ile yaklaşacağı söylenebilir.

Bu nedenle söz konusu malzemelerde çeşitli çeviri sorunlarını çözme görevi üstlenecek olan öğrenciler bireysel algılama farklılıkları nedeniyle yapacakları görevlere aynı tutum içinde yaklaşamaz ve sorunları aynı şekilde çözemezler. ÇZK'nın önemsediği bireysel algı farklılıkları çeviri sorunlarını algılamaya ve uygun çözümler üretmeye etki eden bir durumdur. Gardner'in ortaya koymuş olduğu bu kuramı alana yönelik yetenek ya da beceri şeklinde görmek daha yerinde olacaktır, çünkü Gardner'in "zeka kuramı" ile kast ettiği olgu, doğrudan öğrencilerin zeka düzeyleri ile ilintili değildir. Bu kuram ile vurgulanmak istenen durum ilgili alana yönelik ilgi, edinç ve yetkinliktir.

Ders araçlarının öncelikli amacı öğrencilere amaç doğrultusunda veri sağlayarak, yani bir çıkış noktası oluşturmaktır. Alan dersleri ile ilgili becerilerin kazandırılmasında etkili olan ders araçları, ders süreci boyunca kullanılabileceği gibi, dersin amacı doğrultusunda yalnızca dersin giriş aşamasında, örneğin konuya hazırlık ve ilgi çekme amacıyla da kullanılabilir.

Akademik çeviri eğitiminde öğrencinin dil ve kültür düzeyi ile ilgi alanını göz önünde bulundurarak derlenen araçlar çoğunlukla yazılı metinlerden oluşmaktadır. Amaç aynı zamanda dersi tek düzelikten uzaklaştırıp, materyal çeşitliliği içerisinde dersi çekici hale getirerek, öğrencileri derse kazandırıp, dersi sevdirebilmektir. Öğrencilere çeviri edinci bağlamında önemli beceriler kazandıracak olan araçların seçiminde titiz olunması çok önemlidir, çünkü gelişi güzel derse getirilen her araç amaca uygun olmayabilir. Bu araçlar aracılığıyla öğrenilecek olan her yeni bilgi öğrencinin kişisel deneyimlerini zenginleştirmesine katkı sağlayan ve akademik alanlarda koşut uygulamalara olanak tanıyan metinler olmalıdır.

Ders araçlarının gelişi güzel seçilmemesi gerektiği gibi aynı zamanda planlanan öğrenme etkinliğine, yani çalışma biçimine ve yöntemine göre de uygunluk göstermesi gerekmektedir. Kısacası bir ders aracının seçimi sistematik bir biçimde hem amaca, hem ders planına ve dersin süresine, hem de uygulanacak yönteme uygunluk göstermelidir.

Eğitimin her alanında ders araçlarından yararlanılmaktadır. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme** adlı derlemede, eğitimde kullanılan araç-gereçlerin tüm duyulara ulaşabilecek yapıda olmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Yazılı metinler dışında yararlanılan diğer araçları görsel, işitsel ve görsel-işitsel olarak ele alan çalışmada en yaygın kullanılan araçların yazılı ve basılı olan araçlar olduğu belirtilmektedir:

> *"Eğitim sürecinde en yaygın biçimde kullanılan araçlar yazılı ve basılı araçlardır. Yazılı ve basılı araçlar denildiğinde hemen akla kitap, dergi, gazete vb. öğeler gelmektedir. Bu araçların en önemli üstünlüğü, öğrencinin herhangi bir bilgiyi defalarca tekrar etmesine ve bağımsız olarak çalışmasına olanak sağlamasıdır. Bu nedenle zor ve karmaşık konuların öğrenilmesi söz konusu olduğunda yazılı ve basılı araçlardan etkili olarak yararlanılır."* (Yaşar, 2005:150)

Yaşar'ın yazılı araçların yaygın kullanımına ilşkin bu tespiti doğrudur. Bu durumun yazılı araçların temininin görsel ya da görsel-işitsel araçların teminine göre daha az uğraştırıcı olmasının da etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca, görsel-işitsel araçlarla yapılacak uygulama ortamlarının fiziki ve teknolojik koşullarının elverişli olmaması da, eğitmenin ağırlıklı olarak yazılı araçlara yönelmesine neden olabilir. Eğitmen bu gibi sınırlandırmalar yüzünden her ne kadar araç seçimi konusunda çok fazla seçeneğe sahip olamasa da, ulaşabildiği araçlarla ilgili bir takım ölçütlere dikkat etmek zorundadır.

Seiler de Duque[1] **"Übersetzerische Kompetenz und Textauswahl im Übersetzungsunterricht"** başlıklı makalesinde Çeviri Eğitiminde yararlanılan metinlerin seçimlerinde kriterleri sorgularken, bu araçların çeviri edincini geliştirme amacına uygun olacak şekilde belirlenmesinin önemine dikkat çekmektedir. Çeviri eğitiminin temel amacının çeviri edincinin sistematik gelişimi olduğunu vurgulayan Seiler de Duque, derslerde kullanılacak metinlerin de bu amaca uygun metinler olması gerektiğinin altını çizmektedir. Çeviri edincinde

[1] İspanya Madrid Üniversitesinde öğretim elemanı olan Dagmar Seiler de Duque, Caracas Central de Venezuela Üniversitesinde Çeviri Eğitimine yeni başlayanlara Almanca – İspanyolca – Almanca dil ikilisinde çeviri bağlamında dersler vermiştir. Makalesinde kuramsal içerikten ziyade uygulama alanındaki gözlem ve deneyimlerini aktarmaktadır. Çalıştığı kurumda sunulan altı farklı yabancı dil programı içerisinde Almancanın da bulunduğunu ve öğrencilerin iki yıl süren temel eğitimde iki yabancı dil birden öğrendiklerini belirtmektedir. Eğitimlerinin üçüncü yılında alan dersleri almaya başlayan öğrenciler, çeviriye giriş dersini de almaktadırlar.

Wills'in (1977: 226) tanımladığı gibi bir değil, alt edinçler olarak tanımlanan birden fazla edincin rol oynadığını destekleyen Seiler de Duque, bu edinçlerin yine aynı edinçlerin gerektirdiği metinler üzerinde alıştırma yapılarak kazanılabileceğini belirtmektedir. Bu düşünceyi destekleyen bir başka çeviribilimci de Nord'dur. Çeviri eğitiminde amaçsızca, rasgele seçilmiş metinlerle yapılan çeviri çalışmaları, bu anlamda engin denizlerde boşa kürek çekme ile sonuçlanabilir.

Öte yandan amaç doğrultusunda seçilmiş bir aracın ve uygun biçimde planlanmış bir dersin amaca ulaşması için çeviri eğitiminde öğrenciye yönelik de önemli beklentiler de vardır; hele bu beklentiler özellikle çeviri eğitimi alanında yoğundur, çünkü çeviri eğitimi öğrencisi olabildiğince araştırmacı olmalı, güncel olayları merak ederek takip edebilmelidir. Eruz'un ifade ettiği gibi araştırma ve karar verme yöntemlerini uygulayabilen ve işlevsel kılmasını sağlayabilen çevirmen adayı öğrenim amacına uygun seçilmiş bir metni daha kolay çözümleyebilecektir. (Eruz, 2008: 227)

Yazınsal metinlerle çalışma öğrenciyi dil incelemesine, metin çözümlemesine, metnin alımlanması, yorumlanması ve özümsenmesine götüren ve bunu çoğunlukla merak ve keyifle yaptıran, motive edici yönü güçlü bir araçtır. Böylesine çok yönlü bir içerik zenginliği çeviri için gerekli olan donanım bütünlüğüne de zengin zeminler hazırlayabilir. Şiir, günlük, öykü, masal, roman, şarkı gibi yazınsal metinler kurmaca da olsalar, belli bir dönemin ve düşüncenin önemli verileri olup, eğitimde yararlanılabilecek kullanışlı bir malzeme oluşturabilir. Bu veriler aynı zamanda öğrencinin kültür ve bilgi düzeyini arttıran, dahası kültürler arası bilgi birikimini arttıran sanatsal araçlardır. Çağdaş üniversite çeviri eğitiminin amacının bir yandan öğrencinin ufkunu geliştirmek, ona öğrenmeyi öğretmek, farkındalık kazandırmak ve diğer yandan mesleğe hazırlamak olduğu düşünüldüğünde, yazınsal metinlerin sunduğu imkânlar göz ardı edilmemelidir.

Seçilen her ders aracının öğretim programıyla uyumluluğu göz önünde bulundurularak, aracın açık ve anlaşılır - kimi zaman da öğretim amacına göre özellikle karmaşık ve zor - araçlarla öğrencinin ilgisini çekebilecek araçlara

yönelmelidir. Bu bakımdan seçilen ders aracının güdüleyici ve öğrencinin etkin katılımına olanak veren araçlar olması gerekmektedir. Ancak, tüm bu kriterlere cevap veren uygun bir aracı kullanıma hazır halde bulabilmek her zaman olanaklı olamayabilir. Bu durumda eğitmen işlenen konuya anlamlı bir katkı sağlamak amacıyla kurgusal bir metin ya da konuyla bağlantılı, konuya göndermeler yapabilen bir aracı kendisi oluşturabilir.

Bu bağlamda Kurultay'ın metinlerle uygulama çalışmalarında dikkat çektiği "nasıl bir metin?" ve "ne şekilde bir çalışma?" sorularına odaklanmanın doğru bir adım olduğu kanısındayım.[2] Bu bağlamda çalışmamızda eğitmenin ders araçlarını seçme konusundaki tutumu ve uygulama aşamasındaki rolü ile ilgili incelemeler ve eğitim bilimleri bağlantılı parametreler çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Öğretim ortamlarında yararlanılan yeni araçları konu alan **Neue Medien in der Schule: Widersprüche - Perspektiven – Konsequenzen** başlıklı çalışmanın "Lernmotivation durch neue Medien?" başlığı altında Weidenmann'a dayandırılan duyu alımlamasına yer verilmekte ve birden fazla duyu ile alımlamanın öğrenme sürecine olumlu etkileri olduğu çeşitli eğitbilimsel araştırmalar ile

[2] Bu odaklılık içerisinde **Translationsdidaktik** başlıklı derleme incelenebilir. İspanya Madrid Üniversitesinde öğretim elemanı olan Dagmar Seiler de Duque, Caracas Central de Venezuela Üniversitesinde Çeviri Eğitimine yeni başlayanlara Almanca – İspanyolca – Almanca dil çiftinde çeviri bağlamında dersler vermiş olan Seiler de Duque **"Übersetzerische Kompetenz und Textauswahl im Übersetzungsunterricht"** başlıklı makalesinde Çeviri Eğitiminde yararlanılan metinlerin seçimlerinde kriterleri sorgularken, bu araçların çeviri edincini geliştirme amacına uygun olacak şekilde belirlenmesinin önemine dikkat çekmektedir. Çeviri eğitiminin temel amacının çeviri edincinin sistematik gelişimi olduğunu vurgulayan Seiler de Duque, derslerde kullanılacak metinelrin de bu amaca uygun metinler olması gerektiğinin altını çizmektedir. Çeviri edincinde Wilss'in (1977: 226) tanımladığı gibi yalnızca bir değil, alt edinçler olarak tanımlanan birden fazla edincin rol oynadığını destekleyen Seiler de Duque, bu edinçlerin yine aynı edinçlerin gerektirdiği metinler üzerinde alıştırma yapılarak kazanılabileceğini belirtmektedir. Seiler de Duque'un bu görüşü çalışmamızda tümevarım yöntemine dayandırılarak yürütülen bu çalışmayı desteklemektedir.

desteklenmektedir. Sosyolog ve eğitimci Busse'nin[3] söz konusu kitabında öğretimde yararlanılan yeni medyalar ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır. Multimedya araçların incelemeye alındığı bu eserde Multimedya kavramından ne anlaşıldığı, ne gibi araçların bu kavram kapsamına girdiğini incelemek üzere taramış olduğum kaynakların eğitim uzantılı olmasına dikkat ettim. Bu kitapta yeni medyalar yanlısı görüşler ağırlıkta olsa da klasik eğitim anlayışını sürdüren azınlığın karşıt görüşlerine de yer verilmektedir. Ancak burada, söz konusu karşı çıkışların doğrudan medya araçlarının kendisine değil, bu araçlarla yapılan uygulamalara yönelik olduğunun altı çizilmelidir. Kitabın girişinde Comenius'un[4] genel anlamda öğretimin yegâne amacını ifade eden şu sözlerine yer verilmiştir:

> *"Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt."* (Johann Amos Comenius / aktaran Busse, 2002: 64)

Comenius, bu sözleriyle öğretim ortamlarında gerçek anlamda bir başarıdan söz edilebilmesi için duyuların önemine, öğrenme ortamları bağlamında öğrenciye tanınan özgürlüklere ve derslere yönelik keyfin arttırılması gerekliliğine işaret etmektedir. Öğrencilerin daha etkin katılımlarının beklendiği çağdaş öğretim anlayışında uygulamaların ve uygulamaya yönelik yararlanılabilecek araçların önemi büyüktür. Çeviri eğitiminde de bu anlayış doğrultusunda hareket edilmesinin anlamlı olacağı düşüncesinden hareketle, Comenius'un sözlerindeki bu özü çeviri eğitimi açısından da değerlendirmekte yarar var.

Multimedya kavramının kendisi mercek altına alındığında birçok bileşenin bir arada bulunduğu çoklu ortam anlaşılmaktadır. Çoklu ortam, örneğin metin, grafik, ses, canlandırma gibi ögeleri birleştirerek aynı ortamda, bütünsel bir bağlam

[3] Medyapedagojisi ve İletişimkültürü topluluğunda görevli (GMK:Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur)Busse Essen Üniversite'nde "Lernen mit neuen Medien" konulu dersler vermektedir.

[4] Eğitmen kimliği baskın olan bilim insanı Jan Amos Comenius'un katkıları en fazla eğitim teknikleri alanına olmuştur. Comenius'un **Resimlerde Görünen Dünya (Visible World in Pictures)**'nın çocuklar için ilk resimli kitap olduğu varsayılmaktadır. (https://tr.wikipedia.org/wiki/Jan_Amos_Comenius)

içerisinde sunan bir ortamdır. Bütünsel bir bağlam içerisinde bir iletiyi aktaran multimedya araçlar sözel, görsel ve akustik işaret sistemi oluşturmaktadır. Reiß bu durumu, bu tür araçların grafik, görsellik ve akustik içerikli dilsel ifade biçimleri olduğunu belirtmektedir. (bkz. Reiß 1993: 18, 23) Dilsel olmayan (**nonverbal**) unsurların da bir metin oluşturduğunu, bu tür metinlerin aynı zamanda bağlamın bir bütünleyeni olduğu görselliğin çeviri eğitiminde yer alması gereken önemli bir araç haline getirmektedir.

Çeviri eğitimi uygulamalarına ve bu uygulamalarda yararlanılan araçlar ile ilgili olarak Baker'in görüşü önemli bir ayrıntıya işaret etmektedir. Baker, *In Other Words – a coursebook on translation* başlıklı çalışmasını teknolojinin sürekli ilerlemesine bağlı olarak tekrar ele almış ve kitabın ikinci basımında çevirmenlerin karşılaştığı araçların giderek çeşitlilik kazandığını ve bu çeşitliliği derslere de yansıtma gereksinimi oluştuğunu vurgulamaktadır. Kendisiyle yapılan bir röportajda multimedya[5] araçların önemine dikkat çeken Baker, çeviri işinin salt yazı ve sözden ibaret olmadığını, bunların çoktan aşılarak değiştiğini ve çeviri sürecinde birden fazla duyu ile alımlama yapılmasına ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Örnek olarak web sayfa çevirilerini gösteren Baker, bu çevirilerde animasyonlu, sesli, hareketli, yazılı birçok kaynağın bir arada bulunduğunu ve ancak bu şekilde bir bağlam[6] oluşturduğunu dile getirmektedir.

> *"Profesyonel çeviri dünyasında birçok şey değişti. Disiplinin kendisi değişti, bunlar büyük değişiklikler. Bu değişiklikler öğrencilerin kaynaklarında da değişikliğe gidilmesini gerektirmektedir."* (Baker, 2011)

[5] TDK Sözlüğünde multimedya ve bilişim kavramları aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:
Multimedya: Çoklu ortam, bilişim
Bilişim: İnsanoğlunun teknik, ekonomik ve toplumsal alanlardaki iletişiminde kullandığı ve bilimin dayanağı olan bilginin özellikle elektronik makineler aracılığıyla düzenli ve akla uygun bir biçimde işlenmesi bilimi, enformatik

[6] Bkz. Nord Analysen-Schema: W-Fragen zum Text

Özellikle sosyal bilimler alanında geniş çaplı yayınları bulunan Routledge yayın evinin Baker ile yapmış olduğu bir röportajda, Baker çeviri eğitimi parametrelerin değişmesi gerektiğini ve günümüz görsel dünya ile uyumlu şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini aşağıdaki sıralama içerisinde özetlemektedir:

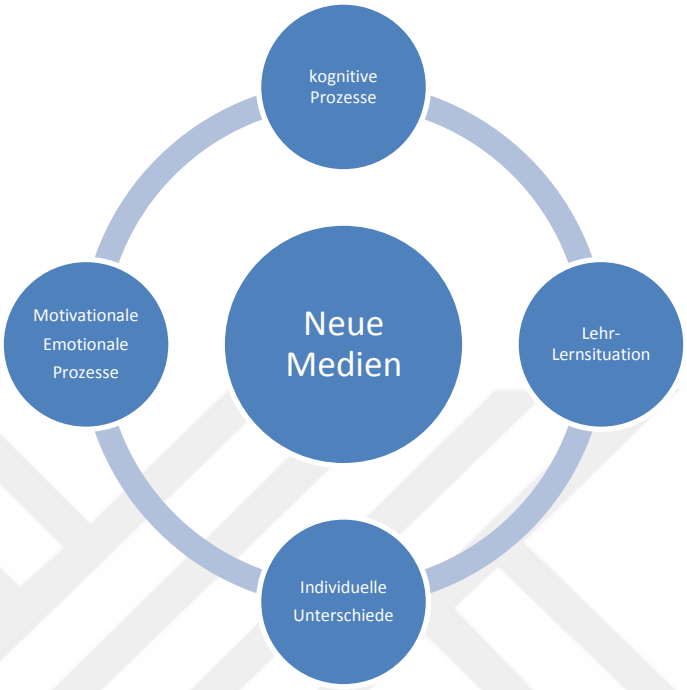
- Far more training courses
- More visual material / visual translation
- Today we are in a visual culture
- Integrating visual elements
- We have to reflect all these changes and developments into the training courses

(Çevrimiçi)https//www.youtube.com/results?search_query=mona+baker+routledge, 12 Eylül 2015

López'in kaleme aldığı **Videospiele übersetzen- Probleme und Optimierung** başlıklı kitapta metin türlerini çeviri bağlamında irdeleyen dördüncü bölüm çalışmamızda önerdiğimiz çok yönlü araçları edinç geliştirme konusunu destekler niteliktedir. Kitabın beşinci bölümünde ele alınan multi medya metinler ile ilgili eğitsel ve kuramsal bilgiler ise çeviri eğitimi uygulamalarında yer alması gerektiğini düşündüğüm karma yapıda metinlerin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu tür çok yönlü metinlerin çevirilerinde karşılaşılan sorunlara da işaret eden López, eğitsel yaklaşımlar altında ele aldığımız sorun odaklı öğrenme (problem based learning) bağlamında sorunla karşı karşıya kalmanın eğitim sürecine olumlu katkıları olduğunu ifade etmektedir.

Ders araçları bağlamında yapılan incelemelerden bir diğeri **Neue Medien im Unterricht, Aus- und Weiterbildung** başlıklı çalışmadır. Leutner ve Brünken'in yayına hazırladığı bu derlemede öğrenme ortamlarında yer alan yeni medyalar ele alınmaktadır. Bu derlemede, söz konusu yeni medyalar üzerinde yapılan çeşitli ampirik ve pädagojik araştırmalar güncel bulgularla birlikte sunulmaktadır.

Şekil 8: Eğitimde Yeni Medyalar

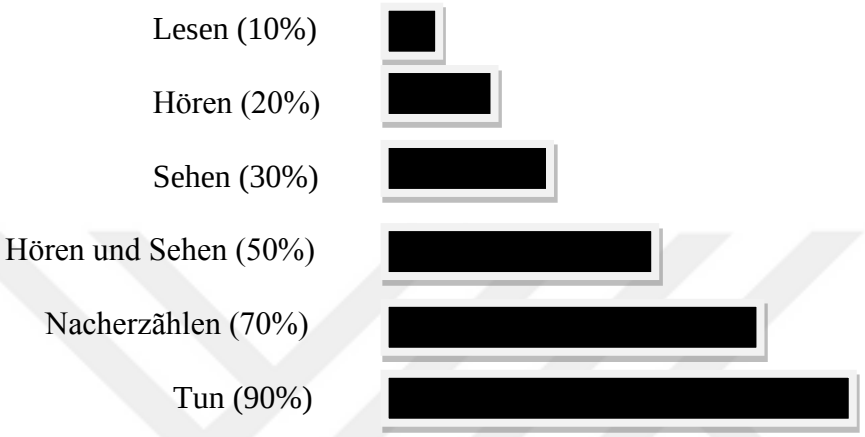


(Leutner / Brünken, 2000)

Yeni ve çok yönlü araçlar ile yapılan uygulamalar ile birlikte öğretmen – öğrenci rollerinin değişip değişmediğini sorgulayan **"Neues Rollenverständnis bei Lehrern und Schülern während internetgestützter Arbeit?"** başlıklı çalışmada Stauch çeşitli varsayımları değerlendirmektedir.

Yeni medya araçlarını diğer araç türlerinden ayırıcı en olumlu yönünün ise birden fazla duyuya hitap etmeleri nedeniyle daha etkin alımlamaların, dolayısıyla da daha verimli öğrenmelerin gerçekleşeceği yönündedir. Kitabın "Theoretische Annahmen zum Lernen mit neuen Medien" başlığı altında Weidenmann'ın duyuların kalıcı öğrenmeye etkileri konulu çalışmasına yer verilmiştir. Yapılan araştırmalara göre görsel-işitsel öğrenmeler yalnızca görme ya da dinleme duyuları ile edinilen öğrenmelerden en az iki kat daha fazladır. Eylemsel, yani bizzat uygulama yaparak edinilen öğrenmelerin ise %90 olduğu belirtilmiştir.

Weidemann'ın ortaya koyduğu bu veriler her ne kadar varsayımsal olsa da, duyuların öğrenme üzerindeki etkisininin çoklu zekâ kuramına dayanarak haklı çıkardığı söylenebilir.



(Busse, 2002: 71)[7]

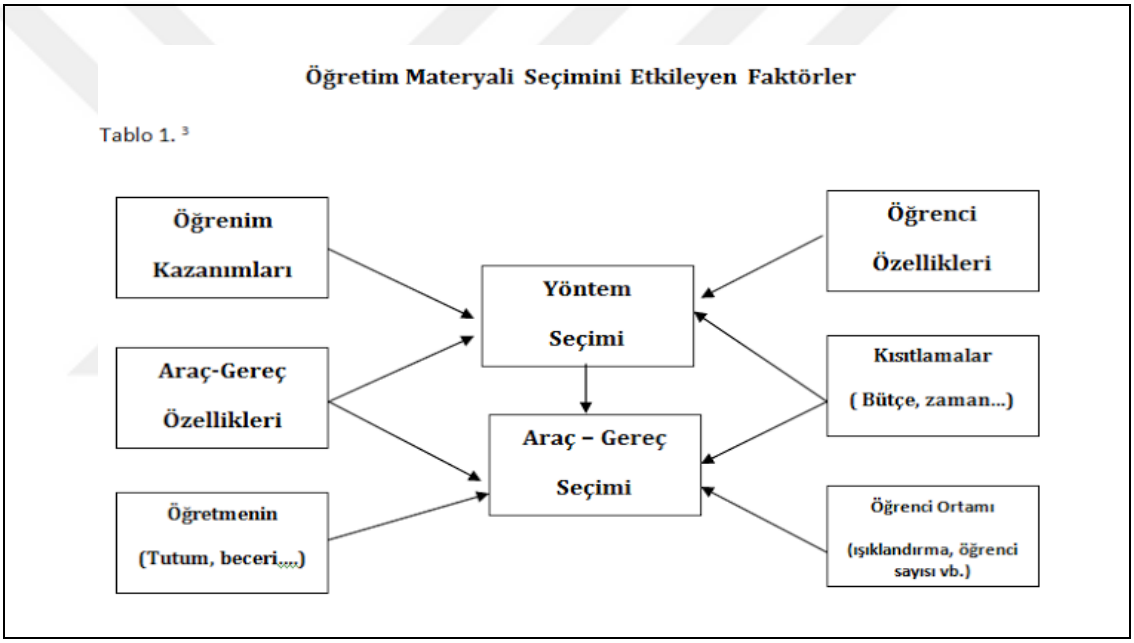
"1.3.2. Yararlanılann Ders Araçları" bölümünde Vollmer'in **Ist jedes Lehrmaterial auch Lernmaterial? Perspektiven für den biligualen Unterricht** başlıklı çalışmasında eğitmenlerin kendisini bir 'malzeme deryasının' içinde bulduğu, ancak bu derya içinde yanlış seçimler de yapabileceğini belirtilmişti. Her malzemenin dersin amacına uygun olup olmayacağını sorgulayan yazar, ders araçlarının işlenen konuyla ilgili olarak birbirini kapsayan ya da tam tersi dersin amacıyla çelişen araçlar da olabileceğini belirtmektedir. Burada, Busse'nin görüşünü destekleyecek şekilde, Vollmer'in de seçilecek araçla öğrenciyi duyusal olarak harekete geçirmenin önemini vurguladığını tekrarlamak gerekir. Yazar, özellikle görsel-işitsel araçlarla öğrencinin ilgisini canlandırmanın ve onu motive etmenin daha kolay olduğunu ifade etmektedir. (Vollmer, 246). Dersin amacı doğrultusunda olan ve içerik bakımından öğrenciyi motive edebilecek her şeyin kullanılmasına 'izin' verilebileceği düşüncesinde olan yazar, söz konusu 'her şey' sözcüğü aslında amaca, öğrencinin düzeyi ve alımlamasına uygun olabilecek

[7] Busse'nin çalışmasında yer alan bu grafik, "Annahme über die Wirkung von Sinnesmodalitäten und Lernaktivitäten auf das Behalten"açıklaması ile Weidenmann'ın çalışmasına dayandırılarak oluşturulmuştur Weidemann 1997:68) .

'herşey' şeklinde anlaşılmalıdır. Vollmer ayrıca, söz konusu kriterlere uygun olarak belirlenen bir aracın, uygun olarak işlevini yerine getirmesinde eğitmenin tutumu ve uygulama biçiminin belirleyici olduğuna dikkat çekmektedir (a.e.: 246).

Seferoğlu'nun belirlemesine göre öğretim araçlarının seçmini etkileyen faktörler şu şekilde görselleştirilmiştir[8]:

Tablo 6: Öğretim Materyali Seçimini Etkileyen Faktörler



(Seferoğlu, 2001: 26)

3.2. Ders Araçları Çeşitleri

Akademik çeviri eğitimi malzemesini yalnızca dilden değil, kültürden, yaşam deneyimlerinden, dünya bilgisinden, görselliklerden, kısacası her türlü donanımdan alan çok geniş kapsamlı bir eğitim alanıdır. Bu alanda yararlanılan ders araçlarının yalnızca yazılı metinlere değil, görsel ve görsel-işitsel gibi daha fazla duyuya hitap

[8] (Seferoğlu, Süleyman Sadi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Teknoloji Eğitimi Bölümü) / Demirel, Özcan: **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2001, s. 26-27.

eden araç türlerine de kapısını aralıyor olması doğaldır. Öğretimde araçların öneminin vurgulandığı **Özel Öğretim Yöntemleri** adlı derlemede öğretimin sağlıklı bir öğretim olabilmesi için öğrenciyi olumlu anlamda etkileyen araçlara gereksinim olduğuna işaret etmektedir. Öğretimde araçlara duyulan gereksinimi şu sözlerle anlatılmaktadır:

> *"Eğitim bir iletişim süreci olduğundan iletişimde bulunmaksızın öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesi olanaklı değildir. Etkili bir öğrenme-öğretme, iyi bir iletişim sonucu gerçekleşmekte; iyi bir iletişim ise, öğrencileri etkilemesi söz konusu olan araç-gereçlerin öğretim sürecinde kullanılmasıyla olanaklı olabilmektedir. Öğretimde araç-gereçlerden yararlanma; konunun daha etkili olarak sunması, öğrenmeye açıklık getirilmesi ve öğrencinin birkaç duyu organına bir anda hitap edilmesi gibi fırsatlar yaratmaktadır. Bunların yanı sıra, öğrenim sürecinde kullanılan araç-gereçlerin, öğrenme zamanından ökonomi sağladığı, öğrenmeyi bireyselleştirdiği, öğretimin niteliğini yükselttiği, öğretimi daha verimli ve zevkli kıldığı ileri sürülmektedir."* (Yaşar, 2005: 145)

Yaşar'ın bu açıklaması, çalışmamız bağlamında da önemsenen bir gerçektir, çünkü öğrencilerin merkeze alındığı eğitim anlayışında onların bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurulmaktadır. Bu çalışmada ele alınan çoklu zeka kuramına göre bireysel farklılıklar, algı ve öğrenme biçimlerinde de farklılıkların görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu nedenle akademik çeviri eğitiminde de araçların öğrenciye yalnızca belli başlı tek bir duyuya değil, birden fazla duyuya hitap edecek çeşitlilik içerisinde sunulması gerekmektedir.

Günümzde teknolojinin de gelişimi sayesinde araçlarla ilgili çeşitlilikte zorlanılmayacağı düşüncesindeyim. Araç çeşitleri örneklerini, çalışmamız kapsamında yer alan yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araç türleri örnekleri ile sınırlandırılacaktır:

Yazınsal araç örnekleri: roman, masal, şiir, chanson, şarkı sözü, hikaye, fıkra, deneme, deyim, atasözü, mektup, günlük vs.

Görsel araç örnekleri: resim, fotoğraf, heykel, sembol, levha, grafik, görsellerden (örneğin emojiler, şekiller, resimler) oluşan mektup, pankart, emojis/smileys, karikatür vs.

Görsel-işitsel araç örnekleri: Sinema filmi, kısa film, reklam filmi, belgesel, haber, tiyatro, sketch, video, klip vs. sanatsal yönleri bakımından öne çıkan, yazınsal ve görsel metin türleri şeklinde iki ayrı sütunda gösterilmiştir:

Tablo 7: Uygulamalara İlişkin Alt Edinç Türleri ve Metin Türleri

Çev. Alt EdinçTürü	Yazınsal Metin Türleri	Görsel Metin Türleri
Kültür Edinci	Şarkı	Karikatür
Dil Edinci	Chanson	Resim
Metin Türü Edinci	Melez metin	Mektup
Uzmanlık Alanı	Günlük	Smileys
Araştırma Yöntemleri	Hikaye	Heykel
İşlevsel Çeviri Kararları	Roman	Levha
Alabilme Edinci		
Yaratıcılık Edinci	Şiir	Somut şiir

Örnekçede yer alan yazınsal ve görsel bu metin örnekleri, sınıf içi çalışmalarda yalnızca bireysel değil, işlevsel yaklaşım ve yöntemlerin teşvik ettiği eşli ya da grup çalışmalarında da yararlanılabilecek araçlardır. Çağdaş eğitim sisteminin öğrenci merkezli ve öğrenciyi etkin kılan anlayışına göre eşli ve gruplu çalışmalar çok önemlidir. Bu çalışmalar aracılığı ile yazınsal ya da görsel aynı metnin, öğrencilerin bireysel donanımlarına bağlı olarak ne denli farklı algılanabileceği ve yorumlanabileceği ve farklı çeviri ürünlerinin ortaya çıkabildiğini gösterebilir. Örnek metinlerle yapılan bu tür çalışmalar, öğrencilere çeviri eyleminin yalnızca dil ile ilgili olmadığını, önemli donanımların da gerekliliğini ortaya koyan bir gösterge oluşturabilir. Bütün bu farklı çeşitlikler içinde yapılan çalışmalarla öğrenciler, çeviri olgusunun karmaşık ve katmanlı, zaman zaman birbiriyle kesişen ve dış dünyaya da gönderme yapan sayısız paydadan oluşan bir bütün olduğunun ayrımına varabilir.

Bu tasnifte ayrıca, ders programına göre ele alınacak konuların sıralanışına uyulmuş ve birbirine bağlantılı bir biçimde ele alınmıştır. Ayrıca, belirtilen metinler

dizgesel düşüncelerden yola çıkarak seçilmiştir. Örneğin, "Sandmännchen" her ne kadar güncelliğini yitirmiş gibi gözükse de, Alman kültüründe pekişmiş bir masal kültürünü temsil eder ve Alman çocukları bu kültürle yetişir. Bu çalışmadaki metinler bütün bu öğeler dikkate alınarak seçilmiştir.

Tabloda yer alan alt edinç türlerinin her biri çok önemli olan bütünleyenlerdir. Bu bütünleyenlerin sıralanmasında önem dereceleri değil, çeviri eğitimi müfredatlarında ilk iki dönem ders programları ve başlıca kullanılan kaynaklar dikkate alınmıştır. Örneğin, çeviri eğitiminin ilk yılında yararlanılan Ammann'ın **Grundlagen der modernen Translationstheorie- Ein Leitfaden für Studierende** başlıklı kitabında ders konusu olarak işlenen konular, tabloda alt edinç türü ile ilintilendirilerek, benzer bir sıralama içerisinde sunulmuştur (krş. Ammann[9]). Listenin üst başlıkları aslında salt yönlendiricidir, ancak bu metinler ağırlıklı olarak üst başlık konularını içerdiği ve alıştırmaların da çeviri edincinin altı edinci olan bu edinçleri geliştirmeye yönelik olduğu için bu başlıklar yeğlenmiştir. Burada toplam yedi alt edinç bağlamında derlenen metinler iki grupta toplanmıştır, bunlardan ilki yazınsal, ikincisi ise görsel metinlerdir. Her ne kadar her metnin farklı üst başlıklara yönelik inceleme olanağı bulunsa da burada belirtilen metinler tek bir üst başlık kapsamında ele alınacaktır. Ancak yukarıda ifade ettiğim gibi bir çeviri sorununun çoğu kez başka çeviri sorunları ile kesişmesi nedeniyle, öteki üst başlıklar altında da inceleme olanağı bulunduğuna dikkat çekilecektir.

Şu aşamada belirlenen yedi alt edinç türüne göre A dili (Türkçe), B dili (Almanca) ce C dili (çokdilli araçlar: Fransızca, Rusça) yazınsal (**Y**) ve görsel (**G**) metinlerden oluşan araçların ve her alt edinci geliştici görsel-işitsel (**G-İ**) araç aşağıda tablolaştırılmıştır:

[9] Ammann, Grundlagen der modernen Translationstheorie- Ein Leitfaden für Studierende) başlıklı kitapta ele alınan ve örneklerle anlatılan konular şu şekilde sıralamıştır: 3.2. İletişim ve Kültür, 4.1.1. Kültür edinci, 4.1.2.4. Metnin Alımlanması ve Metin Üretimi, 4.1.2. Metin edinci, 4.1.3. Araştırma, 5. Çevirmenin İlkeleri.

Tablo 8: Uygulamalara İlişkin Araç Örnekleri

	1 Kültür Edinci	2 Dil Edinci	3 Metin Türü Edinci	4 Uzmanlık Alanı Edinci	5 Araştırma Yöntemlerini İşlevsel Kullanma	6 İşlevsel Çeviri Kararları Alabilme	7 Yaratıcılık Edinci
Y	Das /Unser Sandmänn-chen	Chanson	Suyılan(ı)	Krebs	Der Dolmetscher (El interpréte)	Sieben Mütter	avenidas
G	Tez git tez gel	Himmbär	Nikolaus	Smileys	Pan	Pazar	ApfelWurm
G-İ	Die Frau mit den 5 Elefanten						

3.3. Yazınsal Araçlar

Yazınsal metinlerle uygulamalı çalışmalar dendiğinde çalışmanın amacının edebiyat metinleri ve edebiyat metinlerinin çevirisine yönelik algılanmamalıdır. Bu doğrultuda çalışmanın amacının edebiyat olarak algılanan yazınsal metinlerin çevirisine odaklı olmadığı, ancak edebiyat metinlerini de barındıran yazınsal metinlerin kültürel öğeler açısından yoğun olmalarının yanı sıra ilgi çekme, sorun içerdiği için farkındalık ve dikkat gerektirme ve yoruma açık olmaları nedeniyle tercih edildiğinin altını çizmekte yarar var. Önemli bir diğer neden de yazınsal metinlerin kültür açısından diğer metin türlerine göre çok daha geniş bir yelpaze sunmasıdır. Bu geniş kültür yelpazesi bir anlamda kültürler arası iletişim uzmanı olan çevirmenler için ufuk açıcıdır, dolayısıyla da onun entelektüel düzeyi bağlamında onun mesleki gelişimine katkı sağlar.

Nitekim, Hans-Rüdiger Fluck'un **Didaktik der Fachsprachen** başlıklı kitabın içinde öğretim, yöntem, derse yönelik kaynak ve araç konularının ele alındığı "Lerner und Lehrer" adlı çalışmasının "Der Lerner, Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse und Bedarfanalyse" altbaşlığı altında yazınsal metinlerin yalnızca

metin türlerinin repertuarını genişletmediğini, aynı zamanda dilsel ifade biçimlerinin çeşitliliği ve zenginliği nedeniyle öğrencinin yabancı dile - burada çeviriye yönelik bir çıkarım sağlamak amacıyla dil ve kültür açısından bir yaklaşımla bakıyoruz - karşı duyarlılığını da geliştirirdiğini vurgulamaktadır. (Fluck, 1992: 179)

Yazınsal metinlerin amacının bir yandan da entellektüel dürtüler vermek, estetik bir keyif yaratmak, duyusal anlamda harekete geçirmek ve okumanın keyifli bir eyleme dönüştürmek olduğunu dile getiren Fluck'un tüm bu açıklamalarının motivasyon kavramı ile bağıntılı gören Fluck, yazınsal metinlerin okunması ve araç olarak kullanılmasının önemli bir motivasyon etkeni olduğunu söylemektedir. (a.e.:179)

Bu çalışmada söz konusu yazınsal metinler eğitim amacına uygun seçilmiş imgesel metinleri de kapsamaktadır. Çeviri edincini geliştirmeye yönelik seçilen bu metinler aynı zamanda öğrencide ilgi uyandırma ve farkındalık sağlama amacını taşımaktadır. Yazınsal metinlerin yeni dünyalara kapı açan, öğrenciyi kaynak ve erek kültürleri öğrenme ve araştırmaya yönlendirme konusunda daha etkin kılabilen araçlardır. Belletristik[10] eserler olarak da adlandırılan bu yardımcı araçların çeviri edincine ne denli katkı sağladığını görmek ve bu bağlamda olası boşlukları doldurmak amacındayız. Metin türleri arasından yazınsal metinden tam olarak ne anlaşıldığı ve belletristik kavramı ile ne şekilde ilişkilendirildiğini görmek, giriş bölümünde ifade edilen farkındalık sözcüğüne açıklık getirebilir.

Belletristik kavramı en geniş anlamda, sanatsal alanda üretilen ya da sanatsal bir değer olarak alımlayıcısına ulaşan her türlü ürünü ifade etmektedir. Genel anlamdaki edebiyat kavramının ana dallarından biri olan ve güzel ya da sanatsal eser olarak Türkçeye aktarılabilen "Belletristik" adı altında toplanan yazınsal metinlerin %33,8 'lik bir okur kitlesi olduğu görülmektedir. Bu pay içerisinde ise karikatür gibi imgesel metinlerin oranı yaklaşık % 10'dur. Bu oranın hiç de

[10] (bkz. http//de.wikipedia.org/wiki/Belletristik).

küçümsenmeyecek oluşu, bu tür metinlerin okur tarafından benimsendiği, dolayısıyla ilgi çektiğini göstermektedir. Edebiyatın pazar payını yüzdelik oranlar biçiminde gösteren ve aslında çalışmamızla doğrudan bağlantılı gibi durmayan bu bilgi, ilgi çekici metinler bağlamında görsel ve imgesel metinlerin de ders aracı olarak kullanılabilirliğini desteklemesi bakımından önemlidir.

Yazınsal metinler öteki metin türlerine göre daha farklı bir okuma anlama ve algılamayı beraberinde getirir, öyle ki çevirmen adayı okur alımlamada sorunlar oluşacağını fark etmeyebilir ve çeviri kararını bu nedenle yanlış verebilir. Bu bağlamda çevirmen adayının çeviri süreci boyunca atılacak her adımda temkinli olması da çeviri edincinin önemli bir parçasıdır. Nitekim çeviri eğitimi ile ilgili çalışmalarında Hönig de uzman çevirmen eğitiminde öğrencinin doğru ve işlevsel çeviri kararları verebilmesi için sürekli tetikte ve sorgulayıcı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilere bu **tetikte olma durumunu** yansıtabilmek, daha doğrusu yaşatabilmek için çeviri sorunlarının **gizlendiği** yazınsal metinler kullanışlı bir malzeme oluşturmaktadır. Bu nedenle, yazınsal metinlerin başka metin türlerine göre daha fazla dikkat gerektirmesi, çoğunlukla ilk başta görülemeyen ve adeta sanatsal güzelliğinin ardında **gizlenen** çeviri sorunları barındırmasıyla açıklanabilir. İçinde ya da satır aralarında çeviri sorunları "gizlemesi" bakımından başka metin türlerine göre daha elverişli olan bu metinler, öğrencilerden çeviri eğitiminin gereklerinden biri olan dikkati daha yoğun bir biçimde beklemektedir. Özet olarak, yazınsal metinlerin çok anlamlı, çok düzlemli olması, metin içi ve metin dışı gönderimler açısından zenginliği ve tek bir anlama indirgenmemesi ve öğrencinin bu bağlamda aslında metnin yüzeysel yapısından ister istemez kopmak ve metni kendi bütünlüğü içinde değerlendirmek zorunda olması, onun bağlantıları daha iyi kavramasına da olanak sağlamaktadır.

Eğitimin her alanında ders araçlarından yararlanılmaktadır. Eğitimin yapıldığı alana, dersin içeriğine, öğrenme ortamına ve öğrenci profiline göre farklılıklar gösteren araçlar kimi zaman yazılı bir metin, kimi zaman da görsel ya da işitsel araçlar, ya da öğrenme ortamına getirilen çeşitli nesneler olabilmektedir. Ders araçları kaynakları sonsuz bir zenginlik sunmakla beraber, doğru uygulama her

zaman dersin amacına ve hedeflenen öğrenme çıktısına uygun bir aracın kullanılmasıdır. Bu arada öğrenci profili de çok önemlidir, çünkü aynı araç bir öğrenciye olumlu katkılar sağlayabilirken, bir diğerine etki etmeyebilir. Bu durum her bireyin farklı bir algı, yetenek ve zeka eğilimi ile donatılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner, zekayı kültürel bir yapı ile ilişkilendirerek, zekanın bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problem çözme yeteneği olduğunu belirtmektedir. (Gardner, 1993: 36).

Çeviri eğitiminde başlıca malzemelerin dil ve kültür olduğu ve bu malzemeler ile çeşitli çeviri problemleri çözme görevi üstleneceği göz önünde bulundurulduğunda çoklu zeka kuramına göre, her bireyin algı ve öğrenme biçiminin de farklı olduğu söylenebilir. Gardner'in ortaya koymuş olduğu bu kuram aslında edinç kavramı ile ilintilidir; bu kuramı "zeka kuramı" yerine "yetenek ya da beceri kuramı" olarak da adlandırılabileceğini vurgulayan Gardner, 'zeka' kavramı seçimini şu sözlerle ifade etmektedir:

> *"Eğer ben bu kapasitelere zeka değil de yetenek deseydim ve kuramın adı da Çoklu Yetenek Kuramı olsaydı, insanlar esner ve hemen kabul ederdi. Oysa ben onları sarsmak ve düşündürmek istiyorum. Bu kapasitelere zeka demekle, birden fazla olduklarını (zekanın tekil olmadığını) ve şimdiye kadar düşünmediğimiz bazı şeylerin zeka olabileceğini vurgulamak istedim."* (Bümen, 2007: 4)

ÇZK'na göre her birey farklı zeka alanlarına sahiptir, bu alanlar onların algılama ve yorumlama süreçlerine de etki etmektedir. Gardner zeka alanlarını şu şekilde belirlemiştir: dil zekası, mantık-matematiksel zeka, görsel-uzamsal zeka, müzikal zeka, bedensel-kinestetik (devinduyumsal) zeka, sosyal zeka, özedönük zeka ve doğacı zeka. Burada zeka alanlarını tek tek incelemek incelemek yerine, çoklu ilgi, yetenek ya da beceriyi ifade eden çoklu zeka kuramı üzerinde durmak gerekmektedir. ÇZK'nın ders araçlarının seçimine ışık tutacağı düşüncesi ile, öğrenme ortamlarında daha geniş bir kitleye ulaşabilmek için ders araçları seçimi konusunda da tekdüzelikten kaçınılması ve araç seçiminde daha fazla duyunun harekete geçirilmesi gerektiğine odaklanılacaktır.

Amaç doğrultusunda seçilmiş bir aracın ve uygun biçimde planlanmış bir dersin amaca ulaşması için çeviri eğitiminde öğrenciye yönelik de önemli beklentiler de vardır; hele bu beklentiler, özellikle çeviri eğitimi alanında dahada yoğundur, çünkü çeviri eğitimi öğrencisi olabildiğince araştırmacı olmalı, güncel olayları merak ederek takip edebilmelidir. Eruz'un ifade ettiği gibi araştırma ve karar verme yöntemlerini uygulayabilen ve işlevsel kılmasını sağlayabilen çevirmen adayı, öğrenim amacına uygun seçilmiş bir metni daha kolay çözümleyebilecektir. (Eruz, 2008: 227)

Seiler de Duque, "Übersetzerische Kompetenz und Textauswahl im Übersetzungsunterricht" başlıklı makalesinde çeviri eğitiminde yararlanılan metinlerin seçimlerinde kriterleri sorgularken, en başta çeviri edincini geliştirme odağına dikkat çekmektedir. Çeviri eğitiminin temel amacının çeviri edincinin sistematik gelişimi olduğunu vurgulayan Seiler de Duque, derslerde kullanılacak metinlerin de bu amaca uygun metinler olması gerektiğinin altını çizmektedir. Çeviri edincinde Wilss'in (1977: 226) tanımladığı gibi yalnızca bir değil, alt edinçler olarak tanımlanan birden fazla edincin rol oynadığını destekleyen Seiler de Duque, bu edinçlerin yine aynı edinçlerin gerektirdiği metinler üzerinde alıştırma yapılarak kazanılabileceğini belirtmektedir. Seiler de Duque'un bu açıklaması, bu çalışmanın dayandırıldığı yapılandırmacı anlayışa uygun olarak, çeviri edinci bütününe katkı sağlamak amacıyla öncelikle tek tek alt edinçleri geliştirici adımlamalı uygulama çalışmalarını destekleyici gözükmektedir.

3.3.1. Yazınsal Araç Türlerinin İşlevleri

Düşünce, duygu, hayal veya imgelerin sözlü ya da yazılı olarak etkili ve güzel bir anlatımla anlatılması sanatı olarak bilinen edebiyat, günümüzde daha çok yazılı olan yönü ile yazın adı altında toplanmıştır. Yazınlar gelişigüzel oluşturulmuş, yalnızca güzel bir dil kullanılarak, daha doğrusu yalnızca bu "güzelliğini" kullanarak etkili olma amacını güden metinler değildir. Bir roman, bir masal, bir

şiir veya bir tiyatro yapıtı olarak karşımıza çıkan yapıtların özünde de insanoğlunun düşünceleri yer alır. Şiirlerde durum biraz daha farklıdır, şiirler daha da niteliklidir; çünkü şiirde dilin anlamı belli bir ritim ile, belli bir ahnek ile yoğunlaşmışştır. Bu yazın türünde kimi zaman iki dizede bile anlatılan duygusal yoğunluk okura ulaşmada ve onu etkilemede diğer yazın türlerine göre bir adım öndedir. Yüzyıllar önce yazılmış bir şiir günümüzde de okunabilir, yeniden yorumlanabilir, yeniden uyarlanabilir. Benzeri bir durum deyimlerde de söz konusudur, ancak deyimlerde etki alanı duygulara ulaşmak ya da duygulandırıp düşündürmekten ziyade düşündürüp, ders alınmasını sağlamaktır.

Bir yazın türü olarak romanın, insanın bütün olarak ifade edilmesinde ve toplumu değişik yanlarıyla yansıtılabilmesi gibi geniş olanakları mevcuttur. Bu yansıtma, çevre olanakları, olaylar ve olay halkaları, kişi ve zaman gibi unsurlarla sağlanır.
Yazınsal metinler okurunda ilgi uyandırma bakımından etkili olmalarınının yanısıra, kültür aktarımı sağlamada da etkili bir araç oluşturmaktadır. Çeviri edinci bağlamında yazınsal metinler aracılığıyla kültür edincinin gelişimine değinmeden önce kültürü oluşturan olguları irdelemekte yarar görülmektedir. Yazar Akşit Göktürk'ün de açıkladığı gibi bu kavram Türkçe'de bulanıklıktan, belirsizlikten kurtulamamış kavramlardan birisidir (Göktürk, 1998: 194). Burada kültürün önemli özelliği olan canlılığın, yani devingenliğin üzerinde durmak gerekir. Kültür soyut bir kavramdan öte, insanla var olan, devingen olan, değişime açık olan hareketli bir olgudur. Göktürk'ün **Sözün Ötesinde: Yazılar** adlı kitabında Atatürk'ün kültür ile ilgili tanımlarında kültürün ileriye dönük devingen olması dikkat çeker ve bu devingenlik özellikle vurgulanır. Göktürk'ün kitabında yer alan Atatürk'ün kültür ile ilgili tanımlarından birisi şu şekildedir: "Kültür, okumak, anlamak, görebilmek, görebildiğinden anlam çıkarmak, bilinçlenmek, düşünmek, zekâyı eğitmektir" (a.e.: 198).

3.3.2. Yazınsal Araçlarla Çalışma Olanakları

Yazın etkinliklerini, topumsal yaşamın iletişim biçimlerinden biri olarak gören Göktürk, yazınsal metinlerin aynı zamanda birer dil ve kültür aktarım aracı olduğu anlaşılmaktadır (Göktürk, 1997: 159). Dolayısıyla, çeviri eğitimi sürecinde çeviri edincinin geliştirilmesinde yararlanılan söz konusu araçlarla kültürlere dikkat çekmek olanaklıdır. Öğrenci okuduğu ya da görebildiği metin hakkında düşünebilme, onlardan anlam çıkarabilmektedir. Burada konu edilen yazınsal metinler dar bir alanda ve yalnızca belli bir metin alt türünde değil, anlatı yüklü her türlü metin türünden oluşmaktadır. Dolayısıyla "yazınsal" kavramından öncelikli olarak anlaşılan öykü, şiir gibi edebiyat eserlerinin yanısıra yine anlatı içeren fıkra, deyim ve hatta yukarıda belirtiliği gibi imgelerle anlatı sanatı olan resim gibi görsel metinler de kast edilmektedir.

Bu çalışmada her ne kadar yararlanılacak metin alt türleri ve özelliklerine metin çözümlemesi bağlamında yer verilse de, ağırlıklı konumu metin özelliklerinden ziyade bu özelliklerin ilgi uyandırmada etkisi üzerinde olacaktır. Söz konusu ilgi uyandırmak ve motivasyon olduğunda şöyle bir soru düşünülebilir: "Neden öğrenci ilgi duyduğu bir metni kendisi seçip derse getirmiyor?" Bu soru mantıksız olmamakla beraber, bu çalışmanın varmak istediği motivasyon sağlayan metinlerin seçilmesi konusunda çok daha hızlı ve etkili bir çözüm gibi gözükebilir. Öte yandan çeviri eğitimine yeni adım atan ve edinçleri henüz gelişmemiş öğrenci dersin amacı ve işlevine yönelik uygun metni seçmekte ya da bulabilmekte zorluk yaşayabilir ya da edinç gelişimine ket vurabilecek bir metin seçebilir. Kaldı ki, öğrencinin seçeceği metnin uygun olup olmadığına karar vermesi de bir ölçüde çeviri bilinci gerektirmektedir. Bu nedenle, çalışmanın başında belirtildiği gibi çeviri eğitimin ilk yıllarında geliştirilmeye başlanan edinçlerin gelişimine yönelik, yani geliştirilmek istenen edince odaklanılarak, öğrencinin dil ve çeviri edinci seviyesine uygun olabilecek metinler seçilmelidir.

Yazınsal metinlerle yapılan uygulamalı çalışmalar, farklı kültürleri tanıtarak öğrencinin ufkunu geliştirebilen çalışmalardır. Özellikle iki dil ve iki kültür arasında iletişim sağlamakla yükümlü olan çeviri eylemi açısından ufkun bu tür araçlarla zenginleşebilmesi büyük bir kolaylıktır. Uygulamalı derslerde yazınsal metinlerin, özellikle de çeviri eğitimi açısından önemli yerde duran farkındalığın gelişmesine yönelik özel olarak seçilen yazınsal metinlerin kullanılması aynı zamanda çeviribilimsel kavramlar hakkında konuşup, tartışma yaratabilen araçlardır. Yazınsal metinlerin başında şiir, destan, kısa öyküler, fıkralar, şarkı sözleri gibi metin türleri sıralanabilir.

Yabancı dil eğitiminde de yazınsal metinlerden yararlanmanın birçok olumlu katkısı tespit edilmiştir. Bunlar sıralanacak olursa, motivasyon başta olmak üzere, çeviri eğitiminde de önkoşul olarak görülebilecek, erek/kaynak ülke coğrafyası ve kültürü hakkında bilgi edinilmesi, kelime hazinesinin ve dil yetisinin gelişmesi, tartışma ve sorgulamaya açık ortamlar yaratması, metin çözümlemesi yetisini geliştirmesi, yaratıcı koşut çalışmalara olanak vermesi gibi yararları bulunmaktadır (Wicke, Rainer E., 2004:75-105). Öte yandan Wicke'nin bulgularına karşıt yazınsal metinlerle çalışmaların her zaman olumlu olamayacağı yönündeki tartışmalar da bulunmaktadır. Ancak bu görüşler bu araçların yabancı dil eğitiminde kullanılmasına yönelik olup, yabancı dilde iletişime geçebilme açısından değerlendirilmektedir.

Çeviri eğitimi bağlamında yazınsal metinler ya da başka metin türleri ile çalışmanın Çoğunlukla uygulamadan uzak ya da salt kuramsal bilgiler aktaran yardımcı kaynaklar edinçlerin kavranmasına ve edinilmesine ancak kısmen yardımcı olabilmektedir. Bu nedenle çeviri edinci kazandırmaya yönelik yapıtların, kuramsal bilgileri aktarmanın dışında doğrudan uygulamaya da yer vererek, bu bilgilerin uygulamalar sürecinde özümsenmesini sağlamalıdır. Çeviri edincinin farklı metin türlerinde yapılan uygulamalarla pekiştirilmesi olanaklıdır.[11] Tam da bu aşamada

[11] Turgay Kurultay "Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz?" başlıklı çalışmasında çeviri eğitiminin hedeflerini oluşturan parametreleri sıralarken, kuramsal bilgilerin uygulamalarla desteklenmesi ve sadece çok çeviri yaptırmak yerine, belli becerilere yönelik yöntemli ders uygulamalarının gerekliliğini savunmaktadır.

imgelerle düşünme sanatı olan edebiyat metinlerinin ve salt imgelerden oluşan metin türlerinin öğrencinin kültürel ufkunu açarak çeviri edincini geliştirme sürecinde önemli bir rol oynadığı vurgulanabilir.

Kültür ve edebiyat ilişkisi incelendiğinde, her ikisinin de etkileşim içinde oldukları görülmektedir. Öte yandan sosyo-kültürel bir boyut barındıran metinlerin aktarımda, yani çevirilerinde normlar düzeyinde bir takım kısıtlamalar da ortaya çıkabilir. Çeviride normların önemini ısrarla vurgulayan çeviri kuramcısı Gideon Toury normlar düzeyinde ortaya çıkabilen bu kısıtlamalardan şu şekilde bahsetmektedir:

> *"Bu kısıtlamalar kaynak metnin, çeviri etkinliğinde söz konusu olan dil ve metin gelenekleri arasındaki dizgesel farkların, hatta var olması gereken bir aracı olarak çevirmenin sahip olduğu bilişsel donanımın sınırlarını ve olanaklarının da çok ötesine uzanmaktadır. Aslında sosyo-kültürel etmenler bilişin kendisini de etkilemekte, hatta değiştirmektedir. Her koşulda farklı koşullar altında (örn. farklı metin türlerini çevirirken ve/veya farklı bir hedef kitle için çeviri yaparken) çalışan çevirmenler sıklıkla farklı stratejiler benimserler, sonuç olarak da ortaya oldukça farklı ürünler çıkarırlar. Burada bir şeylerin değiştiği ortadadır, ancak değişen şey bana göre bilişsel donanımın kendisi değildir"* (Toury, 1985:234).

Toury'nin sosyo-kültürel boyuttaki aktarımda değindiği olası kısıtlamalara açıklık getirmeden önce, bu normların iki farklı konumda odaklandırdığının altını çizmekte yarar var. Sosyo-kültürel normları güçleri bakımından iki uç nokta arasında değerlendiren Toury, bir uçta daha güçlü olarak saydığı genel ve mutlak normları, diğer uçta ise tamamıyla kişiye özgü olan davranışlar, yani göreceli kavramlar vardır. Buna göre kültür aktarımının iki farklı yaklaşıma bağlı kalarak yapılabileceği söylenebilir:

1. Özgün metne ve onun gerçekleştirdiği normlara bağlılık

2. Erek kültürde veya erek kültürün metne ev sahipliği yapacak kesimde etkin olan normlara bağlılık (a.e.:237)

Toury'ye göre,

> *"Eğer ilk durum benimsenirse, çeviri kaynak metnin (dolayısıyla da kaynak dilin ve kültürün) normlarına bağlı kalma eğiliminde olacaktır. Sıklıkla yeterli bir çeviri gerçekleştirme girişimiyle ilişkilendirilen böylesi bir eğilim erek kültür norm ve uygulamaları açısından birtakım uyumsuzlukları beraberinde getirebilir, özellikle de dilsel normların ötesindekiler açısından. Eğer, öte yandan ikinci duruş benimsenirse, erek kültürün norm dizgeleri harekete geçirilir ve devreye girer. Bu durumda kaynak metinden kaymalar kaçınılmaz bedellerdir. Demek ki, kaynak normlarına uyum, çevirinin kaynak metne ilişkin yeterliliğini belirlerken, erek kültür kaynaklı normlara bağlı kalmak da çevirinin kabul edilebilirliğini belirler."* (a.e.:237)

Farkındalık yaratan, bunu yaparken de motivasyona gereksinim duyan metin çalışmalarında yazınsal metinler uygun bir araç oluşturmaktadır.

3.4. Görsel Araçlar

> ***"Man sieht oft etwas hundert Mal, tausend Mal,***
> ***ehe man es zum allerersten Mal wirklich sieht."***
>
> Christian Morgenstern

Morgenstern'in tek bir cümle ile anlattığı bu olgu görme, yorumlama ve anlama ile ilintili çok çetrefil bir olgudur. Bir görselin görülüp, doğru ve uygun bağlam içerisinde algılanması ve yorumlanması, bir anlamda bir çeviri türüdür. Esasında bir sıfat olan ve görme duyusuyla ilgili olan görsel sözcüğü günümüzde isim olarak da kullanım gören bir kavramdır. Görmeye dayalı herşeyin aynı zamanda insanı düşündürmeye, anlamlandırmaya ve yorumlamaya götürmesi bakımından içerdiği mesajlar doğrultusunda her görsel aynı zamanda bir metin oluşturmaktadır. Bu sözsüz ya da yazısız metinler insanı kimi zaman az, kimi zaman ise etkili biçimde harekete geçirebilen araçlardır. Bir görseli alımlama ve yorumlama herkeste aynı şekilde olmaz ve doğal olanı da budur. Kişiden kişiye farklılık gösteren görsellik etkisinin kişinin ilgi alanına da bağlıdır. Örneğin, uzun zamandır bir mağazanın

indirim yapmasını bekleyen bir kişi için vitrindeki ok işaretinin aşağıya doğru bakması onun için çok önemli bir mesaj oluşturur; indirim süresince o mağazadan almak istediği ürünü alabilecektir. Oysa böylesi bir beklenti içerisinde olmayan birisi için o görsel önemli değildir, yani o metnin içerdiği ona özel bir mesaj yoktur; ya yalnızca indirim yapıldığını anlayacaktır, ya da ufku doğrultusunda başka bir anlam ile bağdaştıracaktır.

Söz konusu metin türleri arasında görsel metinlerin yeri dikkat çekme konusunda oldukça güçlüdür. Yazı içermeyen, ancak görsel sembollerle, renklerle, şekillerle alıcısına bir şeyler anlatan resimler aynı zamandan insanoğlunun ilk anlatı aracıdır. Resimlerde bilgi alma, farklı bir kültür hakkında bir şeyler öğrenme ve Göktürk'ün ifade ettiği gibi gördüğünden anlam çıkarma farklı türden bir "okuma" gerektirmektedir.

Göktürk, yazınsal araç ile görsel aracın benzer, ancak aynı zamanda birbirinden farklı oluşunu şu şekilde anlatmaktadır:

> *"Göstergebilimsel açıdan bakılırsa, kendine özgü bir biçimde düzenlenmiş göstergeleri olan her iletişim dizgesi bir dildir."... "Sık sık belirtildiği gibi, yazın sanatının dili, doğal dili gereç olarak kullanılır, onun içinde oluşur. Ancak müzik, resim, yontu gibi sanatların iletişim düzeni biraz ayrı bir özellik gösterir. Bu sanatlarda doğal dilin her yönü yansımaz. ...ama gerek müziğin gerekse resmin iletilerinde doğal dillere özgü birtakım dizimsel çağrımsal ilişkilerin ağır bastığı açıktır."* (Göktürk,1997: 17)

Bir görselin ya da imgenin ne tür bir metin olduğu, daha doğrusu olacağı bu anlamda biraz da 'okuruna' bağlıdır. Bu bakımdan görsel metinlerin yazınsal metinlere göre ucu daha da açıktır. Ancak bu aynı zamanda çeviri eğitimi açısından düşünüldüğünde bir zenginliktir de, çünkü bu zenginlik içerisinde öğrenciye çokyönlü bir bakış açısı daha kolay kazandırılabilir. Bu nedenle görsel metin türleri de çeviri eğitiminde araç olarak kullanılabilir metinler oluşturmaktadır. Görsel anlama aynı zamanda geliştirilebilir bir beceri olarak da görülebilir, çünkü her türlü görsel aynı zamanda etkisi güçlü birer iletişim aracıdır. Resim, şekil, çizim, karikatür gibi görsel araçların etkisi özellikle sözlü iletişime kıyasla çok daha

etkilidir. Sözlü ya da yazılı iletişimde konuşma hızı ve konuşmanın uzun sürebilmesi ya da bir metnin uzun olabilmesinden dolayı iletişim her zaman yitimsiz bir iletişim olamayabilir ve bazı mesajları kaçırabiliriz. Oysa görsellik aracılığıyla bize ulaşan bir iletide yitim olasılığı daha düşüktür. 100den fazla görsellerle çalışma örneği sunulan **Bildzugänge: Methodische Impulse für den Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe** başlıklı kitabın yazarı Schoppe, resimlerin etki gücünü şu şekilde ifade etmektedir:

> *„Bedingt durch die Menge und das Tempo der Einwirkung gelingt es uns selten, die Mechanismen wahrzunehmen, über die Bilder ihre Wirkung entfalten."* (Schoppe, 2011: 13)

ÇZK'dan hareketle, her öğrencinin aynı malzemeye aynı yaklaşım içerisinde bakmadığı, algılama ve yorumlamada farklılıklar olabileceğini ve her öğrenciyi eşit ya da benzer biçimde motive etmeyeceğini vurgulamak gerekmektedir. Kimi insan resim ve şekillere daha duyarlı olabilir; görsel araçlardan yararlanılan bir derste daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilir. Şekiller, renkler, dokular… görme duyusunu zahmetsizce etkileyen, tam anlamıyla "göze çarpan" araçlardır. Öğretimde yararlanılan görseller geneli kapsayacak şekilde öğrencilerin ilgisini çekmekte, kaybolan ya da azalan motivasyonu da yeniden canlandırabilmektedir. Görülmektedir ki, ders araçlarının seçimi motivasyon ile doğrudan bağlantı içerisindedir.

"Görsel zekâya sahip olan insanlar görsel dünyayı tam olarak anlama ve idrak edilen bilgiler arasında geçiş sağlama becerisine sahiptir. Bu zekâ alanı renklere, şekillere, çizgilere karşı duyarlılığı ve bunlar arasında ilişki kurma, görselleştirme, grafikle ifade etme becerilerini kapsar" (Bilkan, 2006: 14).

Das visuelle Gedächtnis der Literatur başlıklı kitapta Schmitz-Emans yazınsal metinler kadar resimlerin de kültürel aktarımda bulunduğunu ve yorumlama yolu ile transform (dönüştürülmeye) olanak veren metinler olduğunu ifade etmektedir. Hatta görsel algının okuma yolu ile algılanan mesajlardan çok daha etkili ve güçlü

olabileceğini vurgulayan yazar, resimlerin de tıpkı metinler gibi bir bağlam içerisinde alımlanabilirliğine dikkat çekmektedir. (Schmitz-Emans, 1999: 8)

Benzer bir düşünce içerisinde olan Göktürk, yazınsal araç ile görsel aracın benzerliğini, ancak aynı zamanda birbirinden farklılığını şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Göstergebilimsel açıdan bakılırsa, kendine özgü bir biçimde düzenlenmiş göstergeleri olan her iletişim dizgesi bir dildir."... "Sık sık belirtildiği gibi, yazın sanatının dili, doğal dili gereç olarak kullanılır, onun içinde oluşur. Ancak müzik, resim, yontu gibi sanatların iletişim düzeni biraz ayrı bir özellik gösterir. Bu sanatlarda doğal dilin her yönü yansımaz. ...ama gerek müziğin gerekse resmin iletilerinde doğal dillere özgü birtakım dizimsel çağrımsal ilişkilerin ağır bastığı açıktır."* (Göktürk, 1997: 17)

Resim, çizim ya da karikatür gibi görsel araçların öğrenme ortamlarında öğrenciye sağladığı katkıları çeviri eğitimine de taşımak olasıdır. Kültürlerarası iletişim edincinin bir gereği de kültürlerarası karşılaştırmalar yapmak, benzerlikler ya da farklılıkları gözlemlemek ve genel anlamda kültürel bakış açısını genişletmektir. Bu doğrultuda çizim ve karikatürler yazı içermemelerine rağmen, bu eylemleri yapabilmek için çok uygun malzemeler sunabilmektedirler. Ayrıca, örneğin bir konuşma balonu içerisinde çok kısa bir ifade ya da tek bir sözcük dahi içeren kültüre özgü idyomatik kullanımları sergilemede de karikatür gibi araçlar birçok metin türüne göre daha başarılıdır; hem görsellikle desteklenmiştir, hem örneğin okunması daha fazla zaman alabilecek düzyazı türünde bir metne göre daha kısa bir sürede dikkat çekebilecektir. Bu araçlar, birden fazla duyuyu harekete geçirdiği için, hem daha motive edici, hem de işlenen ders konusu ile bağlantılı olarak daha akılda kalıcı izler bırakabilmekte, daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilmektedir.

3.4.1. Görsel Araç Türlerinin İşlevleri

Görsel metinler görme duyusuyla alımlandığından özel bir efor gerektirmeyen, yani bir anlamada alımlayıcısını 'yormayan' araçlardır. Bu nedenle de görsel metinler

eğitimin her aşamasında çeşitli amaçlar doğrultusunda yararlanılabilen ders materyalleri oluşturmaktadır. Bu nedenle, görsel araçlarla sınırsız çeşitlilikte çalışma olanağı bulunmaktadır. Eğitim amaçları doğrultusunda araç olarak yararlanılabilecek görseller, ders konusuna ilişkin somut bağlantılar kurulmasında ve olumlu işlevleri olan araçlardır. Görseller aynı zamanda, şekil, renk, boyut, biçim gibi özellikleri nedeniyle, farklı alımlamalara eğilimli öğrencilerin de derse ilgi duymasını ve etkin katılımını sağlayabilir. Nitekim, ÇZK'nın ilgi ve eğilim açısından sınıflandırdığı zeka türlerinden birisi de **görsel-uzamsal** zeka türüdür.

Görsellerin somut oluşları onları 'elle tutulur, gözle görülür' hale getirmektedir, bu somutluk içerisinde bir görsele yüklenen anlam alılmayıcısını ikna edicidir. Yine yukarıda ifade edildiği gibi her görsel çözümlenmeye ve yoruma açık birer araç olması nedeniyle, özellikle çok yönlü bir tutum ve geniş bir ufkun gerektirdiği çeviri eğitiminde yararlanmaya elverişli araçlardır.

Eğitimde yararlanılan araçları konu alan pek çok kaynakta görsel araçlarla ilgili bu saptamaların benzer bir vurguyla yansıtıldığı görülmektedir. Bu kaynaklardan birisi de **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme** başlıklı derlemedir. Derlemenin "Öğretimde Kullanılan Araç-Gereçler" bölümünde eğitimin hemen hemen her alanında yararlanılan görsel araçların öğrenmeye katkısı eğitbilimsel dayanaklarla vurgulanmıştır. Sayısız ders aracı arasından fotoğraf ve resim gibi araçların "Hareketsiz Resimler" adı altında sınıflandırıldığı çalışmada, söz konusu araçlarla ilgili şu bilgiler verilmektedir:

> *"Fotoğraflar ile gerçeğe uygun olarak yapılmış çizgi resimler, hareketsiz resimler kapsamına girer. Fotoğraf ve resimler öğretim sürecinde doğrudan kullanılabileceği gibi, slayt ve tepegöz saydamlarına aktarılmak suretiyle de kullanılabilir. Resimler, öğrencileri sözel olarak ifade edilen bilgileri zihinde canlandırarak öğrenmelerine yardımcı olur. Ayrıca, resimler önceden tanınmayan ve bilinmeyen kişi, cisim, olgu ve olaylara ilişkin yanlış izlenim edinilmesini ve zihinde yanlış kavramların oluşmasını önler."* (Yaşar: 2005:148)

Görsel araçlara ilişkin yapılan incelemeler sonucunda bu tür araçların işlevlerini aşağıdaki gibi özetlemek olanaklıdır:

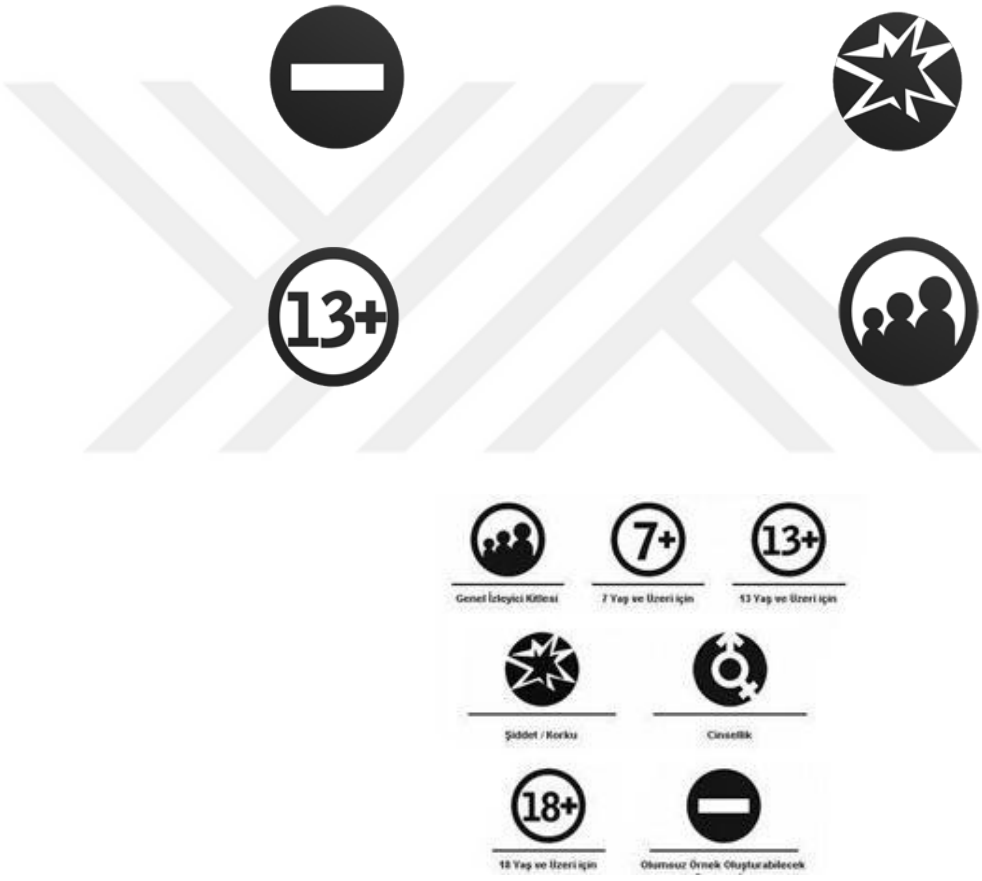
- Dikkat çekicidir
- Hafızada kalıcılık sağlar
- Ders konusuna giriş için uygundur
- Metni anlamada kolaylık sağlar
- Motivasyon (ilgisiz öğrenciler de ilgi duyar) sağlar

3.4.2. Görsel Araçlarla Çalışma Olanakları

Görsel araçlarla, örneğin metin ve metinde bağlam konusunu somutlaştırmak ve öğrencinin okuma, ÇAMÇ ya da çeviri etkinliklerinde bağlamsal düşünmesine katkı saylayacak bir çalışma örneği, öğrencinin aslında daha önce görmüş olduğu bir görsel aracılığıyla yapılabilir. Daha önce bir bağlam zincirili içerisinde görmüş olduğu, ancak tek başına gördüğünde söz konusu bağlam içerisinde alımlayamadığı bir görsel, konunun daha etkin işlenmesini sağlayabilir. Görsellerle çalışma örneği olarak muhtemelen bir çok öğrencinin televizyon görmüş olduğu akıllı işaretler sunulacaktır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun tasarlamış olduğu **akıllı işaretler,** televizyon yayınlarının içeriği ile ilgili bilgilendirici bir sınıflandırma sistemidir. Bu sistem, televizyon yayıncılarının, anne babaların ve genelde toplumun, çocukları ve gençleri televizyon yayınlarının olası zararlı etkilerinden koruma sorumluluğunu yerine getirmelerinde onlara yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Bağlamdan ayrı bir şekilde öncelikle örneğin ilk şekil gösterildiğinde, öğrenci büyük olasılıkla park yapılmaz, giriş yasak..vb anlamlar çıkaracaktır. İkinci şekilde ilk şekilin bir uyarı niteliği taşımasının da etkisiyle patlama tehlikesi, bomba..vb anlamlar çıkarabilir. Üçüncü şekilde birden 13+ işaretinin ilk ikisine göre farklı bir uyarı niteliği taşımasından farklı bağlamlar aramaya başlayacaktır.

Dördüncü görsel olan izleyici kitlesi işareti ile genel bir bağlam oluşturup, gördüğü tüm işaretlerin televizyonlarda yayınla ilgili bilgi veren ya da uyaran işaretler olduğunu anlayacaktır. Kısacası öğrenci, bu gibi görseller yardımıyla da bağlam içerisinde düşünmeye alıştırılabilir, çeviri edincinin önemli bir işlevi olan bağlam çıkarma ya da oluşturma çalışmalarında daha bilinçli olabilir.

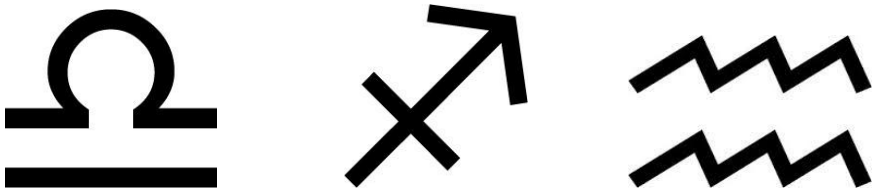
Şekil 9: RTÜK Akıllı İşaretler



(Çevrimiçi)http//www.rtukisaretler.gov.tr, 5 Kasım, 2014

Benzer bir bağlam oluşturma çalışması, burçların simgeleri ile ilgili bir çalışma olabilir. Günümüzde bir çoğumuz az ya da çok burçların doğum dönemlerine göre 12 farklı simge ile gösterildiğini ya da en azından kendi burcunun ne olduğunu bilmektedir. Terazi burcu sembolu, zihinde resmedilen iki kefesi olan terazi resmine benzerlik taşısa da, ilk bakışta terazi olduğu anlaşılmayan bir semboldur.

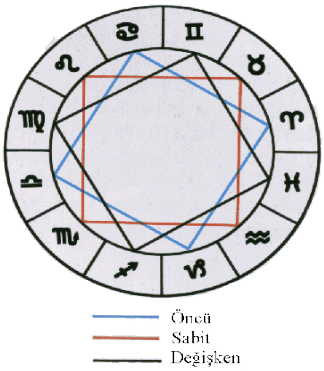
Şekil 10: Astrolojik Burç Sembolleri



(Çevrimiçi)http//horoscope-world.tr.gg/Bur/E7-Sembollerinin-Anlamlar/26/23305/3B.htm, 22 Nisan, 2015

Semboller tek tek gösterildiğinde sırasıyla, insan başı, büst / çıpa, ok / dalga, su.. gibi benzetmeler yapılabilir, ancak yine yukarıdaki çalışmada olduğu gibi ard arda bir kaç tane verildiğinde anlam zincirleri oluşturularak, bağlamın burçlar ya da burç sembolleri olduğu anlaşılacaktır. Öğrencilere, bu görsellerin burç sembolleri olduğu sonucuna nasıl vardıklarını sormak, yanıtlarında bağlam konusuna değinmelerini sağlayabilir ve çeviri etkinliğinin bir gereği olan kavramlarla ifade becerilerini kuvvetlendirebilir. Çalışmanın devamında, burçlarla ilgili neler bilindiği, örneğin toplam kaç burcun olduğu ve hangi bilim alanına girdiği gibi konuların üzerinde durulması, öğrencinin ufkunun genişletilmesine de katkı sağlayıcı olabilir. Bu bilgi alış verişinin ardından tüm burçların sembolize edildiği bir görselin sunulması, öğrencilerin tahminlerinin doğru olduğunu ve bir bağlam içinde bütünlük oluşturduğunu görselleştirebilir:

Şekil 11: Astrolojik Burç Haritası



(Çevrimiçi)http//horoscope-world.tr.gg/Bur/E7-Sembollerinin-Anlamlar/26/23305/3B.htm, 22 Nisan, 2015

Bir tür bulmaca oyunu[12] gibi görünen, ancak adım adım bütünsel düşünme becerisi kazandıran bu gibi çalışmaların çeviri edincini geliştirmede katkı sağlayıcı olduğu vurgulanabilir.

İDÖM anlayışının temellerini atan Vygotsgy, eylem odaklı öğrenmelerde oyunun etkili bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır:

> *"Henceforth play is such that the explanation for it must always be that it is the imaginary, illusory realization of unrealizable desires. Imagination is a new formation that is not present in the consciousness of the very raw young child, is totally absent in animals, and represents a specifically human form of conscious activity. Like all functions of consciousness, it originally arises from action."* (Vygotsky, 1978: 79-91)

Nitekim, metin içi ve metin dışı düzlemlerde bütünsel düşünme, olaylar arasında ilişki kurabilme, bağıntıları çözümleme gibi etkinlikler, metin çözümlemesinin önemli gereklilikleridir. Çeviri etkinliklerinde salt sözüklerin içinde tıkanıp kalmayarak, çeviriyi kuşatan tüm olgulara kuş bakışıyla bakabilmeye olumlu katkıları olabileceğini düşündüğü bu gibi görsel bağlam çalışmaları, öğrenciler tarafından da oluşturulabilir.

Örneğin, gruplar şeklinde ayrıştırılmış çalışma biçimlerinde her grup belli bir bağlamın içinde olan bir nesneyi ya da varlığı görselleştirerek, başka bir grup tarafından bu nesnenin hangi bağlamda yer aldığının çözümlemesini isteyebilir. Bu çalışmayı gruplar arasında bir yarışma şeklinde de yürütmek olanaklıdır.

Görsel metinler aynı zamanda kendine özgü matbu özelliklerin de görsel olarak algılanmasını sağlayan araçlar olabilir. Kasa fişi, makbuz, davetiye, bilet, ölüm

[12] Oyun dışı alanlarda oyun ya da oyunlaşırılarak gerçekleştirilen uygulamaların motivasyona, öğrenmeye, etkileşime ve sosyalleşmeye olumlu katkıları saptanmıştır.
Bkz. Kapp, Karl M.; **The Gamification of Learning and Instruction : Game-Based Methods and Strategies for Training and Education,** New York, John Wiley & Sons Inc, 2012.
Bkz. Bozkurt, A. / Genç-Kumtepe, Evrim: **Oyunlaştırma, Oyun Felsefesi ve Eğitim: Gamification**, Akademik Bilişim, Mersin Üniversitesi, Mersin, 5-7 Şubat 2014.

ilamı, kimlik, sağlık kartı gibi araçlar bu tür araçlara örnek olarak gösterilebilir. Söz konusu araçlarda her ne kadar yazı ya da rakam bulunsa da, aracın özgüllüğü öncelikle şeklinin, renginin ya da boyutunun görsel olarak algılanıyor olmasındadır. Türkiyede erkek vatandaşların nüfus cüzdanın mavi, kadınların ise turuncu olması, Almanya ölüm ilanlarının siyah bir çerçeve ya da siyah bir fon içinde düzenlenmiş olması bu duruma birer örnektir.

Uygulama çalışmasında araç olarak bir tren bileti seçen İnce, bu gibi araçların da metin türü, alt türü, işlev, alımlayıcı gibi etkenleri belirlemeye elverişli araçlar olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu uygulamada öğrencilere Amerikada kullanılan bir tren bileti verilmiş ve biletin arka sayfasında yazılı olan bilet sahibinin hakları ve uyması gereken kuralların Türkçeye aktarılması istenmiştir. (İnce, 1997: 86)

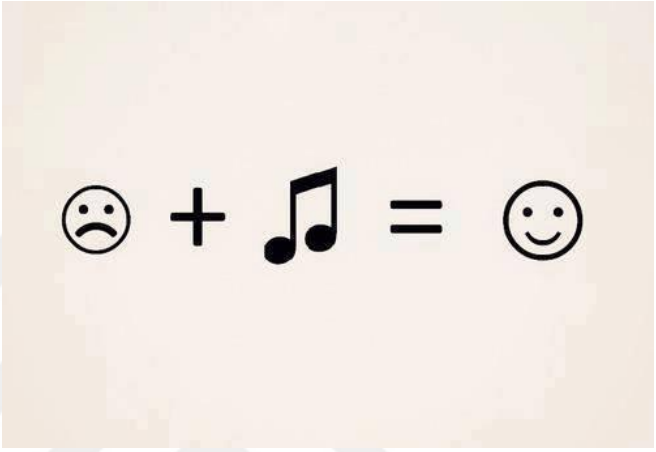
Bu tür görsel araçların aynı zamanda kültürel öğeler barındıran araçlar olması nedeniyle – örneğin ölüm ilanı – kültür edinci bağlamında önemli gelişmeler sağlanabilir, görsel algı desteğiyle daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Görsel metinlerle çalışma olanakları çok çeşitli ve sınırsız olduğu için bu çalışmada görsel araçlarla yapılan uygulama örnekleri ile sınırlandırılacaktır. Buna göre, dördüncü bölümde sunulacak olan görsel araçlarla yapılmış olan çalışmalar şu şekilde özetlenebilir:

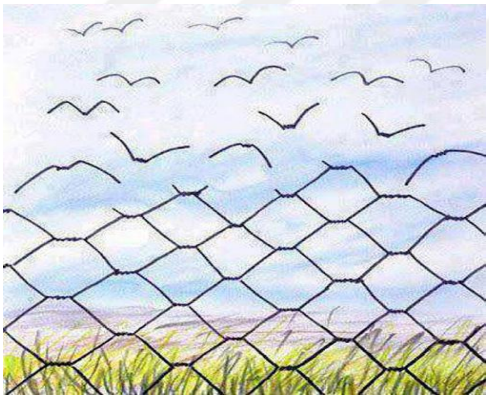
- Çağrışım zincirleri
- Anlamlandırma
- Görseli tamamlama
- Metin çözümlemesi
- Bağlam oluşturma
- Kültürel öğleri saptama
- Kültür karşılaştırmaları
- Deyim çalışmaları
- Çeviri sorunlarını belirleme
- Çeviri önerileri geliştirme

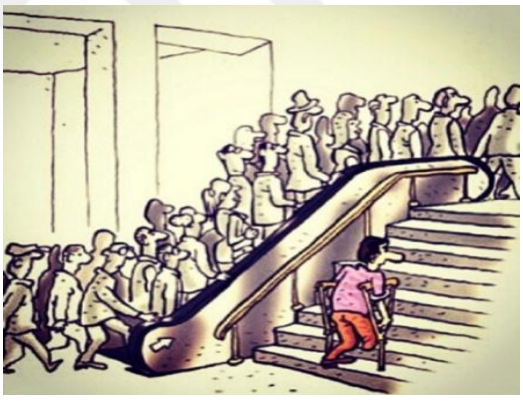
- Terim çalışmaları

Görseli anlamlandırmaya ilişikin örneklerle ve bu örneklerden yola çıkarak metin oluşturma (deyim, fıkra, reklam metni vb.) çalışmalar ya da başka yaratıcı yazma etkinlikleri yürütülebilir.









(Çevrimiçi)http//www.abebooks.com/9783468731228/Langenscheidt-Deutsch-Frau-Barth-Mario-3468731221/plp, 11 Mart 2014.

(Çevrimiçi)http//www.vahdethaber.com/haber/16950-gunun-karikaturu.html, 11 Mart, 2014.

(Çevrimiçi)http//www.engellilerdunyasi.com/engelli-karikaturleri-2.html/karikatur-merdiven, 11 Mart, 2014.

3.5. Görsel-İşitsel Araçlar

Görme ve işitme duyusu ile aynı anda alımlanabilen görsel işitsel araç türlerinin en yaygın türü filmlerdir. Sinema filmi, dizi filmi, animasyon filmi, video klipleri, haber gibi araç alttürleri hareketli resimlerin kamera aracılığıyla kayıt edilmesiyle gelişim göstermiştir. Film, günümüzde görsel boyutlar gibi çeşitli efektler aracılığı ile desteklenen görsel ve işitsel araç türleridir. Ayrıca, gelişen teknolojiyle birlikte hareketli mesaj sistemleri geliştirilmiş ve özellikle akıllı cep telefonlarında kullanıcıların birbirlerine hareketli resimler ya da emojilerle yazılı metinler göndermesi sağlanmıştır. Alanda kaydedilen hızlı gelişmelerle, kullanıcılara whatsapp ya da snapchat gibi uygulamalarla kısa videolar çekme, kopyalama ve gönderme olanağı da sunulmuştur.

3.5.1. Görsel-İşitsel Araç Türlerinin İşlevleri

Dersin giriş aşamasında ilgi çekme ve ders konusuna hazırlama ya da ders sürecinde konuların daha iyi anlaşılmasını sağlayan görsel-işitsel araç türleri, bireysel olduğu kadar kalabalık sınıflar için de etkin öğrenme kaynakları oluşturmaktadır. Eğitiminde ağırlıklı olarak yararlanılan film ya da video gibi görsel-işitsel araçların işlevleri **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme** bu araçlar yardımıyla bilgilerin daha düzenli ve akıcı aktarılabileceğine dikkat çeken Yaşar, öğretime esneklik kazandıran ve nitelikli kılabilen araçlar olarak betimlemektedir. Yazar ayrıca, bu araçlarla yürütülen ders süreçlerinde öğrencilerin tepkilerinin daha iyi gözlemlenebileceğine dikkat çekmektedir (Yaşar, 2005: 154).

Yazar bu saptamaları şu şekilde sıralamaktadır:

- Sınıf dışı olgu ve olayların sınıf ortamına getirilmesini olanaklı kılar
- Bilgilerin daha düzenli ve akıcı bir biçimde sunulmasına olanak sağlar
- Öğretime esneklik kazandırır ve niteliğini yükseltir
- Öğretim sürecinde öğrenci tepkilerinin gözlenmesine olanak sağlar
- Somut ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine yardım eder

(a.e.: 154)

3.5.2. Görsel-İşitsel Araçlarla Çalışma Olanakları

Çalışmalarımızın son sürecinde yapılan uygulama çalışması görsel-işitsel metin türünde bir araç olan belgesel film ile yürütülmüştür. Vadim Jendreyko tarafından belgesel alt türünde çekilen *Die Frau mit den 5 Elefanten* adlı film 2009 yapımıdır. Rusça'dan Almanca'ya yazınsal çeviriler yapan Swetlana Geier bu filmde çeviri olgusuna ilişkin birçok kavramı çeşitli göstergelerle izleyiciye aktaran bir çevirmendir. Çalışma sürecinden de kesitlere yer verilen bu belgesel filmde, uygulama alanımızın dayandırıldığı işbirlikli öğrenme anlayışı gözlemlenmektedir. Bu uygulamada öğrencilerin çeviri olgusunu, çeviribilimsel konu ve kavramları görsel ve işitsel yolla alımlaması ya da pekiştirmesi amaçlanmıştır. Filme yönelik çalışmaların tümü işbirlikli ve öğrenci merkezli öğretime dayandırılarak, yalnızca tekli değil, eşli ve gruplu çalışmalara yer verilmiştir. Daha önce (3.2.) tabloda sunulmuş olan örnek araçların alt edinç türlerini geliştirme amaçlı uygulama çalışmalarında kullanılacağını belirtmiştim. Söz konusu tabloyu dikkate alarak, tabloda belirtilmeyen, ancak söz konusu uygulama çalışmalarının hepsinde alt edinç türü olan "kuramsal ve kavramsal bilgiler"in de uygulamalara koşut olarak geliştirileceğini vurgulamak gerekmektedir:

Metnin konusu **:** Çevirmen Swetlana Geier'in başrolde olduğu ve çeviri olgusunu, çevirmenlik mesleğini, çeviri süreçlerini ele alan bir araç

Metin alt türü **:** Belgesel film

Kültürel arka planı: Rus ve Alman kültürü, ancak aynı zamanda dillerin de harmanlanması

Çalışma Yöntemi: Tümevarım / tümdengelim, öğrenci merkezli

Sosyal form **:** Tekli / Eşli / Gruplu

Çalışma Biçimi **:** Alıştırmalar

Uygulama amacı **:** Çeviribilimsel kuram ve kavram bilgisini geliştirmek

Uygulama süreci **:** - İlgili kavrama yönelik çağrışımlar
- Metin içi/metin dışı öğelerin çözümlenmesi
- Kaynak ve erek dilde kültür karşılaştırmaları

- İletişimsel ve işbirlikli çalışma biçimlerini deneyimlemek

Çalışma çıktısı :

- Çeviribilimsel kuram ve kavramları öğrenmek/içselleştirmek
- Çeviri işi için farkındalık ve duyarlılığı kazanmak
- Çevirmenlik mesleğine farklı perspektiflerle bakabilmek
- Araştırmaya yönlendirmek

Filme yönelik çalışmaların yer aldığı çalışma kâğıdı şu şekildedir:

“ Die Frau mit den 5 Elefanten”



1. Besprechen Sie mit Ihrem Partner, was mit folgender Betonung gemeint sein könnte. [5:30] **PA**

Swetlana Geier beschreibt Frau Hagen:
“…und das ist ein Mensch, der Deutsch kann; das ist doch eine seltene Tugend!”

2. Welchen Bezug haben die “Bauklötzchen” zur Übersetzungsarbeit? [9:00] **PA**

3. Welchen Vergleich zieht Geier zu einem Text? Welche Beispiele gibt Sie? [13:10] **PA**

4. Auf welche übersetzerische Fertigkeit bezieht sich folgende Aussage? [12:58] **GA**

5.

"Ein Text bewegt sich und ist unerschöpflich. Plötzlich ist da etwas, dass man noch nie gesehen hat."

a) Lesen
b) Aufpassen
c) Schöpfen
d) Korrigieren

6. Herr Klodt ist ein Musiker. Wie könnte er bei der Übersetzungsarbeit mitwirken? Diskutieren Sie und einigen Sie sich zu einem Überbegriff. [16:40] **GA**

Sınıf içi çalışması (PL): Uygulamanın ardından uygulama sürecinde üzerinde durulan, açımlanan ve tartışılan çeviribilimsel kavramlara ilişkin olan bu aşamada öğrencilere sunulan kavramların filmin hangi sahnelerde geçtiği sorulmuştur. Bu aşamada, uygulama sürecinde öğrenilen yeni bilgilerin pekiştirilmesini amaçlamaktadır:

Zusammenfassung von thematisierten Termini aus dem Film:
Erinnern Sie sich an die Sequenzen?

- Text
- Textdesgin
- übersetzungsrelevantes Lesen
- Kompetenz
- Kultur
- übersetzerische Kompetenz
- Makrostrategien
- Klang
- Nuance
- Arbeitsteiligkeit
- nonverbaler Text
- Äquivalenz
- Unübersetzbarkeit
- Textqualität

- Satzstruktur
- sprachliche / kulturelle Übersetzungsprobleme
- Nonverbalität
- Kontext
- Treue
- Verinnerlichung

3.6. Yazınsal, Görsel Ve Görsel-İşitsel Araçlarla Uygulamaların Çeviri Edincine Katkısı

Bu çalışmada yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçların tercih edilmesinin öncelikli nedenini, bu tür araçların çoğunlukla anlatımcı metin türleri olmasına ve öğrencinin ilgisini çekebilecek, onu düşünmeye yönlendirebilecek işlevlerine dayandırmıştım. Özellikle çeviri etkinliklerinin henüz yürütülmediği, ancak bu etkinlikler için zemin oluşturulduğu eğitimin başlarında, çeviri eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında bu araçlardan etkin biçimde kullanılabileceği vurgulanabilir.

Örneğin, yukarıda (3.5.2.) örnek olarak gösterilen ve İstanbul Üniversitesi AMT bölümü 1. Sınıf öğrencileri ile yürütülen uygulama örneğinde uygulama sürecinde çeviribilimin kuramsal düzlemine ışık tutulması amaçlanmıştır. Böylece yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçların öğrencide ilgi çekme ve onu motive etme işlevinin yanı sıra, çeviribilimin kuramsal ve kavramsal yönünü aktarma ve saydamlaştırma işlevlerini de yerine getirdiği gözler önüne serilmektedir.

Eruz, çalışmasının "Derste İşlenen Kaynaklar" başlıklı bölümünde, çeşitli kaynakların okutulması ya da işlenmesinin uygulamalarla eşzamanlı yapılabileceğini, hatta eğitime yeni başlayanlar için bunun çok daha işlevsel olabileceğini belirtmektedir (Eruz, 2008: 182). Yazar, amaca yönelik seçilmiş her

türden metinlere koşut gerçekleştirilen uygulamaların önemine ve bu kaynakların çeviri arka planını saydamlaştırıcı işlevine şu şekilde yer vermektedir:

> *"Uygulamalı çalışmaların öncelikle ilk bir kaç dersten örneklerle donanmış kaynaklarla desteklenmesi işlevseldir. Bu metinler uygulamalı olarak kuramsal yaklaşımları anlatan metinler olabileceği gibi "metin türü", "okuma-anlama" gibi etkinlikleri çeviri odaklı açımlayan başka metinler de olabilir. Kaynakların öğrenci odaklı ve çeviri eğitimi odaklı olması gerekmektedir. Başka bir deyişle okutulan ya da işlenen kaynaktaki soyutlama derecelerini öğrenci izleyebilmeli ve yazılanları uygulamalara uyarlayabilmelidir. Bu tür malzemeyle çalışmanın amacı öğrencinin derste işlenenleri ve ödevlerinde kendini ifade edebilmesini ve uygulamaları saydamlaştırabilmesini sağlayarak çeviribilimsel ifadeleri de uygulamaya koşut öğrenmesidir."* (a.e.: 183,184)

Eruz'un ifade ettiği ders içeriklerine ilişkin yararlanılan araçların uygulamalar eşliğinde koşut olarak gerçekleştirilmesi, daha önce de ifade edildiği gibi her türlü araç ile olanaklıdır. Ancak, yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçların kullanmalık metinlere göre daha fazla duyusal alımlama gerektirmesi, çeviri çalışmalarının daha fazla katılımla, daha etkin biçimde yürütülmesini gerektirmektedir. Bu tür araçlar çeviri etkinliği bağlamında gerekli olan duyarlılığı kuvvetlendirebilir, öğrencinin çevreye karşı daha gözlemci olmasını ve hayata daha bilinçli bakabilmesine katkı sağlayabilir. Nitekim, çeviri etkinliklerinde bağlam her zaman kağıt üzerinde duran yazılardan ya da konuşmacının ağzından çıkan sözlerden değil, o kağıda dökülen ya da işitilen gerçek hayat kesitlerinden oluşmaktadır. Bu nedenle alımlama farklılıkları oluşturabilecek, yoruma açık olabilecek, üzerinde tartışılabilecek bu tür araçların özellikle çeviri edinci gelişiminin sağlam bir zemin üzerine oturtulmaya çalışıldığı eğitimin başlarında katkı sağlayıcı olduğu söylenebilir.

Motivasyon, ÖMÖM'nin önemsediği bireysel alımlama farklılığı, duyusal öğrenme gibi konular bağlamında gerçekleştirilen incelemelerde, bu tür araçların olumlu katkıları saptanmıştır. Çeviri gibi uçsuz bucaksız olan, dil ve kültür çeşitliliği tarafından kuşatılan bir alanda, farkındalığı destekleyici her türlü araçtan yararlanılması ve söz konusu bu çeşitliliğin ders araçlarına da yansıtılması anlamlı gözükmektedir .

3.7. Uygulamaya Yer Veren Başlıca Yapıtlar

Çeviri eğitimini ele alan yapıtlar arasında uygulamaya yönelik olanların azınlıkta olduğu düşüncesinin sağlam bir dayanakla açıklanabilmesi için, akademik çeviri eğitimi müfredatında yer alan derslerde yararlanılan kaynakların taranması önemlidir. Bu doğrultuda anket çalışmalarının da yürütüldüğü İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinin güncel müfredatlarında yer alan Çeviriye Giriş, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi, Yazılı Anlatım ulamındaki derslerde yararlanılan başlıca üç kaynak incelenmiştir.

Alman ve Türk ekolünü yansıtan bu çalışmalar Sakine Esen-Eruz'un yazmış olduğu **Akademik Çeviri Eğitimi: Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi**, Margret Ammann'ın **Grundlagen der modernen Translationstheorie: Ein Leitfaden für Studierende** ve Hans G. Hönig ile Paul Kußmaul'un yazmış olduğu **Strategie der Übersetzung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch** başlıklı kaynaklardır.

Ders içerikleriyle uygunluğu bakımından eğitimin başından itibaren yararlanılmaya başlanan bu kaynakların incelenmesinde, yararlanılan araçlar, yapıtta öne çıkan kavramlar, uygulama örnekleri ve ders kazanımlarına dikkat edilecek ve tez çalışmamıza yönelik genel bir çıkarım oluşturulacaktır.

ÖRNEK İNCELEME 1

Kitap Başlığı:

Akademik Çeviri Eğitimi*:* Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi

Künye:

Eruz, Sakine (2008**) Akademik Çeviri Eğitimi: Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi**, İstanbul: Multilingual.

Özet:

Sakine Esen Eruz bu yapıtında akademik çeviri etkinliğinde çeviri edinci çerçevesinde kültür ve kültürlerarasılığı, çeviri amaçlı metin çözümlemesi, çözümlemeye yönelik yaklaşım ve uygulama ile çevirinin eğitilebilirliği konularını örneklendirerek işlemiştir. Ayrıca, çeviri eğitimine yönelik kaynaklar, çeviri eğitimi öğrenci profili ve çeviri eğitimi programları hakkında da ayrıntılı bilgiler vermiştir.

Çeviri olgusunu sosyal bilimler çatısı altında anlatarak başlayan kitap çeviri etkinliğin yapı taşları olan kültür ve çeviri edinci kavramlarını kuramsal art alan bilgisi de dikkate alınarak tanıtılmaktadır. Yazar, sosyal bilimlerin açık uçlu ve koşullara bağlı olarak devingen yapısı ile gerçek yaşama daha yakın durduğunu ve bu nedenle fen bilimlerine kıyasla daha "bilimsel" olabileceğine dikkat çekerken, çeviri etkinliğinin de bu bilimsellik içerisinde incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, söz konusu konulara odaklı tartışmalar kaynakları ile birlikte dipnotlara taşınarak, çeviri etkinliği bağlamında kronolojik bir gelişim çizgisi de gösterilmektedir. Uygulama örneklerine yer verilen bu bölümde, çeviri edincini geliştirmeye yönelik bilgi ve öneriler çeviri eğitmenlerine kaynaklık etmektedir.

İkinci bölümde, bir önceki bölümde anlatılan kuramsal altyapı daha ayrıntılı açımlanmakta ve metin kavramı çerçevesinde metin içi ve metin dışı bağlamın işlevselliği incelenmektedir. Eğitim yöntemleri başlığı altında öğrenci odaklı iletişimsel işlevsel yöntemler ışığında çeviri amaçlı metin çözümlemesinin ve bu dersin hedeflediği kazanımlar üzerinde durulmaktadır.

Kitabın üçüncü bölümünde çevirinin eğitilebilirliği, daha doğrusu çeviri etkinlikleri için gerekli olan çeviri edincinin kazandırılabilirliği kuramsal dayanaklarla

sorgulanmakta ve çeviri edinci üzerine yoğunlaşmaktadır. Çeviri edincinin bir edinçler yumağı olarak betimlenen bu bölümde kaynak ve erek kültür, kaynak ve erek metin, çeviri ve çevirmen kavramları çeviri etkinliğini tanımlayan kavramlar olarak incelenmektedir. Bireyi ve metni kuşatan kültür katmanları incelenmesinde, bir metnin metin türü odaklı, katmanlı kültür boyutları içerdiği ve çeviri etkinliğinde metnin yazarı kadar okurunun da sahip olduğu kültür katmanlarının önemli bir rol üstlendiği vurgulanmaktadır. Bu bölümde ayrıca kültür bağlamında dil kullanımına, dil içi ve dil dışı çeviriye ve çeviri edincinin işlevsel arka planı konu edilmekte ve çevirinin eğitilebilirliği konusu sanat ve yaratıcılık kavramları ışığında incelenmektedir.

Dördüncü bölümde çeviri eğitimine yönelik Türkçe ve yabancı kaynaklara yer verilmiş, kitap, dergi, derleme yayınlar, yüksek lisans ve doktora tezleri tanıtılmıştır. Ayrıca çeviribilimin kuramsal alanına olduğu kadar, başka alanlarına uzanan ya da çeviri alanına göndermeler yapan uluslar arası öteki yayınlar ve 2008 güncelliğindeki internet adresleri hakkında da bilgi verilmiştir.

Kitabın son bölümünde çeviri eğitiminde öğrenci profili ve çeviri eğitim programları ele alınmıştır. Yabancı dil puanıyla üniversiteye giren öğrencilerin tercih ettiği programlar ve bu programlara kayıt oranlarının yanı sıra öğrencilerin yaş, dil, dil düzeyi, geldikleri ülke ve kentler gibi bilgiler grafik ve sayısal tablolar aracılığıyla değerlendirilmiştir. İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı öğrencilerin profili ortaya çıkarılmış, sıkıntılar belirlenmiş ve bu bağlamda çeviri edincini geliştiren derslere verilmesi gereken önemin altı çizilmiştir.

Kitabın genel özellikleri ve öne çıkan kavramlar:

Akademik çeviri eğitiminin gelişim çizgisini tarihsel bir akış içerisinde gözler önüne seren bu kitap, çeviri edinci bağlamında birçok konuya yer vermektedir. “Kültür”, “külterlerarasılık” “metin” ve “çeviri edinci” kavramları kitabın da başlığında geçen çeviri amaçlı metin çözümlemesi bağlamında irdelenmekte ve çözümlemeye yönelik yaklaşımlar ele alınmaktadır.

“Eğitim yöntemleri”, “İletişim”, “iletişimsel işlevsel yaklaşım”, “öğrenci odaklı dersler”, “farkındalık” ve “yaratıcılık” gibi çeviri eğitimi dersleri bağlamında öne

çıkan kavramlar uygulama çatısı altında ayrıntılı bir şekilde incelenmekte ve günümüz çeviri eğitimi açısından değerlendirilmektedir.

Çıkarımlar:

Akademik çeviri eğitimine odaklı olan bu kitap, oldukça geniş bir yelpazede çeviri eğitimi ile ilgili konu ve kavramları ele alan, onları irdeleyerek, uygulamalar üzerinde örneklendirmeye özen gösteren bir kaynaktır. Özellikle ikinci ve üçüncü bölümde yer alan uygulama örnekleri ve görseller öğrencinin konu ve kavramları içselleştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu örnekler aynı zamanda çeviri eğitmenin de yararlanabileceği örneklerdir, çünkü bu örnekler verilen derslere uygun koşut metinlerin bulunmasında ve benzer uygulama çalışmaların yürütmesinde önemli modeller oluşturmaktadır. Nitekim Çeviri eğitiminin ilk yılından itibaren yararlanılan bu kaynak, çeviri edinci bağlamında çeviri amaçlı metin çözümlemesinde uygulanan yöntemler ve kazanımlar üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Kitabın son bölümünde yer alan çeviri edinci profilini belirleme çalışması, özellikle son dönemlerde öğrencilerin bölüme donanım açısından yeterli bir biçimde gelmediğini göstermektedir. Üniversite sınav sisteminin dil ve kültür becerisini dört temel dil beceri açısından ölçmemesi, çeviri edinci bağlamında birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Sınav sisteminin bir çırpıda değişmeyecek olması, bu yapıt gibi çeviri edincini geliştirici uygulamalara yer veren kaynakların çoğalması ve çeşitlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çeşitlenme içerisinde tez çalışmamızda yararlanılacak bütüncemiz ile yapılması düşünülen çalışmalar da bir anlamda eğitmene örnek çeviri edincini geliştirme bağlamında metin bulmada yardımcı olabilecek bir çalışma oluşturacaktır.

ÖRNEK İNCELEME 2

Kitap Başlığı:

Grundlagen einer modernen Translationstheorie

Künye:

Ammann, Margret. (1990). **Grundlagen einer allgemeinen Translationstheorie: Ein Leitfaden für Studierende**. Heidelberg: Universitätsdruckerei Heidelberg.

Özet:

Grundlagen einer allgemeinen Translationstheorie: Ein Leitfaden für Studierende başlığını taşıyan bu yapıt, çeviri eğitimi öğrencilerine yönelik yazılmış ve çeviri eğitiminin başlarından itibaren yararlanılabilen önemli bir kaynaktır. 1990 yılında kaleme alınan bu çalışma Emine Deniz Erkmann tarafından Türkçeye "Akademik Çeviri Eğitimine Giriş" başlığı ile aktarılmış ve 2008 yılında yayınlanmıştır.

Modern çeviribilim çerçevesinde eğitim alanına odaklı olan çalışma başlığında da belirtildiği gibi öğrenciler için bir kılavuz oluşturmaktadır. Çalışmada çeviri ve çeviribilim bağlamında temel düşünce ve kavramlara yer verilmiş, söz konusu bu düşünce ve kavramlarla ilgili ayrıntılı ve kuramsal bir açıklama sunulmamış, kapsamlı okuma için kaynakçada da belirtilen birçok eser önerilmiştir.

Kitap, alana ve çeviri eğitimine giriş niteliği taşıdığından öğrenciler kadar konu ile yeni tanışan diğer okur gruplarına da hitap etmektedir.

Dört bölümden oluşan kitabın ilk bölümü olan "Çeviri Mesleği ve Çeviri Eğitimi"nde çeviri mesleği çeviri eğitimi ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Geleneksel ve modern bakış açılarına göre çevirmenlik, çevirmenlik mesleği ile ilgili beklentiler, eğitimin ön koşulları, eğitim süreci gibi konular bu bölümün alt başlıklarında çok kapsamlı olmadan, anlaşılırlığı kolay bir üslupla aktarılmış.

Yazar, kitabın kuram odaklı olan ve alt başlığı bulunmayan "Theorie wozu?" başlıklı ikinci bölümünde kuram kavramının farklı tanımlamalarına yer vererek çeviri ve çeviri eğitimi açısından anlamına yoğunlaşmaktadır. Uzmanlığın bir gereği olarak ele alınan kuram kavramının yazılı ve sözlü çevirinin gerçekleştiği tüm çerçeveyi anlamada önemli olduğunu belirten yazar, kuramsal bir temel

sayesinde ortak bir dile kavuşulduğunu da belirtmektedir. Bu ortak dil, çeviri ve çeviribilim çerçevesinde tüm olguları anlayıp, sorgulamalara, tartışmalara ve açıklamalara olanak veren bir dildir.

İletişim ve çeviri ilişkisini ele aldığı üçüncü bölümde eylem kuramında iletişimin yeri ve çeviri açısından özellikleri ele alınmaktadır. Çevirinin kültürlerarası bir iletişim olduğu vurgulanan bu bölümde kültürlerarası iletişimi sağlamada çevirmenin rolü ayrıntılı örneklerle açıklanmaktadır. Skopos kavramının amaç/hedef olarak açıklandığı ve daima hedefe yönelik bir kuram olarak kabul edildiğini belirten yazar, buna göre çevirinin iletişimin özel bir türü olduğu ve iletişimin de eylemin özel bir türü olduğunu vurgulamaktadır. Skopos kavramı ile ilgili verilen bilgilerin ardından yine bir örnek sunan yazar, iletişim, kültür ve çeviri kuramları konusuyla ilgili olarak literatür önerileri sunmakta ve bu okuma önerileri hakkında parantez içinde kısaca bilgi de vermektedir.

"Praxis in Studium und Beruf" başlıklı dördüncü bölümde çevirmenin sahip olması ve kendinden beklenen temel çeviri becerilerine değinilmektedir. Özellikle Kültür ve Metin edinci üzerinde duran yazar, kültür edinci altbaşlığında kültür karşılaştırması ve kültürlerarası iletişim konularını da ele almakta ve yine bağlamsal örnekler sunmaktadır. Bir metni üreten ve alımlayan kişinin metin olarak kabul ettiği ileti, metnin kendisini oluşturmaktadır diyen yazar, metnin tanımına dair farklı görüşlerin bulunduğunu ve yine farklı ölçütlere göre tasnif edildiğini belirtmektedir. Metin alımlaması, metin üretimi, metin işlevi ve metin tutarlılığı kavramlarının açıklandığı ve örneklendirildiği bu bölümün sonunda yazar yine ayrıntılı okumalar için başlıca kaynaklar önermektedir.
Üçüncü ve dördüncü bölümde iletişim ve metin bağlamında sunulan örnekler ele alınan konunun anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Kitabın genel özellikleri ve öne çıkan kavramlar:
Çeviri, çevirmen, çeviri eğitimi, iletişim, kültür ve kuram kavramlarının öne çıktığı yapıtta, yukarıda da ifade edildiği gibi, ayrıntılara girilmeden genelde hakkında temel bir bilgi verilerek sunulmuştur. Kavramların anlamları en yalın haliyle

verilmiş, disiplinlerarasılık içerisinde başka hangi kavramlarla yakın bir bağ içerisinde olduğu üzerinde durulmuştur. Örneğin, kültür kavramı ele alınırken, iletişim kavramına da değinilmiş ve iletişimde kültürel donanımın alımlamayı, dolayısıyla da iletişimi ne denli etkilediği anlatılmıştır.

Çıkarımlar:

Çevirinin bir iletişim türü olduğu vurgulanan ve kılavuz niteliği taşıyan bu kaynakta öğrencilere yönelik temel çeviribilimsel bilgiler verilmektedir. Verilen bilgilerin örneklerle açıklanmış olması öğrencinin konuyu ve konuyla bağlantılı kavramları daha iyi anlamasını ve özümsemesini sağlamaktadır. Bu yönüyle çeviri eğitiminin başında öğrencilerin yararlanabileceği önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Öte yandan bu örnekler öğrencinin söz konusu olguyu deneyimleyebilmesine olanak vermemektedir; kaldı ki amacı da öğrencileri uygulamalı biçimde çalıştırmak değil, yalnızca temel çeviribilimsel konular içeren ve bu konuları örneklerle açıklayan bir kılavuz oluşturmaktır.

ÖRNEK İNCELEME 3

Kitap Başlığı:

Strategie der Übersetzung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch

Künye:

Hönig, Hans G / Kußmaul Paul. (1991) **Strategie der Übersetzung: ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen***: Gunter Narr.*

Özet:

Hans G. Hönig ve Paul Kußmaul'un bu çalışması, kitabın önsözünde ifade edildiği gibi öğrenci katılımının yoğun bir şekilde yer aldığı deneysel çalışmalar ve alıştırmalar içeren bir kitaptır. Bu bakımdan, ilk basımı bundan neredeyse otuz iki yıl önce (1982 yılında) yapılan kitabın çeviri eğitiminin uygulama alanına yer veren ve bu alanı yansıtan kitap öğrencilere olduğu kadar tüm çeviriseverlere ve

akademisyenlere katkı sağlayabilecek özelliktedir. Kitabın önsözünde ifade edildiği gibi Germersheim'da bulunan Mainz Üniversitesi'nin uygulamalı dilbilim derslerinin uzantısından oluşan çalışmalar ve tartışmalara açık çeviribilimsel konular, bu kitabın derlenmesi için bir vesile oluşturmuş. Kitapta ele alınan konuların belirlenmesinde ve biçimlendirilmesinde öğrencilerin uygulamalı çalışmalarla ilgili görüşleri, eleştirileri ve yorumları da katkı sağlamıştır.

Yapıtta, kuramsal ve uygulama alanına yönelik bazı çeviribilimsel konu, sorun ve soruların aydınlatılmasında başka çeviribilimcilerin görüşlerine ve çeviribilimsel tanımlamalarına yer verilirken, yorumdan kaçınılarak nesnel bir tutum sergilenmektedir. Bu nesnel tutum içerisinde aktarılan görüş ve tanımlamalarla kitabın yazarlarının yönlendirmesi ve etkisi olmadan karşılaşan okur, kendi düşüncesini ve eleştirisini oluşturmada daha bir 'kendi başına' bırakılmaktadır

İki bölümden oluşan kitabın ilk bölümü kaynak metne, diğeri ise erek metne odaklı konu ve alıştırmalar içermektedir. "Das Heilige Original" başlığını taşıyan ilk bölümde altı konu başlığı ve her bir konunun ardından içerikle bağlantılı çalışma soruları bulunmaktadır. Örneğin kaynak metne "yakınlığı" sorgulayan ilk bölümün ilk konusu olan "Autofahren oder Schachspielen?"de Peter Newmark'ın[13] çeviri işi ile ilgili ortaya koyduğu "kurallar"a ilişkin sorular ve cevap seçenekleri yer almaktadır. Bir başka çalışma biçimi de konuda yer alan metnin özümsenmesini sağlamak amacıyla bir çeviribilimcinin görüşüne yönelik sorulardan oluşmaktadır. Çoğunlukla verdiği bilgilerin süzgeçten geçirilmesini ve özümsenmesini amaçlayan tüm bu çalışmaların çözüm önerileri kitabın son bölümünde yer almaktadır.

Her iki bölüm için hazırlanmış toplam on alt başlıktan dokuzu için ortalama ikişer soru tipi hazırlanmıştır. Çalışmaların tümü çeviri edincini geliştirmeye yönelik olup, uygulanan yöntem ağırlıklı olarak tümden gelimdir. Kısacası, her bir alt başlıkta ele alınan konu ile ilgili bütünsel bir metin verilmekte, tartışmaya açılmakta ve ardından konuyla bağlantılı sorular sorulmaktadır. Okurun, daha doğrusu öğrenim kitabı olması nedeniyle çeviri eğitimi alan öğrencinin metinlerden aldığı bilgi ve kendi deneyimiyle bu soruları çözmesi beklenmektedir. Genel anlamda kitabın amacının kuramsal anlamda bir takım karşı görüşleri çürütmek

[13] Peter Newmark, "Sixty Further Propositions on Translation" Part Two, **The Incorporated Linguist** Vol. 18 No 2, 1979 içinde.

değil, öğrencilere işlevsel çeviri yöntemlerini uygulamalı olarak tanıtmaktır. Öğrencinin sorulan bu sorularla kendini deneyimlemesi ve çeviri edincinin nerede durduğunu görebilmesi açısından önemlidir. Bu bakımdan yapıt "doğrusu/yanlışı budur" şeklinde kesin dayatmalar getirmeden, sadece olası çözümler sunarak öğrencinin kendisini sorgulamasını sağlamaktadır. Bu durumda bu yapıt, yapılan işin çeviri süreci boyunca sorgulanması ve çeviri kararlarına titizlik gösterilmesini de öğretmektedir. Dolayısıyla bu öğretinin, çeviri edincini geliştirici bir işlevselliği bulunmaktadır, çünkü çeviri edinci çevirinin amacına uygun kararlar verebilmeyi de ifade etmektedir.

Kitabın genel özellikleri ve öne çıkan kavramlar:

Bir ders ve çalışma kitabı olan **Strategie der Übersetzung** üniversitelerin mütercim tercümanlık bölümlerinde doğrudan ders kitabı olarak okutulmayan, ancak işlenen konularla bağlantılı olarak belli bölümleri alıntılanan ya da örneklerinden yararlanılan bir yapıttır. Bu yapıtta ele alınan başlıca kavramlar "strateji", "yöntem", "iletişim", "anlam", "kaynak metin", "erek metin", "eşdeğerlik", "bağlılık", "çeviri görevi", "eleştiri" gibi çeviribilimsel temel kavramlarıdır. Yapıtın odak noktasını çeviri işinde kaynak ve erek metne karşı tutum oluşturduğundan, yukarıda belirtilen kavramlara da doğal olarak değinilmekte ve yerine göre konu ile bağlantılı bir şekilde tanımlanmaktadır.

Çıkarımlar:

Kitapta yer alan uygulama çalışmaları için seçilen soru tipleri ve örneklerin çoğunun güncelliğini koruyor olması kadar uygulamaların açık uçlu sorulardan da oluşması da yapıtı içinde çözülmesi beklenenen bir bulmaca yumağı haline getirmektedir. Öğrencilerin ve çeviribilimcilerin görüş ve eleştirilerine yer verilmesi, kuramsal anlamda zenginlik katmakla beraber, çeviri eğitimine bir üst bakış kazandırmaktadır. Öte yandan sorulan soruların ilgili konuyla alakalı açıklayıcı bir metinden sonra gelmesi, öğrenciye doğru çözümü bulmada büyük ölçüde ipuçları vermektedir. Bu eğitim yöntemi konunun pekiştirilmesi ve özümsenmesi açısından uygun bir uygulamadır. Burada tümdengelim bir yaklaşım gösterilmekte ve öğrenciden beklenen efor için "avans" verilmektedir.

Yazınsal ders araçlarının çeviri edincine katkısına odaklı olan tez konumuzda ise daha önce de belirtildiği gibi tümevarım yöntemine dayandırılacaktır; Öğrencilerin sorunu bulmalarında her hangi bir ipucu verilmeyecek ve öğrencinin öncelikle sorunla karşı karşıya kalması, ardından eğitmenin sözlü ya da görsel "input" yönlendirmeleri yardımıyla çözüme yaklaşması hedeflenmektedir.

Eğitim yöntemlerinde "**input**" kavramı, öğrencilere konu ile bağlantılı veri ve güdülerin çalışma öncesinde ve esnasında, yani öğrencinin öğrendikleri aracılığıyla etkin olması beklenen üretkenlik aşamasından (**produktive Phase**) önce verilmesini ifade etmektedir. "**Output**" ise edinilen bilgi ve becerilerle öğrencinin üretmiş çıktı, yani üründür. Wilss **Übersetzungsunterricht: Eine Einführung: Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen** adlı kitabının önsözünde bu iki kavramı kısaca öğrenme süreci ve öğrenme başarısı olarak aktarırken, çeviri eğitiminde bu kavramların birbirini başka derslere göre daha zor karşıladıklarını anlatmaya çalışmıştır (Wilss, 1996). Wilss'e göre bu durum çeviri ile ilgili tüm olguların çokdüzlemli bir ortamda dilsel iletişim gerektirmesinden ve öteki derslere göre kesinlikler bulundurmamasından kaynaklanmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÇEVİRİ EDİNCİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK UYGULAMALI ÇALIŞMALAR

Çeviri sorunlarıyla metin düzleminde karşılaşmamız nedeniyle çeviri eğitiminde metin çalışmaları vazgeçilmez uygulamalar arasındadır. Kuşkusuz bir metni metin yapan en önemli öğelerden birisi metin içi ve metin dışı gönderimlerin bir bütün oluşturduğu doku, yani bağlamdır. Bağlamsal bir doku içerisinde bulunmayan sözcük ya da tümcelerle yapılan çalışmalarda karşılaşılan sorunların güçlük derecesi çok düzlemli ve çok yönlü özellikler barındıran metinlere göre daha azdır. Bu açıdan, metin içi ve metin dışı gönderimlerle bir bağlamı olan metinlerle – burada sunulan yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçların tümüne metin gözüyle bakılmaktadır- gerçekleştirilen uygulamalı çalışmalarda sorunları çeşitlendirmek de olanaklıdır. Uygulamalarda tek tek sözcük ya da tümceye odaklı çalışmalar yapılıyor olsa da, bağlamı olan bir metinde yer almaları nedeniyle sözkonusu sözcüğün ya da tümcenin yer aldığı bağlam mevcuttur.

Kurultay'ın ifade ettiği gibi metnin nasıl işleneceği kadar bu uygulamaya ve uygulamanın amacına uygun koşullar sağlayabilecek metnin seçimi de önemli olduğundan, gelişigüzel bir seçim söz konusu değildir. Öğrenim amacının metin çalışmalarıyla bağdaştırılması gerektiğini vurgulayan Kurultay, bunun ancak belli koşullara bağlı olarak gerçekleşebileceğini belirtmektedir (Kurultay, 1989: 86, 87). Çalışmamızın bu bölümünde eğitim amacına yönelik özel olarak seçilmiş örnek araçlarla uygulama çalışmalar yapılarak, aşağıdaki tabloda yer alan çeviri alt edinç türlerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Şu aşamada belirlenmiş olan yedi alt edinç türüne göre Türkçe (A dili), Almanca (B dili), İngilizce (C dili), Fransızca (D dili) ve çokdilli (Almanca, İngilizce, Fransızca, Ruşça) olan yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araç örnek olarak gösterilecektir. Tablodaki sıralama, MT bölümü ders programlarında da ağırlık verilen konular dikkate alınarak düzenlenmiştir.

Buna göre sırasıyla, kültür, dil, metin, uzmanlık alanı, araştırma yöntemlerini işlevsel kullanma, işlevsel çeviri kararları alabilme ve yaratıcılık edincini geliştiren çalışmalara yer verilmektedir. [1]

Bu araçlar yazınsal, görsel ve görsel-işitsel türde metinlerden oluşmakta olup, şu aşamada belirlenmiş olan yedi alt edince yönelik ayrı ayrı örneklendirilmiştir:

Tablo 9: Yazınsal, Görsel ve Görsel-İşitsel Araçlarla Uygulamalar

	1 Kültür Edinci	**2 Dil Edinci**	**3 Metin Türü Edinci**	**4 Uzmanlık Alanı Edinci**	**5 Araştırma Yöntemlerini İşlevsel Kullanma**	**6 İşlevsel Çeviri Kararları Alabilme**	**7 Yaratıcılık Edinci**
YAZINSAL ARAÇ (A,B ve Cdilinde)	Das /Unser Sandmänn-chen	Chanson	Suyılan(ı)	Krebs	Sieben Geschichten der sieben Mütter	Der Dolmetscher (El Interpréte)	avenidas
GÖRSEL ARAÇ (A ve B dilinde)	Tez git tez gel	Himmbär	Nikolaus	Smileys	Pan	Pazar	Apfel-Wurm
GÖRSEL-İŞİTSEL ARAÇ (Çokdilli ve Çokkültürlü)	Die Frau mit den 5 Elefanten						

Adımlamalı ilerlemeyi öngören uygulamalarda her bir alt edinç türü öncelikle birbirinden bağımsız olarak ele alınıyor olsa da, geniş kapsamdaki amaç, tüm alt edinçlerin zamanla birbirini bütünlemesidir. Kuşkusuz her bir uygulama için öğretim amacı doğrultusunda sayısız araçtan yararlanmak olanaklıdır, ancak çalışmamızın kapsamı gereği her bir edinç türü için biri yazınsal, diğeri görsel olmak üzere uygulama örnekleri verilecektir. Şu aşamada belirlenmiş olan yedi alt edinç türü için yazsınsal ve görsel metin türlerinde toplam 14 uygulama çalışması

[1] Bu sıralama çalışmanın birinci bölümünde yer alan 1.2. Çeviri Edincinin Bütünleyenleri (Alt Edinçler) başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ayrıca, tüm alt edinçlerin bir arada bir yumak halinde işlevselliği vurgulanmış olmakla birlikte, yapılmış sıralama ve alt edinçlere yönelik adımlamalı uygulamalarda çeviri eğitiminin başlarında yararlanılan kaynaklarda yer alan ders konularına uyumluluk önemsenmiştir. Bkz. Amman, Margret. *Grundlagen der modernen Translationstherorie – Ein Leitfaden für Studierende.* Heidelberg, 1990.

sunulacaktır. Örnek uygulamalar çeviribilimsel ve eğitbilimsel dayanaklara da yer verilerek aktarılacaktır. Görsel-işitsel araç olarak burada örnek gösterilen araç türü belgesel türde bir film olup tüm edinçleri odağına alan bir uygulama çalışması olarak düşünülmüştür. Görsel-işitsel araç türlerini kısa film, çizgi film, video, klip, reklam filmi, kısa film, sinema filmi, drama, skeç gibi ses ve görüntü ikilisinden oluşan araçlarla çeşitlendirmek olanaklıdır. Sanat ve kurgu yönü yoğun olan bu araçlar, eğitimin ilerleyen aşamalarında haber, sunum ya da röportaj gibi gerçeklik içeren araçlarla çalışmaya zemin hazırlayabilir. Söz konusu önerilen ve sanatsal olduğu için kurgu da içeren görsel-işitsel araçlar, burada önerilen diğer araçlar gibi, özellikle eğitimin ilk başlarında ilgi çekici ve motive edici özelliği nedeniyle tercih edilmiştir.

Ayrıca, burada örnekleri sunulan uygulama çalışmaların tümü alt edinçleri geliştirmeyi hedeflerken, aynı zamanda ve sürekli olarak ele alınan konuya ilişkin çeviribilimsel kavramları ve alana özgü terimleri de öğretmek ya da pekiştirmek amacını taşımaktadır. Çevirmen adayının henüz deneyim ve bilişsel düzeyde yeterince ilerleme kaydedemeden kuramsal bilginin de gerektirdiği çeviri eylemlerinde bulunması onu bir çıkmaza sürükler. Yazıcı, böylesi bir durumda çeviri adayının çeviri zoruluklarının içinde gömülü kalarak, çeviri sorunlarını da tanıyamadığını belirtmekte ve çeviri edincinin gelişimi konusunda eğitimin önemli ve gerekli olduğuna işaret etmektedir (Yazıcı, 2005:175). Kuramsal bilginin çeviri edincinin çok önemli bir yapıtaşı olması gerçeğinden yola çıkarak, gerçekleştirilen tüm uygulamalarda ele alınan konu bağlamında kuramsal bilgiler aktarılacak ve bu çerçevede irdelenen konu ve kavramlar öğrencilerin sözlükçelerine eklenecektir.

Tüm uygulamaların çeviri olgusu çerçevesinde gerçekleşmesi nedeniyle, uygulamaların tümünde kaçınılmaz olarak dil ve kültüre dokunulması nedeniyle her uygulamada özellikle bu edinçlerin harekete geçirildiğini söylemek yanlış olmaz. Dil ve kültür edincini geliştirme bağlamında önemli bir unsur olan dil ve kültür farklılıklarına karşı duyarlılık, farklılıklar ya da benzerlikler üzerinde düşünmek ve karşılaştırmalar yapmak burada sunulan her uygulamada gerçekleşecek olan eylemlerdir.

Amman'ın ifade ettiği gibi, kültürleri karşılaştırmaktaki amacımız, bize yabancı olanla, tanıyıp bildiklerimiz arasındaki bağlantıyı bilinçli olarak sağlamaktadır. Çeviri eğitiminde ülkeye özgü kültürel aktarımlar sağlayan 'ülke bilgisi' (Landeskunde) adı altında öngörülen çalışmalarda genellikle somut verilere dayanan bilgiler aktarılmakta ya da öğrencinin bu bilgileri araştırması sağlanmaktadır. Bu gerekliliği öncelikle eğitmenlerin yerine getirmesi gerektiğine işaret eden Ammann, çeviri eğitimi sürecinde karşılaştırmalı kültür çözümlemelerinin geniş bir yer tutması gerektiğini vurgulamaktadır. (Ammann, 2008: 7)

Çalışmada sunulan araçlarla yapılan uygulamalı çalışmalarda, söz konusu araca ilişkin bilgi vermek amacıyla öncelikle aracın kendisi mercek altına alınacaktır. Yazınsal, görsel ve görsel-işitsel örnek araçlarla uygulamalı çalışma örnekleri öncesinde, aracın arka planı, uygulama amacı, çalışma yöntemi, uygulama biçimi, uygulama süreci ve çalışma çıktısı hakkında bilgiler verilecektir. Öğrencilerle yapılan uygulama sürecinde ise, bu bilgiler öğrenciye amaç doğrultusunda ancak kısmen verilecek ya da hiç verilmeyecektir. Bazı araçlarda metnin arka planına yönelik açıklama öğrenciye uygulamadan önce verilmesi uygun görülürken, bazılarında sadece konusunun bilinmesi yeterli olabilir. Bazı metinler işitsel olarak da verilebilir – örneğin şarkılar – ancak o zaman alt edinci geliştiren çalışmaların etkin uygulanması zorlaşacağından, bu tür metinlerin yazılı olarak verilmesi daha işlevseldir. Bu tür araçlar bağlam içerisinde alımlanması ve öğrenilen konunun pekiştirilmesi amacıyla uygulama çalışmadan sonra dinletilebilir ya da izletilebilir. Aksi halde öğrencinin araçla, metin içi ve metin dışı gönderimlerle, bağlamla, yazarla, konuyla, çeviri sorunuyla vb. öğelerle ilgili merakı azalabilir. Motivasyonu olumsuz etkileyebilecek bu durum ise amaçlanan etkili öğrenme ortamının oluşturulamamasına neden olabilir.

Yararlanılan uygulama aracı ile ilgili bilgiler aşağıdaki sıralamada görüldüğü gibidir:

- Metin

- Metnin Konusu

- Metin alt türü

- Kültürel arka plan

- Çalışma yöntemi

- Sosyal form

- Çalışma biçimi

- Uygulama amacı

- Uygulama süreci

- Çalışma çıktısı

Daha önce ifade edildiği gibi, gerçek çeviri işine hazırlık için gerçek durum ve olguları yansıtan her türlü araçtan yararlanılabilir, hatta çeviri eylemi açısından çeviri bilincinin oluşması için gerçek araçların kullanımı doğrudur da. Ancak burada bir kez daha yazınsal, görsel ve görsel-işitsel gibi sanatsal içerikli araçların özel olarak tercih edilmesinin nedeni öğrenciyi motive etme ve farkındalık sağlama ile ilişkilendirildiğini burada tekrar vurgulamakta fayda var. Motivasyonun ve farkındalığın bu tür sanatsal içerikli araçlarla daha etkili sağlanabileceği eğitbilimsel dayanaklarla ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.[2] Uygulama örneklerine yer vermeden önce tekrar vurgulanması gereken bir diğer durum, bu araçlarla önerilen uygulamaların daha derin çalışmalara ve örneğin kullanmalık metin türü çevirisi gibi gerçek çeviri işlerine hazırlık aşaması olarak düşünüldüğüdür. Amaç, çeviri yaptırmak değil, çeviri işi için gerekli bütünsel donanıma adım adım katkı sağlamaktır. Bu katkıların ilk adımını – uygulama deneyimlerime de dayanarak - öğrencinin ilgisini çekebilme ve onları derse motive edebilme bağlamında daha etkili olabilecek sanatsal araçlarla atmanın daha işlevsel olduğu düşünülebilir.

[2] Bkz. Bölüm 2.6. Çeviri Edincini Geliştirmede Motivasyon ve Farkındalığın Önemi

4.1. Yazınsal Araçlarla Uygulama Örnekleri

4.1.1. Kültür Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama

> Kommt ein Wölkchen angeflogen, schwebt dabei ganz sacht –
> und der Mond am Himmel droben, hält derweil schon Wacht...
> Abend will es wieder werden, alles geht zur Ruh...
> Und die Kinder auf der Erde machen bald die Äuglein zu.
> Doch zuvor – von fern und nah ruft's: "das Sandmännchen ist da.."

Metin konusu: Anonim bir anlatıcı tarafından küçük çocuklara uyku vaktinin yaklaştığını ve Alman kültüründe uyku ile bağdaşmış "Sandmännchen" adlı bir varlığın geldiğini bildirmektedir

Metin alt türü: Şarkı / bestelenmiş şiir

Sosyal form: Tekli / Eşli / Gruplu

Çalışma Biçimi: Alıştırmalar

Uygulama amacı: Kültür edincini geliştirmek

Uygulama süreci:

- İlgili kavrama yönelik çağrışımlar
- Metin içi/metin dışı öğelerin çözümlenmesi
- Kaynak ve erek dilde kültür karşılaştırmaları
- İlgili dil çiftinde deyim çalışmaları
- Deyim aktarım süreçleri

Çalışma çıktısı:

- Kültür edinci bağlamında kavramları öğrenmek/içselleştirmek
- Kültür duyarlılığını arttırmak
- Araştırmaya yönlendirme
- Ülke Bilgisi

Yazınsal türde olan bu araçla uygulama örneğini sunmadan önce kısaca sıralanmış olan bu bilgileri biraz daha açımlamak çalışmanın içeriğini daha anlaşılır hale

getirecektir: Avrupa mitolojisinde "Sandmann"[3], genellikle ölüm, derin uyku ve kâbus gibi konular eşliğinde tatlı rüyalar getiren bir tür koruyucu varlık olarak anılmıştır. Genius cucculatus[4] olarak adlandırılan bu mitolojik varlık, kukuletalı bir pelerin giyen, çok kısa boylu bir adam ya da bir cüce olarak tasvir edilmektedir. Alman kültüründe ise Danimarkalı masal yazarı Hans Christian Andersen tarafından kurgulanmış olan ve genellikle nur yüzlü, aksakallı, sivri uzun şapkalı küçük bir adam olarak alımlanmaktadır. Sandmännchen, çocukların uykularında tatlı düşler görmeleri için onların gözlerine çuvalındaki kumu serpen edebi bir figürdür. Alman ve Almanca konuşulan ülkelerde Sandmännchen masalları ve şarkısı çok yaygındır ve kültürel kimliğin önemli göstergelerinden biridir. Bu ülkelerde geçerli olan ve geleneksel anlamda devam eden Sandmännchen anlatıları çocukların henüz çok küçük yaşlardan itibaren zaman kavramını öğrenmeleri ve zamanı iyi kullanma bakımından disiplinli olmalarını sağlayan toplumsal bir öğedir.

Bu kültürlerde, çocukların yatma vakti geldiğinde, "gözlerini kapat ki, Sandmännchen gelsin ve sana harika düşler getirsin" denilir. Öğrencilerin ilgisini çekebileceğini düşündüğüm "Sandmännchen" metni, aynı zamanda akşamları çocukların uyku vaktine doğru televizyonlarda yayınlanan kısa filmin giriş şarkısıdır. Akşam saatlerinde yayınlanan "Sandmännchen" programı da aynı işlev ile çocukların uyku vaktinin geldiğini hatırlatıp, onlara uykudan önce küçük bir armağan getirir. Bu armağan, "So liebe Kinder, gibt fein acht, ich hab euch etwas mitgebracht" diyerek beraberinde getirmiş olduğu televizyonu açmasıyla başlayan ve her gün farklı figürlerle farklı öğretici bir konunun işlendiği kısa bir filmden

[3] Der Sandmann ist eine in der europäischen Mythologie angesiedelte Sagengestalt. Nach der Überlieferung besucht er des Abends die Kinder, streut Schlaf bewirkenden Sand in ihre Augen und lässt den Traum entstehen. Den Schlafsand reibt man sich am Morgen aus den Augenwinkeln. Die auf dieser Grundlage in Deutschland geschaffene Serienfigur des *Sandmännchens* als Geschichtenbringer erlangte internationale mediale Popularität.
(Çevrimiçi) http//de.wikipedia.org/wiki/Sandmann, 17 Aralık 2015.

[4] Der Name des Genius cucullatus leitet sich vom Umhang (keltisch *sagum*) mit Kapuze (keltisch *cucullus, cuculla,* auch *bardocucullus* - „Barden-Kapuze") her, der klassischen Reisekleidung der Gallier. Ob eine Verbindung zu Fionn mac Cumhailles magischem Kapuzenmantel besteht, ist unsicher. (Çevrimiçi) http//de.wikipedia.org/wiki/Genius_cucullatus, 17 Aralık 2015.

oluşmaktadır. Söz konusu kısa film, "Unser Sandmännchen" olarak ilk kez DDR televizyonu tarafından 1959 yılında yayınlananmıştır. Bölünmüş Almanya'da RBB televizyonu tarafından 1989 yılına kadar "Sandmännchen" adı ile yayınlanmıştır. Almanyanın birleşmesinden itibaren ARD televizyon kanalında yayınlanan bu kısa film günümüzde NDR (Norddeutsche Rundfunk), MDR (Mitteldeutsche Rundfunk), RBB ve ARD (Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland) ile ZDF (Das Zweite Deutsche Fernsehen) işbirliği olan KiKA (Kinder Kanal) televizyon kanallarında yayınlanmaktadır. Aynı zamanda, bu film aracılığı ile özellikle çocuklu ailelerde kültürel bir ritüel[5] yaşanmaktadır.

Aracın metin alt türü Katharina Reiß'ın metin türleri sınıflandırmasına göre mercek altına alındığında, anlatımcı metin türü (Expressiver Texttyp (senderorientiert): Textsorten Roman, Novelle, Lyrik, Schauspiel, Komödie, Lehrgedicht, Biographie) içinde betimlenebilir. Arasında şarkı sözü anlamına da gelen Lyrik'in bulunduğu da görülmektedir. Beste ile okunmak üzere kaleme alınmış bir nazım biçimi göze çarpmaktadır: a-a-b-b-c uyak düzeniyle yazılmıştır.

Bu yazınsal metinden yola çıkarak, öncelikle öğrencilerin donanımları doğrultusunda metni nasıl algıladıkları ve ne şekilde yorumladıklarını görmek uygulamanın sonraki aşamaları için önemlidir. Okuma ve yorumlama sürecine bireysel okumalar (tekli sosyal form), uygulamanın bir sonraki aşaması olan eşli çalışmaya malzeme oluşturması için de gereklidir. Bu nedenle öğrenciye metinle baş başa kalması ve onu öncelikle kendi ufku doğrultusunda okuması için yeterince zaman tanınmalıdır. Metni kendi donanımı doğrultusunda okuyup, yorumlayan öğrenci bir sonraki adım olan eşli çalışmada metni nasıl yorumladığını anlatabilir ve neden o şekilde yorumladığını gerekçelendirebilir. Öğrenciler arasında etkileşimi arttıran bu süreçte, aynı metnin bireysel ufuk ve donanım doğrultusunda birbirinden çok farklı algılanıp, yorumlanabileceği daha net görülebilir. Böylece

[5] Söz konusu yayının ritüel olarak görülmesi şu şekilde açıklanmaktadır: "Das Sehen dieser Sendung war und ist für Kleinkinder in vielen Haushalten ein Ritual vor dem Zubettgehen". (Çevrimiçi) http//de.wikipedia.org/wiki/Sandmann, 17 Aralık 2015.

öğrenci, farklı algılamalardan kaynaklı bu durumun çeviri amaçlı metin çözümlemesi bağlamında da yaşanabileceğini ve çeviri amaçlı yaklaştığı her metnin tek bir algı süzgecinden geçemeyeceğini kavrayabilir. Çevre ve edinilmiş bilgiler tarafından biçimlenen donanımın önemli bir parçası da öğrencinin içinde yetiştiği kültürdür. Kendi kültürünü başka bir öğrencinin kültürü ile karşılaştırma olanağı sunan bu gibi çalışmalar aracılığıyla öğrenci kendi kültür dağarcığını da gözden geçirme olanağını yakalayabilir. Bu karşılaştırmalar ile kaçınılmaz olarak öğrencinin kendi sosyal yönüne ve genel kültürüne ayna tutması sağlanmaktadır; yabancı olanı anlamada genel kültür ve tecrübelerin önemini Özbent şu şekilde ifade etmektedir:

> *"Çevirmen önce içine doğduğu kültürü ve dili öğrenerek sosyalleşir. Bu süreçte hayata dair tecrübeler, gerçekleri değerlendirme ve olayları yorumlama, anlama vb.yetilere sahip olur. Başka bir dili ve kültürü de bu yetiler sayesinde öğreniriz. Bize yabancı ve bizim için yeni olan içerikleri ve durumları genel kültürümüz ve hayata dair tecrübelerimiz sayesinde anlayabiliriz."* (Özbent, 2015: 14)

Bu metin aracılığıyla örneğin ÇAMÇ ya da Çeviriye Giriş dersinin kültür odağında yararlanılabilecek metin içi ve metin dışı öğeleri belirleme çalışmaları yapılabilecek bir zemin sunulmaktadır. Metnin içinden seçilebilecek sözcüklerle yapılan çağrışım çalışmaları öğrencinin donanımını görebilmek açısından uygun bir çalışma biçimidir. Ayrıca, örneğin "Sandmännchen"in ne anlama gelebileceği, neyi çağrıştırdığı gibi sorular sormak ya da gerekli görülürse yönlendirmeler ile metinde geçen ve Sandmännchen ile yakın bağlamda olan diğer sözcüklere dikkat çekmek, öğrencinin metni çözümlemesine katkı sağlayabilir.

Metin, sözcük düzeyinde mercek altına alındığında, "Sandmännchen" sözcüğüne odaklanılarak, sözcüğün "Sand" ve "Männchen" şeklinde birleşik iki sözcükten oluştuğu görülmektedir. Ayrıca, Almancada bir şeyi boyut bakımından küçültmek ya da şirinleştirmek için kullanılan ve ona cinsiyetsiz "das" tanımlayıcısını veren "–chen" takısıyla bittiğine dikkat çekilerek, belirlenmesi sağlanabilir. Sözcük düzeyinde "kum adam", daha doğrusu "kum adamcık" şeklinde Türkçeye aktarılan bu kavramın ne ifade edebileceği üzerinde durulabilir. Kar ve adam sözcükleri olan "Schnee" ve "Mann" sözcüklerinden oluşan "Schneemann" sözcüğünün gibi,

“Sandmännchen” in de gerçekten kumdan yapılmış bir adam olup olamayacağı sorulabilir. Bu bağlamda düşünceler dile getirilebilir ve tartışılabilir. Kumdan bir adamın ne tür bir işlevinin olabileceği ya da nerede ve hangi kültürde bulunabileceği ile ilgili fikirler de yürütülebilir. Sınıf içi yapılacak bu tür tartışmalar, yalnızca sınıf içi etkileşimi harekete geçirmez, aynı zamanda sosyal etkileşim için de çok önemlidir ve öğrencinin mesleki hayatında karşılaşacağı ve kendisini ifade etmek zorunda kalacağı sosyal tartışma ortamlarına da hazırlayabilir.

Metinde başka özne ve isme odaklanılarak, bu öznelerin “Sandmännchen” ile bağlantısı irdelenebilir. Örneğin, “Wölkchen”, “Mond”, “Himmel”, “Abend”, “Ruh”, “Kinder”, “Erde”, “Äuglein” sözcükleri sırasıyla, bulutcuk, ay, gökyüzü, akşam, istirahat, çocuklar, yeryüzü, küçük/şirin gözler anlamına gelmektedir. Metin içinde belirli sözcük türlerini aramak ve ayıklamaktan oluşan bu ‘sözcük avı’ çalışmasının ardından Sandmännchen’in uyku ve çocuklarla ilgili olduğu eğitmenin yönlendirmeleri ile ortaya çıkarılabilir. Örneğin, “Sandmännchen” kavramını kendi kütürüne göre alımlayan ve bu karakteri kâbuslara giren “gulyabani” olarak yorumlayan bir öğrencinin yine de o aşamada ‘Sandmännchen – çocuk – uyku’ bağlantısını görebilmesi olanaklı kılınmıştır.

Çalışma bu aşamada, yavaş yavaş sözcük düzeyini aşarak varmak istediği asıl amaca, yani kültür edincini geliştirmeye doğru ilerlemelidir. Burada örneğin, metnin satır aralarında gizlenmiş kültüre özgü ipuçları aranabilir. Kültüre özgü ifadeler bağlamında, öğrenciye örneğin Almancada “Sand in den Augen haben” deyimi verilebilir, bu deyimin anlamı tartışılabilir ve Türkçede ne şekilde karşılanabileceği düşünülebilir.

Çeviri eğitiminde kültür edincini geliştirmeye yönelik çalışmalarda, Ammann’ın (Ammann 2008: 7) işaret ettiği gibi, kültür çözümlemesine olanak sunan ders araçlarının edinç geliştirme bağlamında önemli katkıları vardır. “Sandmännchen” metnine ve metin dışı bağlamda ulaşılabilecek kültür karşılaştırmasına uzanan yoldaki ilk adımı metin içi öğelere odaklanarak, anlam zincirlerini ya da anlam

bağlarını çözümlemek olabilir; Almanca'da kum anlamına gelen "Sand" sözcüğünden esinlenerek bu figüre "Sandmännchen" isminin verilmesi, "Sand in den Augen haben" deyimi ile anlamsal bir bağ içerisindedir. Uykunun gelmesi, gözlerin ağırlaşması, gözlerin kapanması anlamında olan "gözlerde kumun olması" çeviri edincinde kültür ile ilgili araştırma ve bilgilerin ne kadar önemli olduğunu göstermeye uygun bir örnektir.

Kültür odaklı çalışmalardan birisi de metin içi ve metin dışı bağlamla ilgili Türkçe deyim ya da atasözlerinin araştırılması olabilir; bu deyimlerin Almancaya aktarımının ne şekilde olabileceği üzerinde de durulabilir. Uykuya ilişkin Türk kültüründe yer alan deyimler araştırılarak, örneğin, "gözden uyku akması", "uyku basması", "mışıl mışıl uyumak", "aç katık istemez, uyku yastık istemez" gibi deyimler bulunabilir. Kültür birikimi sonucu oluşan deyim ve atasözlerimizin gözden geçirilmesini gerektiren bu çalışmada öğrenci anadiline özgü kültür ve sanat birikimini etkin kullanıp kullanamadığını da görmüş olur. Bu süreçte bağlama uygun deyim bulmakta zorluk çeken ya da aklına hiçbir deyim gelmeyen öğrenci, işlevsel çeviri amaçlı çalışmalarda anadil edincinin de önemli bir edinç olduğunu anlayabilir.

Metnin şarkı olması nedeniyle, çalışma öncesinde öğrencilere bu şarkının dinletilmesi öğrencilerin motivasyonunu arttırabilecek ve metnin yalnızca okunarak değil, işitilerek de algılanmasını destekleyecek bir yol olabilir. (duyusal algı/öğrenme) Öte yandan şarkının 'yumuşak' tınısı nedeniyle öğrenci şarkının hedef kitlesini daha kolay tahmin edebileceğinden bu tür bir çalışmanın motivasyon açısından artısı olmasına karşın, bundan sonraki çalışmaları kısıtlayabilir. Dolayısıyla, şarkının çalışmanın ardından bir tür pekiştireç olarak verilmesi, hatta video olarak izlenmesi amaç doğrultusunda daha işlevseldir.

Çağrışımlar, tartışmalar ve etkileşimli kültür karşılaştırmalarının yer aldığı ortalama iki ders saati sürebilecek bu çalışmanın ardından, şarkının video olarak izletilmesi öğrenci tarafından bir ödül olarak algılanabilir, çünkü "Sandmännchen" imgesi ile ilgili merakı henüz giderilmemiştir. Öğrencinin kendi ufku doğrultusunda zihninde

canlandırdığı "Sandmännchen" figürünün gerçekte ne şekilde resmedildiğini görmesi ya da şarkının melodisini ve tınısını dinlemesi dahi bir kültür karşılaştırması oluşturmaktadır. Ayrıca, şarkının dinletilmesi ya da video eşliğinde sunulması, birden fazla duyuya hitap edeceğinden, konunun hafızalarda kalmasını kolaylaştıracak bir yöntem oluşturmaktadır. Elbette, bu çalışma daha önce belirtildiği gibi metnin önce işitsel olarak sunulması ile de gerçekleşebilir. Böylece, kısmen tümdengelim yöntemine uygun olan bir uygulama şekli oluşturularak, öğrencinin işiteceği çocuk sesinden ve şarkının tınısından bağlama dair ipuçları yakalamasına olanak verilebilir.

Metin çözümlemesi bağlamında yapılan çalışmalar metin içi öğeleri incelemek, sözcük düzeyinden çıkarak, kültüre özgü kavramları öğrenmek ve kültürlerarası karşılaştırmalar yapmak, çeviri eylemi için gerekli olan kültür edincini besleyen çalışmalardır. Daha önce belirtildiği gibi, araçlar sınırsız çeşitlikte olabileceği gibi tek bir araçla birden fazla amaca ulaşılması da olanaklıdır. Bu metin örneği yalnızca kültür edincini geliştirmek amacıyla değil, başka alt edinç türlerinin geliştirilmesi amacıyla da yararlanılabilecek bir araçtır. Bu araç, örneğin araştırma edincini geliştirme bağlamında da çokişlevli bir metin örneği sayılabilir, çünkü çeviri eğitimi öğrencisinin ufkunu açmaya ve onu çeviri edincinin önemli bir bütünleyeni olan araştırmaya da yönlendirebilmektedir. Örneğin, metin ile bağlantılı sınıf içi çalışması ya da ödev şeklinde verilebilecek araştırma çalışmalarında öğrenci araca ilişkin daha ayrıntılı bilgiler edinebilir. Araştırma sonucunda, 70'li ve 80'li yıllarda Sandmännchen figürünün davranışlarında, aksanında ve giyiminde farklı siyasi çevrelerin etkisi nedeniyle farklılıklar bulunduğu görülebilir. Almanya'nın doğu ve batı olarak ikiye bölünmüş olması nedeniyle, "Westsandmännchen" ile "Ostsandmännchen" olarak ayrı ayrı resmedildiği, örneğin Doğu Almanya (DDR) Sandmännchen figürünün ulusal askeri giysisi içinde gözükmesi ya da DDR'in gelişiminin göstergesi olan ulaşım araçlarının bu kült figür ile birlikte yansıtıldığı bilgisine de ulaşılmaktadır:

Resim 1: Ostsandmännchen / Westsandmännchen

 Ostsandmännchen  Westsandmännchen

(Çevrimiçi), http//de.wikipedia.org/wiki/Sandmann, 17 Aralık 2015.

Böylece çocuklara atfedilen "Sandmännchen" figürünün siyaset ve siyasi ideolojiye alet edilen bir gösterge olduğu da görülmektedir. Farklılık yayınlanan programın adında da görülmektedir: Doğu Almanya "Unser Sandmännchen" derken, Batı Almanya "Das Sandmännchen" demiştir. Görsel ve işitsel anlamda konunun (kültüredinci bağlamında kültür karşılaştırması) pekiştirilmesini sağlamak amacıyla öğrencilere işbirliğine dayalı öğrenme modeline uygun olarak eşli/gruplu çalışmalar da sunulabilir. Örneğin, metin içi ve metin dışı öğelerin belirlenmesinin ardından aşağıda yer alan Sandmännchen figürlerinden hangisinin doğuyu, hangisinin batıyı temsil ettiği üzerinde düşünülebilir. Bu belirlemelerde ne gibi göstergelerin etkili olduğuna dikkat çekilebilir. Avrupa mitolojisinde "Sandmann"[6], genellikle ölüm, derin uyku ve kabus gibi konular eşliğinde tatlı rüyalar getiren bir tür koruyucu varlık olarak anılmıştır. Genius cucculatus[7] olarak adlandırılan bu mitolojik varlık, kukuletalı bir pelerin giyen, çok kısa boylu bir adam ya da bir cüce olarak tasvir edilmektedir.

[6] Der Sandmann ist eine in der europäischen Mythologie angesiedelte Sagengestalt. Nach der Überlieferung besucht er des Abends die Kinder, streut Schlaf bewirkenden Sand in ihre Augen und lässt den Traum entstehen. Den Schlafsand reibt man sich am Morgen aus den Augenwinkeln. Die auf dieser Grundlage in Deutschland geschaffene Serienfigur des *Sandmännchens* als Geschichtenbringer erlangte internationale mediale Popularität. (Çevrimiçi), http//de.wikipedia.org/wiki/Sandmann, 17 Aralık 2015.

[7] Der Name des Genius cucullatus leitet sich vom Umhang (keltisch *sagum*) mit Kapuze (keltisch *cucullus*, *cuculla*, auch *bardocucullus* - „Barden-Kapuze") her, der klassischen Reisekleidung der Gallier. Ob eine Verbindung zu Fionn mac Cumhaills magischem Kapuzenmantel besteht, ist unsicher.
(Çevrimiçi) http//de.wikipedia.org/wiki/Genius_cucullatus, 17 Aralık 2015

Bu kültürlerde, çocukların yatma vakti geldiğinde "gözlerini kapat ki, Sandmännchen gelsin ve sana harika düşler getirsin" denilir. Öğrencilerin ilgisini çekebileceğini düşündüğüm "Sandmännchen" metni, aynı zamanda akşamları çocukların uyku vaktine doğru televizyonlarda yayınlanan kısa animasyon filminin giriş şarkısıdır. Akşam saatlerinde yayınlanan "Sandmännchen" programı da aynı işlev ile çocukların uyku vaktinin geldiğini hatırlatıp, onlara uykudan önce küçük bir armağan getirir. Söz konusu armağan, "So liebe Kinder, gibt fein acht, ich hab euch etwas mitgebracht" diyerek beraberinde getirmiş olduğu televizyonu açmasıyla başlayan ve her gün farklı figürlerle farklı öğretici bir konunun işlendiği kısa bir filmden oluşmaktadır.[8]

Bu örnekte görüldüğü üzere metinde öne çıkan kavramlar ile ilgili birçok deyim bulunabilmesine karşın, metnin içeriğine yakın durmayan anlamlar da irdelenmekte ve kültür edincini besleyebilmektedir.

[8] Söz konusu kısa film, "Unser Sandmännchen" olarak ilk kez DDR televizyonu tarafından 1959 yılında yayınlananmıştır. Bölünmüş Almanya'da RBB televizyonu tarafından 1989 yılına kadar "Sandmännchen" adı ile yayınlanmıştır. Almanyanın birleşmesinden itibaren ARD televizyon kanalında yayınlanan bu kısa film günümüzde NDR(Norddeutsche Rundfunk), MDR(Mitteldeutsche Rundfunk), RBB ve ARD (Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland) ile ZDF (Das Zweite Deutsche Fernsehen) işbirliği olan KiKA (Kinder Kanal) televizyon kanallarında yayınlanmaktadır.
(Çevrimiçi) http//de.wikipedia.org/wiki/Sandmann, 17 Aralık 2015.

4.1.2. Dil Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama

Chanson

l'amour
die tür
the chair
der bauch

the chair
die tür
l'amour
der bauch

der bauch
die tür
the chair
l'amour

l'amour
die tür
the chair

le tür
d'amour
der chair
the bauch

le chair
der tür
die bauch
th'amour

le bauch
th'amour
die chair
der tür

l'amour
die tür
the chair

am'lour
tie dür
che thair
ber dauch

tie dair
che lauch
am thür
ber'dour

che bauch
am'thour
ber dür
tie lair

l'amour
die tür
the chair

(Ernst Jandl, 1971: 8,9)

Metnin konusu: Ernst Jandl[9] tarafından kaleme alınmış dil oyunlarının yapıldığı çokdilli yoruma açık bir chanson[10]

Metin alt türü: chanson

Kültürel arka planı: Anlamca bağıntısı olmayan, Almanca, Fransızca ve İngilizce sözcüklerin kafiye içinde harmanlanması

Çalışma Yöntemi: Tümevarım / tümdengelim, öğrenci merkezli

Sosyal form: Tekli / Eşli / Gruplu

Çalışma Biçimi: Alıştırmalar

Uygulama amacı: Dil edincini geliştirmek

Uygulama süreci:

- Metin içi/metin dışı öğelerin çözümlenmesi
- Kaynak dil/diller incelemesi
- Çeviri olanakları / aktarım süreçleri

Çalışma çıktısı:

- Dil edinci bağlamında kavramları öğrenmek/içselleştirmek
- Çokdillilik ve bağlam kavramını irdelemek
- Dil duyarlılığını arttırmak
- Yazınsal metinlerin ezgisi ve sesi olabileceğine dikkat çekmek
- Çokdilli metinlerde çeviri sorununu irdelemek
- Araştırmaya yönlendirmek

[9] Ernst Jandl (1925-2000) Avusturyalı şair, yazar ve çevirmen. Jandl'ın şiirlerindeki fark, öncelikle kendi deneysel şiirini geleneksel somut şiir içinde kullanması ve bu tarzını görsel şiir ve ses şiir gibi yapılarla geliştirmiş olmasıdır. Bunlara örnek olarak en bilinir iki şiiri schtzngrmm veya falamaleikum örnek gösterilir. Jandl'ın çalışmaları her zaman dil ile ses tarafından belirlenen bir oyun gibidir, bu oyunun bir sonucu olarak siyasal şiir'e de önemli örnekler vermiştir;

[10] Chanson Fransızca'da şarkı anlamına gelmesine karşın başlı başına bir müzik türüdür. Orta Çağ ve Rönesans'dan günümüze kadar gelen chanson aynı zamanda Fransa'nın en büyük müzik geleneğidir. Chanson; Léo Ferré, Edith Piaf, Jacques Brel, Charles Aznavour, Enrico Macias, Patricia Kaas, Zaz ve buna benzer müzisyenlerle birlikte büyük bir gelişme göstermiştir. (https://tr.wikipedia.org/wiki/Chanson)

Eserlerinde görsellik oluşturan somut şiirlerin yanı sıra dil oyunlarından da yararlanan Ernst Jandl bu şiire "chanson" adını vermiştir. Chanson aynı zamanda belli bir ritmi olan ve okunduğunda fonetik düzlemde ezgisi olan ve bu nedenle "melodili şiir", "ses şiir" ya da "sesli şiir" denilen bir metin alt türüdür. Bu araçla yapılabilecek uygulama örneğinde kuşkusuz başlığın ne anlama geldiği üzerinde de durmak gerekir, ancak öğrencilerin dikkatini çekmek ve farkındalığı kamçılamak için şiirin öncelikle başlıksız olarak verilmesi, şiirin -yer yer eğitmenin yönlendirmeleriyle- bir ritmi / ezgisi olduğu öğrenciler tarafından keşfedilmesi daha anlamlıdır. Şiire uygun bir başlık düşünülmesi, örneğin eşli çalışma içinde yapılabilir, öğrenciler karşılıklı tartışmalar içerisinde düşüncelerini ve seçimlerini gerekçelendirebilirler. Tüm bu tartışmalarda öğrencinin bilgi dağarcığını gözden geçirmesinin, farklı düşünce biçimleri ile karşılaşıp, bunları anlamaya çalışmasının, kendini ifade edebilme becerilerini geliştirmesinin ve alana dair terimleri kullanmasının çeviri edincini sürekli besleyen eylemler olduğunu söylebiliriz. Eşli olarak metne yönelik uygun bir başlık bulma çalışmasının ve sunumlarının ardından öğrencilere aracın özgün başlığı verilebilir. "Chanson" sözcüğünün ne anlama geldiği sınıf içinde irdenelebileceği gibi, başlığın dersin sonunda sunulması ve "chanson" ile ilgili araştırma ödevi verilmesi de olanaklıdır.

Uygulama çalışmasında çeviri amaçlı metin çözümlemesi çalışması, çokdilli metinlerin çevirilerde karşılaşılabilecek sorunlar, çokdilli bir metnin çeviri olasılıkları ezgisel metinlerin çevirisinde karşılaşılabilecek sorunlar gibi bağlamlı tartışmalar, eşli ve gruplu çalışmaların tümü alt edinçleri geliştiren ve çeviri edincini bütünleyen, öğrenciyi çeviri işine bir adım daha yaklaştırabilecek uygulamalardır. Bu süreçlerde metnin çevirisi yapılmadığı halde, öğrencinin kaynak metne yönelik bağımsız bir şekilde araştırma yapmasına, çeviribilimsel konu ve kavramları araç örneği üzerinden bağdaştırmasına, özgün yorum yapabilmesine ve çeviribilimsel olguları keşfetmesine olanak verilmektedir. Dolayısıyla, bu uygulamaların tümü çeviri yapılmadığı halde, öğrenciyi çeviri işine hazırlayan, çeviri edincini ve bilincini geliştiren uygulamalardır.

Metnin çeviri amaçlı makro ve mikro düzlemde çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular bu uygulamanın bir sonraki aşaması olan çeviri eylemi

bağlamındaki çeviri sorunlarını irdelemeye zemin hazırlayabilir. Metnin kim tarafından, hangi amaçla, hangi sözlerle, ne tür bir yapıda, hangi bağlamda, hangi erek kitleye yönelik yazılmış olduğu gibi sorulara cevaplar arandığı makro düzeyi çözümleme mikro düzeyindeki çözümleme için önemlidir. Mikro düzeyde yapılan çözümlemede ise metnin söz diziminde üç dilde yazılmış olan ve birbiri ile ortak tek bağlamı bağlamsızlık olabilecek sözcüklerin sürekli sıra değiştirilerek belirlenebilir. Metin üç dörtlük ve bir üçlük sırasında toplam dokuz dörtlük ve üç üçlükten oluşmaktadır; ilk dörtlükte sırasıyla Fransızca, Almanca, İngilizce ve yine Almanca olan "amour", "tür", "chair" ve "bauch" sözcüklerinin hepsinin isim olduğu ve her birinin de üç dilde tanımlayıclar (Artikel) ile birlikte verildiği görülmektedir. "der", "the" ve "la" tamınlayıcıların kullanımı ilk dörtlükte ait oldukları dildeki isimleri tanımlarken, dördüncü dörtlükte Fransızca tanımlayıcı Almanca ismi, Almanca tanımlayıcı Fransız ismi ve İngilizce tanımlayıcı da Almanca ismi tanımlamakta, daha doğrusu tanımlama işlevi ile kullanılmaktadır. Metnin söz dizimi daha da dikkatli incelendiğinde yalnızca sözcülerin ve tanımlıyıcıların değil, tek tek harflerin de yer değiştirerek bir dildeki sözcüğe ait bir harfin, başka dildeki sözcüğe ait bir harf aktarıldığı görülmektedir; örneğin dokuzuncu dörtlüğe gelindiğinde tanımlayıcı ve isimlerin harflerinin yer değiştirmesi şu şekilde verilmiştir:

che dauch
am'thour
ber dür
tie lair

Yazar şiirin son kısmında tanımlayıcı ve isimleri ilk dörtlükteki gibi ait oldukları dillerde bitirmiş, ancak "der bauch" tanımlayıcı ve sözcüğüne yer vermemiştir. Bu da metnin bütünün yorumlanmasında işe yarar ayrı bir dürtü oluşturabilir. Uygulama çalışması sürecinde bir çalışma grubu bu şiiri bir aşk şiiri olarak yorumlamıştı; çalışma grubu şiirin aşkla başladığını, kapının ev ziyareti anlamına gelebileceğini, sandalyenin yemeğe çıkma ya da sohbet etme anlamına gelebileceğini ve şiirin sonunda yok olan "karın" sözcüğünün de aşkın verdiği

zindelik ya da yarattığı aşk acısıyla insanı zayıflatması nedeniyle yok olduğunu belirtmiştir. Başka bir grup ise yine metnin aşk konusunu işlediğini ve aşkta dil ve kültürlerin önemsiz olduğunu belirtmiştir. Bu gruba göre aşk, tıpkı metinde yer alan sözcüklerin ve harflerin iç içe geçip harmanlanması gibi bir karmaşık bir olgudur). Bu tür çözümleme ve yorumlama çalışmaları, kaynak ve erek metnin okurda yarattığı etki bakımından önemli çalışmalardır ve çevirmenin aynı zamanda yorumlama ve kaynak metni yeniden yaratabilme becerisini geliştiricidir.[11]

Çeviri sorunlarının irdelenebileceği bir sonraki aşamada, öğrenciler grup çalışması içinde metnin çevirisi bağlamında karşılaşılabilecek sorunları belirleyebilirler. Kaynak metnin hangi amaçla, hangi erek kitleye çevrilebilirliği ile ilgili yönlendirmeli sorular üzerine metnin en yoğun sorununun 'metnin Almanca, İngilizce Fransızca olmak üzere üç dilde yazılmış olması' olarak belirlenebilir. Çokdilli metinlerin çevirisinde hangi dilin hangi dile ya da dillere çevrileceği başlı başına bir soru iken, sözkonusu metinde farklı dillerdeki bu sözcüklerin harflere ayrıştırılarak başka dildeki bir sözcük ile harmanlanması 'çevrilebilirlik' ve 'çevrilemezlik' gibi konuların ele alınmasına olanak verebilir. Çeviri olasılıklarının tartışılabileceği bu çalışma sürecinde çevirmenin söz konusu dillerden sıyrılarak, yalnızca metnin bütünsel anlamına bağlı kalıp özgürce çeviri yapabilmesi de ortaya atılabilir. Eğitmenin yönlendirmeleri ile bu tür özgür çevirilerde çevirmenin yazarın sözcüklerinden ve hislerinden yola çıkarak gerekli gördüğü durumlarda onlardan özgürce vazgeçebileceği de belirtilebilir. Bu örnekten yola çıkıldığında, örneğin metnin Türkçe'ye çevirisinde Türk kültürüne özgü bir aktarım da düşünülebilir. Bu tür çalışmaların sonsuz bir zenginlik sunar ve tam olarak da bu nedenden dolayı her sorgulama, yorumlama ve düşünce üretmeye dayalı çalışma evresinin çeviri edincini biraz daha geliştirdiği söylenebilir.

Örnek araç aracılığıyla ele alınabilir konu ve kavramlar somutlaştırılarak, öğrencilerin kuramsal bilgisinin arttırılması da sağlanmaktadır. Bu çalışmalar ile aynı zamanda çeviri eğitimi başından itibaren A ve B dilinde tutulan sözlükçelere

[11] Bu konu "4.2.1. Yaratıcılık Edici" başlığı altında başka bir araç örneği üzerinden ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

de sürekli yeni kavramlar eklenebilmektedir. Bu örnek araç ile üzerinde durulabilecek ve irdelenebilecek konu ve kavramlar[12] aşağıdaki belirtildiği gibi olabilir:

İkidillilik - Zweisprachigkeit/Bilingualität,
Çokdillilik - Pluri-/Multilingualität/Mehrsprachigkeit,
biçim odaklı metin – formbetonter Text,
dilyapısı – Sprachstruktur,
dil oyunları – Sprachspiel,
dil sanatları – Sprachkunst,
şiir dili – Gedichtssprache,
lirik – Lyrik,
edebiyat dili – Literatursprache,
denetimli dil - kontrollierte Sprache,
dil benzeşmesi, sesbenzeşmesi,
sözcüğü sözcüğüne çeviri – wörtliche Übersetzung,
öykünme – Imitation,
sadakat – Treue,
benzer biçim – analogische Form,
dilsel çeviri – linguistische Übersetzung,
dilsel eşdeğerlilik – linguistische Äquivalenz,
metinsel eşdeğerlilik – textuelle Äquivalenz,
sesbilimsel eşdeğerlilik – phonteische Äquivalenz,
biçemsel eşdeğerlilik – stilistische Äquivalenz,
sözdizim – Syntax,
Biçemsel/çevirisel eşdeğerlilik – stylistische Äquivalenz[13]
çevrilemezlik – Unübersetzbarkeit, öykünme (imitation).

[12] Burada belirtilen birçok çeviribilimsel terim için Bkz. Berk, Özlem. *Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi*. İstanbul: Multilingual, 2005.

[13] "Anton Popovič'e göre eşdeğerliliğin dört türünden biri (diğerleri için bkz. dilsel eşdeğerlilik, dizisel eşdeğerlilik ve metinsel/dizimsel eşdeğerlilik). Buna göre biçemsel eşdeğerlilik, gerek özgün metinde, gerekse çeviri metindeki öğelerin işlevsel eşdeğerliğidir. Burada amaç, anlamın değişmeden kalması için anlatımda özdeşlik sağlanmasıdır." (Berk, 2005: 97)

4.1.3. Metin Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama

SUYILAN(*)

Yuvarlak, pırıl pırıl, açık yeşil gözlü, yavru bir su yılanı taşlar arasından sürüne sürüne geçti. Dilini çıkararak da biraz ötede gidip durdu. Nerdeyim der gibi bakındı. Ne ki dingin değil, kımıl kımıl kımıldıyor. Kuyruğunu da nereye koyacağını bilmiyormuş gibi bir açıp bir topluyor. Bedenine istediği biçimi bir türlü veremiyor. Sonunda büyük, küçük 'u'lar, 'daireler' çizerek toplandı. Başını sağa sola çevirdiğinde de göz göze geldik. Şaşkın şaşkın bana bakmaya başladı. Böyle bir süre birbirimizi süzdük, bakıştık durduk. Belki de bir insanla ilk karşılaşıyor, öyle ya bakacak elbet. Neden olmasın?
Sonunda ikimizin de yolları ayrıldı. Ben kalktım, o da süzülüp gitti. Bu birliktelikten mutluluğa benzer elgin bir şey buldum. Masum bir arkadaşlık.
(*) Suyılanını biliyor musunuz?
Bütün yılanlar gibi bir yılan. İnce, uzun, güzel (yılanlar da güzeldir)
Gene bütün karacıl, ağacıl suyılanları gibi gerdanlıklı, siyah.
Oval başlı, incecik çatal dilli.
Uzun mu uzun yeşil ağaç yılanları gibi ince yapılı.
Kral yılanları gibi de sıra sıra pul pul ve almaşık.
(Bir) zehir dişsiz (zehir çengelsiz) ve geride oyuklu.
Enlemesine dışkı yarıklı ve iki hemipenisli.
Soyunun bütün türleri gibi ayaksız ve sağ ak ciğerli ve de bir hava keseli.

İlhan Berk, **Cumhuriyet Bilim Teknik**, 18.04.1998

Metnin konusu: İlhan Berk tarafından bilim-teknik dergisi için özel olarak kaleme alınmış bir betimleme yazısı

Metin alt türü: Karma metin / Melez Metin

Kültürel arka planı: Kültürel öğelere deyim ve dil sanatları düzeyinde yer verilmektedir.

Çalışma Yöntemi: Tümevarım / tümdengelim, öğrenci merkezli

Sosyal form: Tekli / Eşli / Gruplu

Çalışma Biçimi: Metin Çözümlemesi / Alıştırmalar

Uygulama amacı: Metin edincini geliştirmek

Uygulama süreci:

- Metin içi/metin dışı öğelerin çözümlenmesi
- Kaynak dil incelemesi
- Çeviri olanakları / aktarım süreçleri

Çalışma çıktısı:

- Metin edinci bağlamında kavramları öğrenmek ve içselleştirmek
- Metin türlerini ve karma metin kavramını irdelemek
- Metin duyarlılığını arttırmak
- Karma metinlerde çeviri sorununu irdelemek
- Araştırmaya yönlendirmek

Şair İlhan Berk'in 18.4.1998 tarihli *Cumhuriyet Bilim Teknik Eki* için özel olarak kaleme aldığı "Suyılan" adlı bu metinde bir su yılanı edebi bir dil ve çeşitli dil sanatları kullanılarak betimlenmektedir.

Metin türleri ile ilgili bilgiler edinmiş olduğunu varsaydığım öğrencilere birçok metnin salt tek bir özellik göstermeyip, çokişlevli olması nedeniyle birden fazla özelliği, yani birden fazla metin türünü içinde barındırabilen karma metinleri keşfetmeleri için uygun bir araç oluşturmaktadır. Anlatımcı, bilgilendirici ve çağrısal işlevlerin göze çarptığı bu yazıda, Berk kişileştirme, sıfatlarla anlam kuvvetlendirme gibi çeşitli dil sanatlarıyla bir su yılanını uzmanlık alanına ait terimler kullanarak bilgilendirici işlevler yükleyerek betimlemektedir. Ayrıca okuruna doğada bulunan vahşi hayvanların da insana mutluluk verebileceği yönde çağrısal bir üslup içerisinde seslenmektedir.

Metnin işlevinin ve türünün saptanmasında, ilk bakışta bir bilim teknik eki için yazılmış olduğundan yola çıkılarak, metnin yazınsal özellikler içermeyip, daha çok bilimsel bir içerik taşıdığı düşünülebilir. Ancak metin daha dikkatle incelendiğinde, yer yer edebi bir dilin ve üslubun kullanımı ile yazınsal özellikler de barındırdığı, göze çarpmaktadır. Metinde koyu renkli verilen yapılar daha çok yazınsal işlevde kullanılan anlatımcı metin türlerinde bulunan yapılardır. Öte yandan metnin

bilgilendirici işlevi de yarı-teknik, kısa ve açık seçik tümcelerden oluşturulmuş bilgilendirici türde bir metindir. Metnin başlığı olan 'Suyılan' dahi (*) işareti ile verilerek, tüm metinde açıklanmak üzere kurgulanan ve bundan dolayı da 'bu metin okura bilgi vermek isteyen bilgilendirici bir metindir' şeklinde algılanan melez bir metin türüdür. Berk'in bu çalışmasını dilsellik ve metinsellik bağlamında inceleyen Bulut, metnin dipnot işareti ile verilen başlığına ilişkin açıklaması şu şekildedir:

> *"Suyılan" metninde "su yılanı" yerine birleşik iki yalın adla "suyılan" sözcüğünün yazarca yaratılmış olması, "*" işaretinin bütün metni bir açıklayıcı dipnot işlevine sokan etkisi biçimsel unsurlar arasında başta gelenlerdir."* (Bulut, 2002: 14)

Öğrencinin dipnot işaretini fark edip, Bulut'un ifade ettiği gibi metnin tamamının bir açıklama olduğunu kendiliğinden anlaması sevindirici olur, çünkü bu onun metne karşı dikkatini ve duyarlılığı göstermektedir. Fark edilmemesi durumunda ise, eğitmen öğrencileri başlığa dikkat etmeleri konusunda yönlendirebilir. Burada dipnotun tanımı ve ne tür metinlerde dipnottan yararlanıldığı hakkında konuşulabilir, çevirilerde birçok çevirmenin dipnot ya da açımlamaya başvurduğu bilgisi verilebilir. Genellikle bilgilendirici türde bir metnin içinde geçen bir sözcük ya da ifadeye ilişkin sayfa altına ya da metnin en sonunda verilen açıklayıcı bilgi olan dipnotun, metnin başlığı olan "Suyılan"a verilmiş olması metnin tamamını "Suyılan" sözcüğü hakkında açıklama getiren bir dipnot olduğunun anlaşılmasını sağlamaktadır. Eğitmenin ilgi çekici yönlendirmeleri ya da soracağı sorularla bilgilendirici metin türlerinin de anlatımcı ve çağrısal işlevler taşıdığı sonucuna varılabilir. Bu uygulama çalışması metin, başlıca metin türleri (anlatımcı, bilgilendirici ve çağrısal) hakkında temel bilgi edinmiş olduğunu varsaydığımız öğrencilere daha işlevsel yürütülebilir.[14]

Eşli ya da gruplu çalışma biçimlerine geçilmeden önce, her öğrencinin metinle baş başa kalması, metni okuması ve üzerinde düşünmesi için zaman verilmelidir. Bu metnin hangi amaçla, hangi erek kitleye yönelik yazılmış olabileceği gibi sorulara öğrencinin öncelikle kendi başına fikir yürütmesi istenebilir. Her öğrencinin kendi bilgi dağarcığına başvurarak metinle ilgili ön çözümleme yapması daha sonraki eşli

[14] Katharina Reiß'in metin türü sınıflandırmasına ilişkin çalışma kağıdı için bkz. Ek 2.

ve gruplu çalışma biçimleri için bir hazırlık oluşturur. Öğrencinin kendi bilgi dağarcığından yola çıkarak, kendi yeterlilik düzeyini görebilmesi, özdeğerlendirmede bulunabilmesine katkı sağlayan bir adımdır. Öğrenciler daha sonra, eşli çalışma biçiminde metnin makro düzeyine ilişkin birbiriyle konuşabilir, fikir alışverişinde bulunabilirler. Bu aşamada metnin bağlamına, kullanılan dile, metnin barındırdığı öğelere dayanarak metnin alt türü ile ilgili fikirler yürütebilirler. Metin çözümlemesi bağlamında metnin içinde geçen öğelerden hangilerinin bilgilendirici, hangilerinin anlatımcı ve hangilerinin çağrısal olduğunun belirtilmesi, metin türlerinin her zaman birbirinden kesin çizgilerle ayrılmadığını ve geçişken yapıda olduğunu göstermenin bir yolu olabilir. Bu çalışmada üç sütuna ayrılmış bir tablodan yararlanılarak metinde geçen öğeler aşağıdaki örnekte olduğu gibi sınıflandırılabilir:

Tablo 10: Metinde Anlatımcı, Bilgilendirici ve Çağrısal Öğeler

Anlatımcı öğeler	**Bilgilendirici öğeler**	**Çağrısal öğeler**
Pırıl pırıl Sürüne sürüne Nerdeyim der gibi Kımıl kımıl Nereye koyacağını bilmiyormuş gibi Göz göze geldik Şaşkın şaşkın Birbirimizi süzdük Bakıştık durduk Bakacak elbet İkimizin de yolları ayrıldı Uzun mu uzun	Yuvarlak, açık yeşil gözlü Bütün yılanlar gibi bir yılan İnce, uzun, güzel Karacıl, ağacıl suyılanları gibi gerdanlıklı, siyah Oval başlı, incecik çatal dilli Uzun mu uzun yeşil ağaç yılanları gibi ince yapılı Kral yılanları gibi de sıra sıra pul pul ve almaşık	(*) Suyılanını biliyor musunuz? Neden olmasın? Bu birliktelikten mutluluğa benzer elgin bir şey buldum Masum bir arkadaşlık Yılanlar da güzeldir

Grup çalışması aşamasında, örneğin "Bu metni hangi metin alt türü sınıfında konumlandırırsınız? Gerekçelendiriniz." Şeklinde bir soru yöneltilebilir. Her grup, çalışması ile ilgili notlar alıp, gerekçeleri ile birlikte söz alabilir. Bu aşamada diğer gruplar, söz alan gruba sorular yöneltebilir; böylece gruplar karşılıklı olarak etkileşimde bulunabilirler. Çalışmada oluşturulan tabloda da görüldüğü üzere metnin tek bir tür ile sınırlandırılamayacağı ve karma bir metin olarak görülmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Burada eğitmen yönlendirici olabilir ve karma / melez metinlerin özelliklerini özetleyebilir.

Uygulama çalışmasını tabloda belirtilen üç öğeye odaklanarak gerçekleştirmek olanaklıdır. Uygulama çalışmasının metnin anlatımcı öğelerine odaklı aşaması şu şekilde yürütülebilir:
Metinde geçen anlatımcı öğelere dikkat edildiğinde birçok ismi niteleyen sıfatın kullanıldığını ve bu sıfatlatın çeşitli biçimlerde pekiştirildiği görülmektedir. Sıfatların ard arda söylenmesi, sıfat ikilemesi arasına soru edatı eklenmesi ve sıfatın hecelerine eklemeler yapılması bu metinde yapılan sıfat pekiştirme çeşitlerindendir. Türk dilinde yaygın olarak kullanılan sıfat pekiştirmeleri ya da sıfat büyütme/küçültme gibi dil sanatları aynı zamanda kültürel öğelerin de yansımasıdır. Bunun gibi dil sanatları içeren bir metnin başka bir dile ve kültüre çevirisinde dil sanatı gibi sanatsal olan yapılar işlevini yitirebilir. Özellikle sanatsal yapı barındıran metinlerin çevirilerinde işlevlerin korunarak aktarılması zordur. Bu gibi çeviri zorluklarını somutlaştırabilen uygulama çalışmaları öğrencinin çeviri sorunlarını bizzat görmesine ve deneyimlemesine olanak verir. Ders ortamını tekdüzelikten uzaklaştıran ve öğrenmeyi dinamikleştiren etkileşim süreçlerinde öğrenmeler daha etkili ve daha kalıcı olabilir.

Metnin anlatımsal öğelerine odaklı çeviri sorunlarından birisi olan sıfat pekiştirmeleri grup içi ve gruplar arası etkileşim içerisinde ele alınabilir bir çalışma oluşturabilir. Sıfat pekiştirmeleri yukarıda sırasıyla aktarılan pekiştirme çeşitlerine göre sırasıyla "kımıl kımıl", "uzun mu uzun" ve "incecik" olarak ele alınabilir. Anlatımcı bir metnin genel özellikleri arasında sayılabilecek bu gibi dil sanatlarının başka bir dile ve kültüre aktarımında karşılaşılabilecek dilsel sorunların yanı sıra

metinsel boyutu da bulunmaktadır. Söz konusu sıfat pekiştirmeleri örneğin Almanca gibi bir dile aynı sanatsal özellikte yansıtılamayacağından metnin anlatımcı olan özelliklerini görmek daha zor, hatta bazen olanaksız olacaktır. Dolayısıyla bu karma metnin Almanca'ya çevirisinde kaynak metindeki anlatımcı yönler azalacağı için, erek metin karma metin özelliklerini gösteremeyecektir.

Uygulamada grup çalışması içerisinde söz konusu sıfat pekiştirmelerin ne şekilde çevrileceği üzerinde durulabilir. İçinde birçok çeviri sorunu barındıran bu metin, probleme dayalı öğrenme modeli anlayışına uygun olarak, öğrencinin dikkatli, araştırmacı ve çözüm üretici olmasını sağlamaktadır. Bu metinde metnin başından itibaren, henüz başlığında başlayan dilsel bir çeviri sorununun olması, metni dil edincini geliştirmeye odaklı çok elverişli bir araç haline getirmektedir. Bulut'un metnin başlığından kaynaklanan ve metnin işleviyle bağlantılı olan çeviri sorununa ilişkin yorumu şu şekildedir:

> *"Metnin başlığı "suyılan" başlı başına bir güçlük kaynağıdır. "Su yılanı" sözcüğünün erek dil olarak, diyelim İngilizce'ye çevrilmesi durumunda "watersnake" eşdeğeri "suyılan"nın bütün özellikleriyle ve neredeyse birebir çevirisiyle karşılanmasını sağlarken, çevrilmesi güç olan, metnin işleviyle bağlantılı bir söz oyunu, bir dilbilgisel kural dışı kullanımıdır."* (Bulut, 2002:15)

Burada öğrenciye metnin karma metin özelliğini koruması gerektiği ve erek metin okunduğunda anlatımcı, bilgilendirici ve çağrısal tüm öğelerin korunarak aktarılması gerektiği belirtilmelidir. Böylece öğrencinin metin ve metin türlerine ilişkin bilgi birikimini sürekli canlı tutması ve görevi bağlamında işlevsel kararlar alması sağlanabilir. Bu aşamada gruplardan gelen çeviri önerileri aşağıdaki gibi olabilir:

kımıl kımıl: sich ständig bewegend, ringelnd, schlängelnd, sich in Windungen bewegend, windend…
uzun mu uzun: ganz lang, so lang, sehr lang..
incecik: ganz dünn, so dünn, sehr dünn, dünn wie Faden, fadendünn…

Almancaya aktarım önerileri tüm bu sıfatların kaynak metindeki anlatımcı yönünü yansıtmamakta ve su yılanı hakkında düz anlamlı bilgiler veren bilgilendiricilik

işlevini taşımaktadır. Metin türlerinin başka bir dile ve kültüre aktarımında işlevselliğinden ödün verebileceğini, erek metnin aktarım sonucunda kaynak metinden farklı bir metin türüne bürünebileceğini görmek öğrenciyi metin ve metin türü bağlamında farkındalık kazanmasını ve onun metin çözümlemede dikkatli olmasını sağlayabilir.

Metin edincini geliştirme amaçlı bu çalışmada metnin işlevsel diğer öğeleri, makro ve mikro düzeyde metinsel boyutla ilgili her yönü önemli ve katkı sağlayıcıdır. Metin ve metin türleri odaklı bu gibi uygulamalar ile çeviri işinde salt dil ve kültür edincinin yetersiz kaldığını görmek açısından yararlıdır. Bu tür uygulamalar ile öğrenci çeviri işinin aynı zamanda metin bağlamında uzmanlık gerektiren bir iş olduğunu ve çevirmenin metne bir metin uzmanı olarak yaklaşması gerektiğini ortaya koymaktadır. Metin uzmanı olarak çevirmenin, kaynak metne alımlayıcı, erek metne de üretici kimliğiyle yaklaşmasını ve uzmanlık bilgisini üçüncü şahıslara aktarabilmesini Prunč şu şekilde ifade etmektededir:

> *"Der Translator hat sowohl als Textrezipient als auch als Textproduzent auf die kulturspezifische Organisation von Informationen, auf Textkonventionen, auf ritualisierte Kommunikationsabläufe und Textstrukturen zu achten. Er kann aber das diesbezügliche Wissen, das er durch die Ausbildung oder in der Praxis gewonnen haben sollte, auch in entsprechender Form als sein spezifisches Expertenwissen an Dritte weitergeben."* (Prunč, 2007:164)

Çalışmamızda sunulan tüm uygulamalarda olduğu gibi bu uygulamada da çeviribilimsel konu ve kavramların aktarılması çeviri edincini bütünlemesi açısından önemli görülmektedir. Bu uygulama sürecinde üzerinde durulan, yeni öğrenilen ya da pekiştirilen pek çok çeviribilimsel konu ve kavram öğrencilerin sözlükçelerinde şu şekilde yer alabilir:

Metin – Text

Metin uzmanı - Textexperte

Metin dokusu – Textgewebe

Metin yapısı – Textstruktur

Metin uzlaşımı - Textkonvention

Bağlam - Kontext

Metin türü – Textsorte

Metin tiplemesi – Texttypologie

Metinsel eşdeğerlilik – textuelle Äquivalenz

Anlatımcı metinler – expressive Texte

Bilgilendirici metinler – informative Texte

Çağrısal metinler – operative Texte

Karma metinler – Mischtexte

Melez metinler – hybrische Texte

Metinsellik – Textualität

Gesamttext – Metin bütünlüğü / tüm metin

Bilimsel metinler – wissenschaftliche Texte

Uzmanlık alanı metinleri – fachspezifische Texte

Zoologie- Zooloji / Hayvan bilimi

Zoolojik terim – zoologischer Terminus

Dipnot – Fußnote

Açımlama – Paraphrase

Dil sanatları – Sprachkunst

Dil oyunları – Sprachspiel

Şiir dili – Gedichtssprache

4.1.4. Uzmanlık Alanı Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama

Krebs

heute..
barfuß bin ich am Strand.
Ein Hauch Meeresluft,
kühl…
Mein weißes Kleid, dünn und feucht
Ich sehe die Wellen..
Die weißen, schäumigen Wellen
Wie eine sanare Substanz
Der Krebs, kriechend sich an mich nähernd
langsam, aber trotzdem strebsam
Ich sehe ihn, ich sehe ihn nicht
schwarz und malignom seine Augen
Mit jedem kleinen, heimlichen Tritt
spüre ich ihn in all meinen Zellen
Es kommen die Wellen
Die weißen, schäumigen Wellen
wie Wolken… oder sind es Wolken?
Und ein Hauch Meeresluft,
kühl und kühler…
heute.

Arzu Meriç (2016)

Metnin konusu: Kanser hastalığını yaşayan bir anlatıcının duyguları yansıtan bir metin. Metin yazınsal bir türde olmasına rağmen, tıp alanından uzmanlık terimleri içermektedir.

Metin alt türü: Günlük / Monolog / Şiir

Kültürel arka planı: Anlatıcının beyaz elbisesinin Türk kültüründe kefen ile bağdaştırılması; ölümün hem Alman hem de Türk kültüründe soğuk ve karanlık olarak algılanması gibi kültürel öğeler bulunmaktadır.

Çalışma yöntemi: Tümevarım / tümdengelim

Sosyal form: Tekli / Eşli / Gruplu

Çalışma Biçimi:

- Alıştırmalar / metaforlar aracılığıyla çağrışım çalışmaları /
- kültür karşılaştırmaları / uzmanlık alanına yönelik belirteçler

Uygulama amacı:

- Uzmanlık alanı edincini geliştirmek
- Uzmanlık alanı (tıp) terminoloji araştırmaları

Uygulama süreci:

- Metin çözümlemesi: Metin içi/metin dışı öğelerin çözümlenmesi
- Kaynak dil / kaynak kültür incelemesi
- Çeviri olanakları / aktarım süreçleri

Çalışma çıktısı:

- Uzmanlık edinci bağlamında kavramları
- öğrenme/içselleştirme
- Uzmanlık alanı türlerini irdeleme
- Uzmanlık alanı ile ilgili duyarlılığı arttırma
- Uzmanlık alanı ile ilgili çeviri sorununu irdeleme
- Araştırmaya yönlendirme

Bu örnek araç ile yapılan uygulama örneğinde öğrencinin çeviri işinde birçok edincin yanı sıra çeşitli uzmanlık alanları hakkında da bilgi sahibi olması gerektiği ve çevirilerde uzmanlık alanları ile ilgili araştırmaların önemini kavraması

amaçlanmaktadır. Daha önce belirtildiği gibi sanatsal içerikli bu araçlarla yapılan tüm uygulama örnekleri, öncelikle öğrencilerin ilgisini çekme işlevi nedeniyle tercih edilmiştir. Uzmanlık alanı edincini geliştirmeye yönelik bir ilk adım olarak görülebilecek bu gibi araçlar yardımıyla, öğrencinin kurmaca olmayan ve gerçek uzmanlık alanlarını konu alan metin türlerine ve bunların çevirilerine daha hazırlıklı olmaları sağlanabilir. Belli bir uzmanlık alanını konu alan ya da belli bir uzmanlık alanının terimlerini içeren bir kaynak metnin çevirisinde çevirmenin başta dil ve kültür duyarlılığına sahip olması gerektiği kadar, çevireceği metnin uzmanlık alanına yönelik araştırma yapması ve o alanda bilgi sahibi olması da gerekmektedir. Günümüzde pek çok uzmanlık alanı metninin dil ve kültür duyarlılığına da sahip alan uzmanı tarafından başka dillere çevriliyor olması, uzmanlık alanı metin çevirilerinin alansal deneyim gerektiren bir iş olduğuna işaret etmektedir.

Uygulama örneğine metnin makro düzeyde çözümlemesi ile başlanabilir. Metnin kim tarafından, kimin ağzından, hangi amaçla, kime yönelik yazılmış olabileceği, anlatıcının nerede olabileceği hakkında tahminler yürütülebilir, karşılıklı tartışmalarla metnin başlığı ile ilişkilendirilebilir. Eşli çalışma biçiminde metnin içinde geçen "barfuß", "Strand", "Meeresluft", "weiße, schäumige Wellen" ve "Krebs" sözcüklerinden metnin tasvir ettiği yerin nasıl bir yer olabileceği hakkında fikir yürütülebilir. Tüm bu sıralanan içeriklere yönelik düşünce ve tartışmalar, metinde dikkatli bir göz ile ipuçları aramayı ve metne çözümleyici yaklaşım ile bakabilmeyi öğretebilir. Bu aşama aynı zamanda çeviri işi için bilinmesi gerekli olan metnin bağlamını ortaya çıkarmaya yarayan önemli bir süreci oluşturmaktadır. Bu araç örneğinde "barfuß", "Strand", "Meeresluft", "weiße, schäumige Wellen" ve "Krebs" sözcükleri bir bağlam içinde göründüğünden, birçok öğrenci metnin geçtiği olay yerinin deniz kenarı, kumsal, sahil, tatil gibi sözcüklerle bağdaştırabilir. Bağlamı kavramak için bu tür anlamsal zincirler belirleyebilmek, çevirmenin çevireceği metinde bulunan yapı taşlarını bir araya getirmesine benzetilebilir. Eğitmen sınıfı gruplara ayırarak, metnin konusunun ne olabileceğini sorabilir ve grup çalışması şeklinde metnin konusunun belirlenmesini isteyebilir. Çalışma sonunda gruplardan gelen konu başlıkları tahtaya yazılarak gerekçeler de karşılıklı olarak verilebilir. Metnin konusu ve konusuna yönelik metinden çıkarılan

göstergeler ya da mecaz anlamda kullanıldığı düşünülen sözcükler şu şekilde olabilir:

Tatil > deniz kenarı, yalın ayak, kumsal tasvir edilmekte, deniz havası, yazlık kıyafet, ferahlık

Mutluluk > tatil, huzur, kendisiyle baş başa olma, kumsal ve doğa

Hastalık > kötü huylu kitle, hissetmek, hastalığın ilerlemesi, şifa, madde, iyileşme, hissetmek, hücre, serin, soğuk, ikilem

Özgürlük > dalgalar, deniz, bulutlar, yalın ayak,

Yalnızlık > monolog şeklinde anlatım

Ölüm > beyaz giysi, serin/soğuk, siyah, bulutlar/gökyüzü

Bu uygulama çalışmasında amaç, uzmanlık alanı edincini geliştirmek olduğundan, öğrencinin kendisinin adımlamalı olarak uzmanlık alanı terimlerine odaklanması sağlanacaktır. Eğitmen çalışmanın en başında metnin uzmanlık alanı terimleri içerdiğini dikkat çekmesi ise, öğrencinin kendi kendine bu sonuca ulaşmasını engelleyebilir ve öğrencinin metne olan ilgisini azaltabilir. Bu nedenle metin çözümlemesi sürecinde öğrenciler öncelikle bildikleri sözcüklerden yola çıkarak metin hakkında fikir yürütmeye çalışırken, eğitmenin geri planda durması daha anlamlı olacaktır. Nitekim bu çalışmada, metnin içinden uzmanlık alanına işaret eden ya da uzmanlık alanı ile ilişkilendirebilecek sözcüklerin keşfedilmesi ve bunlar ile anlamsal bağlar kurabilmenin önemi de vurgulanmak istenmektedir. Almancada, hayvan türü olarak yengeç, astrolojik bir burç olarak yengeç ve kanser hastalığı anlamında kullanılan "Krebs" sözcüğü sesteş olması nedeniyle metin başlığının kendisi bile metin konusunu farklı algılara açmaktadır. Ayrıca, hayvan olarak yengecin kendisinin ya da astrolojide yengeç burcu sembolünün de Almancada "Krebs" olarak alımlanması sesteşliğin görsellik yoluyla da gerçekleşebileceğini göstermektedir. Genelde ufku doğrultusunda alımlayan öğrenci bu nedenle metnin bağlamını ortaya çıkarmaya çalışırken büyük olasılıkla bugüne kadar deneyimlediği "Krebs" sözcüğünden yola çıkacaktır. Uzmanlık alanı edincinin geliştirilmesi amacını güden bu aracın seçiminde içerdiği tıbbi terimlerin yanı sıra, özellikle başlığın sesteş olması etkili olmuştur. Tıp, zooloji ve astroloji uzmanlık alanlarında yer alan "Krebs" sözcüğü, metnin başından itibaren

öğrencinin algısını genişletebilir, daha geniş ve çok yönlü düşünülmesini sağlayabilir.

Bütünsel bir çıkarım ve anlamsal bir zincirleme yapabilmek için öğrenci ancak bildiği ve dolayısıyla da anlamlandırabileceği sözcüklerden yola çıkmaktadır. Anlamsal bağlar oluşturulan ve bu yolla metnin konusunun belirlenmeye çalışıldığı bir önceki aşamada metinde geçen, ancak ele alınmayan sözcükler olabilir. Öğrencinin muhtemelen bilmediği için anlamlandıramayacağı "malignom" ya da "sanare" sözcükleri bu durumda anlam zincirlemesi dışında bırakılan ya da başka anlamsal zincirlere dahil edilmeyen sözcükler olacaktır. Bu aşamada eğitmen, metinde başka anlamsal zincirlerin bulunup bulunmadığını sorabilir ve öğrencinin daha önce karşılaşmadığı için büyük olasılıkla üzerinden atlamış olabileceği "malignom" ya da "sanare" sözcüklerine dikkat çekebilir. Bu çalışmada öğrencilerin sözlükle ya da grup içinde araştırma ile görevli öğrencinin internet bağlantısı yoluyla araştırma yapmalarına olanak verilmesi anlamlı olur. Metnin içinde geçen "malignom", "sanar", "Substanz" ve "Zellen" sözcükleri tıp alanında kullanılan terimler olup, metnin başlığı olan "Krebs" sözcüğüne bambaşka bir boyut kazandırmaktadır. Grup çalışması biçiminde yapılan araştırmalarda örneğin internet tabanlı terminoloji sözlükleri, "wikipedia.de" gibi internet ansiklopedilerinden ya da araştırılan sözcüğe ilişkin ayrıntılı bilgiler veren ve kullanımlarını cümle içinde örnekleyen Duden gibi sözlüklerden yararlanılabilir. wikipedia.de malignom sözcüğü ile arama yapıldığında sözcüğe ilişkin ayrıntılı bilgi ve ilgili başka kaynak önerileri sunulmaktadır. Söz konusu sayfada ilk paragraf şu şekildedir:

> *"Krebs bezeichnet in der Medizin eine bösartige Gewebeneubildung (Neoplasie) bzw. einen malignen (bösartigen) Tumor (Krebsgeschwulst, syn. Malignom). Im engeren Sinn sind die malignen epithelialen Tumoren (Karzinome), dann auch die malignen mesenchymalen Tumoren (Sarkome) gemeint. Im weiteren Sinne werden auch die bösartigen Hämoblastosen als Krebs bezeichnet, wie beispielsweise Leukämie als „Blutkrebs"."* (Çevrimiçi) https//de.wikipedia.org/wiki/Krebs_Medizin, 2 Şubat, 2016.

Duden sözlüğünde "malignom" sözcüğü ile arama yapıldığında sözcük ile ilgili başlıca şu bilgiler verilmektedir[15]:

Substantiv, Neutrum - bösartige Geschwulst
Gebrauch: Medizin

Yardımcı araştırma kaynaklarında sözcüklere ilişkin elde edilen bilgiler söz konusu sözcüklerin tıp alanında kulanılan tıbbi terimler olduğunu göstermektedir. Öğrencinin daha önce bildiği sözcüklerden yola çıkarak anlamsal zincirler oluşturduğu çalışma bu sefer yeni öğrenilen sözcükler eklenerek genişletilebilir; "malignom" sözcüğünün kötü huylu kanser hücrelerinin tümör olarak toplandığı ve çoğunlukla vücudun başka organlarına sıçraması anlamında kullanılan bir sözcük olduğunu öğrenen öğrenci metnin tümcelerini daha farklı bir bakış açısıyla anlamlandırabilir.

Örneğin "schwarz und malignom seine Augen" ifadesinde geçen "schwarz" sözcüğü artık bir yengecin gözünün rengi olarak alımlanmayabilir. Daha çok karanlık, derinlik ya da ölüm gibi anlamsal zincirler kurulabilir.
Aynı şekilde "sanare" sözcüğünün iyileştirmek anlamında kullanılan "sanieren" sözcüğünden geldiğini ve "Sanatorium" sözcüğü ile ilişkili olduğunu öğrenen öğrenci "wie eine sanare Substanz" ifadesini hastalık ve hastalığı yenmek şeklinde bağdaştırabilir. Bu çalışmada metne yönelik konu belirlemeleri metnin kanser hastalığına odaklılığı bağlamında yeniden belirlenebilir. Örneğin,
Ölüm – Umutsuzluk - Tedavi – Kemoterapi – Umut – Hastane…vs.

Uygulama çalışmasının bir sonraki aşaması tıbbi terimlerin geçtiği ifadelerin çeviri olasılıklarına odaklı olabilir. Terimlerle ilgili araştırma yapmadan önce "siyah" sözcüğünü örneğin yengecin göz rengi olarak alımlayan öğrenci, terminoloji araştırma sonrasında bu sözcüğü kültürel bir algılama ile de destekleyerek ölümün rengi olarak alımlayabilir. Aynı şekilde metnin konusunun hastalıkla ilgili olduğunu çözümleyen bir öğrenci "Kleid" sözcüğünden yola çıkarak kadın

[15] (Çevrimiçi) http//www.duden.de/suchen/dudenonline/malignom, 2 Şubat 2016.

olduğunu belirlediği kişinin elbisesi yine kültürel bir algılama ile kefeni çağrıştıracak biçimde alımlayabilir. Dalgaların ve bulutların da beyaz renkte oluşu bu alımlamayı destekleyebilir. Ancak yine kültürel bir algılama ile beyaz rengini geleceğe açılan yeni bir sayfa ve umudun aydınlık bir simgesi olarak da görebilir. Bu durumda çeviri olasılıkları öğrencinin metni ne şekilde yorumladığına bağlı olarak doğal farklılıklar gösterebilir. Kimi öğrenci beyaz giysiyi kefen ile bağdaştırarak ölüm bağlamında alımlarken, kimisi de umut, geleceğe açılan yep yeni bir sayfa olarak alımlayabilir. Söz konusu iki ifadenin farklı yorumlara göre çeviri önerileri şu şekilde olabilir:

Kara ve malign gözleri / kapkara ve tümörlü gözleri / kara ve hastalık saçan gözleri..

Bembeyaz elbisem / bembeyaz kefenim / kefenim / pırıl pırıl elbisem / ak pak elbisem…

Metnin konusunun ve bağlamının çözümlemesi çeviri için önemli bir yol göstericidir. Bu uygulamada gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda metnin bağlamının kanser hastalığı olduğu belirlenebilmiş olmasına rağmen, gruplu çalışmalar içerisinde farklı şekillerde yorumlanabilmiştir. Bu farklılıkları görmenin öğrenciye önemli katkıları olduğu söylenebilir, çünkü böylelikle öğrenci çeviri işinde standart bir işlemin, standart şablonun bulunmadığını görmüş olur. Öğrenci, bir metnin çok farklı biçimlerde yorumlanabileceğini daha iyi kavramış ve buna bağlı olarak birbirine tıpa tıp benzeyen çeviri ürünlerin olamayacağını deneyimlemiş olur. Bu uygulamada uzmanlık alanı ile ilgili araştırmaların bir metnin alımlamasını ne denli değiştirebileceğini görmüş olan öğrenci aynı zamanda edincine edinç katabilmiş bir öğrencidir.

Bu uygulamada ele alınabilir, öğretilebilir ya da pekiştirilebilir kavramlar şunlar olabilir:

Araştırma – Recherche

Uzman – Fachmann, Fachfrau, Experte, Fachleute

Uzmanlık alanı – Fachbereich

Uzmanlık alanı metni – Fachtext

Uzmanlık terimleri – Fachausdrücke
Terim – Terminologie
Terminoloji çalışması - Terminologiearbeit
Uzmanlık alanı çevirmeni – Fachübersetzer
Uzmanlık dili sorunları - Fachsprachensprobleme
Uzman çevirmen – Diplomübersetzer
bilgisayar destekli çeviri / makine çevirisi - Maschinelle Übersetzung
kullanım kılavuzu – Gebrauchsanweisung / Betriebsanweisung
uzmanlık alanına özgü – fachlich
uzmanlık alanına yabancı – fachfremd
uzmanlık bilgisi – Fachwissen
uzmanlık alanı sözlüğü / terimler sözlüğü - Fachlexikon
teknik metin – technischer Text
uzmanlık alanına uygun çeviri – fachgerechte Übersetzung
veri bankası - Datenbank

4.1.5. Araştırma Yöntemlerini İşlevsel Kullanmaya Odaklı Uygulama

Sieben Geschichten der sieben Mütter

Frauen um fünfzig sind die schönsten Lebewesen unter den Menschen. Da die Menschen im allgemeinen im Vergleich zu Schildkröten, Füchsen oder anderen Tieren häßlich aussehen, ist es ein Wunder, daß diese Frauen trotz ihrer menschlichen Existenz ihre Schönheit immer weiter entwickeln können. Jüngere Frauen und Männer wollen normalerweise nicht zugeben, daß sie oft von fünfzigjährigen Frauen fasziniert sind. Oder sie sagen, es sei nur die Mütterlichkeit, die sie so anzieht. Die meisten schönen Frauen in dem Alter haben aber keine Kinder, und sie sind vom Wesen her nicht mütterlich. Es kommt zwar vor, daß sie

jemandem gegenüber die Rolle der Mutter spielen. Aber das bedeutet nicht, daß sie mütterlich sind. Vielmehr bekommen sie dadurch etwas Mädchenhaftes, denn es ist typisch für ein Mädchen, die Mutter zu spielen.
In meinem bisherigen Leben haben die Mütter eine große Rolle gespielt. Ich meine nicht meine leibliche Mutter, sondern sieben andere Mütter: die Stiefmutter, die Gebärmutter, die Doktormutter, de Perlmutter, das Muttermal, die Muttererde und das Mutterseelenallein.

Siefmutter

Jeder Mensch hat als Kind mehrmals gedacht, daß seine Mutter vielleicht nicht die "wirkliche" Mutter, sondern eine Stiefmutter sei. Diese Unterstellung stammt aus einem Wissen, das den meisten Erwachsenen nicht mehr zugänglich ist: Was im Bauch der Mutter gewesen ist, kann nicht das sein, was sich jetzt mit ICH bezeichnet. Denn dort gibt es eine ganz andere Welt als hier. So wie man nach dem Tod nicht derselbe bleiben kann, kann man vor und nach der Geburt nicht derselbe sein. Jedes Kind also, das geboren wird, ist eine Fälschung. Das eine Kind geht bei der Geburt verloren, und ein anderes Kind wird geboren. Das ist/bin ICH.

Gebärmutter

Ich versuche, mein Schreibzimmer so herzurichten, daß es einer Gebärmutter gleicht. Dann befinde ich mich – während ich schreibe – in einer Gebärmutter. Gleichzeitig befindet sich meine Gebärmutter in meinem Körper, so werde ich zu einer Membrane zwischen der Außenmutter und der Innenmutter.
Auf der Innenwand der Gebärmutter standen Notizen. Ich mußte mich davon trennen, als ich geboren wurde. Die Schrift, in der diese Notizen geschrieben sind, wird im Licht unlesbar, so daß man sie von dieser Welt aus nicht lesen kann. Aber manchmal bilde ich mir ein, ich hätte vage Erinnerungen an diese Notizen und könnte ohne sie kein Gedicht schreiben. Es ist eine mühsame Arbeit, sich an sie zu erinnern. Wenn mein Schreibzimmer einer Gebärmutter ähnelt, fällt mir diese Arbeit etwas leichter.

Muttermal

Die Muttermale sind Flecken auf der Haut, die aus einer Zeit stammen, als man noch in der Gebärmutter lebte. Wenn man die Schrift auf der Innenwand der Gebärmutter und die Muttermale des Kindes zusammenbringen würde, würde daraus vielleicht en lesbarer Text entstehen. Aber die menschliche Haut trifft nie wieder auf die Innenwand der Gebärmutter.

Es kann jedoch passieren, daß ein Teil dieser Schrift später auf der Haut der Erwachsenen auftaucht. Man bekommt Muttermale, die fast wie Buchstaben aussehen, oder die alten Muttermale fangen eines Tages plötzlich zu wachsen an und werden lesbar. Es sei lebensgefährlich, - sagte mir mein Hautarzt, - wenn sich die Muttermale zu vergrößern beginnen. Daran könnte man sterben.

Muttererde

Im Unterschied zu einem Vaterland kennt die Muttererde kein Ende. Man kann sein Vaterland verlassen oder durch ein anderes Land ersetzen, aber die Muttererde nicht. Menschen sind die Ausscheidung der Muttererde: Sie werden von ihr ausgespuckt und wieder eingeschluckt. Ein Handwerker, eine Amerikanerin, ein Kind, eine Lampe, eine Birne, ein Hase, ein Käfer, ein Buch, eine Katze, ein Baum: sie sind alle aus derselben Muttererde gemacht und daher austauschbar. Nur die Sprache trennt sie voneinander.

Doktormutter

Das, was mich am Bild der Mutter fasziniert, hat weder mit Natur noch mit Familie zu tun. Vielmehr hat es mit einem Raum zu tun, aus dem Gedanken und Bilder entstehen und sich entwickeln können. Die Luft in diesem Raum hat eine dichte stoffliche Qualität wie das Wasser in einer Gebärmutter. Daher kann man das, was im Raum lebt, oft nicht vom Raum selbst unterscheiden. Die Doktormutter ist in dem Sinne die Urform der Mutter.

Heutzutage ist nicht jede Doktorandin gezwungen, bei einem Doktorvater zu promovieren: sie kann sich für eine Doktormutter entscheiden. Und das ist auch

besser für diejenigen, die bei einem Doktorvater bleiben. Sie können dann sicher sein, das sie das freiwillig tun.
Ich könnte zum Beispiel nicht mehr denken und schreiben unter einem väterlichen Turm, der mich bewacht, kontrolliert und beurteilt. Selbstverständlich gibt es Frauen, die wie ein väterlicher Turm funktionieren.
Ich arbeite am liebsten in einer Gebärmutter, die zwei Türen hat: die eine führt in die Welt der Toten und die andere in die Welt der klaren Sprache.

Perlmutter

Die Perlmutter ist der von einer Perlmuschel abgesonderte Stoff, aus dem sich die Innenschicht der Schale und eventuell die Perle bildet. Das heißt, die Perle entsteht in der Mutter, die ausgeschieden wird. Also nicht die Frucht, sondern die Ausscheidung bildet die Kostbarkeit, die man als Perlenstück bezeichnet.

Mutterseelenallein

Die Seele ist die einsamste Mutter der Welt. Denn sie gebiert viele Wörter und stirbt allein. Die Wörter sind nicht einmal traurig, wenn die Seele stirbt. Sie muß ganz allein ohne Sprache sterben.
Die Einsamkeit ist die Mutter der Seele. Wenn ein Mensch einsam ist, fängt er bald an, Selbstgespräche zu führen. Dabei denkt er sich eine Figur aus, die ihm immer zuhört. Diese Figur bezeichnet man wahrscheinlich als Seele.
Die Mutter ist die Seele der Einsamkeit.

(Yōko Tawada, 2003)

Metnin konusu: Almancada “anne” anlamına gelen “Mutter” sözcüğünün, birleşik isimler olarak yedi kısa anlatıya başlık olduğu bir hikaye. ‘Yedi annenin yedi hikayesi’ şeklinde aktarılabilir bu hikayenin konusu, çeşitli ‘annelerin’ yazarın deneyim ve gözlemleri doğrultusundaki tasviridir. Bu hikayede, Alman dili ve kültürü bir yabancının gözünden dil ve kültür karşılaştırmalı olarak işlenmektedir.

Metin alt türü: Hikaye

Kültürel arka planı: Yabancılar edebiyatından bir örnek olan bu hikayede Almancadaki "Mutter" sözcüğünün birleştirildiği başka sözcüklerden yola çıkılarak Alman kültürünün ve dilinin yansıtılması, yabancının/farklı alımlayıcıların dil/kültür alımlanması, Alman Japon kültür karşılaştırması, Japon kültüründe analığın kutsallığının vurgulanması;

Çalışma yöntemi: Tümevarım / tümdengelim, öğrenci merkezli

Sosyal form: Tekli / Eşli / Gruplu

Çalışma biçimi:

- Alıştırmalar / Metaforlar / Çağrışım zincirleri
- Kültür ve dil karşılaştırmalarına yönelik belirteçler
- Çeviri işine yönelik araştırma
- Araştırma yöntemlerini iredeleme
- Çeviri normlarını inceleme
- Türk dil ve kültürüne yönelik uyarlama

Uygulama amacı:

- Çeviriye yönelik araştırmaların önemini kavrama
- Araştırma yöntemlerinin çokdüzlemli ve disiplinlerarası olduğunu kavrama
- Alımlama perspektiflerini görme
- Kültür ve dil araştırmaları
- Norm ve çeviri normlarının önemini kavrama
- Uyarlama yönteminde normların önemi

Uygulama süreci:

- ÇAMÇ Metin çözümlemesi: Metin içi/metin dışı öğelerin çözümlenmesi
- Kaynak dil / kaynak kültür incelemesi
- Çeviri olanakları / aktarım süreçleri

Çalışma çıktısı:

- Araştırma yöntemleri bağlamında önemli kavramları öğrenme/içselleştirme
- Çevirmenin kararını gerekçelendirme
- Araştırmaya yönlendirme

Hikâyelerin ders aracı olarak kullanımı farklı kültürleri tanımada, farklı yazınsal üslupları görmede etkilidir. Okunmasının bir roman kadar uzun zaman almaması ve genellikle romanlara göre daha az sayıda karakterin yer alması nedeniyle ders uygulamalarına uygun bir araçtır. Öte yandan ders aracı olarak bir romandan da yararlanılabilir, ancak romanın okunması ders içinde değil, ev ödevi olarak verilerek öğrencinin metne dair bilgi edinmesi sağlanabilir.

Kendi ülkesi dışında bulunduğu bir yerde ya da kendi ülkesinde bulunduğu halde başka bir yere eserler veren yazarlar yabancı yazarlar olarak bilinmektedir. Almanyada Yōko Tawada[16] gibi nice yabancı yazarın eserleri yazarın o ülkede bulunma sebebine bağlı olarak göçmen edebiyatı, konuk işçi edebiyatı, sürgün edebiyatı gibi isimlendirmelerle anılmaktadır. Yabancı bir ülkeye göç, iş, sürgün gibi çeşitli nedenlerden dolayı yerleşen yazarların eserleri en geniş anlamda Yabancılar Edebiyatı[17] altında toplanabilir. Bu edebiyat iki taraflı bir yabancılık söz konusudur: yazar açısından kendisine yabancı bir okur kitlesi ve okur kitlesi açısından kendisine yabancı bir yazar. Kaleme alınan yazı yazarın dil ve kültür köklerine yabancıdır ve özellkle de bundan dolayı çoğu yabancı yazarların eserinde dil ve kültür karşılaştırmalarına yer verilmektedir. Özellikle Almanca konuşulan ülkelerde göçmen edebiyatı ya da konuk işçi edebiyatı olarak tanımlanan yabancılar edebiyatında genellikle yazılan dil ve kültürde olan insanlar kendi dilini ve

[16] Edebiyat alanında hem Almanca hem de Japonca olmak üzere pek çok eseri bulunan yazar özellikle dil, kültür, insan ve yaşam konularını işlemektedir. Yabancılar Edebiyatı'na özgü gözlemleyici ve karşılaştırmacı anlayış Tawada'nın eserlerinde de mevcuttur. *Talisman* başlıklı kitabının arka kapağında FAZ'ın "Wie eine Ethnologin betritt sie ein fremdes Land" ifadesi Tawada'nın araştırmacı ve gözlemleyici yönünü vurgulamaktadır. Dil, kültür, töre ve doğal olarak insanı irdeleyen eserlerinde Alman okurlar daha önce hiç fark etmediği ya da gözden kaçırdığı ayrıntılarla karşılaşabilirler.

[17] Bkz. Meriç, Arzu. Bölüm 1.3.1. "Yabancı Yazarların Edebiyatına Yönelik Adlandırmalar" Emine Sevgi Özdamar'ın çokdilli *Mutterzunge* adlı eserindeki çeviri sorunsalı" içinde. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, tez danışmanı Özlem Berk Albachten. Muğla Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

kültürünü bir yabancının gözünden nasıl algılandığını görebilir. Tawada'nın yedi bölümden oluşan bu kısa hikâyesi çeviri eğitiminde ders araçlarını çeşitlendirebilecek birçok hikâyeden birisine örnek olarak seçilmiştir. Bu örnek araç ile özellikle normların ve normlara bağlı araştırmaların önemine dikkat çekmek olanaklıdır. Araştırmalar sonucunda Tawada'nın bu eserinin yabancılar edebiyatı kategorisinde yer aldığı ve yabancılar edebiyatında okura çoğunlukla dil ve kültür bağlamında yabancılaştırma yaşatıldığı gibi bilgilere ulaşılabilir.

Özellikle metnin çeviri açısından zorluğu Almancada "Mutter" sözcüğü ile yapılan kompozitlerin çevirisinde özgün metinde yaratılmak istenen etkinin yitirilmesidir. Elbette her birleşik sözcüğün Türkçeye çevirisi olanaklıdır; Stiefmutter sözcüğünü üvey anne, Gebärmutter sözcüğünü rahim, Perlmutter sözcüğünü sedef, Doktormutter sözcüğünü doktora danışmanı, Muttermal sözcüğünü ben, Muttererde sözcüğünü toprak ana, Mutterseelenallein sözcüğünü de yapayalnız olarak Türkçe'ye aktarılabilir. Ancak, özgün metnin arka planı, yazarın üslubu, okurda yaratmak istediği etki araştırıldığında, kendisi gibi Alman kültürü ve dilini kökten değil de sonradan edinenlerin Alman dili ve kültürü ile ilgili gözlemlere, algılara ve düşüncelere odaklı olduğu görülmektedir. Alman dili ve kültürünün içinde doğup, büyüyen bir Alman, Tawada'nın bu eserinde daha önce hiç dikkat etmediği ayrıntılar ve diline yönelik fark edilmemişlikler bulabilir. Bu bağlamda bu araç üzerinden yapılan uygulamalarda Yabancılar Edebiyatı konusuna, yazarların üsluplarına ve okurda yaratmak istediği etkilere de değinilebilir.

Bu bağlamda uygulamanın makro düzeyde incelemesi uygulamanın amacı olan araştırma edinci geliştirme bakımından daha ayrıntılı yapılabilir.

Yazar ve eseri hakkında araştırma yapılması için öğrenciler grup çalışması içinde farklı konular ile ilgili çalışmada bulunabilirler. İşbirliğine dayalı öğretimde daha önce belirtildiği gibi birbirinden öğrenmek ve öğrenilenlerden konuya ilişkin bir bütün oluşturmak hedeflenmektedir. Çeviriye ilişkin araştırmaların çok düzlemli ve titizlik isteyen bir iş olduğunu, öğrenciler grup olarak kendilerine verilen araştırma konularının çeşitliliğini görerek öğrenebilirler. Çeviriye ilişkin araştırmaların çokdüzlemli bir olgu ve her türlü araştırmanın aynı zamanda disiplinlerarası bir araştırma olduğunun görülmesi, çeviribilimsel konu ve kavramların da daha sağlam temellere oturtulmasına katkı sağlayabilir.

Uygulamaya öncelikle eşli çalışma biçiminde hikâyenin ayrıştırılarak her birine birleşik sözcükten oluşan bir başlığın verildiği sözcüklere odaklanılması istenebilir. Henüz ne yazara ne de eserlerine yönelik bir araştırma yapılmadan gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerden söz konusu sözcüklerin Türkçeye ne şekilde çevrilebileceği ve neden o şekilde çevrilebileceği konusunda fikir alışverişi yapmaları istenebilir. Burada amaç, öğrencilerin çeviri için başka bilgilerin de gerekli olduğunu hissetmelerini sağlamaktır. Eğitmen bu süreçte örneğin, her başlığın içinde "Mutter" sözcüğünün bulunmasının bir amacı olabilir mi? benzeri sorularla öğrencinin yazarın ya da metnin arka planına yönelik bilgi eksikliğini ve dolayısıyla araştırma yapma gerekliliğini hissetmesini sağlayabilir. Böylece eksik bilgilerin, yani bilinmeyenin bilinmesi ve araştırıp öğrenilmesi gerektiği de bizzat deneyimlenebilir.

Bu çalışmanın ardından öğrencilerden gelen çeviri önerileri tahtaya yazılarak görselleştirilebilir, öğrencilerden önerilere ilişkin karşılıklı olarak soru sormaları istenebilir. Örneğin, beş gruba ayrılmış bir sınıfta her bir gruba ayrı ayrı verilebilir araştırma konu başlıkları şu şekilde olabilir:

1. Grup: **Yabancılar edebiyatı / Göçmen edebiyatı**
2. Grup: **Yazar hakkında bilgi**
3. Grup: **Yazarın eserleri ve eserlerinde ele aldığı konular**
4. Grup: **Yazarın eserlerinin başka dillere çevirisi**
5. Grup: **Yazarın alımlayıcı kitlesi**

Bu çalışmada daha önceki uygulama çalışmalarında olduğu gibi gruplara internet tabanlı araştırma için olanak verilmeli ve öğrencilerden internetteki hangi kaynaktan yararlandıklarının belirtilmesi istenmelidir. Bu noktada doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarının önemi de vurgulanabilir.[18] Araştırma için verilen ortalama 10-15 dakikalık bir sürenin ardından grup sözcüleri kendilerine verilen konu başlıklarına ilişkin ulaşmış olduğu bilgileri aktarırken diğer gruplar kendi edindikleri bilgilere bilgi ekleyebilir ve söz alan grup sözcüsüne soru sorabilirler. Hikâyenin makro düzeyi çözümlemesi için gerekli olan bu araştırma ve bilgi

[18] Güvenilir araştırma kaynakarı bölüm 1.2.5. de ele alınmıştır.

paylaşımları, metnin metin çözümleme bağlamındaki mikro düzeyi çözümlemesine zemin hazırlamaktadır. Yazarın Almanya'da yaşayan yabancı bir yazar olduğu, eserlerinin yabancılar edebiyatı kategorisinde yer aldığı, işlenen konuların Alman dili ve kültürü ile ilgili olduğu, eserlerinin çoğunda Almanca ve Alman kültürüne bir gözlemleyici kimliği ile bakıldığı ortaya konulabilir. Tüm bu araştırma sonuçları aynı zamanda özgün metnin normlarına ilişkin ipuçları verebildiğinden kabul edilebilir çeviri olasılıkları için de fikir üretmeye katkı sağlayabilir.

Uygulamanın devamında en başta ele alınan yedi birleşik sözcük tekrar mercek altına alınarak bu sözcüklerin normlar bağlamında incelenmesi sağlanabilir. Bu sözcüklerin aktarımında normlara bağlı kalmanın önemi ya da kalınmadığı takdirde ne gibi sıkıntıların oluşabileceği düşünülebilir. Metnin başka bir dile, örneğin Tükçe'ye çevirisinde erek metnin kaynak kültüre mi yoksa erek kültüre mi daha yakın konumlandırılacağı grup çalışması şeklinde gerçekleştirilebilir; burada grup üyeleri önerilerini ve gerekçelerini dile getirebilme ve tüm grup çalışmalarında olduğu gibi diğer öğrencilerin fikirlerini anlamaya çalışma ve etkileşimde bulunabilme olanağını bulabilir. Grup çalışmasında metnin tamamının bağlamını göz ardı etmeden yalnızca söz konusu yedi birleşik sözcüğün Türkçe'ye çeviri olasılıkları üzerinde durulabilir. Bu çalışmada, hikâyede başlık olark verilen birleşik sözcüklere ilişkin çeviride norm odağı, çeviri olasılığı ve bu kararın gerekçesi aşağıdaki gibi bir tablolaştırılabilir:

Tablo 11: Birleşik Sözcük Çalışma Tablosu

Birleşik Sözcük	Norm odağı	Çeviri olasılığı	Gerekçe
Stiefmutter			
Gebärmutter			
Doktormutter			
Perlmutter			
Muttermal			
Muttererde			
Mutterseelenallein			

Tawada'nın bu eserinde Alman okur kendi dilini ve kültürünü yeniden keşfetme olanağı bulurken, Türkçeye ya da başka bir dile çevirisinde bu etki kaybolmakta ya da azalmaktadır. Türkçeye çeviri olasılığı ele alındığında, yedi birleşik sözcükten ancak iki tanesinde "Mutter" sözcüğü "ana" olarak korunabilmekte ve "üvey ana" ile "toprak ana" olarak aktarılabilmektedir. "Muttererde" sözcüğünün Almanca'da hem "toprak ana" hem de "dünya" olarak iki farklı anlamda kullanılması nedeniyle hikâyede kast edilen anlamın, metinde anlatılan içerik bağlamı yardımıyla "toprak ana" olarak belirlenmesi önemlidir. Hikâyede insanoğlunun ve tüm varlıkların topraktan gelip tekrar toprağa döneceği anlatılması, söz konusu "Muttererde" sözcüğünün toprak anlamında kullanıldığını göstermektedir. ÇAMÇ dersinde yapılan bu uygulamada bu iki sözcük büyük benzerliklerle Türkçeye aktarılırken, örneğin "mutterseelenallein" sözcüğüne çok çeşitli ve Türk kültüründen izler barındıran aktarım önerileri sunulmuştur: "kukumav kuşu gibi yalnız olmak", "ıssız bir adaya düşmüş gibi", "yetim gibi kimsesiz", "bir Allah bir ben", "yapayalnız", "kendiyle baş başa kalmak" gibi öneriler Türk kültürüne uygun norm odağını yansıtan aktarımlara örnektir.

Yapılan bu uygulama, ortaya konulan çeviri önerilerinin hangi çeviri türüne göre yapıldığını da ele almaya ve çeviri stratejileri hakkında bilgi aktarmaya elverişli bir uygulamadır. Söz konusu sözcüğü "kukumav kuşu gibi yalnız olmak" şeklinde karşılayan bir öğrenci, özgün metne daha yakın kalabilmek için çeviri stratejisi olarak deyimsel bir çeviri tercih ettiğini belirtmiştir. Serbest çeviri, uyarlama, ödünçleme, açımlama gibi çeviri stratejileri metnin içinden seçilebilecek sözcük ya da ifadelere yönelik önerilebilir başka stratejilerdir. Bu stratejilerin belirlenmesinde ise özgün metne, metin içi, metin dışı ya da metinler arası kaynaklara yönelik araştırmaların katkısı söz konusudur.

Yazar, yabancılar edebiyatı, yabancılar edebiyatında yazarın okur kitlesinde yaratmak istediği etki gibi konu bağlamları hakkında yapılan araştırmalar çeviri işininin yolunu aydınlatan çalışmalardır. Çeviri odaklı araştırmalarda, veriye ulaşma yöntemlerinin internet veri tabanı ya da konu ile bağlantılı yayımlanmış kaynak tarama yöntemleri deneyimlenebilir. Örneğin, internet veri tabanlarında

“çokkültürlü yazın” sözcüğü ile arama yapıldığında konu ile bağlantılı “konuk işçi debiyatı”, “yabancılar edebiyatı”, göçmen edebiyatı” gibi pek çok alt başlığa ve bunlara ilişkin ayrıntılı bilgilere ulaşmak mümkündür. Bu uygulamadaki tüm araştırma süreçlerinde özgün metnin çevirisine ilişkin atılan her adımın araştırma edincini besleyen adımlar olduğu söylenebilir.

Araç üzerinde yapılan tüm çalışmalar sürecinde çeviribilimsel birçok konu ve kavrama değiniliyor, gerekli görüldüğünde de açımlanıyor olması çevri edincinin sağlam temeller üzerine oturtulması bakımından etkilidir. Aynı zamanda öğrenci önünde duran araç yardımıyla yeni konu ve kavramları daha kolay anlayabilir ve bunları kısmen somutlaştırabilir de. Bu uygulama sürecinde öğrencilerin sözlükçelerine ekleyebilecekleri çeviribilimsel konu ve kavramlar aşağıdaki gibi olabilir:

norm - Norm
çeviri kararları - Übersetzungsentscheidungen
yabancılar edebiyatı - Fremdenliteratur/Gastarbeiterliteratur/Migrantenliteratur
Alımlama – Rezeption
işlevsellik – Funktionalität
çevrilemezlik – Unübersetzbarkeit
çevrilebilirlik – Übersetzbarkeit
kaynak metin odaklı çeviri – ausgangstextorientierte Übersetzung
erek metin odaklı çeviri – zieltextorientierte Übersetzung
metiniçi normlar – textlinguistische Normen
işlev odaklı çeviri – funktionsorientierte Übersetzung
işlevsel eşdeğerlilik – funktionelle Äquivalenz
kabul edilebilirlik – Akzeptabilität
çeviri eleştirisi – Übersetzungskritik
çeviri kalitesi – Übersetzungsqualität
karar verme süreci – Entscheidungsprozess
yabancılaştırma – Verfremdung

4.1.6. İşlevsel Çeviri Kararları Alabilme Edincine Odaklı Uygulama

Roman
Der Dolmetscher[19]
Néstor Ponce'nin *El intérprete* adlı romanı[20]
Almancaya çeviren: Tobias Wildner

Metnin konusu: Bir çevirmenin çeviri sürecinde kişisel, toplumsal, kültürel, düşünsel ve bağlamsal nedenlerden dolayı ideolojisini çeviri işine ve çeviri kararlarına yansıtma eğiliminde olduğunu anlatan bir metin. Metin ayrıca, çevirmeni ve çeviri işini kuşatan sınırlandırıcı güçlere ve kısıtlara göndermeler yapmaktadır.

Metin alt türü: Roman

Kültürel arka planı: İspanyol dilini, kültürünü ve dönemin siyasi durumunu yansıtan bu eserde Fransız dili ve kültürü de ele alınıyor. Özellikle roman kahramanı çevirmenin çeviri sürecinde sözkonusu iki dili ve kültürü çeviri olgusu açısından karşılaştırması metnin kültürel arka planını daha da zenginleştiriyor.

Çalışma yöntemi: Tümevarım / tümdengelim, öğrenci merkezli

Sosyal form: Tekli / Eşli / Gruplu

Çalışma biçimi:

- Araştırma
- Çeviri kararlarını gerekçelendirme
- Metin oluşturma
- Drama yöntemiyle canlandırma
- Çeviri
- Çeviri normlarını inceleme

[19] İspanyolcadan çeviren Wilnder, Tobias. Abrazos, 2010.
[20] Ponce, Néstor. *El intérprete*. Beatriz Viterbo, 1998.

- Metin oluşturma
- Türk dil ve kültürüne yönelik uyarlama

Uygulama amacı :

- Çeviri kararlarının önemini kavrama
- Çeviri kararlarının çokdüzlemli/disiplinlerarası olduğunu kavramak
- Çevirmeni kuşatan çeviripolitikalarını irdelemek
- Çevirmen kimliğini irdeleme
- Çeviride ideoloji ve etik kavramlarını irdeleme
- Norm ve çeviri normlarının önemini kavrama

Uygulama süreci:

- Metnin belli bölümlerinin sınıf içinde oku
- ÇAMÇ
- Drama: Çevirmen davranışalrı
- Çeviri kararlarını gerekçelendirme
- Çeviri olanakları / aktarım süreçleri

Çalışma çıktısı:

- İşlevsel çeviri kararları bağlamında önemli kavramları öğrenme/içselleştirme
- Çeviri kararını gerekçelendirme
- Araştırmaya yönlendirme

Bu romanın araç olarak seçilmesindeki amaç, romanın ya da romanın içinde geçen bölümlerin başka bir dile çevirisine ilişkin değildir. Arjantin'in en başarılı 30 yazarı arasında[21] adı geçen yazar Néstor Ponce'nin Almancaya *Der Dolmetscher* olarak çevrilmiş bu romanı, çevirmeni, çevirmenlik mesleğini, çevirmenin çeviri sürecindeki çeviri kararlarını farklı açılardan yansıtan ve irdeleyen bir romandır. Bu araç, romanın kahramanı olan çevirmenin üstlenmiş olduğu çeviri görevini, bu görevi kimin için, ne tür bir ortamda ve hangi şartlar altında gerçekleştirdiğini ve

[21] Arjantin Kültür Bakanlığı tarafından desteklenen TyPA vakfı içlerinde Néstor Ponce'nin de yer aldığı Arjantin'in en başarılı 30 yazarını belirlemiştir. www.typa.org.ar

çeviri sürecinde ne tür çeviri kararları aldığını göstermesi nedeniyle tercih edilmiştir. Çeviri süreçlerinde siyasi güçlerin ve ideoloji boyutunun çeviri kararlarına yansımalarını görmek, tartışmaya açmak ve irdelemek, içinde çevirmenlerin konu edildiği araçlarla daha ilgi çekici ve elle tutulur hale getirilebilir. Araç olarak seçilmiş olmasının bir başka nedeni de, akademik çeviri eğitiminde salt kısa ya da hikâye boyutunda metinlerle değil, roman gibi daha uzun, bağlamı ve olay örgüsü daha yoğun olan metinlerle de çalışma olanağının bulunduğunu ortaya koymaktır. Ayrıca, bu aracın gerçek çeviri dünyasını yansıtmak açısından da anlamlı bir araç örneği olduğu söylenebilir, çünkü öğrenci böylece akademik çeviri eğitiminde okunması ve hakkında araştırma yapılması vakit alan metin türleri ile de karşılaşmış olacağından bu bağlamda da deneyim kazanabilir. Romanın okunması zaman alacağından, bir önceki uygulama örneğinde ifade edildiği gibi, romanın okunması, bağlam hakkında fikir edinilmesi, yazara ve romana ilişkin araştırma yapılması ödev olarak verilebilir.[22] Metnin okunması ve makro düzeyde araştırma yapılması ev ödevi olarak verilmiş olsa dahi, öğrencinin yazılı çeviri işinin ilk adımı ve çok önemli bir parçası olan çeviri amaçlı okuma eylemini deneyimlemesi sağlanabilir.

Burada romanın tamamına yer vermeden, bu araçla uygulama örneğini gösterebilmek için romanın içeriğini kısaca özetlemek üst bakış kazanabilmek açısından aydınlatıcı olacaktır; *El Intérprete* 1871 Buenos Aires'ini anlatıyor. Romanın ana konusunun 'siyasi güçler' ve bu güçlerin toplumun çeşitli kesimlerine mensup insanlar üzerindeki etkileri olduğu söylenebilir. Fransa'da yetişen ve daha sonra Arjantin'e giden roman kahramanı bölgedeki salgın hastalık yüzünden karantina altına alınan bir bölgede kalmak zorunda kalır. Fransız kökenli, iyi eğitim almış, genç bir Arjantinli olan roman kahramanının mali durumu çok iyi olmasına ve bu nedenle çalışmasa dahi geçimini sağlayabilecek olmasına karşın çevirmen olarak çalışması keyfi bir tercih olarak yansıtılmıştır. Kahraman çevirmenliği daha çok iki dilli olması ve hayatına değişiklik katması için yapmaktadır. Öte yandan,

[22] Akademik çeviri eğitiminde okuma eyleminin önemi sonuç bölümünde vurgulanmıştır. Bu vurguda öğrencilerle gerçekleştirilen anket değerlendirmeleri etkili olmuştur.

kahramanın bütünüyle ağzından anlatılan olay örgüsünde kahraman kendisini yapım ve yıkım gücü olan başkalarının emir kulu olarak görmektedir. Daha önce de çeviri işleri yaptığı bir işverenden kendisine gelen bir sonraki çeviri görevi çok ilginçtir. Bölgenin arsa zenginlerinden Don Matías Unzué de Álagaza adlı emekli yargıç Paris'te Fransız olan Aude d'Alençon adında genç bir kadınla tanışmış, ona âşık olmuş ve onu Buenos Aires'deki evine davet etmiştir. Yaşlı yargıcın niyeti bu Fransız kadınla gönül eğlendirmektir, ancak ne kendisi yeterince Fransızca, ne de kadın İspanyolca konuşamamaktadır. Kahramanın yeni çeviri görevi bu ikisi arasında gerçekleşecek konuşmaları çevirmektir. Çeviri işi için önceleri günde bir defa yargıcın evine gelen çevirmen, daha sonraları salgın hastalığı bulaştırma riski nedeniyle aynı evde yaşamaya başlar. Çevirmen kısa zaman içinde Aude'ye delicesine âşık olması ve kadınla ancak başkasının dil kanalı aracılığıyla, başkasının ağzından konuşmak zorunda oluşu çeviri görevine ve çeviri sürecinde verdiği kararlara olumsuz etki etmektedir. Çevirmen kendisini başkası tarafından ele geçirilmiş ve kendi kişiliğinin bastırılmış olduğunu düşünmektedir.

Anlatıcı çevirmen, yargıcın konuştuğu Porteňoya ile Fransızcanın tipik farklılıklara sahip olduğu ve iletişimde kültürlere özgü farklılıklara dikkat çekerken, yargıcın dilinin ve tonlamasının sert ve kaba, kadının dilinin ise yumuşak ve melodili olduğu vurgulamaktadır. Önceleri t*raduttore traditore* söylemini kulağına küpe eden çevirmenin, giderek çeviri etiğinden ve çeviri sadakatinden uzaklaştığı görülüyor. Aude'ye bir gün yazmış olduğu gizli bir not ile hislerini açan çevirmen hiçbir şekilde karşılık göremiyor, hatta Aude'nin yüz ifadelerinde ya da davranışlarında bir değişiklik gözlemleyemiyor. Salgının ciddyetini ve arttırması nedeniyle Buenos Aires'in boşaltılmasına karar verilirken, öncelik Fransız göçmenlere verildiği halde Aude yargıcın yanında kalır.

Ponce'nin isim vermemiş olduğu roman kahramanı çevirmen, çevirmenlik mesliğinde karşılaşılabilir durumlara ayna tutmaktadır. Yeri geldiğinde kendi ideolojisini dizginlemenin ve çeviri etiğini ön planda tutmanın zorluğunu gösteren bu roman aynı zamanda çevirmenin etrafını kuşatan çeşitli güçleri de gözler önüne sermektedir. Çeviri süreçlerinde siyasi, sosyal, dinsel, ırksal ya da cinsel boyutların

çeviri işini kabul ya da red etmede etkili olması, seçilen bu araç örneği ile daha etkili biçimde irdelenebilir. Bu araç ile aynı zamanda çevirmenlik mesleğinde kısıtlamalar, hak ve sorumluluk konuları da ele alınabilir.

Bu romana ilişikin Nord tarafından kaleme alınmış "Spielball der Mächte"[23] başlıklı makale, romanın çeviribilim açısından değerlendirildiği bir çalışmadır. Çeviribilimci ve yazarların roman bağlamında birbirinden farklı görüşlerine de yer verilen bu makalede, çeviri kararlarını biçimlendiren iç ve dış etkenler özellikle çeviri etiği açısından mercek altına alınmaktadır. Uygulama sürecinde konuya ilişkin kavramların irdelenmiş olması ve çeviribilimsel kavramların sözlükçelere eklenmiş olması bu makalenin anlaşılmasını kolaylaştırmaktır. Dolayısıyla öğrenci bu tür uygulamaların ardından konuya ilişkin bilimsel bir makaleyi çeviribilim açısından daha iyi kavrayabilir ve özümseyebilir.

Uygulama sürecine öncelikle roman kahramanına odaklanarak başlanabilir. Romanı okumuş ve bağlamını genel hatlarıyla kavramış öğrencilerle uygulama çalışmasının ilk adımı olarak kahraman hakkında edinilen bilgiler anahtar sözcükler şeklinde tahtaya yazılabilir. Örneğin: isimsiz / çeviri alanında eğitim almamış / ikidilli / sessiz / korkak / güçsüz / isteksiz / zorlama var / işine sadık / işini sevmiyor / çeviri kararları nesnel değil / yanlış çeviri kararları veriyor / çeviriyi çarpıtıyor / işine duygularını yansıtıyor.. vs.

Öğrenciler eşli çalışma biçiminde sınıf geneli tarafından belirtilen bu anahtar sözcüklerden birini seçip, romanda geçen olay örgüsü ile bağdaştırarak tartışabilir, birbirlerine soru sorabilirler. Bir sonraki aşamada, metinde çevirmenin çeviri süreçlerini aktaran bölümler ele alınabilir. Bu bölümlerde yargıcın ve kadının ağzından çıkan kaynak tümceler ve çevirmenin çevirisi tahtaya yazılarak öğrencilerden çeviri kararları bağlamında tartışmaları istenebilir. Grup içinde yapılacak bu çalışmada çevirmenin aldığı çeviri kararlarının kaynak odaklı mı yoksa erek odaklı mı olduğu incelenebilir. Hangi tümcelerin kaynak, hangilerinin erek odaklı olduğunu ayrıştırmaya çalışan öğrenci, bu ayrıştırmanın nedenini de

[23] Ekler bölümünde söz konusu özgün makalenin tarafımdan Türkçe'ye aktarımı yer almaktadır. .

belirtebilir. Tümden gelim yöntemine dayalı bu çalışma biçimi, öğrencinin akıl yürütmesini ve parça birimlerin bir bütün içindeki önemini anlamayı sağlayan bir uygulamadır.

Bu araç ile tümevarım yöntemine dayalı bir çalışma da yapılabilir. Bu çalışma aynı zamanda öğrenci merkezliliğin çok yoğun biçimde yaşandığı canlandırma biçimidir. Grup çalışması içerisinde drama yönteminden yararlanılarak, örneğin 3 kişilik gruplar halinde çevirmen-iş adamı-kadın rolleri paylaşılabilir ve canlandırılabilir. Bu çalışmada çalışma gruplarından bir önceki aşamada romanın içinde geçen diyaloglardan bir tümce seçmeleri ve çevirmen, yargıç ve kadın rollerinde kendi ideolojilerine göre aktarım önerisi yapmaları istenebilir. Bu aktarımlar Almanca ve Türkçe olarak yapılabilir. Bu seçimlerini diledikleri bir sahne kesiti içerisinde ve kendilerinin yazacağı bir triolog içinde canlandırmaları istenebilir. Çeviri olgusunu içselleştirmede önemli katkıları olabilecek drama yöntemi, öğrencilerde çeviri işi için gerekli olan yaratıcılığı da harekete geçirebilir.

Sahneleme çalışması için romandan dialog ya da triologlar seçilebileceği gibi, çevirmenin iç konuşmaları da alıntılanabilir. Drama yöntemine dayalı bu çalışmada salt dilsel aktarım önerileri değil, mimiklerle, beden dili ile yansıtılmaya çalışılan sözsüz aktarımlar da söz konusu olmalıdır. Romanda çok fazla söz almayan, hatta çoğu kez sessiz kalmayı tercih eden Aude'nin davranışları Aude'yi canlandıran öğrenci tarafından bu yollarla aktarılabilir. Bahadır'ın drama yöntemi bağlamında ifade ettiği ve özellikle sözlü çevirilerde gerekli olan bir edinç olarak gördüğü empati kurma[24] bu gibi uygulamalar ile geliştirilebilir. Çevirmenin kendisini artık kendisi gibi hissetmediğini dile getirdiği sahnelere aşağıdaki verilmiştir:

Çevirmenin kendisini ve yargıcı Aude'nin elinde birer oyuncakmış gibi gördüğünü belirttiği sahne:

> *"Aude herrscht in ihrem Schweigen, herrscht über uns. Sie ist es, die die Fäden zieht, hat das dieser alte, eingebildete Hampelmann noch immer nicht bemerkt? Sie ist es, die uns mit ihrem gazellenhaften Gang in ein grenzenloses Schicksal führt."* (a.e.: 2010:171)

[24] Bkz. Bölüm 2.1. "Öğrenci Merkezli Öğrenme Modeli"

Bir grubu izleyen diğer gruplar bu aşamada sahneleme yapan grupta yer alan çevirmenin ne tür çeviri kararları aldığına dikkat ederek, daha sonra gruba soru yöneltmek üzere notlar alabilir. Aynı şekilde drama yönteminde önemli görülen empati kurma ya da sözsüz aktarımların beden dili aracılığıyla ne şekilde gerçekleştiğini ya da nasıl daha etkili gerçekleşebileceğini düşünebilirler. Karşılıklı soru-cevap aşamasında öğrencilerin çeviribilimsel kavramlarla açıklama yapmaları istenebilir ya da eğitmen tarafından bu yönde yönlendirilebilir. Bu uygulamada sözlükçelere eklenebilir kavramlar aşağıdaki gibi olabilir:

çevri kararları – Übersetzungsentscheidungen
çeviri işi veren / işveren – Auftraggeber
çeviri görevi – Übersetzungsausftrag / Translationsauftrag
serbset çevirmen – freelance-übersetzer / Freiberuflicher Übersetzer
çeviri süreci – Translationsprozess / Übersetzungsprozess
kaynak metin odaklı çeviri – ausgangstextorientierte Übersetzung
erek metin odaklı çeviri – zieltextorientierte Übersetzung
metiniçi normlar – textlinguistische Normen
işlev odaklı çeviri – funktionsorientierte Übersetzung
işlevsel eşdeğerlilik – funktionelle Äquivalenz
kabul edilebilirlik – Akzeptabilität
çeviri eleştirisi – Übersetzungskritik
çeviri kalitesi – Übersetzungsqualität
karar verme süreci – Entscheidungsprozess
sözcüğü sözcüğüne çeviri – wörtliche Übersetzung
öykünme – Imitation
sadakat – Treue
bağlılık – Loyalität
mesleki ahlak - Berufsethik
benzer biçim – analogische Form
dilsel çeviri – linguistische Übersetzung

dilsel eşdeğerlilik – linguistische Äquivalenz
metinsel eşdeğerlilik – textuelle Äquivalenz
sesbilimsel eşdeğerlilik – phontische Äquivalenz
biçemsel eşdeğerlilik – stilistische Äquivalenz
sözdizim – Syntax
Biçemsel/çevirisel eşdeğerlilik – stylistische Äquivalenz

4.1.7. Yaratıcılık Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama

avenidas

avenidas
avenidas y flores
flores
flores y mujeres
avenidas
avenidas y mujeres
avenidas y flores y mujeres y
un admirador

Gomringer, Eugen
Konstelationen, 1953

Bu uygulamada ne öğrencilerin ne de eğitmenin İspanyolca bilmesi gerekli değildir, hatta öğrencinin İspanyolca bilmemesi uygulama amacını daha da etkili hale getirmektedir. Söz konusu uygulamanın amacı dilsel ve kültürel çözümleme ya da aktarım değil, yaratıcılık edincini geliştirme bağlamında yaratıcı yazmaya odaklıdır.

Eugen Gomringer tarafından İspanyolca olarak kaleme alınmış bu metin, İspanyolca bilmeyen bir öğrenci için anlaşılır bir metin değildir. Öğrenci önünde duran metnin kim tarafından, hangi amaçla yazıldığını ve ne anlattığını bilmemektedir. Öte yandan öğrencinin bilmediği bir dilde yazılmış bir metin ile karşı karşıya kalması, beklenmedik ve şaşırtıcı bir durumdur ve bu nedenle metnin öğrenciye sunulmasıyla birlikte uygulamanın henüz ilk adımında, öğrencilerin ilgisini çekebilecek özelliktedir. Öğrencinin karşı karşıya kaldığı bu alışılmadık durum, aynı zamanda çeviri işinin bilinmeyenin ya da anlaşılmayanın açıklanmasını sağlayan, yenidünyaların kilitli kapısını açmaya yarayan bir *anahtar* olduğunu bizzat hissetmesini de sağlayabilir.

Uygulamanın ilk aşamasında metnin ne tür bir metin olduğuna yönelik çeşitli tahminler yürütülebilir. Metnin söz dizimine dikkat edebilen öğrencilerin çoğu metni bir şiir, bir tekerleme, bir bilmece ya da bir mani olarak sınıflandırabilir. Eğitmen bu aşamada öğrencilerin yapmış olduğu belirlemeye yönelik gerekçe isteyebilir ya da dersin akışına göre çeşitli sorular yönlendirebilir:

“Metin alt türünü hangi gerekçeyle şiir / mani / tekerleme vb. olarak belirlediniz?”

“Sizce metin ne anlatıyor olabilir?”

“Metnin söz diziminde neler dikkatinizi çekti?”

“Sizce söz diziminde kullanılan sözcük türleri nelerdir?”

Eğitmenin ne metin türü, ne de metnin konusu hakkında bilgi vermediği bu araç örneğinde, öğrenciler metin edinci bağlamında daha önce edindikleri bilgileri harekete geçirebilirler. Bu bilgilere dayanarak örnek araç ile ilgili metin türüne yönelik fikir yürütebilirler. Bu fikir yürütme işinde - gerektiğinde eğitmenin de yönlendirmeleri ile - metinde geçen bazı sözcüklerin tekrar edilmesi, tek bir harf olarak kullanılan “y” harfinin iki sözcük arasında yer alması gibi söz dizimsel yapılar fark edilebilir. Eşli çalışma biçiminde hangi sözcüklerin isim, eylem, sıfat ya da bağlaç olarak kullanılmış olabileceği hakkında fikir yürütülebilir ve metnin hangi metin türünde sınıflandırılabileceği üzerinde düşünülebilir.

Bu çalışmada “avenidas”, “flores”, “mujeres”, ve “admirador” sözcükleri birer isim ya da sıfat, “y” bir bağlaç ve “un” sözcüğü bir sayı sıfatı olarak ele alınabilir. Derse

ayrılan zaman ve dersin akışına göre eşli ya da gruplu çalışma biçiminde tahmin edilen sözcük ve metin türleri, yaratıcılık edincini geliştirme bağlamında yapılabilir bir çalışmaya zemin oluşturabilir. Salt tahminlere dayalı belirlenen sözcük türleri esas alınarak metnin Türkçeye, Almancaya ya da İngilizceye aktarımı her ne kadar çeviri işinden çok uzak gibi görünse de, bu böylesi bir çalışmanın çeviri işinin bir parçası olan metin üretme becerisine katkısı yadsınamaz. Ayrıca, özellikle yazın çevirilerinde yararlanılan çeviri stratejileri arasında bulunan özgür çeviri stratejisi bu çalışmaya benzer özellikler barındırmaktadır. Burada yapılacak olan aktarım işi anlamsal değil, yaratıcılığın da harekete geçirileceği biçimsel bir çeviri olacaktır.

Salt tahmin edilen sözcük türlerine odaklılık içinde yapılacak aktarımlarda erek dil ya da erek kitle grupların tercihine bırakılabilir. Erek norm konusunda gruplara özgürlük tanınıyor olması öğrencilerin işbirliği içinde daha motive olmalarını sağlayabilir. Tanınan bu özgürlük aynı zamanda çalışma sonrasında yapılabilir çeviri gerekçelendirme bağlamında da anlamlı bir uygulama olur. Çeviriye Giriş dersi birinci sınıf öğrencileri ile yapılan bu uygulama örneğinde erek dili Almanca olarak belirleyen bir grup, genel bir erek kitleye yönelik şu şekilde bir metin oluşturmuştur:

woche
woche und tage
tage
tage und stunde
woche
woche und stunde
woche und tage und stunde und
eine minute

Aynı uygulamada erek dili Türkçe olarak belirleyen iki gruptan birisi "y" bağlacını Türkçede "ve" olarak karşılarken, diğer grup "ile" olarak karşılamıştır. Her iki grup, erek kitlenin küçük çocuklar olduğunu belirtmiş ve bu nedenle oluşturulan metinde kullanılan sözcüklerin masal kahramanları olmasına karar verdiklerini belirtmişlerdir.

prenses	eşek
prenses ve kurbağa	eşek ile köpek
kurbağa	köpek
kurbağa ve öpücük	köpek ile kedi
prenses	eşek
prenses ve öpücük	eşek ile kedi
prenses ve kurbağa ve öpücük ve bir prens	eşek ile köpek ile kedi ile bir horoz

Çalışma grupları tarafından özgürce belirlenen erek kitleleri aynı zamanda oluşturulan metnin de konusuna etki etmiştir. Çalışmanın bu adımında her ne kadar özgün metnin çevirisi yapılmıyor olsa da metin oluşturma sürecinde de bir takım kararların alınması gerekmektedir. Dolayısıyla işlevsel çeviri kararları almaya yönelik edinç gelişimini amaçlayan çalışmanın bu aşaması dahi karar verme bağlamında bir ilk adım oluşturabilir.

Söz konusu çalışma aşamasında sunulan başka iki örnekten birisi erişkin erek kitleye, diğeri ise genel bir kitleye yönelik oluşturulmuştur:

tuz	Ei
tuz ile şeker	Ei und Butter
şeker	Butter
şeker ile un	Butter und Pfanne
tuz	Ei
tuz ile un	Ei und Pfanne
tuz ile şeker ile un ile bir reçete	Ei und Butter und Pfanne und ein Spiegelei

Sunulan çalışmaların hepsinde son satırda yer alan sözcüğün metinde daha önce geçen öğelerin bir aradanlığı sonucunda ya da üç öğenin etkileşimi sonucunda oluşan bir öğe olarak kaleme alındığı görülmektedir. Öğrenciye bu doğrultuda herhangi bir açıklama yapılmadığı halde, öğrenci metnin bağlamsal bir doku içerisinde olması gerektiği bilinciyle hareket etmiştir. Bu durum, tezimizin başında belirtildiği gibi, öğrencinin hem tümevarım hem de tümdengelimli bir biçimde adımlamalı olarak çeviri edincini bütünleyebildiği şeklinde yorumlanabilir. Oluşturulan tüm metinlerin bağlamsal bir doku içerisinde olması, öğrencinin metin

bilgisine ilişkin daha önceki edinimleri aracılığıyla tümdengelimli hareket edebildiğinin ve işlevsel karar verebileceğinin bir göstergesi sayılabilir.

Oluşturulan metinlerin başka bir grup tarafından sesli olarak okunması, öğrencinin hoşuna giden ve kendisini üretken hissetmesini sağlayan bir yöntem olabilir. Bu süreçte eğitmen grupların metinlerde tercih ettiği dile dikkat ederek, sınıfın daha çok hangi dilde yazmaya karar verdiğini görebilir. Sunumların ardından, grupların özgür bırakıldıkları erek dile ilişkin karar nedeni üzerinde durularak, bunu gerekçelendirmeleri istenebilir. Birinci sınıf AMT öğrencileri Çeviriye Giriş dersinde gerçekleştirilen bu uygulamada tercih edilen dilin ağırlıklı olarak Türkçe olması, grup üyelerinin kendini daha rahat ifade edebileceği ve daha yaratıcı olabileceğini düşündüğü anadilleri olmuştur. Burada öğrencinin öncelikle Türkçeye uzanmış olması, yaratıcılık edinci bağlamında önemli bir veri oluşturmaktadır.
Öğrenci çalışmanın da amacı olan yaratıcılık eylemine odaklı hareket edebilmiş ve daha rahat, daha yaratıcı olabileceği dili kullanmayı tercih etmiştir. Bu bağlamda, birinci bölümde çeviribilimcilerin ana dil edincinin göz ardı edilmemesi gereken bir edinç olduğu görüşlerine dayanarak, öğrencinin bu gibi çalışmalarda A dilini tercih etmesinde her hangi bir kısıtlama getirilmemesi gerektiğinin altı çizilmelidir.

Aktiv und Kreativ Lernen adlı kitabında bu metinle yapılan bu uygulamanın metin üretme bağlamında öneren eğitimci Wicke'nin de ifade ettiği gibi kısa ve basit görünen çalışmalar uzun ve karmaşık çalışmalara zemin hazırlayan adımlardır (Wicke, 2009: 54). Anlamlarını bildiği birkaç sözcük ile kendi duygularını dilediğince yansıtabilen öğrenci böylece kendine ve yaratıcılığına güvenmeyi deneyimlemiş olur. Çeviri eğitiminde önemli unsurlar olan kendine güven, üretilen bir çalışmanın başkası tarafından kabul görmesi ile de ilgilidir. Dili ve anlamı farklı olan, ancak sözcük dizimi açısından benzerlik gösteren bu aktarımlar oldukça basit görünebilir ve bu basitliği nedeniyle çeviri edincini geliştirme konusunda şüphe uyandırabilir. Bağlaçlar hariç yalnızca dört sözcükten ve bu sözcüklerin yinelenmesinden oluşan bir metnin oluşturulması çok kolay bir çalışmadır. Eruz'un yaratıcı yazmayı konu alan "Yazma Uğraşının Gizilgücü" başlıklı çalışmasında vurgunladığı gibi, kısa bir metnin üretiminde dahi öğrenciye olumlu katkılar

sağlanmaktadır. Eruz, öğrencinin kendi oluşturduğu bir metni bir başkasının ağzından duyması ona büyük bir keyif vereceğinden metinlerin öğretmen tarafından okunmasının daha yüreklendirici olduğunu belirtmektedir. Bu belirleme, çalışılan aracın kısa ve uygulamanın basit olması nedeniyle çeviri edincini ne denli geliştirebileceği şüphesini de ortadan kaldırabilecek bir belirlemedir. Wicke, öğrencinin özgün metnin dilini bilmemesine rağmen bu araç üzerinden dilsel yaratıcılığını geliştirebilen bu çalışmanın öğrencinin üretkenliği bağlamında yüksek değer taşıdığını şu sözlerle dile getirmektedir:

> *"Bei dem Versuch wurde deutlich, dass die spanische Sprache aufgrund des internationalen Charakters dieses Textes aus der konkreten Poesie für die Bearbeitung kein Hindernis war, da sich derart einfache und leicht verständliche Strukturen mühelos in alle Sprachen übertragen lassen. Trotz der Regelhaftigkeit des Konstruierens wird den Schülern bei ihrer Arbeit ein großer Freiraum eingeräumt, den sie sprachlich kreativ selbst gestalten können. Der eigentätige Prozesscharakter der Textproduktion ist hier von unschätzbarem Wert."* (a.e.:56)

Uygulama aracı olarak seçilen "avenidas" metninin metin içi ve metin dışı bağlamı ile ne anlattığı öğrenci için halen daha merak konusu olabileceğinden, bir sonraki çalışma aşaması da etkin bir biçimde yürütülebilir. Grupların salt sözcük yapısı düzeyinde kalarak yaptığı aktarımların sunulmasının ve erek norm ile ilgili bilgilerin belirtilmesinin ardından özgün metne geri dönülebilir ve öğrencilere örneğin Almancaya yapılmış çevirisi verilebilir:

Straßen

Straßen und Blumen
Blumen
Blumen und Frauen
Straßen
Straßen und Frauen
Straßen und Blumen und Frauen und
Ein Verehrer

Metne yönelik yapılan çözümleme ve araştırmaların ardından metnin Türkçeye aktarılması sağlanabilir. Bu uygulamada erek kitle odaklı bir çeviri amacıyla türk kültürünü daha gerçekçi yansıtan bazı gruplar, "strassen" sözcüğünü "cadde" değil,

sokak satıcıların daha çok bulunduğu "sokak" olarak, "Verehrer" sözcüğünü de "fan" ya da "hayran" olarak değil "sevgili" ve "yar"sözcüğü ile karşılamıştır. Aynı şekilde, özgün metnin öğrenciye Türkçe verilmiş olması durumunda Almancaya aşağıdaki gibi birbirinden farklı tercihlerle aktarıldığı görülmektedir.

sokaklar	caddeler
sokaklar ve çiçekler	caddeler ve çiçekler
çiçekler	çiçekler
çiçekler ve kadınlar	ciçekler ve kadınlar
sokaklar	caddeler
sokaklar ve kadınlar	caddeler ve kadınlar
sokaklar ve çiçekler ve kadınlar ve bir yar	caddeler ve çiçekler ve kadınlar ve bir sevgili

Bu uygulama sürecinde altı çizilen, irdelenen ya da pekiştirilen konu ve çeviribilimsel kavramlar öğrencinin sözlükçesinde şu şekilde yer alabilir:

Yaratıcılık – Kreativität

Yaratıcı – kreativ / schöpferisch

Yaratıcı yazma – kreatives Schreiben

Yazma gücü – Schreibkraft

Yazma zayıflığı – Schreibschwäche

Yazma deneyleri – Schreibexperimente

Yazma performansı - Schreibleistung

Serbest yazma – freies Schreiben

İfade - Ausdruck

Anlam – semantik

Anlamsal bağ / anlam zinciri – semantische Kette

Gerçek / otantik metin / authentischer Text

Kurgusal / yapay metin – fiktiver Text

Kontext – bağlam

Metin üretimi – Textproduktion

Yazma stratejileri – Schreibmethoden

Yazma koşulu – Schreibvoraussetzung

Yazım kuralları – Schreibregeln

Erek kitle – Adressatengruppe / Zielgruppe

Okur – Leser

Okur kitlesi – Leserschaft

Yazma yaklaşımı – Schreibansatz

Metin içeriği – Textinhalt

Çeviri özgürlüğü - Übersetzungsfreiheit

4.2.Görsel Araçlarla Uygulama Örnekleri

4.2.1. Kültür Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama

Resim 2: "Tez Git, Tez Gel"



(Çevrimiçi) http//karikaturhunisi.blogspot.com.tr/2012/07/tez-git-tez-gel.html, 22 Haziran, 2014.

Metnin konusu: Uykusuz adlı mizah dergisinde yayınlanmış olan bu karikatür, Türk kültürüne özgü bir deyimin mizahi bir bakış açısıyla görselleştirilmiş halidir.

Metin alt türü: Karikatür

Kültürel arka planı: Herhangi bir nedenden dolayı uzun bir yolculuğa çıkan bir kişinin/kişilerin ardından su dökmek, araştırmalara göre şamanizme dayanan örf ve adetlerimizden birisidir. Bu adet günümüzde ve özellikle de Anadolu kültüründe yaygındır.

Çalışma Yöntemi: Tümevarım / tümdengelim, öğrenci merkezli

Sosyal form: Tekli / Eşli / Gruplu

Çalışma biçimi: Alıştırmalar

Uygulama amacı: Kültür edincini geliştirmek

Uygulama süreci:

- İlgili kavrama yönelik çağrışımlar
- Metin içi/metin dışı öğelerin çözümlenmesi
- Kaynak ve erek dilde kültür karşılaştırmaları
- İlgili dil çiftinde deyim çalışmaları
- Deyim aktarım süreçleri

Çalışma çıktısı :

- Kültür edinci bağlamında kavramları öğrenme/içselleştirme
- Kültür duyarlılığını arttırma
- Araştırmaya yönlendirme
- Ülke Bilgisi

Çalışmada, aracın görsel oluşunun olay yeri ve koşulları hakkında bilgilendirici bir işlevi olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, görselde konuşma balonları yardımıyla diyalog içinde oldukları anlaşılan iki kişinin resmedilmiş olması, duyularla alılmamaya olanak veren araçların metin çözümlemesinde katkı sağlayıcı olduğunu göstermektedir.

Kültür karşılaştırmasına olanak sunan bu görsel araç ile Türkçe-Almanca dil çiftinde kültürel öğeler barındıran deyim ve bunların çeviri çalışmaları yapılabilir. Bu karikatürde yer alan konuşma balonlarında Türk kültürüne özgü bir konuşma kalıplarından yararlanıldığı görülmektedir. Aracın iletisi yalnızca konuşma

balonlarında içerisinde yer alan yazı biçiminde değil, görselin kendisi ile de verilmektedir. Bir yolcuyu uğurlarken arkasından dökülen su, o kişinin suyun aktığı gibi, bir çırpıda, hızlı bir şekilde, engel tanımadan gideceği yere gidip, aynı şekilde geri gelmesini sembolize etmektedir.

Baloncukların içinde yer alan ifadelerin çevirisi dilsel sorun, görselin aktarımındaki sorun ise görsellikle ilgili bir sorun oluşturacaktır. Ancak, aracın bütünsel olarak aktarımındaki en temel çeviri sorunu kültürel boyutta bir sorun olacaktır. Kültürel açıdan sorun oluşturan öğeler, çevirilerde karşılaşılan üç temel sorundan birisidir; diğer ikisi dil ve konu/alan ile ilgili sorunlardır. Kültürle ilgili sorunlara dikkat çekmek ve öğrencilerin bu konuda duyarlı olmalarını sağlamanın bir yolu da bu sorunları barındıran araçlarla çalışmalar yapmaktır. Kültür edincini geliştirmeye odaklı çalışma için bu aracın tercih edilmesinin nedeni de görselin ağrılıklı olarak kültür bağlamında sorun içermesindendir.

Bu çalışmanın amacı çerçevesinde, daha once de belirtmiş olduğum gibi, sunulan örnek ders araçların birincil amacı çeviri yaptırmak değil, çeviri edincini geliştirmeye odaklı olduğundan, öğrencinin kültür ile ilgili fikir yürütmesini sağlamak, bir görselden yola çıkarak yorumlama olanağı sunmak ve kültür konusunda farkındalığını arttırmak çeviri edincini geliştirebilecek etkinliklerdir.Uygulamanın ilk adımı olarak çağrışım ve kavramlara odaklı bir çalışma yapılabilir. Kavramlardan yola çıkarak oluşturulan çağrışım zincirleri çeviri edinci bağlamında önemli olan anlamlandırma becerisini de kuvvetlendirmektedir. Söz ve anlam ilişkisinde anlamın belirleyici olduğunu vurgulayan Zülfikar, şu şekilde ifade etmektedir. “Anlam, bir kelimenin aynı dili konuşanlara çağrıştırdığı, hatırlattırdığı kavram veya düşüncedir. Söze can veren anlamdır.” (Zülfikar, 1991: 147).

Uygulama aşamalarında öğrenciye sunulan bu karikatür ile ilgili sırasıyla,

- Kavram çağrışımları yapılabilir. Örneğin, zaman, hız, yolculuk, özlem, sabır, geri dönüş, aile, yuva, bağlılık, kazasız belasız …vb

- Karikatürde geçen hangi sözcüklerin ve ifadelerin başka bir dile aktarılmasında zorluk yaratacağını belirlenebilir. Örneğin, Napıcaz, Nedicez / Yavrum / Tez git, tez gel / Haydaa…
- Çeviri sorunun kültürel öğelerden kaynaklandığı ortaya çıkartılabilir
- Çevirisine yönelik çözüm önerileri oluşturulabilir. Örneğin, Türkçedeki deyimin Almanca bir deyim ile karşılanması, deyimin deyim olarak aktarılması/aktarılmaması vb…

Eşli çalışma biçiminde yapılabilecek ilk aşamada görselin kendisine odaklanılabilir. Konuşma ya da düşünme balonları içeren araçlar, amaç doğrultusunda içi boş olarak da verilebilir ve öğrenci tarafından doldurulması istenebilir. Böylesi bir çalışma, bir sonraki uygulama örneğinde sunulacaktır. Burada örnek olarak sunulan araçta konuşma balonları boş olarak verilmeyecek, ancak çalışmanın sonunda bu balonların içinde yer alan ifadelerin Almanca olarak oluşturulması istenecektir.

Uygulamanın devamında, metnin Almancaya aktarılmasındaki zorluğun nereden kaynaklandığı irdelenebilir. Eşli çalışma biçiminde öğrenciler birbiri ile fikir alıverişinde bulunabilir ve gerekçelerini dile getirebilirler. Geliştirilen düşünceler ve öneriler sınıf ortamında da paylaşılabilir, öğrenciler tarafından sorulan sorular yine öğrenciler tarafından yanıtlanabilir. Uygulamanın sonraki aşamasında karikatürün Almanca'ya çevirisine ilişkin düşünceler geliştirilebilir. Bu bağlamda gruplu çalışma biçiminde aşağıdaki sorular üzerinde durulabilir:

- Aracın görsel oluşunun çevirisine katkıları nelerdir?
- Aracın çeviri sorunu ne olabilir?
- Almancaya aktarımında deyime yer verilmeli midir?
- Almancaya çevirisinde yitim oluşabilir mi?
- Dipnot ya da açımlama gerekli midir?
- Aracın Almancaya çevirisi yapılabilir mi?
- Almanca çevirisi işlevsel olabilir mi?

Bu öneri ve fikir alışverişinin ardından konuya bir adım daha yaklaşmış olan öğrenciler aktarım sorunun kültüre özgü bir sorun olduğuna varabilirler ya da eğitmen tarafından bu noktaya yönlendirilebilirler.

Dersin bir sonraki aşamasında, Grup çalışması biçiminde kavram çağrışımları yapılarak görsel metinde önce çıkan kavramlar belirlenebilir. Örneğin, zaman, hız, yolculuk, özlem, sabır, geri dönüş, aile, yuva, bağlılık, kazasız belasız… kavramları ile ilgili Almanca deyim taramaları yapılabilir. Öğrencilerin deyimler sözlükleri ya da başka kaynaklara başvurarak ulaşabileceği deyimler örneğin şu şekilde olabilir:

Zaman: “Dem Wartenden scheinen **Minuten Jahre** zu sein” ,
Hız: "Die Eile ist das Gegenteil der Geduld”
Kazasız belasız: “Schnell Glück, schnell Unfall”,
Yolculuk: "Man reist nicht billiger und nicht schneller als in Gedanken”
Özlem: “Der Duft der Dinge ist die Sehnsucht, die sie in uns nach sich erwecken”

Örnekte görüldüğü üzere metinde öne çıkan kavramlar ile ilgili birçok deyim bulunabilmesine karşın, metnin içeriğine yakın durmayan anlamlar da ifade edebilmektedir; “tez” sözcüğünün geçtiği görsel araçta olumlu bir durum ifade edilirken, “Eile” sözcüğü deyim içerisinde olumsuzluğu ifade etmektedir. Bu nedenle, bu gibi çalışmalar ile öğrenciye konuya, bağlama ve amaca bağlı kalmanın önemi gösterilebilir. Çalışmanın son aşamasında konuşma balonlarının salt aracın görselliği doğrultusunda Almanca olarak doldurulması istenebilir.

4.2.2. Dil Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama

Resim 3: "Himbär"



(Çevrimiçi) http//weheartit.com/entry/group/44996629, 23 Mart 2015

Metnin konusu: Bir kutup ayısının mor renkli çiçek tarlası içinde uzanması, yatıp yuvarlanması ve böylece çiçeklerin renginin kürküne geçerek kendisinin 'ahududu' olacağını düşünen bir ayı. 'Himbär' sözcüğünün 'Ahududu' olarak alımlanmasında 'Beer' yerine 'Bär' sözcüğünün kullanılarak yapıldığı bir dil oyunun etkisi söz konusudur. İnsan dışı varlıklara, insana özgü özellikler yükleme sanatı olan kişileştirme sanatı ile ayının düşüncesi düşünme balonu içerisinde sunulmuştur.

Metin alt türü: Resim

Kültürel arka planı: Alman kültürünün eğlenceli yapısını ortaya koyan, dil kullanımlarının eğlendiren, güldüren yönlerini resim aracılığı ile yansıtan bir araç.

Çalışma yöntemi: Tümevarım / tümdengelim, öğrenci merkezli

Sosyal form: Tekli / Eşli / Gruplu

Çalışma biçimi: Alıştırmalar

Uygulama amacı: Dil edincini geliştirmek

Uygulama süreci:

- Metin içi/metin dışı öğelerin çözümlenmesi
- Resim ve metnin bütünsel bağlamı
- Resimler aracılığıyla bilgi birikimini harekte geçirmek
- Kaynak ve erek dil karşılaştırmaları
- Metin oluşturma (Konuşma / Düşünme balonu)
- İşlevsel resimler bulma

Çalışma çıktısı:

- Resimleri metin olarak görme
- Dil edinci bağlamında kavramları öğrenme/içselleştirme
- Dil duyarlılığını arttırma
- Araştırma yapma

Güzel sanatların dallarından birisi olan resim, görsel algı yoluyla alımlanan ve öğrenme sürecinde farkındalığı ve motivasyonu arttıran önemli araçlardandır. Resim, çizim, karikatür gibi görseller işlevlerine göre yazı ile de desteklenebilir. Amaç doğrultusunda görselde yer alan yazılı ve sözlü ifadeler gizlenebilir ve bu uygulama örneğinde olduğu gibi öğrenciye çalışmanın ilerleyen aşamalarında sunulabilir. Bu yöntem öğrencinin yazı içermeyen bir araca ilişkin fikir yürütmesine ve salt görsel algı yoluyla çözümleme yapabilmesine olanak vermektedir.

Özgün araçta yer alan sözel ifade, fotoğrafın üzerine montaj yoluyla eklenerek, söz konusu görselin iletisinin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Bu yönü nedeniyle hiç yazı içermeyen resimlerden ayrılan bu araç örneğinin bağlamın anlaşılmasına kolaylık sağladığı söylenebilir. Hiç yazı içermeyen ve bu nedenle yazı içeren resimlere göre kısıtlanmadan, daha salt görselliğinden yola çıkılarak alımlanabilen araçlar görsel resimler olarak adlandırılmaktadır. Müller resimleri konu alan

çalışmasında hiç yazı içermeyen ile yazı içeren resimleri birbirinden şu şekilde ayırmaktadır:

> *"Visuelle Bilder werden üblicherweise scharf vom gesprochenem Wort und der Schrift abgegrenzt. Diese Grenzziehung soll hier nur bedingt akzeptiert werden. Denn natürlich dienen verbale Bilder nicht der visuellen Kommunikation, sie bedürfen eines anderen Wahrnehmungssinnes als das (nur) Sichtbare und verfügen nicht über die mächtigen Besonderheiten visueller Bilder. Was aber ihre illustratierte Funktion betrifft, nehmen sie prinzipiell den gleichen Stellenwert ein wie die visuellen Bilder."* (Müller, 2007: 48)

Müller'in görsellerle ilgili açıklamasına dayanarak, örnek olarak sunulan bu araç, yazıya dökülmüş sözlü bir ifade içermesi nedeniyle sözlü bir görseldir. Öte yandan yine yazarın belirtmiş olduğu gibi, görsellik işlevini yitirmemekle birlikte iletiyi daha da vurgulamaktadır. Uygulama örneklerinde hiç yazı içermeyen ve salt görselin kendisinin araç olarak kullanıldığı araçlardan da yararlanılacaktır[25]. Burada ise çalışmanın ilerleyen süreçlerinde yazı ile desteklenen bir görselin tercih edilmesinde dil edincini geliştirme amacı belirleyici olmuştur. Internetten alınan ve uygulamanın ilk aşamasında öğrenciye içi boş bir düşünme balonu ile sunulan bu görsel, öğrencinin araca ilişkin ilgisini canlı tutabilmiş ve onu araçla çalışmaya motive edebilmiş bir araçtır.

Uygulamanın ilk adımına görsele ilişkin düşüncelerle başlanmıştır. Resimde görülen öğeler ya da resimden yola çıkılarak oluşturulan düşünceler, anahtar sözcüklerle şu şekilde yer almıştır:
çiçek tarlası / lavanta tarlası / beyaz ayı / kutup ayısı / mutlu bir ayı / kutup ayısı kutuplarda yaşar / ilk bahar mevsimi / kutuplarda lavanta ya da çiçek tarlaları olmaz / hayvanat bahçesi / fotomontaj vs.

Uygulamanın bir sonraki eşli çalışma biçiminde yürütülülen aşamasında içi boş düşünce baloncuğa bağlamsal açıdan uygun düşebilecek bir ifade oluşturulması istenmiştir. Erek kitle belirtilmemesi ve kullanılan dil konusunda herhangi bir kısıtlama getirilmemesi öğrencinin ilk etapta uzanacağı dili görmek açısından da

[25] Bkz. bölüm 4.3.5 "Araştırma Yöntemlerini Geliştirmeye Odaklı Uygulama".

yararlıdır. Bu uygulamada eşli çalışma gruplarının çoğu Türkçe ifadeler kullanırken, çok azı Almancayı tercih etmiştir. Yapılan bu dil tercihleri uygulama sonrasında üzerinde durulan ayrı bir tartışma konusu oluşturmuş, öğrenciler neden Türkçe ya da Almanca tercih ettiklerini dile getirmişlerdir.

Yaratıcı düşünme becerisi de isteyen bu çalışmada eşli çalışma grupları kendi donanımları doğrultusunda öneriler sunmuş, ortak bir karara varmış ve bu kararını yazıya dökebilmişlerdir. Görsel bir araçta resmedilen bir ayının görselin bağlamına uygunluk içerisinde düşüncesine yönelik oluşturulan çalışma örnekleri donanım ve algılara bağlı olarak çeşitlilik göstermiştir:
"Oh be, iliklerim ısındı" / "Yine mi belgesel?" / "Hayat bana güzel" / "Burada da mı rahat yok?" / "Biraz da biz keyif çatalım" / "Şimdi bir fok iyi giderdi" / "Bıktım bu paparazzilerden" / "Sanırım burnumu bir arı soktu"

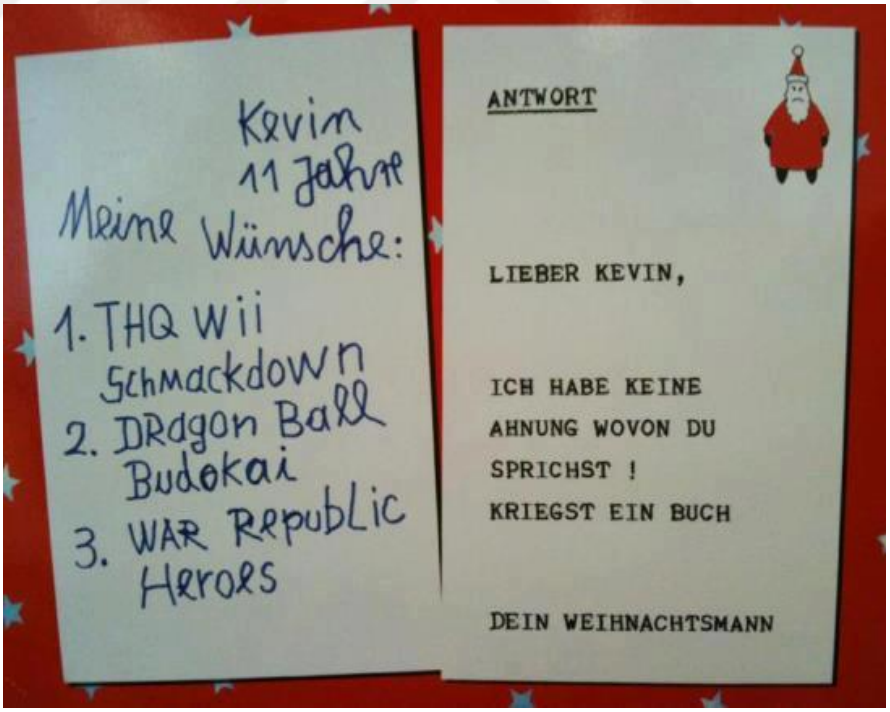
Dil edincini geliştirme amaçlı bir sonraki çalışma aşamasında içi boş bırakılan düşünme balonunda yer alan ifade öğrenciye sunulabilir. Balonun içinde yer alan ifade şaşkınlıkla karşılanabilir, görsel ile olan bağlamı oturtulmayabilir ya da hiç anlaşılmayabilir. Aracın çözümlenmesine zemin oluşturmak için, eşli ya da gruplu çalışma biçiminde yazılı ifadenin görsele kattığı anlam üzerinde durulabilir. Fikir alışverişinin yapıldığı bu aşamada, öğrencinin bilgi birikimi de harekete geçirilmektedir. Örneğin, frambuaz meyvesinin renginin kırmızıya yakın koyu pembe olması, kutup ayısının kürkünün beyazya yakın renkte olması, beyaz ile frambuaz renginin karışımından lavanta renginin elde edilmesi, "abfärben" sözcüğünün "rengin atması" ya da "renk vermesi" anlamını taşıması gibi bilgiler metnin çözümlenmesi bakımından önemli bilgilerdir.

Resimde görülen kutup ayısının kişileştirilmesi, insana özgü özellikler olan kişileştirme sanatından yararlanılarak oluşturulmuştur. Böylece, resimde görülen ayının ahududu anlamına gelen "Himbeer" ve "ayı" anlamına gelen "Bär" sözcükleri ile dil oyunu yaparak düşüncesini belirtmesi olanaklı kılınmıştır. Bu durumda resimdeki ayının düşünme balonunda görülen "Himbär" sözcüğü ile "ahududu" ve "ayı" sözcüklerinin karışımı olan "ahu-ayı" anlamı çıkartılmaktadır.

Bu araç ile pek çok amaca uygun çalışma yürütülebilir. Örneğin, metin türü açısından sınırlandırılarak görsel aracılığı ile bir reklam metni oluşturulması istenebilir. Baloncuğun içinde yer alacak reklam sloganı görsel yardımıyla ya da görselin yarattığı çağrışımla oluşturulabilir. Aynı şekilde baloncuğun içine yazılacak metnin tebrik, davet, deyim, fıkra, atasözü gibi farklı metin alt türlerinde üretilmesi olanaklıdır.

4.2.3. Metin Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama

Resim 4: "Noel Babaya Dilek Listesi"



(Çevrimiçi) http//www.lowbird.com/user/Tetraden/view/2012/02/rennrad-news-smackdown, 17 Aralık 2014.

Bu araç üzerinden metin edinci geliştirilmesi bağlamında metin, bağlam, metni alımlama, alımlayıcı, yorum, yitim gibi kavramlar ele alınabilir ve araç aracılığyla öğrencinin bu kavramları ve alt edinç türü olan metin edinci konusunu görsellik yardımıyla somutlaştırarak öğrenmesi ya da pekiştirilmesi sağlanabilir.

Bu ders aracı aynı zamanda, hem gönderenin hem de alımlayıcının iletilerinin yazı tiplerini ve Noel baba figürünü de görselleştirerek sunduğu için, öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunan bir örnektir. Öğrenciler, metinedinci bağlamında yapılan başka çalışmalarda ve ölçme değerlendirmelerde bu örneği anımsadıklarını ve ifadelerinde metin türü, gönderen, alıcı, alımlama, alımlayıcı, metin edinci, bağlam gibi kavramları daha emin ve daha rahat kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu gibi motive edici örneklerle azar azar da olsa çeviri edincine katkı sağlanabileceğini düşünmekteyim, çünkü kavramların ne anlama geldiğini bilen, araçlar üzerinden somutlaştırılarak öğrenen öğrenci, terminolojisini genişletmekle kalmaz, bilgisini, ufkunu ve dolayısıyla ileride yapacağı çeviri işlerinde kendisini bekleyen sorunlara karşı daha duyarlı olabilir.

'Noel baba'ya yazılan dilek listesi aynı zamanda Noel arifesi geleneğini aktarması nedeniyle, kültürel bir olguyu da yansıtmaktadır ve bu nedenle kültürlerarası karşılaştırma yapmaya da elverişli bir araçtır.
Araç mercek altına alındığında, metni yazan onbir yaşındaki çocuğun iletisinin Noel baba tarafından anlaşılmadığı görülmektedir. Öğrencilerin ilk tepkileri doğrultusunda eğitmen, öğrencilerin dikkatini çocuğa verilen cevaba çekebilir. "Noel Baba'nın çocuğun isteklerini anlamadığı, "Ich habe keine Ahnung wovon du sprichst" tümcesinden ortaya çıkmaktadır.
Bu noktada öğrenciler bireysel, eşli ya da grup çalışması içerisinde çeşitli saptamalarda bulunabilirler, metnin Noel Baba'ya neden 'ulaşmadığı' ile ilgili düşünceler üretebilirler. 'Noel baba'nın metni neden anlamadığı üzerinde durularak, örneğin eşli çalışma biçiminde bu soruya yanıt bulabilmeleri istenebilir.
Gelebilecek cevaplardan bazıları şu şekilde olabilir:

"Listede yazılanları bilmediği için anlamıyor."

“Liste’nin tamamında Almanca olmayan isimler var.”
“Bu oyunlar çok yeni ve ‘Noel baba’ dünyadaki gelişmelerden haberdar değil.”
“Anlamıyor, çünkü dilek listesindeki eşyaların ne olduğunu bilmiyor”

Yani ortada dilsel ve konuya ilişkin çeviri sorunu bulunmaktadır. Öte yandan listede yer alan oyunların biliniyor olması ya da Noel babanın cevabının anlaşılıyor olması, metin çözümlemesini uygun biçimde yapabilmek için yeterli değildir. Bu listenin hangi amaçla, ne zaman, kime yönelik oluşturulduğu gibi kültürel ard alan hakkında da bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Bir metnin anlaşılması yalnızca metnin dilinin bilinmesi ile sağlanamaz ve metinde anlatılan konuya ve metnin dayandığı kültür dizgesine ilişkin bilgiyi de gerektirir.

Çeviri sorunlarını dil, kültür ve konu öbeklerinde ele alan Ammann, bir metnin anlaşılmasında ve iletisinin amaca uygun gerçekleştirilmesinde metnin kaynağı olan kültür dizgesi hakkında bilgi sahibi olmanın önemini şu sözlerle aktarmaktadır:

> *“İletişim yalnızca “neyi nasıl” söylediğimizden ibaret değildir. İletişimin hangi amaçla yapıldığı da önemli bir etkendir ve kişinin kendini ortaya koyma tarzı ile davranışlarını büyük ölçüde belirler.” “Davranışlarımız içinde bulunduğumuz kültür ve bu kültürün içindeki değer yargıları, normlar ve beklentiler tarafından belirlenir.”* (Ammann, 2008: 40)

Uygulamanın son aşamasında metnin bağlamı, metin içeriği, metin çözümlemesi, metin edinci gibi kavramları kullanarak, başka sorular yöneltebilir, eşli ya da grup çalışmaları yapılabilir.

4.2.4. Uzmanlık Alanı Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama

Resim 5: "Emoji Dili"



(Muhsin Omurca)

Metnin konusu: Teknolojinin gelişimiyle birlikte kitle iletişim araçlarında yaygın olarak kullanılan görsel dil kullanılarak, Muhsin Omurca tarafından çizilmiş bir karikatür. Bu karikatür son yıllarda özellikle siyasi ve ekonomik nedenlerden dolayı ülkesinden ayrılmak zorunda kalıp, yabancı ülkere yerleşen insanları ve bu insanların yaşadıkları dilsel sıkıntıları da anlatmaktadır.

Metin alt türü: Karikatür

Kültürel arka planı: Aracın kültürel arka planında pek çok öğe barınmaktadır. Bir ülkeye yabancı olan ve görsel algıdan anlaşılabileceği üzere, muayene olan müslüman bir kadının doktora anlatmak istedikleri konuşma balonu çerisinde arap harfleriyle verilmiştir. Burada kadının eşinin ya da başka bir yetişkinin değil de,

muhtemelen kadının oğlunun muayene odasında olması da kültürel bir gösterge şeklinde nitelendirilebilir.

Çalışma yöntemi: Tümevarım / tümdengelim, öğrenci merkezli
Sosyal form: Tekli / Eşli / Gruplu
Çalışma biçimi: Betimleme / Alan Alıştırmaları / Araştırma / Sahneleme
Uygulama amacı: Uzmanlık alanı edincini geliştirmek
Uygulama süreci :

- Görsel dil olarak simgeler
- Smiley / Emoji Araştırması
- Metin içi/metin dışı öğelerin çözümlenmesi
- Kaynak ve erek dilde kültür karşılaştırmaları

Çalışma çıktısı:

- Kültür edinci bağlamında kavramları öğrenmek/içselleştirmek
- Kültür duyarlılığını arttırmak
- Araştırmaya yönlendirme
- Uzmanlık edinci bağlamında kavramları öğrenme/içselleştirme
- Uzmanlık alanı türlerini irdeleme
- Uzmanlık alanı ile ilgili duyarlılığı arttırma
- Uzmanlık alanı ile ilgili çeviri sorununu irdeleme
- Araştırmaya yönlendirme
- Ülke Bilgisi

Bu görsel araç çeviri olgusuna ilişkin birçok konuyu ele almaya elverişli ve bu nedenle çokişlevli bir araç örneğidir. Bu uygulamada tercih edilmesinin nedeni günümüzde teknolojinin de ilerlemesiyle birlikte yaygınlaşan kitle iletişim araçları dilinin bir uzmanlık alanı oluşturmasıdır. Uygulama sürecine yer vermeden önce, teknoloji dili uzmanlık alanı bağlamında ‘emoji’ ya da ‘smiley’ denilen kavramlara ilişkin incelemelere yer verilecektir.

‘Emoji ya da ‘smiley’ olarak adlandırılan görseller her ne kadar bilgisayar dili kategorisinde yer alsa da, günümüzde özellikle cep telefonlarının mesaj sistemlerinde yaygın olarak kullanılan bir ileti aracıdır. Yüz ifadeleri ya da başka çeşitli simgelerden oluşan bu ileti aracını, iletişimsel işlevi nedeniyle bir tür dil olarak görmek yanlış olmayacaktır. 1990’lı yıllarda Japonya’da ortaya çıkan ve çeşitleri gün geçtikçe artan emojiler, ‘emotion’ sözcüğünden türetilmiş bir isimdir. Duygu anlamına gelen ‘emotion’ sözcüğünün bu araçlara isim kaynağı olması anlamlıdır, çünkü bu araçlar özellikle duygusal durumların karşı tarafa iletilmesi için kullanılmaktadır.

Beneson, emoji aracılığı ile ‘konuşmayı’ konu alan kitabında, bazen yazı biçiminde ifade edemeyeceğimiz şeyleri emojiler aracılığıyla çok daha rahat ifade edebileceğimizi belirtmektedir. Ortaya çıkış yerinin Japonya olması nedeniyle, başlarda birçok emojide Japon kültüründen izler göründüğünü, günümüzde yaygınlaşarak, geniş bir kitle tarafından kullanıldığını belirten Beneson’un açıklaması şu şekildedir: (Beneson, 2015: 4)

> *“Emoji orginated in Japan and, as such, they’re tighly coupled with the country’stradition, food, and culture. But since being adopted into Unicode (an effortto standardize how software interprets and stores letters and characters) and integrated into smartphones, they’re now everywhere, used around the world by young and old alike. Sometimes they communicate our feelings when text won’t do, other times we use them to tell stories, and sometimes we just likte to test our friends and family with emoji puzzles.”*(a.e.: 4)

Emojiler yazılı metinlerin anlamını kuvvetlendirebilen araçlar olabileceği gibi, salt tek başına da bir ileti oluşturabilirler. Günümzde 600’den fazla emoji olması bu durumu daha olanaklı kılmaktadır. Neumann, emojilerin kısa, daha doğrusu metinlerde az yer kaplamalarına rağmen, güçlü iletşimsel işlevlerini şu sözlerle ifade etmektedir:

> *“Hier begegnet ein weiteres Charakteristikum dieser Art von Kommunikation, Smileys oder Emoticons. Sie fungieren genau wie Mimik und Gestik in face-toface Dialogen, d.h. man kann mit ihnen Stimmungen ausdrücken und verbale Aussagen in vielfältiger Weise relativieren. Smileys müssen mit den auf der Tastatur zur Verfügung stehenden Zeichen auskommen und werden seitwärts gelesen. Es gibt*

inzwischen über 600 verschiedene Smileys (siehe Sammlung von David Sanderson 1993). Sie werden nicht nur verwendet, um Gefühle auszudrücken bzw. verbale Kommunikation zu relativieren, sondern sind oft kurze, formelhafte, stereotypische Botschaften." (Naumann, 1997: 173)

Emojilere ilişkin yaklaşık 20 sene önce yapılan bir araştırmada, emojilerin kullanım oranının hiç de sanıldığı kadar az olmadığı vurgulanmaktadır:

"In unserem Korpus sind ein Prozent aller Wörter Smileys. Dies scheint sehr wenig zu sein, bedeutet aber, daß durchschnittlich alle 100 Wörter ein Smiley auftritt, also auf einer DinA4-Seite durchschnittlich vier Smileys." (Runkehl/Schlobinski/Siever, 1998:96)

Son yirmi sene içinde teknolojinin hızlı ilerlemesine de bağlı olarak araştırma sonucunda yüzde bir olarak belirlenen oranın, bugün çok daha fazla olduğu düşünülebilir. Aynı araştırma emojilerin duygu ileti aracı olduğu kadar, kişinin kendisine ayna tutabildiği ve özdeğerlendirme yapma olanağı bulabildiği bir araçtır. Araştırma, kişinin özdeğerlendirmesini yansıtan emojinin alıcı tarafından yorumlanmak üzere iletildiğini ortaya koymaktadır:

"Zwei grundlegende Funktionen sind mit dem Gebrauch von von Smileys verbunden: eine expressive, im besonderen emotive Funktion, und eine evaluative. Der Schreiber markiert, wie seine Äußerungen hinsichtlich dieser Dimensionen durch denRezipienten zu interpretieren sind. Neben diesen beiden Funktionen kommt eine weitere hinzu, nämlich eine kommunikativ-regulative Funktion. Insbesondere in Online-Chats gibt es eine Reihe von Begrüßungssequenzen, die durch einen Smiley markiert sind, ohne daß die Teilnehmer sich weiter kennen müssen." (a.e.: 98)

Bu incelemelerden yola çıkarak, emoji gibi teknoloji ürünü uzmanlık alanı iletilerini bir tür dil olarak betimlemek olanaklıdır. Yalnızca teknoloji ortamlarında değil, etrafımızı kuşatan her yerde yaygın olarak kullanılan emojiler tıpkı başka görsel iletiler gibi karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, reklam, pano, afiş, broşür, tanıtım, davetiye, mektup gibi alt metin türlerinde yararlanılan ve bu metinlerin anlatımcı ya da çağrısal işlevini kuvvetlendiren bu görsel iletiler, çeviri işlerinde özellikle kültür düzleminde karşılaşılabilir bir sorun oluşturabilir.

Bu araç, uzmanlık alanı bağlamında alan dili / uzmanlık dili konusunu irdelemek amacıyla dersin girişinde yararlanılabilir. Araç, ilgi çekme ve öğrencileri 'uzmanlık

dili' konusuna hazırlama işlevini görebileceği gibi, çok daha başka uygulamalar için de elverişli olabilir. Örneğin, eşli çalışma biçiminde araçta görselleştirilen olay örgüsüne ilişkin çalışmalar, metin çözümlemesine yardımcı olabilecek çalışmalardır. Olay yerinin bir sağlık kurumu olduğu, adamın doktor olduğu, kadının muayene olduğu ve bir çocuğun bu iki kişi arasında aracı olmaya çalıştığı, salt görsel alımlama yoluyla metnin bağlamına yönelik çözümlemelerdir. Konuşma ve düşünme balonlarına dikkat edildiğinde kadının iletisinin Arapça olarak verildiği, çocuğunkinin ise yalnızca emoji ve noktalama işaretleri ile verildiği görülmektedir.

Grup çalışması biçiminde yürütülebilir çalışma içerisinde bu baloncuklara uygun düşebilecek ifadeler düşünülebilir. Uygulamanın bir sonraki aşamasında konuşma/düşünme balonları içinde yer alan ifadelerin Türkçe ya da Almancaya yazılı aktarımları yapılabilir. Burada emojiler de yorumlanarak sözcüklere dökülmelidir. Görsel araçtaki çocuğa ait konuşma balonu içinde yer alan ünlem işaretleri bir iletinin vurgu ve heyecanla yapıldığını göstermektedir. Bu noktalama işaretleri metin oluşturma sürecinde birer ipucu olarak görülebilir ve oluşturulacak metinlerde de vurgu ya da heyecan içeren ifadeler olması gerektiğini gösterebilir. Çalışmada oluşturulan metinler gruplar tarafından sunulduktan sonra, karşılıklı soru-cevap aşamasına geçilebilir. Her grup oluşturduğu metnin içeriğini ve iletisini neye dayanarak o şekilde oluşturduğunu gerekçelendirebilir. Muhtemelen grupların çoğu, çocuğun konuşma balonunda yer alan emojilerin metin oluşturma sürecinde yardımcı olduğunu belirtecektir. 'Emoji aktarımı' yapmış olan gruplar, metinlerinde yer alan ifade biçimlerinin kızgınlığı, öfkeyi, acıyı, şaşkınlığı anlatan emojiler aracılıyla oluşturduğunu belirtebilirler. Burada uzmanlık alanı dili bağlamında, emojilerin anlamlarının nereden bilindiği sorulabilir, bu bağlamda yeni tartışmalar açılabilir.

Araçtan yola çıkılarak, uzmanlık alanı çevirileri için belli bir alana özgü uzmanlık bilgisinin önemine dikkat çekilebilir. Gün geçtikçe sayıları artan ve ifade biçimleri çeşitlenen emojilerin 'dilini' anlayabilmek için yayımlanan emoji sözlükleri, bu alanın başlı başına bir uzmanlık alanı olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir.

Bu sözlükler tıpkı terimler sözlüğü gibi, belli bir alanda kullanılan görsellerin anlamlarını erek dilde açıklamaları ile birlikte vermektedir. Bu nedenle, emojilerin aynı zamanda bir tür terminoloji oluşturduğu vurgulanabiir. Burdan yola çıkarak, günümüzde pek çok teknik terimin ya da görselin bulunduğu ve bunların çevirisinin ancak alana ilişkin yeterli bilgi ile yapılabileceği vurgulanabilir.

Genelde teknik çeviri olarak adlandırılan, ancak özünde belli bir alanın uzmanlığını gerektiren çeviriler, uzmanlık çevirisi olarak da adlandırılabilir. Eruz'un teknik çeviri ve uzmanlık çevirisine ilişkin görüşü şu şekildedir:

> *"Teknik çeviri yazınsal çeviri kadar görünürlük kazanmıyor. Oysa bunlar, birbirini kesen ve içeren çevri alanları. Sizce teknik çevirinin, sözgelimi hukuk çevirilerinin günlük hayattaki yeri nedir? Türkiye gibi hukuk kurallarını eski Türkçe ve yabancı dillerden çeviri yoluyla oluşturmuş bir örneği ele almak için çeviribilim bize ne gibi yollar sunuyor? Uzmanlık alanlarında yapılan çeviriler kastedildiğinde "teknik çeviri" kavramı da kullanılabiliyor. Oysa uzmanlık alanı hukuk, iktisat, tıp ve teknik gibi kendi arasında alt alanlara bölünüyor. Tam da bu nedenle "uzamnlık çevirisi" kavramını "teknik çeviri" kavramına yeğlemek doğru olur."* (Eruz, 2006)

Uygulamanın bir sonraki aşamasında oluşturulan metinlerin canlandırılması, yani 'emoji çevirilerinin' sahnelenmesi düşünülebilir. Burada olay örgüsü genişletilerek, öğrencilerin araçta görülen kesitin öncesini ya da sonrasını anlatan metinler oluşturmaları sağlanabilir. Yaratıcılık edincini geliştirmeye odaklı da uygulanabilir bu tr çalışma biçimleri, özellikle farklı duyularla alımlamaya daha yatkın öğrenciler için ilham verici olabilir.

Uygulama sürecinde uzmanlık alanına ilişkin önemli kavramların kullanılması, bu kavramların görsel aracılığıyla daha akıllarda kalıcı olmasını sağlayabilir. Emojinin belli bir uzmanlık alanı olduğunu bu görselden yola çıkarak öğrenen öğrenci, bu araç yardımıyla üzerinde durulan ve açımlanan konu ve kavramları daha kalıcı öğrenebilir, daha kolay hatırlayabilir. Bu bağlamda sölükçelere eklenebilecek kavramlar aşağıdaki gibi olabilir:

Araştırma – Recherche

Uzman – Fachmann, Fachfrau, Experte, Fachleute

Uzmanlık alanı – Fachbereich

Uzmanlık alanı metni – Fachtext

Uzmanlık terimleri – Fachausdrücke

Terim – Terminologie

Terminoloji çalışması – Terminologiearbeit

Teknik metin – Technischer Text

Teknik çeviri – Technische Übersetzung

Bilgisayar dili- Computersprache

Yazılım – Software

Uzmanlık alanı çevirmeni – Fachübersetzer

Uzmanlık dili sorunları - Fachsprachensprobleme

Uzman çevirmen – Diplomübersetzer

bilgisayar destekli çeviri / makine çevirisi - Maschinelle Übersetzung

kullanım kılavuzu – Gebrauchsanweisung / Betriebsanweisung

uzmanlık alanına özgü – fachlich

uzmanlık alanına yabancı – fachfremd

uzmanlık bilgisi – Fachwissen

uzmanlık alanı sözlüğü / terimler sözlüğü - Fachlexikon

teknik metin – technischer Text

uzmanlık alanına uygun çeviri – fachgerechte Übersetzung

veri bankası - Datenbank

4.2.5. Araştırma Yöntemlerini Geliştirmeye Odaklı Uygulama

Resim 6: "Pan"



(http://www.corbisimages.com/images/Corbis-TV001761.jpg)

Metnin konusu: Pan adlı mitolojik yaratığın panflüt çalarken görselleştirilmesi

Metin alt türü: Heykel

Kültürel arka planı: Yunan Mitolojisi

Çalışma yöntemi: Tümevarım / tümdengelim, öğrenci merkezli

Sosyal form: Tekli / Eşli / Gruplu

Çalışma biçimi:

- Görsel algı aracılığıyla bağlam oluşturma çalışmaları
- Araştırma tekniklerini kullanma
- Algılar ile çeviri bağlamında donanımın arttırılması

- Duyarlılık kazandırılması
- Araştırma edincini geliştirmek
- Pan isminden türemiş panik kavramını konu alan başka metin
- Alt türleriyle çalışmalara hazırlık
- Metin çözümlemesi

Uygulama süreci:

- İlgili araca yönelik çağrışımlar
- Çeviriye yönelik araştırmaların önemini kavrama
- Araştırma yöntemlerinin çokdüzlemli/disiplinlerarası olduğunu kavramak
- Alımlama perspektiflerini görme

Çalışma çıktısı:

- Araştırma yöntemleri bağlamında önemli kavramları
- öğrenmek/içselleştirmek
- Çevirmen kararını gerekçelendirmek
- Araştırmaya yönlendirmek

Bu uygulamada görsel araç olarak bir heykelden yola çıkılmaktadır. Görseller alımlayıcısının düşüncelerini ve duygularını harekete geçiren ve çoğu zaman da belli bir iletiyi aktaran araçlardır. Seçilen bu araçta doğrudan ve belirli olan bir ileti yoktur, öte yandan mitolojiye dayanan ve ancak figürün tanınmasıyla ortaya çıkarılabilecek bir anlam bulunmaktadır.

Bu aracın seçilmesinde amaç, öncelikle heykel olarak gösterilen figüre odaklanılarak, çok alışılmadık alanlara ilişkin de araştırma merakı kazandırmaktır. Uygulamaya öncelikle figüre odaklanılarak başlanabilir. Sınıf içinde ya da eşli biçimde yapılabilir bu çalışmada, öğrenciler figürü daha önce görüp görmediklerini, hangi bağlamda gördüklerini ya da figür hakkında ne bildiklerini birbirine aktarabilirler. Bu bağlamda, uygulamanın devamında figüre yönelik çağrışımlar oluşturulabilir. Öğrencilerin çağrışım zincirlerinde ‘mitoloji’ sözcüğünün de

verilmesi muhtemeldir. Burada hangi göndermelere dayanarak 'mitoloji' sözcüğünün düşünüldüğü üzerinde durulabilir.

Mitolojik varlıkları konu alan eserlerde mitolojiye ilişkin bilgilerin önemli olduğu ve metinlerin bu bilgiyle anlaşılabileceği belirtilebilir. Birçok alanda olduğu gibi, mitoloji alanına ilişkin bilginin de araştırmalar sonucu edinilebileceği ve araştırmaların metin çözümlemesi için önemli olduğu vurgulanabilir. Grup çalışması içinde mitolojinin tam olarak ne anlama geldiği çeşitli yardımcı kaynaklar yardımıyla ortaya çıkarılabilir. Örneğin, TDK sözlüğünde 'mitoloji' sözcüğü şu açıklamalarla yer almaktadır:

1. "Mitleri, doğuşlarını, anlamlarını yorumlayan, inceleyen bilim."
2. "Bir ulusa, bir dine, özellikle Yunan, Latin uygarlığına ait mitlerin, efsanelerin bütünü. "Yunan mitolojisi"

Figürün mitolojik bir varlık olan 'Pan' olduğu belirlendikten sonra grup çalışması içinde Pan hakkında araştırmaya geçilebilir. Gruplar ayrılan araştırma süresi içinde internet destekli araştırmada Pan ile ilgili çeşitli bilgilere ulaşabilirler. Örneğin, wikipedia adlı internet ansiklopedisinde Pan ile ilgili şu bilgilere ulaşılabilir:

- Yunan mitolojisinde yer alır
- Kırların, çobanların ve satirlerin tanrısı olarak bilinir
- Panflütü çalmaktadır
- Panflütü adını Pan'dan almıştır
- 'Panik' kavramına ilham kaynağı olmuştur
- Pan roman, şiir, tiyatro gibi sanatsal esere ilham kaynağı olmuştur
- Pan, Behçet Necatigil'in **100 Soruda Mitologya** adlı eserinde tanımlanmaktadır.

(Çevrimiçi) https//tr.wikipedia.org/wiki/Pan_mitoloji, 15 Ocak 2016.

'Panik' kavramının 'Pan'dan türemiş olması araştırılması yapılacak başka bir konu oluşturabilir. Öğrenciler araştırma öncesi Pan ve Panik arasındaki bağlantıya ilişkin çağrışım zincirleri oluşturabilirler. Bu çağrışım zincirlerinden yola çıkarak

grup çalışması içinde pan-panik ilişkisi bağlamında aşağıdaki varsayımları açıklayabilir.

Örneğin,
“Pan korkunç görünümlü olduğu için insanlar paniklemiştir.”
”Pan’ın boynuzlu ve yarı insan oluşu insanları korkutmuştur.”
“Pan flütüyle çok sesli ve korkunç şeyler çalmaktadır.”
“Pan ancak flüt aracılığıyla konuşabilir.”
“Panı görenler panikler, çünkü onu görenler artık konuşamazlar.”

Grupların tahmin ettiği bu olasılıklar, tahtaya yazılarak, gruplardan pan-panik ilişkisine yönelik araştırma yapmaları istenebilir. Bu aşamada, motivasyonun yüksek olması muhtemeldir, çünkü gruplar tahminlerinin doğru olup olmadığını, ya da söz konusu kavram ilişkisine yaklaşıp yaklaşamadıklarını merak ederler. Bu bağlamda çeşitli kaynaklardan araştırma yapılabilir. Çalışma gruplarının internet erişimi yardımıyla kolayca ulaşabilecekleri wikipedia online ansiklopedisinden alınan açıklamaya şu şekildedir:

> *“Pan, Yunan mitolojisi'nde kırın, satirlerin ve çobanların tanrısıdır. Bu tanım, Pan'ı doğa ile doğrudan ilişkili kıldığı için pastoral bir nitelik arzetse de Pan'ın bütün mitoslarda yarı keçi yarı insan suretinde tasvir edilmesi onu korkutucu bir figür haline getirmiştir. Öyle ki Pan, kırlarda aniden insanların karşısına çıkıp görüntüsüyle insanları korkuttuğu için panik sözcüğüne de ilham kaynağı olmuştur. Pan, çoban tanrısı olduğu için ürkütücü görüntüsü ile zıtlık arzedecek şekilde kaynaklarda çoğunlukla kırlarda dolaşıp flüt çalan, sevimli bir figür olarak betimlenir. Ancak Pan, birçok kaynakta çığlık atarak düşmanlarını kaçırma, panik ettirme yeteneğine sahip olarak tanımlanmıştır.”*
> (Çevrimiçi) https//tr.wikipedia.org/wiki/Pan_mitoloji, 15 Ocak, 2016.

Bu çalışmanın ardından bağlam kapsamında Pan ya da Panik kavramlarını konu alan bir metnin ÇAMÇ çalışması yapılabilir. Bu süreçte dersin en başında yararlanılan araçtan yola çıkılarak araştırmanın ÇAMÇ sürecine olumlu katkıları hissedilebilir. Öğrencilerin metni okuma, anlama ve yorumlama sürecinde neden daha rahat ve daha yetkin olduklarını belirtmeleri istenebilir. Özdeğerlendirme olarak görülebilecek bu aşamada, öğrenciler ÇAMÇ bağlamında araştırmaların

önemini deneyimlemiş olabilirler. Bu uygulamada görsel araçtan yola çıkılarak, Pan ve Panik kavramlarına ilişkin yapılan araştırmalarla bir sonraki uygulama aşaması olan ÇAMÇ için seçilen araç örneği, Behçet Necatigil'in Panik adlı şiiri ele alınabilir:

Panik

Artık ıssız kırları bıraktı Pan;
Şimdi birçok ülkelerin milyonluk kentlerinde
Asfaltlarda, betonlarda dolaşıyor
Kızgın, uzun yazların öğlen saatlerinde.

Blok apartmanların şahane katlarından
En çalımlı taşıtlara atlıyor.
Devcileyin arkalar, koskoca bankalardan
Yanında yardakçılar, yaşıyor.

Sessiz dilsiz kimseleri kestiriyor gözüne,
Dişlilerden kaçıyor.
Fabrika duvarları sağır kale kapıları
Yılgın yorgun adamlar, bezgin ürkek kadınlar..
Çullanıyor onların az ekmek sevincine.

Değil yalnız yazların kızgın sıcaklarında
Hemen her gün, hele büyük kentlerde
Bulvarları tarıyor, hain gülüşleri sessiz.
Pan'la karşı karşıya, gözleri kararıyor
Katı cıvık asfaltta yalın ayak bir işsiz.

Yoksullar açlar hastalar sürünürken
Kentlerin göbeğinde, kuytu köşelerinde;
Hıncını alamamış sanki insanlardan
Uygarlığı zalim, daha da azıtıyor
Atom bombalarında, uzay füzelerinde.

Yarınlar? Gizli kara gazte haberlerinde
O varsa ekmeklerde, sularda ağulu
Hattâ çocuk yüzlerine düşmüşse gölgesi,
Keser bizim gibiler yarınlardan umudu.

Renklerde, emeklerde, ırklarda..
Yahudiler, işçiler, zenciler.. Pan!
Şu dünyada insanca yaşamak da yoksa
Ne kalıyor geriye, yüzyıllardan?

(Behçet Necatigil, 1962)

Yazarın kaleme almış olduğu metnin başlığına kaynaklık eden "Panik" kavramına ilişkin araştırma yapan ve bu nedenle bu kavram hakkında bilgi sahibi olan öğrenci, şiirin bağlamını daha kolay ortaya çıkarabilir. Bu şiirde 'pan' metaforik olarak kullanılmıştır. Toplumsal statü farkını işleyen şiirde, 'pan' dünyevi zevklere düşkün, maddi güce sahip insanları tasvir etmektedir.

Metnin çevirisi için gerekli olan araştırmalar bir yana, yazarın özgün metni oluştururken dahi "Panik" kavramı ile ilintili inceleme, araştırma ve çalışma yapmış olduğunun görülmesi, öğrenciye araştırma yöntemlerinin önemini vurgulamakta etkili olabilir. Çevirmenliğin aynı zamanda yazarlık olduğu gerçeğinden hareketle araştırma yöntemlerinin yalnızca çeviri amaçlı çalışmalar için değil, özgün metinlerin oluşturulması için de gerekliliği anlaşılmaktadır. Necatigil, **100 Soruda Mitologya** adlı eserinde Panı şöyle tanımlanmaktadır:

> *"Dağlık Arkadia'da küçükbaş hayvanların, çobanların tanrısı. Keçi ayaklı Pan, Hermes'in oğludur. Tanrıların, çokluk insan kılığında değil de hayvan kılığında düşünüldüğü ilk zamanlarda Pan da keçi kafalıydı; sonradan bu keçi kafasından sadece boynuzlar ve sakal alıkonarak, yüzü insan yüzü oldu."* (Necatigil, 1988)

Bu tanımın öğrencilere verilmesi ve tanımın yazar tarafından yapıldığının görülmesi, özgün metnin oluşturulma sürecinde dahi araştırmaların ve bilgi

birikiminin önemini gözler önüne serebilir. Özgün metin oluşturmada araştırmaların öneminin görülmesi, çeviri amaçlı çalışmalarda araştırmaların gerekliliğini daha iyi vurgulayabilir.

4.2.6. İşlevsel Çeviri Kararları Alabilme Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama

Resim 7: Levha



(Çevrimiçi)http//forum.donanimhaber.com/m_58125397/tm.htm, 20 Şubat 2016.

Metnin konusu: Bir belediye tarafından hazırlanan ve haftalık pazar yeri olması nedeniyle söz konusu yere park edilmemesi konusunda uyarıcı işevi olan bir levha.

Metin alt türü: Levha

Kültürel arka planı: Türkçenin anlamdaş sözcük yapısının dil içi çeviri gereksinimine işaret etmesi / açımlama ve dolaylamalar pazar ve pazar yeri konusunda kültür karşılaştırması

Çalışma yöntemi: Tümevarım / tümdengelim, öğrenci merkezli

Sosyal form: Tekli / Eşli / Gruplu

Çalışma biçimi:

- Görsel algı aracılığıyla bağlam oluşturma çalışmaları
- Algılar ile çeviri bağlamında donanımın arttırılması
- Alt türleriyle çalışmalara hazırlık
- Metin çözümlemesi

Uygulama süreci:

- İlgili araca yönelik çağrışım oluşturmak
- Alımlama perspektiflerini görmek
- Dil içi çeviri konusunun irdelemek
- Dil yapılarını incelemek
- ÇAMÇ

Çalışma çıktısı:

- Duyarlılık kazanmak
- Işlevsel çeviri kararları bağlamında önemli kavramları öğrenmek/içselleştirmek
- Çeviri önerileri oluşturmak
- Çeviri kararını gerekçelendirmek

Bu görsel, çeviri kararların işlevselliğinin önemini göstermeye, çeviri işinde karar almanın çeviri süreci öncesinden başlayan bir süreç olduğunun anlaşılmasını sağlamaya elverişli bir araçtır. Uygulamanın ilk aşamasında sözcük anlamları bağlamında sözcüklerin anlamlarına göre sınıflandırılması üzerinde durulabilir. Gerçek anlam, mecaz anlam, yan anlam, terim anlam, soyut anlam, eş anlam gibi anlam çeşitlerine örnekler oluşturulabilir.

Bir belediye tarafından hazırlanan ve cumartesi günleri söz konusu yere park edilmemesine ilişkin ricada bulunan tabelada, Türkçede “pazar” sözcüğünün anlamdaş bir sözcük olmasından kaynaklanan dilsel bir sorun bulunmaktadır. Bu sorun, özünde diliçi çeviriye de işaret eden bir sorundur, çünkü levha üzerinde ileti

ilk okumada kafa karıştırıcı olabilir. Roman Jakobson'un belirlemesine göre üç çeviri türünden birisi olan dil içi çeviri, Berk'in çalışmasında şu şekilde tanımlanmaktadır:

> *"Jakobson'a göre dil içi çeviri ya da "yeniden sözcükleme" dilsel göstergelerin yine aynı dildeki başka göstergelerle yorumlanmasıdır. Diliçi çeviri kelimenin dar anlamıyla bir çeviri değildir, ancak kaynak dildeki bir iletinin yeni sözcüklerle söylenmesi amacıyla eş anlamlı sözcüklerin ya da dolaylamaların kullanılmasına dayanır, dolayısıyla çoğunlukla "yeniden sözcükleme" ya da açımlama olarak adlandırılır. Teknik bir metnin dilini uzman olmayan okuyucular için basitleştirmek ya da eski dildeki bir eseri güncelleştirmek diliçi çeviri içinde değerlendirilebilir."* (Berk, 2005: 112)

Dil içi çeviri yoluyla, Berk'in de ifade ettiği gibi levhadaki iletiyi açımlayarak "Cumartesi günleri pazar **kurulması nedeniyle** cuma akşamları park edilmemesi rica olunur" şeklinde çevirmek olanaklıdır. Sözlü aktarımlarda iletinin "çünkü cumartesi günleri pazar kuruluyor"gibi yeniden sözcükleme ya da dolaylama yoluyla anlaşılması sağlanabilir.

Uygulamanın devamında dil içi çeviriye ilişkin bu gibi bilgilerin araçlar üzerinden verilmesi, dil içi çeviri olgusunu somutlaştırabilecek ve daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilecek araçlardır. Çeviri kararlarını işlevsel bir biçimde alabilmek, Kurultay'ın ifade ettiği gibi, akademik çeviri eğitiminin başlıca hedeflerinden birisidir. Bu hedefler içerisinde geliştirilmesi beklenen becerilerden birisi de farklı amaçlara göre çeviri yapabilme ve iletişim ortamının gerektirdiği yönde kararlarlar verebilme becerisidir. Kurultay bu görüşünde, çeviri mezunu birisinin birçok beceri ortaya koymasının ardında belli bir donanımın gerekliliğine de vurgu yapmaktadır. (Kurultay, 1997: 27)

Dil içi çevirisini irdeleme aşamasından sonra uygulamanın devamında yine araçtan yola çıkarak, levhada yazılı metnin başka bir dile, örneğin Almancaya çevirisinde sorun oluşturup, oluşturulamayacağı üzerinde durulabilir. Daha önce belirtildiği gibi, bu uygulamalarda birincil amaç çeviri yaptırmak değildir, ancak çeviri olasılıkları bağlamında düşüncelerin oluşturulması ve tartışmaların yapılması, işlevsel çeviri kararlarının öenminin daha iyi kavranmasına olanak verir.

Metnin başka bir dile çevirisinde metnin bütünselliği ve ne anlatmak istediği dikkate alınması gerektiğinden, çeviri kararı verirken kaynak metinde yer alan sözcüklerin anlamları etkilidir. Mikro düzey olarak görülebilecek sözcük düzeyindeki kararların yanlış verilmesi, metnin makro düzeyine etki eder ve çevirinin uygun biçimde yapılmamasına neden olur. Gruplu çalışma biçiminde, öğrencilerin fikir alış verişinde bulunmaları, çeviri olasılıkları üretmeleri ve bunları gerekçelendirmeleri karar verme süreçlerine olumlu katkıları olabilecek etkinliklerdir. Metinde geçen "pazar" sözcüğünün "Sonntag" olarak çevrilmesi mikro düzeyinde doğru bir çeviri kararı olmayacaktır.

Oluşturulan çeviri önerileri şu şekilde olabilir:
"Samstags Marktplatz. Freitag abends Parkverbot!"
"Samstags wird Markt abgehalten. Freitags abends bitte nicht parken."
"Wochenmarkt ist samstags. Freitag abends Parkverbot!"
"Weil samtags Markt stattfindet, dürfen Sie hier Freitag abends nicht parken."

Grupların oluşturdukları bu öneriler tek tek ele alınıp, öğrencilerin çeviri kararlarını gerekçelendirmeleri istenebilir. Burada grupların ne şekilde karar verdikleri ve uyguladıkları çeviri türünün hangisi olduğu belirtilebilir. Bu nedenle, bu uygulama çeviri kararları ile bağlantılı olan çeviri türleri ve çeviri yöntemlerini irdelemeye ve bu çerçevede yeni kavramları öğrenmeye de elverişlidir.

4.2.7. Yaratıcılık Edincini Geliştirmeye Odaklı Uygulama

Resim 8: Apfelwurm


ApfelApfelApfel

Uygulama süreci:

- İlgili araca yönelik çağrışımlar
- ÇAMÇ
- Metin örgüsü çalışması (öncesi – sonrası)
- Yaratıcı yazma
- Koşut görsel oluşturma süreçleri

Çalışma çıktısı:

- Yaratıcı yazma
- Metin örgüsü
- Yaratıcılığın çeviri ile ilişkili olduğunu öğrenme
- Yaratıcılık bağlamında kavramları içselleştirme
- Görsel duyarlılık kazanma

Görsel şiir, **somut şiir** ya da **deneysel şiir** olarak adlandırılan eserlerde anlam, görsellik aracılığıyla iletilmektedir. Bu tür çalışmalarda ilk bakışta fark edilemeyen anlam, ancak görsele daha dikkatli yaklaşıldığında ortaya çıkmaktadır. Öte yandan araca anlam katan yanlızca kendini oluşturan harf ve sözcükler değil, harf, sözcük ya da rakamlarla oluşturulan şekil, yani görselin kendisidir. Ortada tablo gibi oluşturulan bir resim yoktur, ancak yine görsel algının baskınlığı nedeniyle ilk önce şeklin kendisi alımlanmaktadır. Kitabında, görsel şiirin Eugen Gomringer öncülüğünde ilk kez 1950'lerde ortaya çıktığını belirten Şevki, bu tür şiirlerin göze hitap etmesini özgürlük ile ilişkilendirmektedir:

> *"Görsel şiirin temel amacı, şiiri, dizgesel baskı ve geleneksel dilbilgisi ve yazım kurallarının sınırlandırmalarından kurtarmaktır. Görsel şiirin özgürlüğü göze hitap etmesi bakımından önemlidir ve bu klasik şiirin kulağa, daha doğrusu duymaya dayanan sözel özgürlüğü değildir."* (Şevki, 2009:364)

Yazar, bu tür çalışmaların sanılanın aksine basit olmadığını, oluşturma sürecinde uğraş ve yaratıcılık gerektiğini sayısal şiir örneği üzerinden şu sözlerle ifade etmektedir:

> *"Bu şiir gelişmesinin, şiirin dönüşümünün uzmanca farkında olmalıyız bir an önce. Sayısal şiir öyle basitçe önüne kağıt çekip şiir yazmaya benzemiyor. Şairin bilgisayar*

> *teknolojisi konusunda donanımlı, eğitimli olmasını gerektiriyor. Medya teknolojisi bilen, uygulayan uzmanlarla işbirliği yaparak şiir üretecek şairler iyice öne geçecek bir süre sonra."* (a.e.: 599)

Şekil ve yazı birlikteliği içerisinde birbirini bütünleyen bu tür çalışmalar yaratıcılık edincini geliştirmeye odaklı bir uygulamada kullanılabilir. Bu amaç doğrultusunda, bu tür çalışmalar ile oluşturulan görselleri üretme çalışmaları, yaratıcı düşünme şeklini olumlu bir şekilde biçimlendirebilir ve çeviri etkinliği gibi yaratıcılık isteyen bir iş için katkı sağlayıcı olabilir. Bu katkılar belki çok küçük katkılardır, ancak basit gibi görünen bu gibi sanatsal çalışmalarla, sanatsal anlamda hiç üretkenlik deneyimi bulunmayan bir öğrenciye de olumlu yansımaları olacağı beklenmektedir. Bu nedenle, bu tür çalışmalarla çeviri eğitimi öğrencisine çevirmenin sahip olması gereken kurgulama, metin oluşturma gibi yaratıcı yazma becerilerinin kazanadırılarak, öğrencinin yaratıcılığının geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Uygulamanın ilk aşamasında Reinhard Döhl'ün **Apfelwurm** adını verdiği ve sözcüklerle oluşturduğu bir görsel **yaratıcı yazma** bağlamında öğrenciyi konuya hazırlayıcı bir araç olarak kullanılabilir. Öncelikle öğrencinin görsel ile baş başa kalması sağlanabilir. Görselin kâğıt üzerinde verilmesi ya da tahtaya yansıtılmasıyla birlikte öğrencilerden çağrışım zincirleri oluşturmaları istenebilir. Çağrışım zincirlerini tahtaya yansıtmak, bir sonraki **görsel-metin** üretimi etkinliğine ilham verici olabilir. Burada çağrım zincirlerine ilişkin Eruz'un yaratıcılık ve yetenek bağlamında açıklamasına yer vermekte yarar var:

> *"Sözcükten yola çıkarak metin üretilmesine giden bir yol yeğlenen yazma çalışmaları sürecinde öğrencinin çıkış noktası onun kendi deneyimleridir. Amaç, öğrencinin kendini dış etkenlerden soyutlayabilmesidir, çünkü ancak bu şekilde benliğinin derinlerinde yatan **doğal yazma yetisine** ulaşabilir. Bunun için de en etken çalışma yöntemi çağrışımlarla yapılan çalışmalardır. Öğrenci, daha sonra bu doğal yetisini, öğrenciği dilbilgisi kalıplarına uyarlayarak, düşündüklerini bir **metin örgüsü** içinde dile getirebilir, dahası kendni ifade etmeye yarayan bu uğraştan keyif alır."* (Eruz, 1996: 186)

Çoğunlukla daktilo ya da bilgisayar aracılığıyla tipografik bir şekilde oluşturulan bu tür çalışmalar, sınıf ortamında kâğıt ve kalemle oluşturmak da olanaklıdır. Araç

olarak kullanılan görselde ilk bakışta bir elma görülmektedir. Dikkatli bakıldığında, elma şeklinin "Apfel" sözcüklerinin aralıksız bir şekilde yan yana yazılarak oluşturulduğu, ancak şeklin sağ alt kısmında "kurt" anlamında gelen "Wurm" sözcüğünün 'gizlendiği' fark edilmektedir. Bağlam, bu görselde çok kolay bir şekilde alımlanabilir: "Bir kurt elmanın içindedir" ya da "elmanın içinde bir kurt vardır".

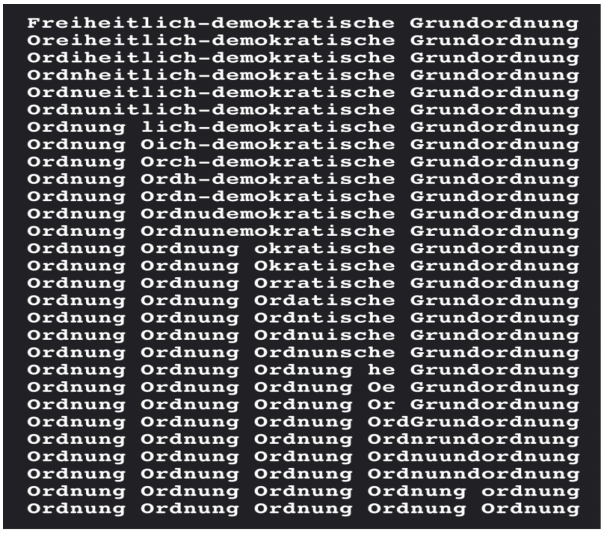
Kurdun bu elmaya nasıl ulaştığı, elmanın nerede olduğu gibi ayrıntılar, salt görselden anlaşılmamaktadır. Yaratıcılık edincini geliştirme bağlamında bu araçtan yola çıkarak kurdun elmaya ulaşana kadar olan olay örgüsü, ya da elmanın nerede bulunduğu gibi ayrıntılar yeni görsellerin oluşturulması şeklinde öğrencinin yaratıcılığını kullanarak yapabileceği çalışmalardır. Bu çalışma daha genişletilerek ortada söz konusu araç olacak şekilde öncesi ve sonrası şeklinde üçlü bir görsel-metin de oluşturulabilir. Örneğin, kurdun hiçbir yerden gelmeyip elmanın içinde oluştuğunu düşünen bir öğrenci, ilk görselde sadece "W", ikincisinde özgün görselin aynısı olan "Wurm", üçüncü görselde de elmadan çok yediği için kurdun şişmanladığının anlaşılmasını belirtmek için "WURM" sözcüklerini kullanmış ve kurt tarafından yenilerek elmanın azalmasını yine görsel olarak verebilmiştir.
Uygulamanın bir sonraki aşamasında bir olay örgüsü düşünülmesi ve olayda geçen anahtar kelimelerin hikâye şeklinde görselleştirilmesi istenebilir. Bu çalışma, metin örgüsünde doğal anlatım yetilerinin mantık bağları içinde yaratıcı yazmaya gönüşmesi, daha fazla yaratıcılık gerektirecektir. Bu doğal yaklaşımların özellikle sözlü anlatım ya da yazılı anlatım derslerinde yansımadığını düşünen Eruz, çocuklar üzerinden örnek verdiği doğal yeti olarak anlatım yetisini şu şekilde ilişkilendirmektedir:

> *"Evreni bir **bütün** olarak algılayan çocuk tüm olaylara büyük bir ilgiyle yaklaşır. Onun yaşamındaki **ilk**ler çok önemlidir. Örneğin ilk yağan karı büyük bir şaşkınlıkla gözlemler ve izlenimlerini hemen anlatma gereksinimi duyar. Daha sonra bu konuda aldığı yanıtları kendi dünyasından yola çıkarak ve düş gücüyle yoğurarak, öyküler, masallar üretir. Öyleyse, çocukların dile bu denli doğal yaklaşımları okul çağında neden geriler? Neden bu **doğal yeti** gerek **sözlü anlatım** gerek yazılı anlatım derslerine gerektiği kadar yansımaz? **Doğal anlatım** yetisi gibi her çocuğun kişiliğinde bunun bir uzantısı olan **doğal yazma** yetisi de bulunmaktadır. Çocuk özünde her ikisinde, kendini **ifade etmek** için gereksinim duyar."* (a.e.: 184)

Eruz'un yaratıcı yazma bağlamındaki sorgulayıcı bu görüşüne dayanarak, bu uygulamadaki gibi çalışmaların, örneğin belli bir konu ile sınırlandırıcı kompozisyon çalışması gibi olmadığını ve öğrenciye kendi dünyasını sadece yazılı olarak değil, görsel olarak da ifade etmesine, kendini bu bakımdan çok daha özgür ve daha yaratıcı hissedebileceğine olanak tanıyan çalışmalardır.

Uygulamanın devamında, eşli ya da grup çalışması biçimde oluşturulan görsel hikâyeler gruplar arasında değiştirilerek yorumlanması ve anlatılması istenebilir. Anahtar sözcüklerle oluşturulan, daha doğrusu yaratılan görsellerin başkaları tarafından ne şekilde alımlandığını görmek, hem eğlencelidir, hem de öğrenciye metin oluşturma çalışmalarında yaratıcı olabileceği duygusunu yaşatabilir ve kendine güvenini arttırabilir. Uygulama, dersin zamanlamasına göre başka bu türden görsellerin sunulması ve üzerinde tartışılması ile sürdürülebilir. Internet kaynaklarında bulunabilir bu tür görseller, örneğin aşağıdaki gibi 'Freiheitlich-demokratische Grundordnung'' ya da 'Göz kuşağı' olabilir:

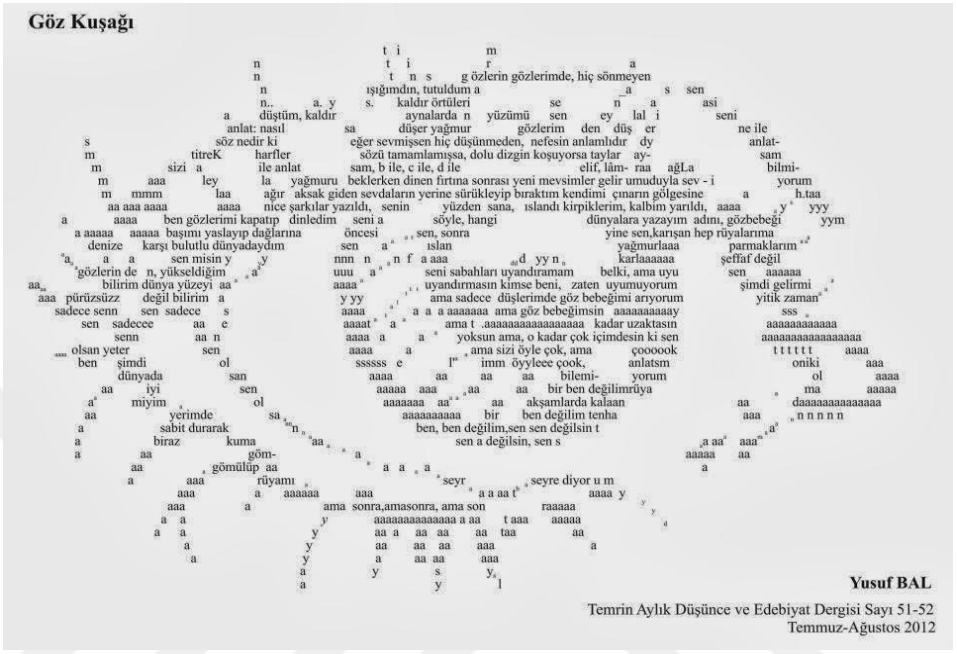
Resim 9: Freiheitlich-demokratische Grundordnung



(Lauter, 1978)

(Çevrimiçi) https//de.wikipedia.org/wiki/Konkrete_Poesie, 10 Ekim 20

Resim 10: Göz Kuşağı



(Yusuf Bal, 2012)

4.3. Görsel-İşitsel Araçlarla Uygulama Örnekleri

Çalışmalarımızın son sürecinde yapılan uygulama çalışması görsel-işitsel metin türünde bir araç olan belgesel film ile yürütülmüştür. Vadim Jendreyko tarafından belgesel alt türünde çekilen **Die Frau mit den 5 Elefanten** adlı film 2010 yapımıdır. Rusça'dan Almanca'ya yazınsal çeviriler yapan Swetlana Geier bu filmde çeviri olgusuna ilişkin birçok kavramı çeşitli göstergelerle izleyiciye aktaran bir çevirmendir. Çalışma sürecinden de kesitlere yer verilen bu belgesel filmde, uygulama alanımızın dayandırıldığı işbirlikli öğrenme anlayışı gözlemlenmektedir. Bu uygulamada öğrencilerin çeviri olgusunu, çeviribilimsel konu ve kavramları görsel ve işitsel yolla alımlaması ya da pekiştirmesi amaçlanmıştır. Filme yönelik çalışmaların tümü işbirlikli ve öğrenci merkezli öğretime dayandırılarak, yalnızca tekli değil, eşli ve gruplu çalışmalara yer verilmiştir. Daha önceki raporlarımızda

kültür ve metin alt edinç türlerini geliştirmeye yönelik örnek çalışmaları belli bir şablon içerisinde sunmuş ve çalışma amacını alt edinç türü bağlamında açıklamıştım. Bu uygulamada da söz konusu şablonu dikkate alarak çalışmanın alt edinç türlerinden olan "kuramsal ve kavramsal bilgiler"i geliştirmeyi amaçladığını vurgulamak gerekmektedir:

Metnin konusu: Çevirmen Swetlana Geier'in başrolde olduğu ve çeviri olgusunu, çevirmenlik mesleğini, çeviri süreçlerini ele alan bir araç
Metin alt türü: Belgesel film
Kültürel arka planı: Rus ve Alman kültürü, ancak aynı zamanda dillerin harmanlanması
Çalışma yöntemi: Tümevarım / tümdengelim, öğrenci merkezli
Sosyal form: Tekli / Eşli / Gruplu
Çalışma biçimi: Alıştırmalar
Uygulama amacı: Çeviribilimsel kuram ve kavram bilgisini geliştirmek
Uygulama süreci:

İlgili kavrama yönelik çağrışımlar
Metin içi/metin dışı öğelerin çözümlenmesi
Kaynak ve erek dilde kültür karşılaştırmaları
İletişimsel ve işbirlikli çalışma biçimlerini deneyimlemek

Çalışma çıktısı:

Çeviribilimsel kuram ve kavramları öğrenmek/içselleştirmek
Çeviri işi için farkındalık ve duyarlılığı kazanmak
Çevirmenlik mesleğine farklı perspektiflerle bakabilmek
Araştırmaya yönlendirme

Filme yönelik çalışmaların yer aldığı çalışma kâğıdı şu şekildedir:

Film-Didaktisierung: “ Die Frau mit den 5 Elefanten”



7. Besprechen Sie mit Ihrem Partner was mit folgender Betonung gemeint sein könnte. [5:30] **P**

Swetlana Geier beschreibt Frau Hagen:
“…und das ist ein Mensch, der Deutsch kann; das ist doch eine seltene Tugend!”

8. Welchen Bezug haben die “Bauklötzchen” zur Übersetzungsarbeit? [9:00] **P**

---

9. Welchen Vergleich zieht Geier zu einem Text? Welche Beispiele gibt Sie? [13:10] **P**

---

10. Auf welche übersetzerische Fertigkeit bezieht sich folgende Aussage? [12:58] **G**

“Ein Text bewegt sich und ist unerschöpflich. Plötzlich ist da etwas, dass man noch nie gesehen hat.”

e) Lesen
f) Aufpassen
g) Schöpfen
h) Korrigieren

11. Herr Klodt ist ein Musiker. Wie könnte er bei der Übersetzungsarbeit mitwirken?
Diskutieren Sie und einigen Sie sich zu einem Überbegriff. [16:40] **G**

PL

Zusammenfassung von thematisierten Termini aus dem Film:
Erinnern Sie sich an die Sequenzen?

Text

Textdesgin

übersetzungsrelevantes Lesen

muttersprachliche Kompetenz

Kultur

übersetzerische Kompetenz

Makrostrategien

Klang

Nuance

Arbeitsteiligkeit

nonverbaler Text

Äquivalenz

Unübersetzbarkeit

Textqualität

Satzstruktur

sprachliche / kulturelle Übersetzungsprobleme

Nonverbalität

Kontext

Treue

Verinnerlichung

4.4. Uygulamalı Çalışmalarda Eğitmenin Rolü

Akademik çeviri eğitimi çatısı altında uygun yaklaşım ve yöntemlerin ışığında, öğretim elemanlarının yönlendirmesiyle sınıf içinde ikili ve grup çalışmalarıyla öğrencinin etkin katılımı amaçlanmaktadır. Eğitmenin yönlendirici tutumundan ise

öğretmen merkezli bir öğrenme ortamı değil, bilakis öğrenciyi etkin kılacak bir tutum içerisinde olması gerektiği anlaşılmalıdır.

Özellikle öğrenci merkezli eğitim anlayışını savunduğumuz uygulamalı çalışmalarda öğrencinin keşfederek öğrenmesi, yani eğitbilimsel bir ifade olan buluş yoluyla öğrenmesi anlamlıdır. Bu süreçte eğitmen merkezde olmayacak şekilde daha çok sınıfı gözlemleyen bir yol gösterici rolünü üstlenmelidir. Gültekin, öğrenciyi merkezine alan yaklaşımlara dayalı öğretim süreçlerinde eğitmenin yol gösterici tutumuna ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

"Bu yaklaşımda öğretmen, buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında olduğu gibi bir yol gösterici, yönlendirici ve destekleyici konumundadır. Öğretmen sorunun çözümü sırasında dikkatli bir gözlemci ve denetleyici, gerektiğinde kılavuz durumundadır (Sözer, 2001, s.101). ayrıca öğretmenler sorunların nasıl çözülmesi gerektiği konusunda çocuklara model olurar. Öğretmen amaçları koyar, ancak amaçlara ulaşmada çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alır." (Gültekin, 2005:69)

Gültekin'in eğitmen rolüne ilişkin açıklaması, çalışmamızda sunulan uygulamalarda da eğitmenin üstlenmesi gereken rolü yansıtmaktadır. Akademik çeviri eğitiminde eğitmenin seçtiği araçlarla öğrencinin dikkatni çekici, öğrencide farkındalık yaratıcı, çalışma aşamalarında onu yüreklendirici ve ona yol gösterici bir tutum içinde olması önemlidir.

Mietzel'in **Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens** başlıklı kitabında eylem odaklı yöntemlere dayandırılan bir eğitimde eğitmenin yönlendirici rolü irdelenecek ve elde edilen bulgularla çeviri eğitiminde eğitmenin rolü ve eğitmenin kendisinin çeviri edinci üzerinde durulacaktır ve eşleştirme yapılacaktır.

Motivasyon bağlamında **feedback** olarak adlandırılan geri dönütlere ya da geri bildirimlere edinç gelişimi bağlamında kısaca değinilmiş ve etkili edinç gelişimi için eğitmenin geri dönütleri eksik etmemesi gerektiği belirtilmişti. Geri dönütü, bir kişinin tutumuna ve davranışına ilişkin sözel ya da bedensel yolla gönderilen bir

ileti olarak tanımlayan Mietzel, geri dönütlerin etkili ve işlevsel biçimde amacına ulaşması için, söz konusu iki kişi arasındaki güven ilişkisinin belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, bir öğrencinin başarısının başka bir öğrenciye göre daha yüksek oluşuna ilişkin sınıf içinde karşılaştırmacı bir geri dönütün yapılmasının, geri dönüt işlevi ile bağdaşmadığını ve bu nedenle öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmaksızın, yalnızca öğrencinin kendisine yönelik yapılması gerektiğinin altını çizmektedir (Mietzel, 2007: 178):

> *"Schließlich ist Lehrern zu empfehlen, einzelne Schüler niemals vor den Klassenkameraden als Vorbild herzustellen, den dadurch kann dieser in soziale Konflikte greaten. Wenn ein Lernender dagegen erkennt, das ser sich einem erstrebten Ziel annähert, unabhängig von der Leistungsgüte andere, ist mit einem* ***motivierenden*** *Einfluß zu rechen (HARACKIEWICZ et al.,1987), allerdings ist diese Rückmeldung nur möglich, wenn Lehrer ihre Schüler zu einer Orientierung an Lernzielen anregen können."* (A.e., 178)

Mietzel'in bu açıklamasının son cümlesine dikkat edildiğinde, geri dönütlerin öğrenci için motive edici olduğunu, ancak bunu sağlamada eğitmenin öncelikle öğrenciyi dersin amacı doğrultusunda harekete geçirmesi, ilgi çekmesi ve heyecanlandırması gerektiği anlaşılmaktadır. Dersin henüz giriş aşamasında **(Einstiegphase)** çarpıcı araçlar, davranışlar ya da açıklamalar yardımıyla öğrencilerin ilgisini çekmek, bu çalışmada örnekleri sunulacak olan araçları ve uygulama biçimlerini de kısmen yansıtmaktadır. Dersin giriş aşamasının tüm dersin can damarı olduğunu dile getiren Riedl, bir eğitmenin, dersini amaca uygun ve işlevsel biçimde yürütebilmesi için dersin giriş aşamasında aşağıda sıralanan beklentileri yerine getirmesi gerektiğini belirtmektedir (Riedl, 2004: 34).

- Öğrencide merak uyandırma
- Heyecan oluşturma
- Soruna işaret etme / sorun bilinci oluşturma
- Soru sorulmasını sağlama
- Düşünceleri yönlendirme
- Çalışmaya yönelik gereklilik hissini yaşatma

Eğitbilimci Riedl, bir dersin birçok aşamadan oluştuğunu, ancak PDÖM anlayışına dayandırılan bir derste en önemli, en merkezi aşamanın giriş aşaması olduğuna dikkat çekmektedir. PDÖM'ne göre, öğrencinin en başta çarpıcı ve çözülmesinin gerekli olduğu hissini veren bir sorunla karşılaşmasının önemi şu şekilde dile getirilmektedir:

> *"Allgemein bedeutet die Artikulation von Unterricht, in welche Schritte, Stufen, Abschnitte oder Phasen sich Lehr-Lern-Prozesse gliedern. Unterricht als Konfrontation mit einem Problem versucht, das Phänomen der "kognitiven Dissonanz"didaktisch wirkungsvoll zu nutzen. Hierbei kommt der Einstiegsphase in den Unterricht eine zentrale Bedeutung zu. Die Eröffnungsphase hat die wichtige Funktion, dass sich die Lernenden einen neuen Gegenstandsbereich erschließen können. Ebenso soll sich im Sinne Klafkis als 'gegenseitige Annäherung von Lerninhalt und Lernenden' der Gegenstandsbereich ihnen erschließen. Hierbei muss die Lehrkraft den Schülern behilflich sein."* (A.e.: 34)

Riedl'in dersin giriş aşamasına ilişkin bu saptamasından yola çıkarak, çalışmamızda önerilen yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçların tümünün dersin giriş aşamasında öğrencide yaratacağı etkilerin büyük bir bölümüne cevap verebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca, eğitmenin dersin merkezine öğrencileri alması, gerektiği durumlarda yönlendirmelerde bulunarak uygulamalarda yol gösterici olması, çeviri edincini geliştirici geri dönütlerde bulunması, bu bölümde önerilen araçlarla gerçekleştirilen uygulama biçimlerini yansıtmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

UYGULAMALI ANKET ÇALIŞMALARI

Anket 1

İstanbul Üniversitesi AMT, Marmara Üniversitesi AMT ve Yaşar Üniversitesi İMT bölümlerinde öğrenci ve eğitmenlere yönelik yürütülen anket çalışmaların odağını akademik çeviri eğitiminde yararlanılan araçlar, uygulamalar ve çalışma biçimleri oluşturmaktır.

Anket çalışmalarının amacı, bu üç üniversite arasında karşılaştırma yaparak, farklılıkları belirlemek değil, öğrenci ve öğretmen perspektifinden çeviri edincinin geliştirilmesine yönelik araç, uygulama ve çalışma biçimlerine ilişkin görüşleri gözler önüne sermektir. Ders araçları ve uygulama çalışmaları bağlamında durum ve beklenti belirlemesine hizmet eden bu anketlerin, akademik çeviri eğitimi uygulama alanının iyileştirilmesine yönelik katkı sağlayıcı veriler sunması beklenmektedir.

İstanbul Üniversitesi AMT, Marmara Üniversitesi AMT ve Yaşar Üniversitesi İMT bölümlerinde **Anket 1** olarak uygulanan anket A, B ve C olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

A bölümü: Öğrencinin eğitim bilgileri

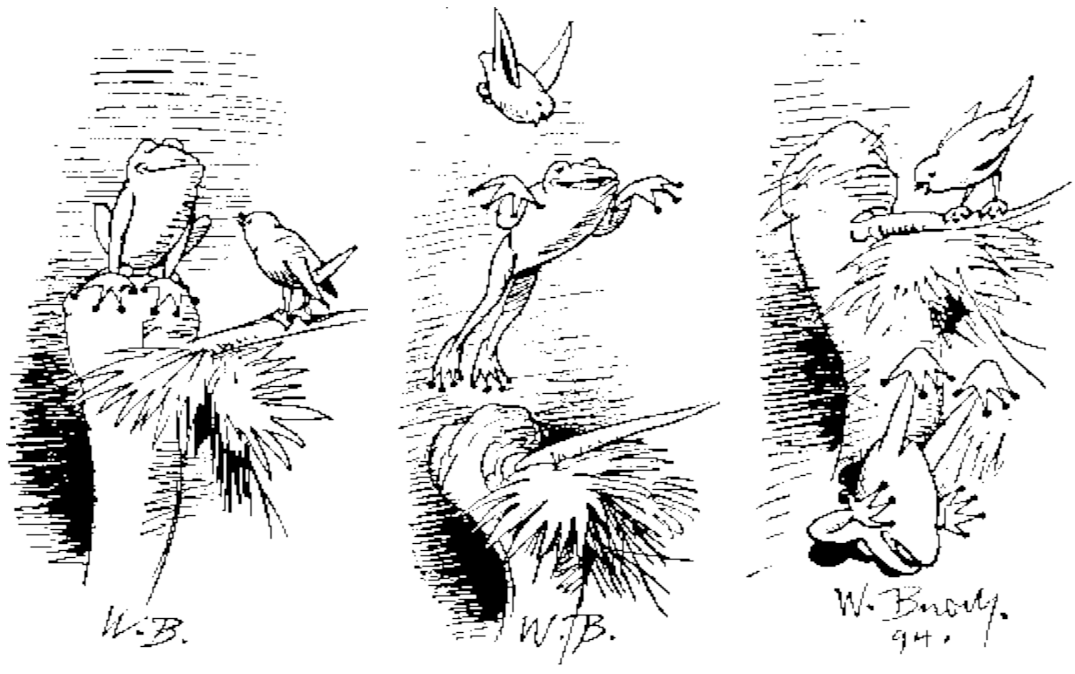
Öğrencinin bölüme alınmasına ilişkin başarı durumu, bölümü neden tercih ettiği, yabancı dil bilgisi, dil süzeyi, dili nerede öğrendiği, hangi okuldan geldiği, hangi yıl bölüme girdiği ve lisans durumu gibi özlük bilgileri;

B bölümü: Ders araçlarına yönelik sorular

Çeviri edinci bağlamında yararlanılan araçlar, ders araçları olarak metin türleri, metin türlerinin motivasyona katkısı sorgulayan çoktan seçmeli ve açık uçlu soru tipleri;

C bölümü: Metin edincine yönelik sorular

Anketin B bölümdeki sorularla ilintili olan bu bölümde öğrencilere kısmen uygulama (metin türü belirlemesi, çağrışım zincirleri ve deyim oluşturma) gerektiren yazınsal bir metin sunulmuştur. Wilhelm Busch'un kendi çizimleri ile görselleştirdiği **Fink und Frosch** başlıklı şiirinden alıntılanan bir bölüm, görsellik eşliğinde sunularak metin türü, metnin konusu, ders aracı, motivasyon, anlam, aktarım, çeviri edinci kavramlarının geçtiği çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görsellikle metnin bir arada sunulduğu bu araç işlevsel alımlama için farkındalık isteyen bir metin olarak gösterilebilir. Bu metin aynı zamanda her öğrencinin genel anlamda yaşamış olduğu, yani deneyimlediği içerikte bir metin olmasından dolayı üzerinde konuşmaya elverişli de bir metin örneğidir:



Wenn einer, der mit Mühe kaum
Gekrochen ist auf einen Baum,

Schon meint, daß er ein Vogel wär,

So irrt sich der.

Anket 1'e katılan öğrenci sayıları aşağıda belirtildiği gibidir:

İstanbul Üniversitesi AMT : 1. Sınıf / 36 öğrenci

Marmara Üniversitesi AMT : 3. Sınıf / 26 öğrenci

Yaşar Üniversitesi İMT : 1. Sınıf / 20 öğrenci

Toplam 82 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen Anket 1 çalışmasının değerlendirilmesinde aşağıdaki konu ve etkileşimler incelenmiştir:

Araç Türleri

Araç - Motivasyon etkileşimi

Araç - Kalıcı öğrenme etkileşimi

Araç - Edinç - Metin alt edinç türü

5.1. Uygulamalı Çalışmalara İlişkin Öğrenci Anketleri

İstanbul Üniversitesi:

Araç türleri: B bölümü / 10. Soru: "Derslerinizde daha çok hangi araçlarla çalışıyorsunuz?"

Kitap: 13 öğrenci

Makale: 2 öğrenci

Dergi: 0 öğrenci

Gazete: 4 öğrenci

Video: 0

Resim: 0

Öğretim üyesinin hazırladığı: 15 öğrenci

Araç - Motivasyon etkileşimi:

C bölümü / 14. Soru: "Aşağıdaki araçlardan hangisi size daha çok motive ediyor?"

Yazınsal metinler: 7

Kullanmalık metinler: 5

Görsel-işitsel metinler: 24

Araç - Kalıcı öğrenme etkleşimi:

C bölümü / 13. Soru: “Bunlardan hangisi size daha kalıcı bir öğrenme sunuyor?”

Yazınsal metinler: 9

Kullanmalık metinler: 7

Görsel-işitsel metinler: 20

Araç - Edinç - Metin alt edinç türü:

C bölümü / 5. Soru: “Bu metin hangi metin türüne aittir?”

Yazınsal: 15

Kullanmalık: 10

Uzmanlık: 0

Farklı metin türlerini içinde barındıran karma metin: 9

Yazınsal + Farklı metin türleri: 1

Boş: 1

Marmara Üniversitesi:

Araç türleri: B bölümü / 10. Soru: “Derslerinizde daha çok hangi araçlarla çalışıyorsunuz?”

Kitap: 7 öğrenci

Makale: 4 öğrenci

Dergi: 0 öğrenci

Gazete: 3 öğrenci

Video: 0

Resim: 0

Öğretim üyesinin hazırladığı: 10 öğrenci

Numaralandırılmamış: 2

Araç - Motivasyon etkileşimi:

C bölümü / 14. Soru: “Aşağıdaki araçlardan hangisi size daha çok motive ediyor?”

Yazınsal metinler: 7

Kullanmalık metinler: 1

Görsel-işitsel metinler: 17

Hepsi: 1

Araç - Kalıcı öğrenme etkleşimi:

C bölümü / 13. Soru: “Bunlardan hangisi size daha kalıcı bir öğrenme sunuyor?”

Yazınsal metinler: 8

Kullanmalık metinler: 3

Görsel-işitsel metinler: 13

Yazınsal + Kullanmalık: 2

Araç - Edinç - Metin alt edinç türü:

C bölümü / 5. Soru: “Bu metin hangi metin türüne aittir?”

Yazınsal: 7

Kullanmalık: 4

Uzmanlık: 0

Farklı metin türlerini içinde barındıran karma metin: 14

Yaşar Üniversitesi:

Araç türleri: B bölümü / 10. Soru: “Derslerinizde daha çok hangi araçlarla çalışıyorsunuz?”

Kitap : 5 öğrenci

Makale: 4 öğrenci

Dergi: 0 öğrenci

Gazete: 0 öğrenci

Video: 0

Resim: 0

Öğretim üyesinin hazırladığı: 3 öğrenci

Numaralandırılmamış: 8

Araç - Motivasyon etkileşimi:

C bölümü / 14. Soru: “Aşağıdaki araçlardan hangisi size daha çok motive ediyor?”

Yazınsal metinler: 7

Kullanmalık metinler: 0

Görsel-işitsel metinler: 12

Yazınsal-görsel-işitsel: 1

Araç - Kalıcı öğrenme etkleşimi:

C bölümü / 13. Soru: "Bunlardan hangisi size daha kalıcı bir öğrenme sunuyor?"

Yazınsal metinler: 6

Kullanmalık metinler: 7

Görsel-işitsel metinler: 7

Araç - Edinç - Metin alt edinç türü:

C bölümü / 5. Soru: "Bu metin hangi metin türüne aittir?"

Yazınsal: 9

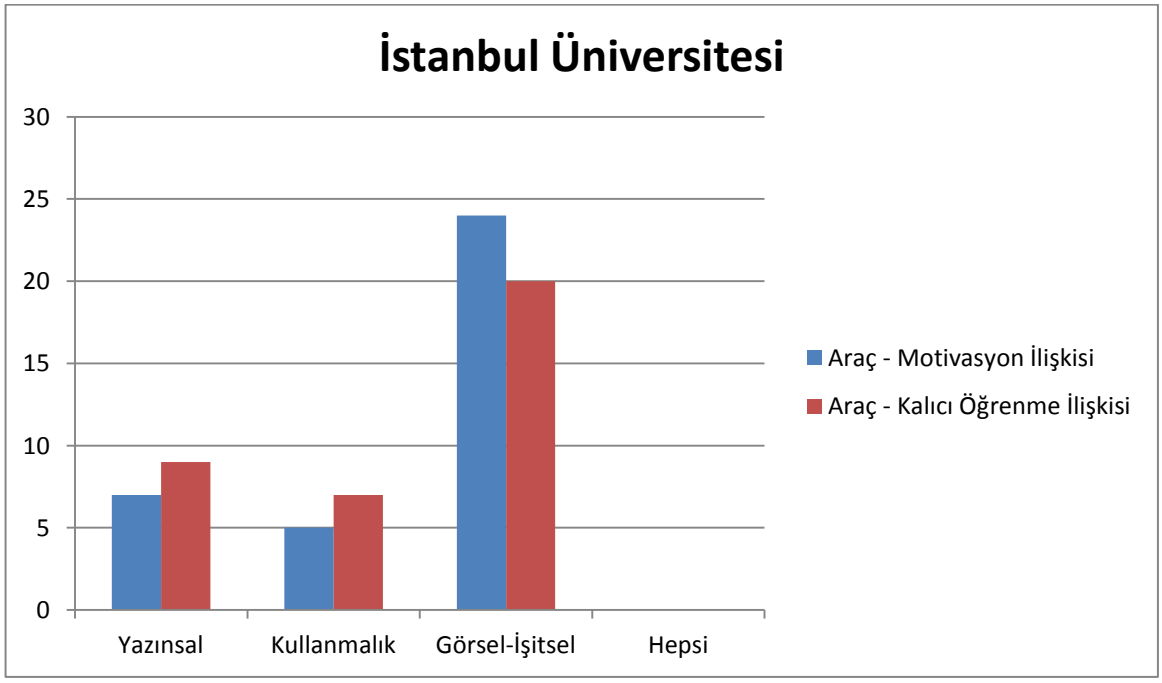
Kullanmalık: 5

Uzmanlık: 0

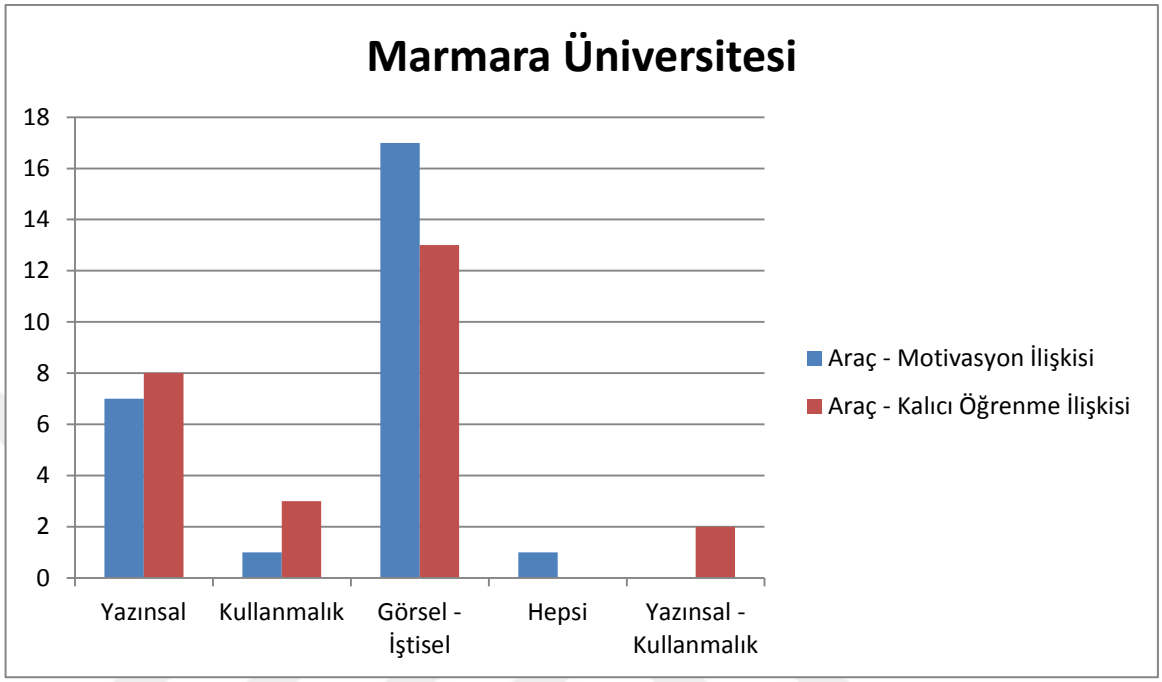
Farklı metin türlerini içinde barındıran karma metin: 6

İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesinde yürütülen Anket 1 sonuçlarına göre bağlantılı olması açısından araç, motivasyon ve kalıcı öğrenmeye ilişikin veriler grafik üzerinde şu şekilde görselleştirilmiştir:

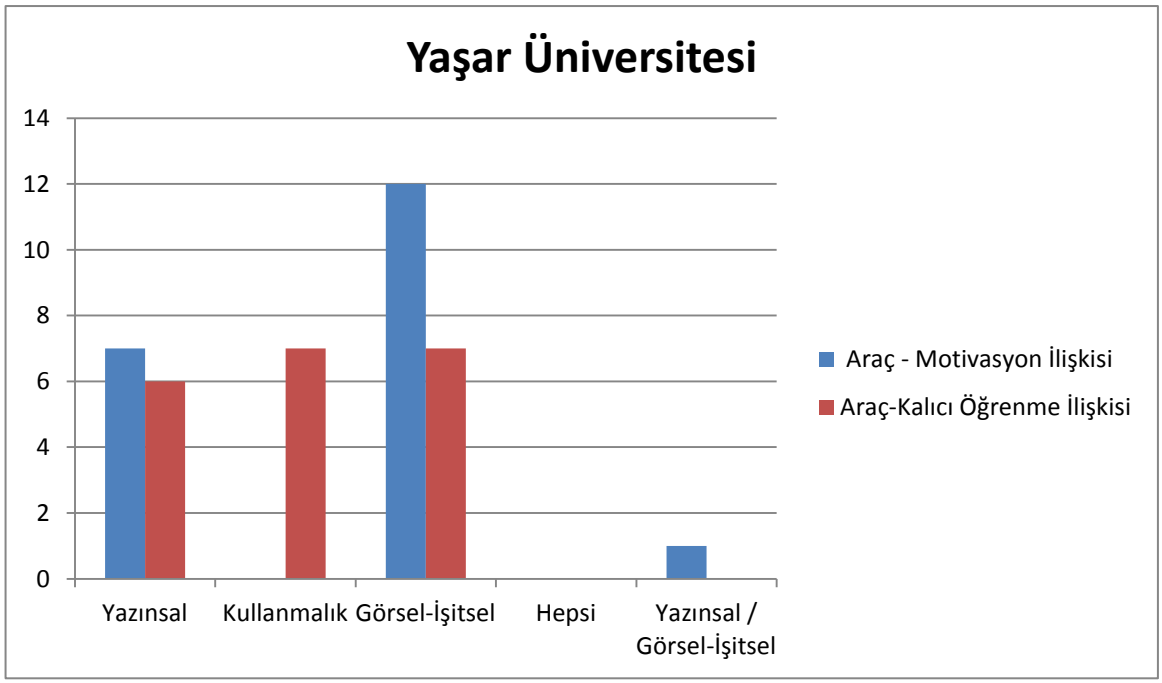
Grafik 1: İstanbul Üniversitesi Araç-Motivasyon-Kalıcı Öğrenme



Grafik 2: Marmara Üniversitesi / Araç-Motivasyon-Kalıcı Öğrenme



Grafik 3: Yaşar Üniversitesi Araç-Motivasyon-Kalıcı Öğrenme



Anket 2:

İstanbul Üniversitesi, 1.Sınıf öğrencileri ile görsel-işitsel araç türü olan "Die Frau mit den 5 Elefanten" başlıklı belgeselile yürütülen uygulamanın ardından yapılan Anket 2 çalışmasına 24 öğrenci katılmıştır.

Üç bölümden oluşan anketimizde A) Programa yönelik bilgiler, B) Toplam 20 Evet/Hayır ifadesi ve C) Öneriler bölümlerinden oluşmaktadır.[68] Anketin değerlendirilmesi sonucunda özellikle çeviri edinci, çalışma araçları ve çalışma biçimlerine dikkat edilecektir. Evet ya da Hayır cevapları ya da boş bırakılan ifadeler tablodaki sıralamaya göre 24 öğrenci üzerinden sayısal değerlerle aktarılacaktır. Buna göre anketimize katılan öğrencilerin verdiği yanıtlar şu şekildedir:

		E	H	B
1	Film / belgesel / video gibi görsel işitsel materyalleri yararlı buluyorum.	24		
2	Bu tür materyallerle çeviribilimsel konuları/kavramları daha kolay / kalıcı öğrenebilirim.	23	1	
3	Bu tür materyallerle çalışmayı kafa karıştırıcı buluyorum.		24	
4	Bu tür materyaller çeviri edincimi geliştirebilir, ufkumu açabilir.	24		
5	Bu tür materyaller motivasyonumu arttırıyor.	19	5	
6	Bu tür materyallerle ders konularını daha iyi anlayabilirim/pekiştirebilirim.	24		
7	Bu tür materyaller mesleki bakış açıma katkı sağlayabilir.	23		1
8	Bu tür materyallerin alanımızla bağdaşmadığını düşünüyorum.		23	1
9	Filme yönelik yapmış olduğumuz eşli/gruplu çalışmaları yararlı buldum.	22	2	
10	Eşli/ Grup çalışmalarla sınıf içi etkileşim artabilir / arkadaşlarımı daha iyi anlayabilirim.	22	2	
11	Eşli/Gruplu çalışmalar ilgimi çekmiyor, sıkılıyorum.	3	21	
12	Eşli/Gruplu çalışmalarla sosyokültürel bakış açım zenginleşebilir.	23	1	
13	Eşli/Gruplu çalışmaların iş hayatıma hazırlayıcı etkisi bulunabilir.	19	4	1

[68] Anket 2 için bkz. EKLER bölümü

14	Eşli/Gruplu çalışmalar yerine klasik eğitim öğretimi tercih ediyorum.	19	4	1
15	Sınavlarımızda filme yönelik çıkan bir soru karşısında kendimi daha rahat hissedebilirim.	18	5	1
16	Görselliğin öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum.	22	2	
17	Film ile çalışmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.		24	
18	Derslerimizde çevirmenlik mesleğini/çevirmenleri konu alan sinema filmleri de olmalı.	19	4	1
19	Bölümümüzde belli aralıklarla çevirmenlik ile ilgili sinema film gösterimleri düzenlenmesine sevinirim.	21		3
20	Filmlere yönelik proje çalışmaları yapılmasını isterim / desteklerim.	18		6

Uygulanan anket içerik bakımından, daha doğrusu incelediği konular bakımından çeviri edinci, çalışma araçları ve çalışma biçimleri olmak üzere tezimizin üç önemli konusunu irdelemektedir. Bu konulara ilişkin ifadeler çeviri edinci ve edinç gelişimine sağladığı katkı açısından değerlendirilmiştir.

Buna göre yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçların,

(Soru 1) yararlı olduğu,

(Soru 4) konu ve kavramları daha anlaşılır kıldığı,

(Soru 6) öğrenilenleri pekiştirmeye ve çeviri edincini geliştirmeye katkı sağlayıcı olduğu

ankete katılan öğrencilerin **%100'ü tarafından "Evet" yanıtı ile desteklenmiştir**.

İşbirliğine dayalı çalışma sosyal formlara ilişkin,

(Soru 10) sınıf içi etkileşimi arttırabilir düşüncesine katılım **%91**

(Soru 11) bu çalışma biçiminin ilgi çekici olduğuna katılım **% 87,5**

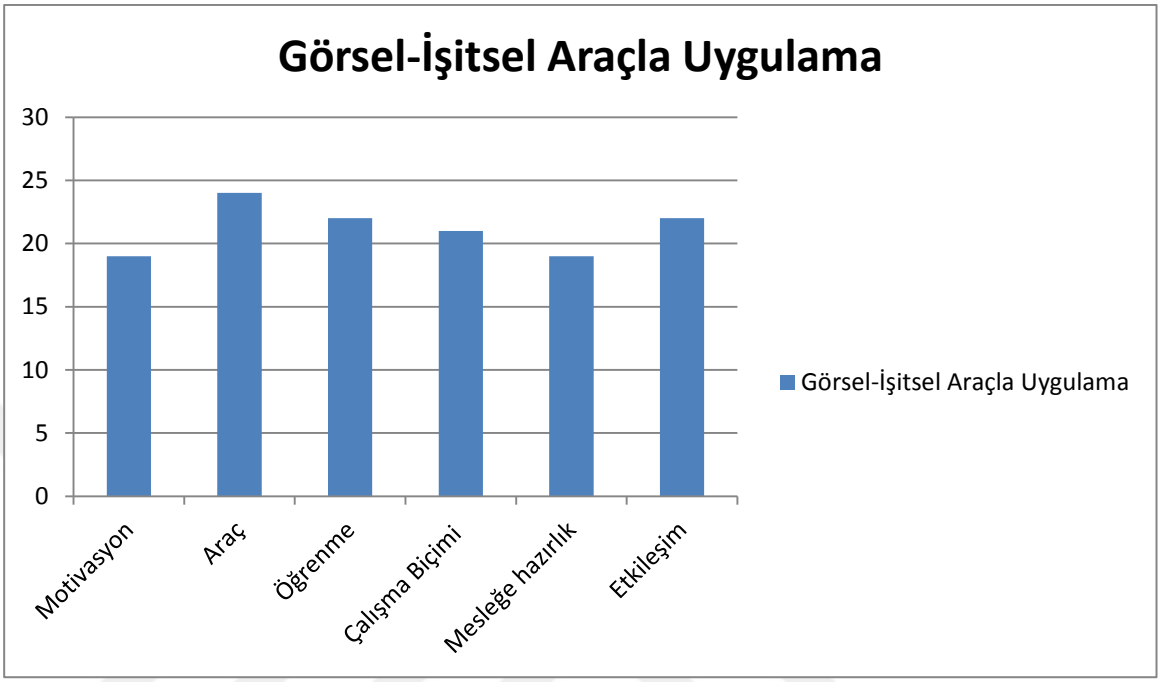
(Soru 12) sosyokültürel bakış açısını zenginelştirebileceğine katılım **%95,8**

(Soru 13) iş hayatına hazırlayıcı etkisi olduğu görüşüne katılım **%79**

(Soru 14) klasik eğitim yerine işbirliğine dayalı çalışmayı tercih edenler **%79**

Görsel-işitsel araçlarla uygulamaların çeviri edincini geliştirmeye katkısı bağlamında motivasyon, araç, kalıcı öğrenme, çalışma biçmi, mesleğe hazırlık ve etkileşim etmenleri açısından değerlendirilmiştir. Buna göre, Anket 2 sonuçları şu şekilde görselleştirilmiştir:

Grafik 4: Görsel-İşitsel Araçla Uygulama Değerlendirmesi



Uygulamaya ilişkin ölçme değerlendirme çalışması

Uygulamadan beş hafta sonra yapılan ölçme değerlendirme çalışmasında yer alan dört soru aşağıdaki gibidir:

Fragen zum Dokumentarfilm "Die Frau mit den 5 Elefanten"

1. Erläutern Sie den Begriff "Arbeitsteiligkeit" bei Übersetzungsarbeiten?
2. Warum können manche Texte unerschöpflich sein?
3. Was verstehen Sie unter "übersetzungsrelevantes Lesen"?
4. Warum ist bei Übersetzungen die "muttersprachliche Kompetenz" sehr wichtig?

5.2. Uygulamalı Çalışmalara İlişkin Eğitmen Anketleri

Eğitmenlere yönelik ankette, her ne kadar üniversiteler arası karşılaştırma yapılmak istenmese de, yararlanılan ders araçları ile ilgili karşılaştırma yapmak istemediğim halde - yararlanılan ders araçlarının derse ve dersin içeriğine göre büyük oranda benzerlikler gösterdiği dikkat çekmektedir.

İstanbul Üniversitesi AMT, Marmara Üniversitesi AMT ve Yaşar Üniversitesi İMT bölümü eğitmenlerine yönelik ankete İstanbul Üniversitesi'nden 9, Marmara Üniversitesi'nden7 ve Yaşar Üniversitesi'nden 4 olmak üzere toplam 20 eğitmen katılmıştır. Öğrenciye yönlik olan anketin içeriğine benzeş olan bu ankette çeviri edinci, çeviri edincini geliştiren ders işleniş biçimleri, ders içi uygulama çalışmaları ve ders araçlarına odaklı konular ele alınmış ve ağırlıklı olarak çoktan seçmeli soru tipleri sorulmuştur.

Toplam altı kategoriden (Eğitmen Anketi / 7.Soru: " Derslerinizde daha çok hangi tür araçlarla çalışıyorsunuz?") oluşan araç türleri sıralaması (şıklar: kitap / makale/ dergi / gazete / film / resim) içerisinde 14 eğitmen kitap ve makale gibi yazılı olan metinleri birinci sırada belirtmiştir. Anket sonuçlarında, kuramsal ders içeriği barındıran derslerde daha bu araçlarla çalışılırken, uygulama olanağı sunan derslerde, ders araçlarının çeşitlendiğini görülmektedir. Örneğin, ÇAMÇ ve yazılı anlatım gibi derslerde yararlanılan ders araçların farklı metin türlerinden oluştuğu bildirilmiştir. Öte yandan, derslerde teknik donanım gerektiren slayt, video, film… gibi görsel ve görsel-işitsel araçların kullanılmak istendiği, ancak dersliklerin fiziki ve teknolojik alt yapısının buna olanak vermediği belirtilmiştir.

Ayrıca, çeviri edinci geliştirme bağlamında öğrenci/kuruma yönelik öneriler kısmında (Eğitmen Anketi / 20.Soru: "Çeviri edincini geliştirme bağlamında (kuruma/öğrenciye yönelik) ne gibi önerileriniz var?") önerilen daha çok öğrencinin donanım arttırıcı etkinliklerde bulnması gerektiği şeklinde öğrenciye yönelik olduğu saptanmıştır.

Öğrenim görülen yabancı dilin kültürünü bizzat tanıma fırsatı sağlamak amacıyla kurumların destekleyici olanaklar sunması gerektiği şeklindeki ifadeler de yer almaktadır. Bu bölümde toplam iki eğitmen hem öğrenciye, hem de kuruma yönelik değerlendirmede bulunarak, öğrencilerin daha çok okuma çalışmaları yapmaları gerektiği, felsefe gibi malzemesini düşüncelerden alan alanlarla da ilgilenmeleri gerektiğini ve aynı şekilde izlencelerde de bu içeriklere yer veren derslerin eklenebileceği önerilerinde bulunmuşlardır.

İstanbul, Marmara ve Yaşar Üniversitesi AMT, İMT ve FMT bölümü eğitmenlerin katılmış olduğu bu ankette kuruma ve öğrencilere yönelik önerilerin tümü edinç gelişimi bağlamında önemli görüşlerdir. Eğitmenlerin bu görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Teknik donanımla ilgili öğretim elemanları bilgilendirilmiyor. Üniversite öğrencisi olma niteliği ve bilinci yerleşmesi gerek. Araştırma, öğrenme alışkanlıkları değişmesi gerek."
"İki dilli, daha çok çeviri ile uğraşmak, özel alanda çeviri işleri yapmak."
"Felsefe, uygulama, kültürel alış veriş, bol okuma, görsel, sosyal etkinliklerin artması."
"Derslerde daha fazla uygulamaya yer verilebilir."
"Uygulama olanakları arttırılmalı."
"Almakta oldukları eğitimin gerekleri konusunda "farkındalık" kazanmaları. Çeviri edincinin birincil bileşeni dil edinci eksiklerini giderebilmek için kişisel çabalarıyla özgün model oluşturmaları."
"Bireysel çalışma için motivasyon arttırılması, grup etkinliklerine yer verilmesi, sosyal kültürel etkinliklerle aidiyet duygusunun pekiştirilmesi, okuma alışkanlıklarının teşvik edilmesi, yazma becerilerine dönük yoğun çalışmalar."
"Üniversite içinde ve piyasada uygulama alanlarını geliştirmek. Zorunlu ve kuramsal derslerin sınırlı sayıda tutulması ve sınavların daha çok araştırma, sunum ve ödevlerle değerlendirilmesi gerekmektedir."

“Okulda yapısal değişikliklerin yapılması gerek. Uzmanlık alanında daha fazla seçenek ve ders gerekiyor. Teknik donanım yetersiz. Öğrencilerin dilsel ve genel kültür seviyeleri düşük. Eğitim, dil eğitimine dönüşüyor bazen.”

“Öğrencinin bol bol okuma yapması, erek kültüre ait filmler seyretmesi ve mümkünse erek dilin ülkesinde en az bir kaç ay geçirmesi. Kurumun Erasmus anlaşmaları yapması ve öğrencileri göndermesi iyi olur.”

“Donanım, alt yapı açısından çok eksiklerimiz var. Internet dersliklerde çekmiyor, hocalar kendi bilgisayar getirmek zorundadır, çünkü hiç bir şey yok dersliklerde. Ondan dolayı interneti derste pek kullanamıyorum ne yazık ki. Ayrıca çoğu öğrencilerin Almanca bilgisi son derece yetersizdir. Daha iyi sonuç alabilmek için yabancı dil eğitiminin değiştirilmesi lazım.”

“Güncel bağlamdan uzaklaşmadan gazete, dergi okuma, ilgili dilde görsel-işitsel yayınları takip etmelerini öneririm öğrencilere.”

“Öğrencilerin daha fazla “gerçek” pratik alanla içiçe olması gerekmektedir, derslerde uygulamalar her ne kadar gerçeğe yakın uygulanmaya çalışılsa da, gerçek bir çeviri ortamı sağlamamaktadır. Üniversitelerin “çeviri şirketleriyle” anlaşma yapıp, öğrencilerin en az 6 ay bu şirketlerde staj yapması sağlanmalıdır! Öğrenciler pratikle içiçe bir eğitim süreci geçirmelidir.”

“Öğrenci gerçek durumlarla daha sık karşılaştırılmalı. Çeviri büroları ve üniversiteler arasındaki iş birliğinin sağlanması. Çeviri dernekleri ve diğer çeviri kurumları ile üniversitelerin özellikle son sınıf öğrencileri ile ortak çalışmaların yapılması.”

“Derste yürütülen uygulama çalışmalarını düzgün bir şekilde takip etmek. (Araştırma, metin çözümleme, okuma, çeviri süreçlerini takip etmek)”

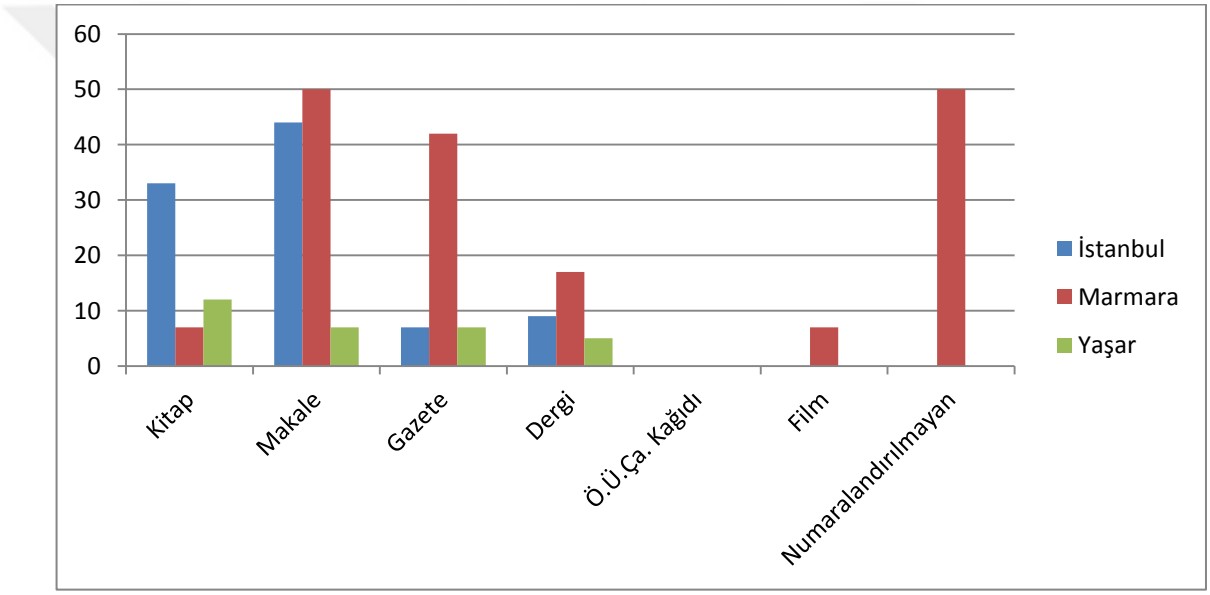
“Okuma, araştırma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi.”

“Çamç derslerinin öğrencilerin günlük hayattaki ilgi ve yönelimlerine göndermelerde bulunan, güncel malzeme ve etkinliklerin sürekli canlı tutulması, genel sorunlardan olan ilgi eksikliğine karşı yararlı bir yaklaşım olur.”

Eğitmenlere ve öğrencilere derslerde en çok yararlanılan **araç türlerine ilişkin değerlendirmeler %** olarak aşağıdaki gibi görselleştirilmiştir:

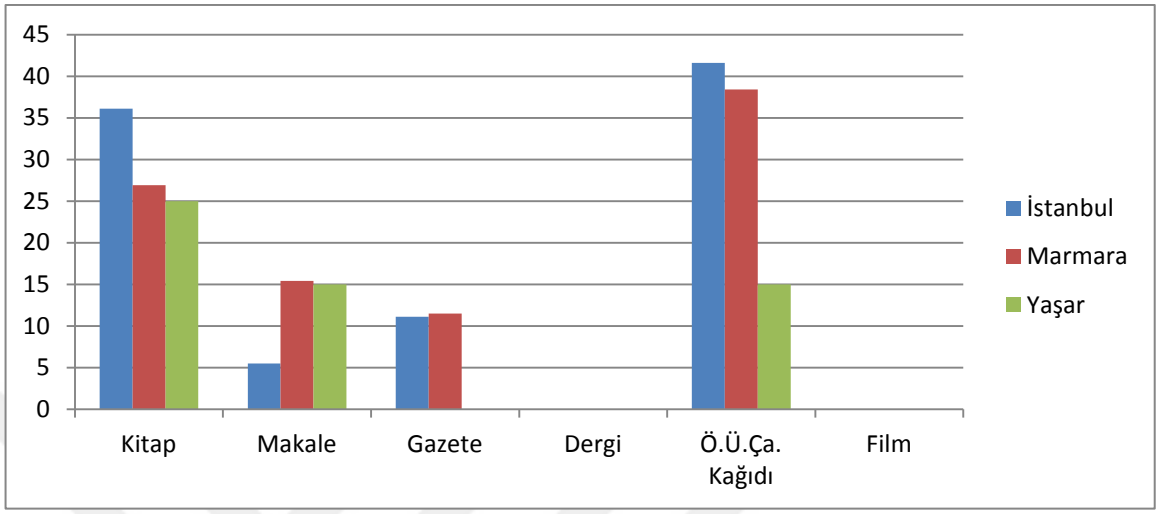
(Eğitmen Anketi / 7. soru: "Derslerinizde daha çok hangi tür araçlarla çalışıyorsunuz?")

Grafik 5: Eğitmen Anketi: Araç Türü Kullanımı



Derslerde en çok kullanılan araçlara yönelik öğrencilere uygulanan Anket 1: (Öğrenci Anketi / 10. soru: "Derslerinizde daha çok hangi araçlarla çalışıyorsunuz?") sonuçları ise **%** olarak şu şekilde görselleştirilmiştir:

Grafik 6: Öğrenci Anketi: Araç Türü Kullanımı



5.3. İstanbul Üniversitesi Anket / Görüş Değerlendirmesi

Araç ve uygulama biçimlerine odaklı Anket 1'in özlük bilgilerinin yer aldığı A bölümüne göre, öğrencilerin heterojen alt yapısı dikkat çekmektedir. Bölüme 2011-2013 yılları arasında başlamış olan öğrenciler, Açık Öğretim Lisesi, Anadolu Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Otelcilik Meslek Lisesi, Özel Kolejler ve Akşam Lisesi gibi çeşitli orta öğretim kurumlarından çıkışlı olduğunu belirtmişlerdir. Ankete katılan toplam 36 öğrenciden 35'i Almancayı Almanya, Avusturya ve İsviçrede'de öğrendiğini belirtmiştir. Bu öğrencilerin bu ülkelerde kalma süreleri 2 ile 17 yıl arasında değişiklik göstermektedir.

Anketin C bölümünde yer alan yazınsal ve görsel araç türüne ilişkin sorulan sorularda öğrencilerin metin, kültür ve dil edinci irdelenmek istenmiştir. Görselin altında yer alan şiirin ana konusu "çalışma" dır. Örneğin 3. soru: "Sizce bu sözlerin vermek istediği mesaj hangisidir?" sorusuna ilişkin yer alan altı seçenekte toplam 21 öğrenci "zahmetsiz sefa sürülmez" şıkkını işaretleyerek, yorumlama ve çözümeme süreçlerinde başarılı olduklarını göstermiştir. İşaretlenen diğer şıklar arasında "Başkalarına özenmek yanlıştır", "Başarı her an yok olabilir" ve "Başkasına özenmek yanlıştır" şıkları bulunmktadır.

Bu seçimler ile bağlantılı olarak sorulan “Bu seçeneğinizi Türkçe’deki bir deyimle nasıl karşılardınız?” sorusuna ilişkin öğrencinin metin oluşturma becerisine yönelik sorgulamada, seçilen şıkla tutarlı olmayan deyimler yazılmıştır. Çoğu öğrenci bu soruyu boş bırakmış, uygun deyim bulamadıklarını ya da Türkçe deyim bilmediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre, anadil ve kültür edincinin yeterli olmadığını gösteren bu durum, ankete katılan öğrencilerin % 97,2’sinin ilk dil ediniminin yurtdışında oluşmasına ve anadil edinci ile Türk kültürünün daha geri planda kalmasına bağlanabilir.

Metin alt türünde araç örneğine yönelik olan 6. soru: “Metin alt türü nedir?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar arasında 15 öğrenci yazınsal metin, 8 öğrenci “Farklı metin türlerini içinde barındıran karma metin” seçeneklerini işaretleyerek metin edinci bağlamında donanımlı olduğunu göstermiştir. 10 kişi bu metin türünü kullanmalık metin olarak sınıflandırmış, 3 öğrenci ise bu soruyu birden fazla seçenekle işaretlemiştir. Buna göre anketin 10. sorusu şu şekilde yöneltilmiştir: “Böylesi bir metin aracılığıyla çeviribilimsel konu ve kavramları öğrenmek/pekiştirmek ister miydiniz? Nedenini kısaca açıklayınız.”
Öğrencilerin özgürce görüş bildirmesine olanak sağlayan bu açık uçlu soru tipinde söz konusu görsellikle desteklenen araç örneği ile çalışmalara ilişkin yanıtlar çeşitlilik göstermektedir. Buna göre 28 öğrenci bu tür araçlarla çalışmak istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin olumlu yanıtlarına ilişkin görüşlerden bazıları şu şekilde ifadeedilmiştir:
“İsterdim, çünkü daha kolay öğrenilir.”
“İsterdim. İleride her türlü çeviriyi yapmak zorunda olduğumuzdan şimdiden bu gibi metinlerin zorluklarını bilip onlarla nasıl başa çıkacağımı şimdiden öğrenmek benim için yararlı olacaktır.”
“Evet, çünkü bilgi dağarcığımızı genişletir.”
“Evet, ama fazla detaya girmeden. Çevirmesi zor, büyük bir edebiyat birikimi gerektiriyor.”
“İsterim, çünkü bu tür kalıplar bir dilin kültürünü de aktarır bir bakıma ve bazı şeyleri anlamayı kolaylaştırır.”

“İsterdim. Hem görsellikle birlikte metnin anlamı ortaya çıktığı için, hem de biz yeni çevirmen adaylarına çevirisi kolay olacağını düşündüğüm için.”

Bu soruyu 1 öğrenci “Bilmiyorum” şeklinde yanıtlarken, 3 öğrenci boş bırakmış ve 4 öğrenci ise olumsuz şekilde yanıtlamıştır. Olumsuz yanıtlayan ve görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:
“İstemem, çünkü bu tür metinler yoruma fazlasıyla açıktır, kesin sonuçlar alınması zordur.”
“İstemezdim. Edebi metinleri sevmiyorum.”
“İstemezdim.”
“Hayır.”

5.4. Marmara Üniversitesi Anket /Görüş Değerlendirmesi

Marmara Üniversitesi öğrencileri ile yapılan araç ve uygulama biçimlerine odaklı Anket 1’in özlük bilgilerinin yer aldığı A bölümüne göre, öğrencilerin heterojen alt yapısı dikkat çekmektedir. Bölüme 2010-2011 yılları arasında başlamış olan öğrenciler, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Özel Kolejler gibi çeşitli orta öğretim kurumlarından çıkışlı olduğunu belirtmişlerdir. Özel liselerden mezun olan öğrencilerden 14 öğrenci liselerin yabancı dil bölümünden mezun olduğu bilgisini eklemiştir. Ankete katılan toplam 26 öğrenciden 9’u Almancayı Almanya’da öğrendiğini belirtmiştir. 17 öğrenci Almancayı ilköğretimde, orta öğretimde ya da üniversitenin Almanca hazırlık biriminde öğrenmiş olduğunu aktarmıştır.

Marmara Üniversitesinde AMT bölümünde gerçekleştirilen anket, İstanbul Üniversitesi AMT bölümünde gerçekleştirilen anketin aynısıdır. C bölümünde yer alan yazınsal ve görsel araç türüne ilişkin sorulan sorularda öğrencilerin metin, kültür ve dil edinci irdelenmek istenmiştir. Görselin altında yer alan şiirin ana konusu “çalışma”dır. Örneğin 3. soru: “Sizce bu sözlerin vermek istediği mesaj hangisidir?” sorusuna ilişkin yer alan altı seçenekte yalnızca 6 öğrenci “zahmetsiz sefa sürülmez” şıkkını işaretlemiştir. Toplam 16 öğrenci “Başkasına özenmek

yanlıştır" seçeneğini işaretleyerek, yazınsal metnin mesajını "İmrenme" ya da "Yanılgı" olarak yorumlamıştır. (6. soru: "Bu şiirin ana konusu sizce hangisidir?": Yanılgı / Başarı / Özgürlük / Çalışma / İmrenme / Hiçbiri) Metnin son iki dizesinde olan "Schon meint, daß er ein Vogel wär, so irrt sich der" ifadesi her ne kadar özenme ya da imrenmeye değiniyor olsa da, metnin asıl konusu zahmet ve emekle çalışmanın önemini vurgulamaktadır. Bu soruya 1 öğrenci "Başarı her an yok olabilir", 2 öğrenci birden fazla seçenekle "Özgürlük değerlidir", "Zahmetsiz sefa sürülmez", "Her insan hata yapabilir", "Başkasına özenmek yanlıştır" işaretlemiş, 1 öğrenci ise bu bu soruyu boş bırakmıştır.

3.soruya ilişkin 8 öğrencinin öncelikle başka bir seçeneği ya da seçenekleri işaretleyip, sonrasında ise seçeneklerini değiştirmiş olmaları Almanca bir metni yorumlama ve çözümleme süreçlerinde tereddütte kaldıklarını ya da anket sürecinde metni yorumlamaya odaklanamadıklarını göstermektedir. Öte yandan, Türkçe deyim oluşturma süreçlerini yansıtan 4.soruda: "Bu seçeneğinizi Türkçe'deki bir deyimle nasıl karşılardınız?" sorusuna ilişkin öğrencinin metin oluşturmaya yönelik sorgulamada, seçilen şıkla tutarlı olan deyimler dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, metin çözümlemesinde çalışmalarında Almanca oluşturulan metinlerin Türkçe metin çözümlemesi ya da metin oluşturma çalışmalarına göre daha zor çözümlendiğini ya da oluşturulduğu şeklinde yorumlanabilir. Marmara Üniversitesi öğrencilerin Türkçe metin oluşturma konusundaki bu olumlu gösterge, bu öğrencilerin anadil ve kültür edincinin yeterliliğine işaret etmektedir. Bu durum, söz konusu öğrencilerin ilk dil dil ediniminin Türkiye'de oluşmasına ve anadil ile Türk kültürünün Almanca ve Alman kültürüne göre daha ön planda tutulmuş olmasına bağlanabilir.

Anketin C bölümü 6. sorusu olan "Metin alt türü nedir?" sorusuna ilişkin verilen cevaplarda 7 öğrenci "Yazınsal", 14 öğrenci "Farklı metin türlerini içinde barınırdan karma metin", 4 öğrenci "Kullanmalık" seçeneğini işaretlemiş, 1 öğrenci ise bu soruyu boş bırakmıştır. Çoğunluğun metni yazınsal ve görsellikle desteklenmesi nedeniyle farklı metin türlerini içinde barındıran metin türü olarak

sınıflandırmış olması, öğrencilerin metin edinci bağlamında bilgi sahibi olduğunu göstermiştir.

Anketin bu tür metinlerle çalışma isteğini sorgulayan 10. sorusu "Böylesi bir metin aracılığıyla çeviribilimsel konu ve kavramları öğrenmek / pekiştirmek ister miydiniz? Nedenini kısaca açıklayınız." Katılımcıların çoğunluğu tarafından olumlu biçimde yanıtlanmıştır.

Öğrencilerin özgürce görüş bildirmesine olanak sağlayan bu açık uçlu soru tipinde söz konusu görsellikle desteklenen araç örneği ile çalışmalara ilişkin yanıtlar çeşitlilik göstermektedir. Buna göre 21 öğrenci bu tür araçlarla çalışmak istediklerini belirtmiştir. Olumluyanıtlarına ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Evet, bu tarz metinler ilgi çekici olduğu için öğrencinin daha uzun süre dersle ilgili kalmasını sağlar."

"Öğrenmeyi kolaylaştırdığı, daha çabuk çağrışım yapma imkanı verdiği için bu tür metinlerin çeviribilim konularında kullanılmasının yararlı olacağını düşünüyorum."

"Evet, çünkü böylesine kısa bir metinde algılanacak çok içerik ve bilgi bulunmaktadır."

"Görsellik sıkıcılıktan çıkarıyor. Akılda daha kalıcı oluyor."

"Evet, çünkü görsellik içermesi metni anlamamızı kolaylaştırarakdaha kolay analiz yapabilmemeizi sağlıyor."

"İçeriği farklı, ancak bunun gibi görsel öğe içeren bir metinle çeviribilimsel konu ve kavramları öğrenmek isterdim."

"Neden olmasın. Ben öğreniyi sıkmayacak şekilde, monoton olmayacak şekilde, görsel ve işitsel kaynakların kullanılmasından yanayım. Böylelikle öğrenci bir takım çağrışımlarla belli konuları daha rahat öğrenebilir."

Bu soruyu 3 öğrenci boş bırkamış ve 2 öğrenci ise olumsuz yanıtlamıştır. Olumsuz yanıtlayan ve görüş bildiren öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

"Hayır. Şiirler ilgimi fazla çekmiyor. Daha farklı bir metin üzerinde daha verimli çalışabilirim. Örn. hikaye, masal gibi."

"dili daha kolay olan bir metinle çalışmayı tercih ederim."

5.5. Yaşar Üniversitesi Anket / Görüş Değerlendirmesi

Yaşar Üniversitesi İMT bölümünde gerçekleştirilen anketin A ve B bölümü İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi AMT bölümü öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen anketin aynısıdır. C bölümünde ise anketin İMT bölümü öğrencilerine yönelik olması nedeniyle araç olarak yine görsellikle desteklenen İngilizce bir yazınsal metin sunulmuştur. Metnin zorluk derecesi, uzunluğu ve araca ilişkin oluşturulan toplam 10 soruda sorgulanan içeriklerin tümü AMT bölümü anketleri ile örtüşmektedir.

Araç ve uygulama biçimlerine odaklı Anket 1'in özlük bilgilerinin yer aldığı A bölümüne göre, öğrencilerin İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde olduğu gibi heterojen alt yapısı dikkat çekmektedir. Bölüme 2013-2014 yılları arasında başlamış olan bu öğrenciler, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Özel Kolejler, Dil Koleji, Meslek Lisesi gibi çeşitli orta öğretim kurumlarından çıkışlı olduğunu belirtmişlerdir. Ankete katılan toplam 20 öğrenciden 2'si İngilizceyi İngiltere'de öğrendiğini belirtmiştir. İngiltere'de öğrenim süreleri 2 ile 4 yıl arasında değişiklik göstermektedir. 2 öğrenci İngilizcenin nerede öğrenildiğine ilişkin soruya "başka" seçeneği ile yanıtlarken, 1 öğrenci "kendim", 1 öğrenci ise "dizi ve filmler aracılığıyla" şeklinde açıklama yapmıştır.

Anketin C bölümünde yer alan yazınsal ve görsel araç türüne ilişkin sorulan sorularda öğrencilerin metin, kültür ve dil edinci irdelenmek istenmiştir. Görselin altında yer alan şarkı sözünün ana konusu "hayal" dir. Örneğin 3. soru: "Sizce bu sözlerin vermek istediği mesaj hangisidir?" sorusuna ilişkin yer alan altı seçenekte toplam 8 öğrenci "hayal kurmak güzeldir" şıkkını işaretleyerek, yorumlama ve çözümeme süreçlerinde başarılı olduklarını göstermiştir. İşaretlenen diğer şıklar arasında "Özgürlük değerlidir" ve "Her insan hata yapabilir" şıkları, birden fazla işaretlenen şıklar ve 3 öğrenci tarafından işaretlenen "başka" seçenekleri bulunmaktadır.

Söz konusu soruda işaretlenen şıklar ile bağlantılı olarak sorulan 4. soruda: "Bu seçeneğinizi Türkçe'deki bir deyimle nasıl karşılardınız?" sorusu ile öğrencinin metin çözümleme edinci ve metin oluşturma edinci incelenmek istenmiştir. Bu soruya ilişkin 8 öğrencinin bu soruyu boş bırakması dikkat çekicidir. 2 öğrenci "Hayal kurmak güzeldir", 2 öğrenci "Hatasız kul olmaz", 2 öğrenci "Damlaya damlaya göl olur", 2 öğrenci "Zincirlerini kırmak", 1 öğrenci "Pire için yorgan yakmak", 1 öğrenci "Ak akçe kara gün içindir", 1 öğrenci "Gözlerim kamaştı" ve 1 öğrenci "Su akar, yolunu bulur" olarak karşılamışlardır. Türkçede karşılanan bu deyimler ile özgün metnin ana iletisi arasındaki tutarsızlıklar, öğrencinin İngilizce metin çözümlemesi bağlamında dil edini gelişimine açık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özgün metnin ana konusunu "hayal" olarak yorumlamış olması, genelin ancak %10'unu oluşturmaktadır. 4. soruda Türkçe deyim ile karşılama istenen bu soruya bir önceki soruda verilen seçeneklerde yer alan "Hayal etmek güzeldir" mesajı doğrudan alıntılanarak, mesaja uygun deyim bulunamamış ya da oluşturulmamıştır. Bu durum, öğrencinin hem yabancı dil hem de anadilde metin çözümlemesi ve metin oluşturma edincinin geliştirilmeye açık olması şeklinde yorumlanabilir.

Şiir alt türünde araç örneğine yönelik olan Soru 6: "Metin alt türü nedir?" sorusuna ilişkin verlen cevaplar arasında 8 öğrenci "Yazınsal", 6 öğrenci "Farklı metin tülerini içinde barındıran karma metin", 6 öğrenci "Farklı metin türlerini içinde barınırdan karma metin", 6 öğrenci ise "Kullanmalık" metin türü seçeneğini işaretlemiştir. Özgün metni yazınsal ve farklı türleri içinde barınırdan karma metin türüne sınıflandıran toplam 14 öğrenci, ankete katılan 20 öğrencinin %70'ini oluşturmaktadır. %30'unu oluşturan 6 öğrencinin metin türü belirleme bağlamında edinç gelişimine açık olduğu ya da kullanmalık metin türü hakkında bilgi sahibi olmadığı düşünülebilir.

Anketin 10. sorusu olan "Böylesi bir metin aracılığıyla çeviribilimsel konu ve kavramları öğrenmek/pekiştirmek ister miydiniz? Nedenini kısaca açıklayınız." şeklinde yöneltilen 10. soruda söz konusu görsellikle desteklenen araç örneği ile çalışmalara ilişkin yanıtların % 70'i olumlu olmuştur. Buna göre 14 öğrenci bu tür

araçlarla çalışmak istediğini belirtmiştir. Olumlu yanıtlarına ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Evet, çünkü resimlerle eğlenceli bir anlatım olmuş. Anlamayı kolaylaştırıyor."

"Evet, isterdim. Görsel öğeler anlaşılması güç kavramların anlatımını kolaylaştırabilirdi."

"Görsellerle açıkladığı için eğlenceli buldum. Ayrıca görslller metni anlamamı kolaylaştırıyor."

"Evet, isterdim, çünkü alanım için gereklidir."

"İsterdim, çünkü faydalı olacağını düşünüyorum."

"Daha interaktif ve eğlenceli/ilgi çekici olduğundan bu tarz bir uygulama yararlı olacaktır."

"İsterdim. Kavramlar ile fotoğraflar çok iyi bağdaşmış."

Bu soruyu 1 öğrenci boş bırakırken, 5 öğrenci olumsuz görüş bildirerek yanıtlamıştır. Olumsuz yanıtlayan ve görüş bildiren 5 öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

"Hayır. Sadece bu yetersizdir. Farklı durumlar, farklı yöntemler gerektirir."

"Hayır, istemezdim. Çünkü yeterli olacağını ve saydamlaştırabileceğimi zannetmiyorum."

"Hayır. İlgi çekici değil, derin düşünülmesi gerek."

2 öğrenci ise "Hayır. Yazınsal ve uzun bir metinle öğrenmek isterdim." şeklinde aynı cevabı vermiştir.

5.6. Genel Değerlendirme

Çalışmanın odağını oluşturan araç – uygulama biçimi - edinç gelişimi etkileşimi etkileşimi değerlendirilmesinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğrencilere yönelik yapmış olduğum anketin görselle desteklenen yazınsal metin türü içeren C bölümünde ankete katılmış olan toplam 82 öğrenciden 41'i metni görsellik içermesi nedeniyle ilgi çekici bulduklarını belirtmiştir.

(Anket 1, C bölümü / Soru 2) 58 öğrenci bu tür metinler aracılığıyla çeviribilimsel konuları ve kavramları öğrenmek/pekiştirmek istediğini belirtmişlerdir. (Anket 1, C bölümü / Soru 10) 40 öğrenci görsel-işitsel araçlarla, 23 öğrenci yazınsal araçlarla, 17 öğrencikulanmalık metin türleriyle daha kalıcı öğrenme sağladığını belirtmiştir (B bölümü / Soru 13) 2 öğrenci hepsini işaretlemiştir.

Derslerde en çok yararlanılan ders aracı sorusuna (B bölümü / Soru 10)
28 öğrenci öğretim üyesinin hazırladığı çalışma kağıtlar
25 öğrenci kitap
10 öğrenci makale
7 öğrenci gazete
10 öğrenci birden fazla tür işaretlemiş
2 öğrenci boş bırakmıştır

Öğrencilere çeviri edinci kazandırmada öncelikle temel dil yetilerinde yeterlik aranması çok doğrudur; burada hemen akla gelen öğrencinin yabancı dil yetisi kadar anadil yetisi ve hakimiyetidir. Önemi ise, çeviri yapacak olan öğrencinin anadilindeki dilsel kullanım bozuklukları, yazma okuma becerisinde yetersizlikler ya da yanlışlıkların daha en başta çeviriye olumsuz etki edebileceği şeklinde açıklanabilir. Bu anlamda anadili kullanımı konusunda bu gibi yetersizliklerin belli ölçütlere göre incelenmesi önemlidir. Anket çalışmalarında, örneğin deyim bulma[69] sorusunda, özellikle Almancayı A dili olarak edinen öğrenci grubunun zorlandığı ya da gelişi güzel sözlerle karşıladığı görülmektedir.

[69] Anket 1 / Soru 4: Bu seçeneğinizi Türkçe'deki bir deyimle nasıl karşılardınız?

SONUÇ

Bu çalışma, akademik çeviri eğitiminde yararlanılan ders araçlarının edinç gelişimine uzanan yoldaki ilk adımı oluşturduğuna ve bu araçlarla yapılabilir işlevsel ve eylem odaklı uygulamaların çeviri edincine olumlu katkılarına dikkat çekebildiyse, amacını büyük ölçüde gerçekleştirebilmiştir.

Akademik çeviri eğitiminin en kapsamlı amacı çevirmen adayı olan öğrencisine uzmanlık statüsünde mesleki yeterlilik kazandırmaktır. Uzman çevirmene ilişkin tanımların ortak çıkış noktası çevirmenin donanım bütünlüğünü oluşturan çeviri edincine odaklıdır. Bu çalışmada, birçok bileşenin biraradalığından ve etkileşiminden oluşan çeviri edincinin, sürekli gelişime açık ve bu nedenle alt ve üst sınırlarının çizilmesi zor bir edinç olduğu ortaya konulmuştur. Çeviri edincinin alt edinçlerden oluşan bütünsel bir yapıda oluşu, çeviri eğitiminde bu bütünselliği göz önünde bulundurarak hareket edilmesini gerektirmektedir. Bu bütünselliğin, öğrenciye - özellikle eğitimin başlarında - bir çırpıda aktarılması hem zordur, hem de öğrencinin edince ilişkin yapı taşlarını yeterince tanıyamamasına ve özümseyememesine neden olabilir. Bu nedenle, alanla yeni tanışan öğrenciye öncelikle çeviri edincinin bileşenlerini tanıtmak ve bu bileşenlerle ne tür çeviri sorunlarının çözümlenebileceğini göstermek gerekmektedir. "Çeviri eğitiminde edinç gelişimi **ne ile** ve **ne şekilde** sağlanabilir?" sorusu ile yola çıkılan bu çalışma, öncelikle alt edinçlerin geliştirilmesini amaçlayan uygulamalı çalışmaların zamanla başka alt edinçlerle bir arada ele alınarak, çeviri edinci bütünselliğine ulaştıran adımlamalı ve yapılandırmacı bir anlayışa dayandırılmıştır. Bu bütünselliğe ulaşmanın çıkış noktasının ders araçları olduğu gerçeğinden hareketle, alt edinçlerin geliştirilmesine hizmet edebilecek araçların, öğrencinin motivasyonunu ve alımlama eğilimini göz önünde bulundurularak, amaca uygun olarak seçilmesi çok önemlidir. Çalışmanın başında yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araç türlerinin bu ölçütleri yerine getirebilecek özelliklerde olabileceği ve bu araçlarla yapılan uygulamaların çeviri edincine olumlu katkılar sağlayabileceği düşüncesiyle yola

çıkılan sorgulamaya ilişkin olumlu bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular çalışmanın "**ne ile?"** sorusuna yanıt niteliği taşımaktadır.

Bu çalışmada, akademik çeviri eğitiminde edinç gelişimi, yararlanılan ders araçları ve uygulama biçimleri olmak üzere üç inceleme düzlemi bulunmaktadır. Bu üç düzlemin disiplinlerarası bir anlayışla incelenmesine çeviribilimsel ve eğitbilimsel kuram ve yaklaşımlar katkı sağlamıştır. Birinci inceleme düzleminde çeviri edinci kavramının tekil olarak anılmasına karşın, kaçınılmaz olarak kendisini oluşturan alt edinçlerin etkileşimli döngüsü ile işlerlik kazanabileceği, bütünsellik içerisinde alt ve üst sınırlarının çizilmesinin zor olduğu ve salt akademik eğitim ile sınırlandırılamaz bir şekilde sürekli geliştirilmeye açık olduğu saptanmıştır. Bütünleyenler olarak ele alınan başlıca alt edinç türlerinin mercek altına alındığı bu düzlemde, uygulamalı anket çalışmalarının yürütüldüğü üniversitelerin müfredatlarında doğrudan edinç ya da alt edinç kavramlarına ilişkin dersler incelenmiştir. Bu düzlemde, Yaşar Üniversitesi'nin 1. Sınıf ders programında "Türk dili" dersinin yanı sıra, "sözlü anlatım becerileri" ile "okuma edinci ve yaratıcı yazma" derslerine yer vermiş olması dikkat çekidir. Bu durum, söz konusu kurumun anadil, okuma, sözlü ifade ve yaratıcı yazma becerilerini çeviri edincinin önemli yap taşları olarak gördüğünün bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Çeviribilimsel ve eğitbilimsel kuram ve yaklaşımların ele alındığı ikinci düzlemde çeviri kuramlarının çeviri eğitim yöntemlerine ne şekilde yansıdığı sorgulanmıştır. Bu bağlamda, işlevsel ve eylem odaklı çeviri yaklaşımların çeviri eğitimini daha yapılandırmacı kıldığı ve daha destekleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitbilimsel yaklaşımlardan olan iletişimsel-eylemsel yaklaşıma dayandırılan öğrenci merkezli öğrenme modeli çatısı altında öğrenciyi daha etkin ve etkileşimli kılan işbirliğine dayalı öğrenme modeli mercek altına alınarak, çeviri etkinliği için son derece önemli olan sosyal edinci geliştirici işlevleri ortaya konulmuştur. Bu eğitim modelinin işleyişinin, hem işbirliği, hem de işbölümü açısından eyleme dayalı çeviri kuramı ile örtüşüyor olması, çeviribilim ve eğitbilimin buluşturulduğu inceleme düzleminde kayda değer bir saptama oluşturmuştur. Öğrenci merkezli eğitim modeli bağlamında çeviri eğitiminde de uygulanması anlamlı olabilecek

drama, oyunlaştırma, yaratıcı yazma, çağrışım zincirleri oluşturma gibi etkinliklerin sosyal formlar olan eşli ve gruplu çalışmalar biçiminde çeviri edincine katkıları belirlenmştir. Tüm bu saptamadan yola çıkılarak, eğitbilimsel ve çeviribilimsel yaklaşımlar ışığıda, işbirliğine dayalı eğitim modelinin çeviri eğitiminde uygulanabilirliği ortaya konulmuştur. Çevirmenlik gibi, birçok edincin yanı sıra sosyal edinçler de gerektiren bir mesleğe hazırlıkta, sosyalleşmeye olumlu katkıları olan bu modele dayandırılan bir uygulama gerçekleştirilmiş ve uygulamaya yönelik anketler oluşturulmuştur. Sosyal çalışma formları içerisinde yürütülen işbirliğine dayalı tüm bu çalışmalar, edinç gelişiminin **"ne şekilde?"** sağlanabileceği sorusuna somut bulgular sağlamıştır.

Çalışmanın ders araçlarına odaklı olan üçüncü inceleme düzleminde, çalışmanın başında belirtilen **"ne ile?"** sorusuna açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikle ders araçları türleri, ders araçlarının işlevleri, amaca ve öğrenci profiline uygun seçim ölçütleri irdelenmiştir. Araç seçimi konusunda kurumsal kısıtlara ve öğrencilerin bireysel alımlama eğilimlerine de yer verilen bu incelemelerde, ders araçları ile motivasyon ve kalıcı öğrenme arasındaki bağıntılar ortaya konulmuştur. Disiplinlerarası bir anlayışla hem eğitbilimsel, hem de çeviribilimsel dayanaklarla ders araçlarının çeşitlenmesini öneren bu çalışmada, birden fazla duyu ile alılmamayı ve öğrenmeyi ön planda tutan çoklu zeka kuramına vurgu yapılmıştır. Ders araçlarının çeşitlenmesi gerektiği yönündeki inceleme sonuçları doğrultusunda yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araç türleri ve işlevleri incelenmiş ve bu araçların her iki disiplinin ders aracı seçim ölçütlerine cevap verdiği gözler önüne serilmiştir. Bu araçların tümünün ağırlıklı olarak anlatımcı metin türleri olmaları nedeniyle diğer metin türlerine göre daha fazla yoruma ve tartışmaya açık, daha ufuk açıcı ve duyarlılık kazandırıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu araçların sosyal edinci besleyen işbirliğine dayalı çeşitli çalışmaların yapılmasına ve bunlara koşut olarak çeviribilimsel kuram ve kavramların öğrenilmesine ya da pekiştirilmesine elverişli olduğu saptanmıştır.

Gerçekleştirilen anket çalışmalarının sonuçları, bu çalışmanın çeviri edinci gelişimine ilişkin sorguladığı yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçlarla yapılan

uygulamaların katkısını olumlu katılımlarla desteklemiştir. Metin türü ve metin oluşturma becerilerin ölçülmesine de yer veren birinci anketimizin çarpıcı sonuçlarından birisi, anadil edincinde yetersizliklerin gözlemlenmiş olmasıdır. Söz konusu anketin C bölümünde görsellerle desteklenmiş yazınsal bir araçtan yola çıkılarak metnin iletisinin anlaşılmasına rağmen, iletinin anadilde deyim olarak karşılanması, özgün metnin iletsi ile ancak çok sınırlı sayıda tutarlılılık gösterebilmiştir. Büyük bir çoğunluk tutarlı olmayan, hatta deyim olmayan ifadeler kullanmış, o soruyu boş bırakmış ya da akıllarına deyim gelmediğini belirtmiştir. Anadile ilişkin donanım yetersizliği, kendisini özellikle Almanya ya da Alman dilli ülkelerden gelen AMT bölümü öğrencilerde daha fazla göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin bölüme çeviri eğitimi için gerekli olan temel düzeyde donanım ile gelmediğinin bir göstergesidir. Oysa çeviri eğitiminin en önemli önkoşulları anadil ve yabancı dil edinci ile temel düzeyde kültürel arka plandır. Üniversite sınav sisteminin öğrencinin kültürel arka planını dikkate almadan, yalnızca dil becerisini ölçmesinden kaynaklanan bu durum, mütercim tercümanlık bölümleri açısından zorlu bir sürecin başlangıcı olarak görülebilir. Türkiye'de yeni çeviribilim bölümlerinin açılması ve bu bölümlerin büyük bir kısmının İngilizce puanıyla öğrenci alıyor olması AMT ya da FMT bölümü öğrencilerin bir yıllık süren yabancı dil hazırlık eğitimi almasını gerektirmektedir. Öğrenci, hazırlık birimlerinde her ne kadar yoğun bir dil eğitimi almış olsa da, verilen eğitim dil ve kültür duyarlılığı kazanılmasına yetmemektedir. Bu bağlamda, üniversitelerin yabancı diller hazırlık birimlerinin, örneğin mütercim tercümanlık bölümüne geçecek olan öğrencilere yönelik ayrıştırılmış bir program sunabilecek şekilde yeniden yapılandırılması, çeviri eğitimine katkı sağlayıcı bir girişim olarak değerlendirilebilir.

Belgesel film türünde görsel-işitsel bir araçla yürütülen uygulamaya yönelik ikinci anket çalışmasının değerlendirilmesi sonucunda yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçların yararlı olduğu, konu ve kavramları daha anlaşılır kıldığı, öğrenilenleri pekiştirmeye ve çeviri edincini geliştirmeye katkı sağlayıcı olduğu ankete katılan öğrencilerin tamamı tarafından desteklenmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme modelinin sınıf içi etkileşimi arttırdığı, bu çalışma biçiminin ilgi çekici olduğu, iş hayatına hazırlayıcı etkisi olduğu, klasik eğitim yerine tercih edilen bir model

olduğu ve sosyo-kültürel bakış açısını zenginleştirebileceği ise, öğrencilerin büyük oranlardaki katılımları ile desteklenen diğer argumanlardır.

Eğitmenlere yönelik gerçekleştirilen anket çalışmasının önemli bir bulgusu, eğitmenin çalışma biçiminin ders içeri ve öğrenci profilinin yanı sıra, çalışma ortamını belirleyen koşullara bağlı olması olmuştur. Anketlere göre, birbirinden farklı ders işleme yöntemleri uygulayan eğitmenler, aynı şekilde birbirinden farklı ve çoğunlukla kurumların fiziki koşulları ya da teknolojik olanakları doğrultusunda ders işlemektedirler. Bu durum, doğal olarak derste yararlanılan araç seçimine ve ders işleme biçimlerine de etki edebildiğinden, derslerde gerçekleştirilen sosyal formlar da değişiklik göstermektedir. Bu ankette ayrıca, araç çeşitliliği ya da grup çalışması gibi işbirliğine dayalı çalışma biçimlerinin, özellikle kuramsal içerikli derslerle bağdaşmadığı ifade edilmiştir. Bu görüşlerden yola çıkarak, bu tür derslerin ağırlıklı olarak tek düze araçlarla ve öğretmen merkezli bir yaklaşımla yürütüldüğü anlaşılabilir. Oysa, bu çalışmada vurgulandığı gibi, kuramsal içerikli derslerin de yazınsal, görsel ya da görsel-işitsel araçlarla desteklenmesi ve içeriklerin somutlaştırması olanaklıdır. Bu noktada, hem araç çeşitliği, hem de çeşitli sosyal formlarda çalışma biçimlerine elverişli sınıf ortamlarının, kurumların fiziki ve teknolojik alt yapısına bağlı olduğu tekrarlanarak, bu alt yapıyı iyileştirici önlemlerin alınması gerektiği önerisi getirilebilir.

Bu çalışmanın genel akışı içinde, özellikle çeviribilimsel incelemeler düzleminde, çeviribilimsel kaynakların daha çok çeviribilimin betimlemeli alanını konu aldığı, uygulamalı alanlarından biri olan çeviri eğitimi ile ilgili kaynakların ise sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Doğrudan çeviri eğitim yöntemlerini ve uygulamaları konu alan kaynakların eksikliği, özellikle Türk literatüründe kendisini daha fazla hissettirmiştir. Çeviribilimsel kaynakların ve araştırmaların ağırlıklı olarak kuramsal alana yönelik gerçekleştirilmiş olması, çeviri eğitiminin malzemesini de daha çok kuramsal alandan alıyor olmasının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Öte yandan, çeviri eğitiminde ağırlıklı olarak uygulanan söz konusu işlevsel yöntemlerin uygunluğu daha çok deneyimsel çalışmalar doğrultusunda belirlenmiş ve alana yönelik pedagojik bir inceleme süzgecinden geçmemiş ya da

yeterince geçmemiştir. Yöntemsel düzlemde ancak ders işleme deneyimlerine bağlı olarak ortaya konulan bu belirme, yöntemlere bağlı olarak derslerde yararlanılan araçlar için de geçerlidir. Bu durum çeviri eğitimi parametrelerinde pedagojik anlamda bilimsel araştırmaların yetersizliğine dikkat çekmektedir. Oysa ortaklaşmacı bir anlayış içerisinde, eğitim alanında yapılan araştırma ve çalışmaların bulguları pekâlâ kuramsal alanının yapılandırılmasına katkı sağlayıcı olabilir. Hem eğitmen, hem de öğrenci için kılavuz işlevi gören **Amademik Çeviri Eğitimi: Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi** gibi kaynakların çoğalması, ders araçları ve uygulamalara yönelik olumlu ya da olumsuz deneyimlerin paylaşılması, eğitim alanının yapılandırılmasına önemli katkılar sağlayabilir. Çeviri eğitimi her ne kadar standart bir öğretme ya da öğrenme kılavuzuna dönüştürülemeyecek kadar eğitmene, öğrenciye, kuruma ve koşullara bağlı dinamik bir yapıya sahip olsa da, üzerinde düşünce üretilmesine, deneyim ve bilgi alışverişi yapılmasına da açık bir alandır. Bu bağlamda, eğitimin uygulama alanında görevli akademisyenlerin katkılarıyla, yürütülen derslere ilişkin örnek araçların, bunlarla yürütülen uygulamaların ve çeviri edincine yansımalarının paylaşıldığı bir platform anlamlı görülmektedir. Eğitiminde uygulanan ya da uygulanabilecek araç ve uygulama örneklerinin hem eğitmenin, hem de öğrencinin bakış açısından değerlendirilmesi, araçlara, uygulamalara ve çalışma biçimlerine ilişkin olumlu ya da olumsuz eleştirilerin getirilmesi gibi çok ortamlı payaşımların çeviri eğitimi alanına iyileştirici etkilerle yansıyabilir. Çeviri eğitimi ders araçları ve uygulama biçimleri ile ilgili yeni tartışmaların çeviribilimin yalnızca eğitim ayağına değil, kuramsal ayağına da katkıları olabilir. Bu bağlamda, kolokyum gibi ortak tartışma platformlarının yanı sıra, özellikle araç ve uygulamaya odaklı paylaşımların, örneğin derleme şeklinde kayıt altına alınmasının, hem alana, hem de çeviri eğitimi literatürüne katkı sağlayabileceği vurgulanabilir. Çeviri eğitimi alanının disiplinlerarası düzlemlerde olduğu kadar, çok uzaklarda değil, öncelikle kendi içinde araştırma dengelerini daha planlı kurması gerektiği, bu çalışmanın vardığı bir diğer bulgudur. Henüz genç bir alan sayılan çeviribilimin, özellikle pedagojik boyutta bilimsel araştırmalara açık oluşu, çeviri eğitiminde yararlanılan ders araçlarına ve uygulama yöntemlerine yönelik ortaklaşmacı çalışmalara da açık olduğunun bir göstergesidir.

KAYNAKÇA

Akbulut, Ayşe Nihal: "Çeviri Eğitiminin Özgül Yapısına Uygunluk Açısından Ders Yöntemleri", **Türkiye'de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?**, Haz., Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel Yayıncılık, 1997, s. 88-101.

Akbulut, Ayşe Nihal: **Söylenceden Gerçekliğe, Çeviri Eğitimine İlişkin Düşünce, Gözlem ve Uygulamalar**, İstanbul, Multilingual, 2004.

Akbulut, Ayşe Nihal: "Söylenceden Gerçekliğe", **Söylenceden Gerçekliğe, Çeviri Eğitimine İlişkin Düşünce, Gözlem ve Uygulamalar**, İstanbul, Multilingual, 2004b, s.11-60.

Atayman Veysel, Işın Bengi, TahsinYücel: "Türkiye'de Çeviri Eğitimi Üzerine", **Metis Çeviri Dergisi**, Sayı: 19, Bahar 1992.

Ammann, Margret: **Grundlagen der modernen Translationstheorie- Ein Leitfaden für Studierende**, Heidelberg, 1990.

Ammann, Margret: **Akademik Çeviri Eğitimine Giriş**, Çev. Emine Deniz Ekeman, İstanbul, Multilingual, 2008.

Augst, Gerhard / Faigel, Peter: **Von der Reihung zur Gestaltung**, Frankfurt, Peter Lang, 1985.

Bahadır, Şebnem**:** **Toplum Çevirmenliği ve Sözlü Çeviri Sahnelemeleri: Çeviri Eğitiminde Yeni Alanlara ve Yeni Yöntemlere**

bir Örnek", Konferans, Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, 22.12.2014.

Baker, Mona: **In Other Words – A Coursebook on Translation,** Routledge, 2011.

Baker Mona: **Routledge Linguistics**, Röportaj, 2011.

Bal, Yusuf: "**Göz Kuşağı"**, Temrin Aylık Düşünce ve Edebiyat Dergisi, İstanbul: Ferfir Yayıncılık, Sayı 51-52, Temmuz Ağustos, 2012.

Barczaitis, Rainer: "Kreatives Schreiben im Übersetzungsunterricht", **Translationsdidaktik**, Haz. E. Fleischmann, W. Kurz / P.A. Schmitt, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1997: 103-108.

Bastin, Georges L.: "**La nación de la adaptación en** la **traducción",** Caracas, Universidad Central de Venezuela, y.y., 1993.

Bayrak, Coşkun v.d.: **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Haz. Mehmet Gültekin. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Sayı: 716, 2005.

Becker, Rolf: **Lehrbuch Der Bildungssoziologie**, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften Springer, 2011.

Beneson, Fred: **How to Speak Emoji**, UK, Ebury Press, 2015.

Bilkan, Nesrin: **Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamaları**, İzmir, Dilset Yayınları, 2006.

Berk, İlhan: "Suyılan(*)", **Cumhuriyat Bilim Teknik**, 18 Nisan, 1998.

Berk, Özlem: **Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi**, İstanbul, Multilingual Yayınları, 2005.

Braun, Peter: **Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachverietäten**, Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag, 1987.

Bulut, Alev: **Çeviride Dil ve Metin.** İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını, No. 4332, 2002.

Busse, Sascha: **Neue Medien in der Schule: Widersprüche – Perspektiven – Konsequenzen**, Essen, Books on Demand, 2002.

Bümen, Nilay T.: "Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim", **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ankara, Pegem Yayınları, 2007, s.1-38.

Chomsky, Noam: **Aspects of the Theory of Syntax**, Cambridge, MIT, 2015.

Çelik, Sevil / Sakarya Maden, Sevinç: "Mediengestützter Deutschunterricht im türkischen universitären Bereich – eine Bestandaufnahme" , **Globalisierte Germanistik : Sprache - Literatur-Kultur,** Haz. Yadigar Eğit, Tagungsbeiträge: XI. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress, İzmir, 2010, 584-599.

Çelik, Sevil / : Önder Alkan, Tülay: "Öğretim Elemanının Kültürel Arka Alan Bilgi ve Deneyiminin Öğretme ve Öğrenme Süreçlerine Etkileri

-Deneyimlenen Dil ve Kültür Bağlantılı Öğrenme Etkinliğinin Öğrenilenin Kalıcılığına Katkıları-, **Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları**, Kurultay Bildirileri, Haz. Mustafa Kınsız/ Ayalp Talun İnce/ Kemal Demir, Muğla Üniversitesi/ Tübitak, 2008, s. 66-80.

Demir, Kenan: "Tam Öğrenme Modeli", **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ankara, Pegem Yayınları, 2007, s. 198-212.

Demirel, Özcan vd.: **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2001.

Demircan, Ömer: **İletişim ve Dil Devrimi**, İstanbul, Yaylım Yayıncılık, 2000.

Diller Hans J. / Kornelius Joachim : **Linguistische Probleme der Übersetzung**, Tübingen, Niemeyer, 1978.

Doğan, Nuri: "Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık", **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Haz. Özcan Demirel, Ankara, PegemYayıncılık, 2007.

Eser, Oktay: **"Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi – Türkiye Örneği",** Uluslararası Araştırma Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 33, 2014, s. 135-156.

Eruz, Sakine: **Akademik Çeviri Eğitimi, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi**, İstanbul, Multilingual, 2008.

Eruz, Sakine: **Çeviriden Çeviribilime, Yüzyılımız Penceresinden Çeviribilimsel Gelişmelere Bir Bakış**, İstanbul, Multilingual, 2003.

Eruz, Sakine: **Çeviride ve Çeviri Eğitiminde Koşut Metinler,** İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul, AB Ofset, 2000.

Eruz, Sakine: "Uzmanlık Dili Olarak Almanca Öğretimi. Sorunlar-Öneriler", **Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1992.

Eruz, Sakine: "Uzmanlık Çevirisi", Çevirinin Sınırları ve Çevirmenin Sorumlulukları, **Varlık Dergisi**, İstanbul, Haziran 2006, s. 24-26.

Eruz, Sakine: "Yazma Uğraşının Gizilgücü", **Çağdaş Eğitimde Sanat**, ÇağdaşYaşamı Destekleme Derneği Yayınları, Sayı: 9, İstanbul, Demet yayıncılık, 1994, 2. Baskı 1996, s.183-208.

Fluck, Hans-Rüdiger: **Didaktik der Fachsprachen Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch**, Tübingen, Narr, 1992.

Funk & Kuhn vd.: **DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion**, Stuttgart, Langenscheidt bei Klett, 2014.

Freihoff, Roland: "Curriculare Modelle", **Handbuch Translation**. Tübingen, Narr, 2006, s. 26-31.

Gardner, Howard: **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**, New York, Basic Book, 1993.

Geier, Svetlana. **Die Frau mit den 5 Elefanten**, Haz. ve Yön. Vadim Jendreyko, Belgesel film, Almanya, 2010.

Gideon, Toury: "A Rationale for Descriptive Translation Studies", **The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation**, Haz. Theo Hermans, London, CroomHelm, 1985, s. 16-41.

Göktürk, Akşit: **Çeviri: Dillerin Dili**. İstanbul, Çağdaş Yayınları, 1986.

Göktürk, Akşit: **Sözün Ötesinde: Yazılar**, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1989.

Göpferich, Susanne: **Interkulturelles Technical writing: Fachliches adressatengerecht vermitteln**, Tübingen, Günter Narr Verlag, 1998.

Gültekin, Mehmet: "Okulöncesi Eğitimde Kullanılan Öğrenme Yaklaşımları", **Özel Öğretim Yöntemleri**, Haz. Mustafa Sağlam, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Sayı: 797, 2007, s. 49-74.

Hepting, Roland: **Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht: eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens**, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2008.

Holmes, James: "The Name and Nature of Translation Studies", **Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies**, Amsterdam, 1988, s. 67-80.

Holz-Mänttäri, Justa: "Translatorisches Handeln – theoretische fundierte Berufsprofile", **Übersetzungswissenschaft: Eine Neuorientierung**, Haz. Mary Snell-Hornby, Tübingen, Franke, 1986: 348-374.

Holz-Mänttäri, Justa: **Translatorisches Handeln: Theorie und Methode**, Helsinki, ASF, 1984.

Holz-Mänttäri, Justa: "Translatorisches Handeln", Riechen Ulrike, Mackenthun Björn, **Lehrveranstaltung: Übersetzungswissenschaft Spanisch,** 2008.

Holz-Mänttäri Justa: "Translatorisches Handeln – theoretisch fundierte Berufsprofile", **Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung**, Haz. Mary Snell-Hornby, Tübingen, Franke, 1986, s. 348-374.

Hönig, Hans G.: "Çeviri Çeviri Yapılarak Öğrenilmez. Çeviride Bir Ön Eğitimin Gerekliliğini Savunma", Çev. Turgay Kurultay. **Metis Çeviri**, 1992, Sayı: 19, s. 65-76.

Hönig, Hans G.: **Konstruktives Übersetzen**,Tübingen, Stauffenburg, 1995.

Hönig, Hans G./ Kußmaul, Paul: **Strategie der Übersetzung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch**, Tübingen, Gunter Narr, 1982.

Hönig, Hans G.: "Übersetzen zwischen Reflex ve Reflexion – ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse", **Übersetzungswissenschaft: Eine Neuorientierung**, UTB 1415, Tübingen, Franke, 1986: 230-251.

İcobescu, Claudia: "Ach das Recherchieren", **Professional Communication and Translation Studies,** Sayı: 4 (1-2) 2011, s.127-130.

İnci, Ülker: "Çeviri Eğitimine Nereden Başlıyoruz?", **Türkiye'de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?**, Haz. Turgay Kurultay / İlknur Birkandan, İstanbul, Sel Yayıncılık,1997.

İnci, Ülker, Öner, Işın-Bengi: **Kızılcık karpuz olur mu hiç? İlahi çevirmen!** İstanbul, Diye, 2009.

İzbinska, Katarzina: "Optimierung des didaktischen Prozesses und Streben nach Subjektivität. "Offener Geist" ", **Glottodidactica An international Journal of Applied Linguistics**, Wydawnicto Naukowe UAM, Ponzan, 2005.

Jandl, Ernst: **Laut und Luise**, Sammlung Luchterhand, Neuwied, Berlin: 1971, S. 8-9.

Jendreyko, Vadim: **Die Frau mit den 5 Elefanten**, Belgesel film, DVD, CH/D, Almanya, 2009.

Kadrić, Mira v.d.: **Translatorische Methodik**. Facultas Verlags- und Buchhandels, Wien, 2010.

Kittel Harald / **Übersetzung, Translation, Traduction : Ein**

Juliane House / Brigitte Schultze: **internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung** Haz. Harald Kittel v.d., Berlin, Walter de Gruyter, 2004.

Kiraly, Donald: **A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice**, Manchester, St. Jerome Publishing, 2000.

Kohlmayer, Rainer: "Was dasteht und was nicht dasteht. Kritische Anmerkungen zum Textbegriff der Übersetzungstheorie", **Translationsdidaktik**, Haz. E. Fleischmann /W. Kurz, Peter A., Schmitt, Tübingen, Gunter Narr, 1997:60-66.

Kuhn, Thomas S.: **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**, Çev. Nilüfer Kuyaş, İstanbul, KırmızıYayınları, 2006.

Kurultay, Turgay: "Çeviri Dersinde Yapılaşma. Uygulama Sorunları – Yöntem Önerileri", **Doktora Tezi**, Danışman Şara Sayın, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1989.

Kurultay, Turgay: "Çeviri Yöntemi Üzerine Düşünceleriyle Friedrich Schleiermacher", **Dün ve Bugün Çeviri**, Kitap 1, 1985, s. 191-217.

Kurultay, Turgay: "Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz? Temel İlkeler Belirlemeye Yönelik Bir Deneme", **Türkiye'de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?** Haz. Turgay Kurultay / İlnur Birkandan, İstanbul, Sel Yayıncılık, 1997, s. 23-30.

Kuruyazıcı, Nilüfer v.d.: **Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyatın Öğretimi**, Ankara, Anı, 1990.

Kußmaul, Paul: "Der Professionalität auf der Spur", **Traducta navis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Christiane Nord**, Haz. Britta Nord / Peter A Schmitt, Tübingen: Stauffenburg, 2003, s. 131-149.

Kußmaul, Paul: **Kreatives Übersetzen: Studien zur Translation 100**, Tübingen, Stauffenburg, 2000.

Kußmaul, Paul: **Training the Translator**, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, 1995.

Kußmaul, Paul: "Übersetzen als Entscheidungsprozeß. Die Rolle der Fehleranalyse in der Übersetzungsdidaktik", **Übersetzungswissenschaft - Eine Neuorientierung**, Tübingen Basel, Franke, 1994, s. 206-229.

Lee-Jahnke, Hannelore: "Voraussetzungen für eine optimale Übersetzerausbildung heute", **Translationsdidaktik**, Haz. Fleischmann, Eberhard, Wladmir, Kurz, Peter A., Schmitt, Tübingen, Gunter Narr, 1997.

Leutner, Detlev / Brünken, Roland: **Neue Medien im Unterricht –- und Weiterbildung: aktuelle Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung,** Münster, Waxmann, 2000.

Meriç, Arzu: "Emine Sevgi Özdamar'ın Çokdilli *Mutterzunge* adlı Eserindeki Çeviri Sorunsalı", **Yüksek Lisans Tezi**, Danışman Özlem Berk Albachten, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

Menzel, Wolfgang: **55 Texte erzählter Grammatik**. Braunschweig: Westermann, 2010.

Mietzel, Gerd: **Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens**. Kempten, Hogrefe, 2007.

Møller, Claus: **Hearthwork**, Hillerød, TMI, 2000.

Mönks, Franz: "Hochbegabtenförderung als aufgabe der pädagogischen Psychologie" , **Psychologie in Erziehung und Unterricht**, Sayı 37, 1990: 243-250.

Müller, Urs: **Die Kraft der Bilder in der nachhaltigen Entwicklung**, Zürich, Hochschulverlag AG, 2007.

Naumann, Bernd: **"**IRCs – schriftliche Sonderformen von Mehrpersonengesprächen", **Dialogue Analysis: Units, relations and strategies beyond the sentence,** Haz. Edda Weigand / Eckhard Hauenheim, Tübingen, Niemeyer, 1997, s.161-178.

Necatigil, Behçet: **100 Soruda Mitologya**, 6. Cilt, İstanbul, Gerçek Yayınevi, 1988.

Necatigil, Behçet: "Panik", **Varlık Dergisi**, Sayı 584, İstanbul, 15 Ekim 1962.

Nord, Christiane: **Fertigkeit Übersetzen: Ein Selbstlernkurs zum Übersetzenlernen und Übersetzenlehren**, Alicante, ECU, 2002.

Nord, Christiane: **Funktionsgerechtigkeit und Loyalität: Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens**, Berlin, Frank & Timme, 2011.

Nord, Christiane: "Spielball der Mächte. Néstor Ponces Roman El intérprete", **Machtlos, selbstlos, meinungslos?: Interdisziplinäre Analysen von ÜbersetzerInnen und** Klaus Kaindl / Ingrid Kurz. Viyana, Lit Verlag, 2010, s. 181-189.

Nord, Christiane: **Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse**, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1992.

Nord, Christiane: "Übersetzungsprobleme Übersetzungsschwierigkeiten. Was in den Köpfen von Übersetzern vorgehen sollte..", **Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer**, 2, 1987, s. 5-8.

Oktay, Ayla v.d.: **Özel Öğretim Yöntemleri**. Haz. Mustafa Sağlam, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Sayı: 797, 2007.

Ortner, Stephan: "Funktionale Ansätze der Translationswissenschaft: Skopostheorie und Translatorisches Handeln im Vergleich", **Seminararbeit**, Karl-Franzens-Universität, Graz, 2003

Özbent, Sueda: **"Dil – Kültür - Çeviri Üçgeninde Çevirmen"**, I. Uluslararası Çeviribilim Terimbilim Kurultayı. Kırıkkale, 2011.

Özbent, Sueda: "Ist Übersetzen ohne Empathie möglich?", **Migration und kulturelle Diversität: Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses**: Bd. 1: Literatur- und Übersetzungswissenschaft, Haz. Metin Toprak /Ali Osman, Peter Lang, 2014:375-383.

Özbent, Sueda: "Kültürlerarası arası ve Kültürler Üstü İletişim Aracı Olarak Çeviri", **Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi**, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe, Ankara, Sayı 21, 2015: s. 13-21.

Ponce, Néstor: **Der Dolmetscher**. Çev. Tobias Wildner, San Jose: Abrazos, 2010.

Ponce, Néstor: **El intérprete**. Beatriz Viterbo, 1998.

Prunč, Erich: **Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Assymmetrien der Sprachen zu den Assymetrien der Macht**, Berlin, Frank &Timme, 2007.

Reiß, Katharina: **Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik**, München, Hueber, 1982.

Reiß Katharina, Vermeer Hans J.: **Grundlegung einer allgemeinen Translations-Theorie** Tübingen, Max Niemeyer, 1984.

Reiß, Katharina: **Textyp und Übersetzungsmethode: Der operative Text**, Heidelberg, Groos, 1993.

Rifat, Mehmet: "Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü", I-IV, **Kuram** 3,4,5,6, İstanbul, Kur, 1996.

Rifat, Mehmet: **Çeviri Seçkisi 1: Çeviriyi Düşünenler**, İstanbul, Dünya Yayınevi, 2003.

Rifat, Mehmet: **Homo Semioticus**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 1993.

Riedl, Alfred: **Didaktik der beruflichen Bildung**, München, Franz Steiner Verlag, 2004.

Roinila, Pauli: "Muß der Übersetzer auch noch schreiben können: Aspekte zur Übersetzungskompetenz und zu ihrer Entwicklung", **Translationsdidaktik**, Haz. E. Fleischmann / W Kurz / P A Schmitt, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1997: 199-205.

Röhr, Martina: **Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Primarstufe: Entwicklungen und Evaluation eines fachdidaktischen Konzepts zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von** Schülern, Haz. Erich Ch. Wittmann, Dortmund, DUV, 1995.

Runkehrl, Jens / Schlobinski, Peter/ Siever Torsten: **Sprache und Kommunikation im Internet. Überlick / und Analysen**, Wiesbaden, Westdeutscher Verlag, 1998.

Sann, Uli / Preise, Siegfried: **Emotionale und motivationale Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsper spektiven und methodische Zugänge**, Haz. Martin K. Schweer, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Siever, Holger: **Übersetzen und Interpretation. Die Herausbildung der Übersetzungswissenschaft als eigenständige**

wissenschaftliche Disziplin im deutschen Sprachraum von 1960 bis 2000, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 2010.

Presas, Maria: "Traslatorische Kompetenz: Von der Leipziger Schule bis zur kognitiven Wende", **Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig**, Haz. Gerd Wotjak, Berlin, Frank & Timme, 2007.

Salomo, Dorothe: **"Lernmotvation bei Jugendlichen"**, Çalıştay, İstanbul: Goethe Enstitüsü, 6 Aralık 2013.

Sann Uli / Preise Siegfried: "Emotionale und motivationale Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion", **Lehrer - Schüler - Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge,** Haz. Martin K.W. Schweer, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008: 208-226.

Sanz López, Yvonne: **Videospiele übersetzen- Probleme und Optimierung**. Berlin, Frank & Timme, 2013.

Schäffner, Christina: "Methaphern", **Handbuch Translation**, Haz. Snell-Hornby Mary, Tübingen, Stauffenburg, 1999: 280-285.

Schäffner, Christina: **"**Running before walking?: Designing a translation programme at undergraduate level" **Developing Translation Competence**, Beverly Adab. Amsterdam, John Benjamins, Sayı: 38, 2000, s. 143-156.

Schmitz-Emans, **Das visuelle Gedächtnis der Literatur**, Haz. Manfred

Monika: Schmeling / Monika Schmitz-Emans, Wiirzburg, Kôningshausen und Neumann, 1999, s. 188-203.

Schopp, Jürgen F.: "Qualitätssicherung im Übersetzungs prozess durch translatorische Netzwerke", **Translationskultur – ein innovatives und produktives Konzept**, Berlin, Frank & Timme, 2008, s. 237-270.

Schoppe, Andreas: **Bildzugänge: Methodische Impulse für den Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe**, Stuttgart, Klett, 2011.

Schulz, Wolfgang: **Unterricht: Analyse und Planung**, Haz. Paul Haimann/ Otto Gunter / Wolfgang Schulz, Hannover, Schroedel, 1995, s.13-47.

Schweer, Martin K,**:** **Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge**. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Seiler de Duque, Dagmar: "Übersetzerische Kompetenz und Textauswahl im Übersetzungsunterricht Deutsch – Spanisch – Deutsch für Anfänger." **Translationsdidaktik**, Haz. E. Fleischmann / W Kurz / Peter A. Schmitt, Tübingen, Gunter Narr, 1997, s. 109-115.

Seleskovitch, Danica: **L'interprète dans les conférences internationales, problèmes de langage et de communication**, Paris, Minard Lettres Modernes, 1968.

Selçuk, Ziya: **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

Şenöz- Ayata, Canan: **Almanca ve Türkçede Metin Türü Olarak Yazın Eleştirisi**, İstanbul, Mavi Bulut Yayıncılık, 2003.

Şevki, Abdullah: **Edebiyat ve Yorum**, Ankara: Havuz Yayınları, 2009.

Tawada, Yōko: **Talisman**, Tübingen: Konkursbuchverlag, 2003.

Traub, Silke: **Unterricht kooperativ gestalten: Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in der Schule**, Hochschule, Lehrerausbildung. Klinkhart, 2004.

Tuğrul, Belma: "Drama Yoluyla Öğrenme ve Öğretim", **Özel Öğretim Yöntemleri**, Haz. Mustafa Sağlam, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Sayı: 797, 2007, s.75-100.

Toury, Gideon: "A Rationale for Descriptive Translation Studies", **Manipulation of Literature**, Haz. Theo Hermans, London, Croom Helm, 1985.

Ulusoy, Ayten: **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Anı, 2002.

Umbreit, Hannelore: "Zu einigen Aspekten des Verhältnisses von literarischem und nichtliterarischem Übersetzen." **Translationsdidaktik**, Haz. Eberhard Fleischmann / Wladmir Kurz / Peter A. Schmitt. Tübingen: Gunter Narr, 1997.

Vermeer, J. Hans: **Çeviride Skopos Kuramı**, çev. Ayşe Handan Konar, Yay. Haz. Ayşe Nihal Akbulut, İstanbul: İşbankası Kültür Yayınları, 2008.

Vygotsky, Lev S.: **Mind in society: The development of higher psychological processes**, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.

Vildebrand, Médéric: "Die Hin-Übersetzung Nutzen und Grenzen": **Translationsdidaktik**, Haz. E Fleischmann, W Kurz, Peter A. Schmitt, Tübingen, Gunter Narr, 1997: 227-233.

Vollmer, Helmut J.: "Ist jedes Lehrmaterial auch Lernmaterial? Perspektiven für den biligualen Unterricht", **Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen**, Haz. Karl-Richard Bausch, Narr, 1999.

Wegner, Jörg: **Kooperatives Lernen als Vorbereitung auf die Arbeitswelt: Kompetenzen in der Schule vermitteln**. Hamburg, Diplomica, 2014.

Wiechmann, Jürgen: **Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis**. Beltz, 2008.

Wicke, Rainer E.: **Aktiv und Kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht**, Ismaning: Hueber, 2004.

Will, Renate: "Muttersprachliche Kompetenz – Ein entscheidender Faktor im Übersetzungsprozeß", **Translationsdidaktik**, Haz. E Fleischmann, W Kurz, Peter A. Schmitt, Tübingen, Gunter Narr, 1997.

Wilss, Wolfram: **Übersetzungswissenschaft**, Haz. Wills Wolfram, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981.

Wilss, Wolfram: **Übersetzungsunterricht: eine Einführung; begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen**. Tübingen, Gunter Narr, 1996.

Wilss, Wolfram: **Übersetzungswissenschaft, Probleme und Methoden**, Stuttgart, Ernst Klett, 1977.

Witte, Heidrun: "Die Rolle der Kulturkompetenz", **Handbuch Translation**, Haz. Mary Snell-Hornby, Tübingen: Stauffenburg, 1999: 345-348.

Witte, Heidrun: **Die Kulturkompetenz des Translators: Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung**. Tübingen, Stauffenburg, 2000.

Yaşar, Şefik: **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Haz. Mehmet Gültekin, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Sayı: 716, 2005, s. 143-160.

Yazıcı, Mine: **Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları**, İstanbul, Multilingual, 2005.

Yazıcı, Mine: **Yazılı Çeviri Edinci**, İstanbul, Multilingual, 2007.

Zülfikar, Hamza. **Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları**. Ankara, TDK Yayınları, 1991.

İNTERNET KAYNAKLARI

(Çevrimiçi) http//www.abebooks.com/9783468731228/Langenscheidt-Deutsch-Frau-Barth-Mario-3468731221/plp, 11 Mart 2014.

(Çevrimiçi) http//www.duden.de/suchen/dudenonline/malignom, 2 Şubat 2016.

(Çevrimiçi) http://edebiyat.istanbul.edu.tr/ceviribilim/6353, 16 Nisan 2010.

(Çevrimiçi) http//www.engellilerdunyasi.com/engelli-karikaturleri-2.html/karikatur-merdiven, 11 Mart, 2014.

(Çevrimiçi) http//musicearlychildhoodpresenter.com/blog/engaging-multiple-intelligences, 25 Şubat 2015.

(Çevrimiçi) http//horoscope-world.tr.gg/Bur/E7-Sembollerinin-Anlamlar/26/23305/3B.htm, 22 Nisan, 2015.

(Çevrimiçi) http//karikaturhunisi.blogspot.com.tr/2012/07/tez-git-tez-gel.html, 22 Haziran, 2014.

(Çevrimiçi) http//www.myk.gov.tr/index.php/en, 20 Ağustos, 2015.

(Çevrimiçi) http//www.rtukisaretler.gov.tr, 5 Kasım, 2015.

(Çevrimiçi) http//textfeld.ac.at/text/413, 28 Ocak 2016.

(Çevrimiçi) http//www.vahdethaber.com/haber/16950-gunun-karikaturu.html, 11 Mart, 2014.

(Çevrimiçi) http//de.wikipedia.org/wiki/Sandmann, 17 Aralık 2015.

(Çevrimiçi) http//de.wikipedia.org/wiki/Genius_cucullatus, 17 Aralık 2015.

(Çevrimiçi) https//de.wikipedia.org/wiki/Krebs_Medizin, 2 Şubat, 2016.

(Çevrimiçi) https//tr.wikipedia.org/wiki/Pan_mitoloji, 15 Ocak 2016.

(Çevrimiçi) https//de.wikipedia.org/wiki/Konkrete_Poesie, 10 Ekim 2014

(Çevrimiçi) https//www.youtube.com/results?search_query=mona+baker+routledge, 12 Eylül 2015.

EKLER

Ek 1: Çeviri Makale

"Güçlerin Elinde Oyuncak Olmak"
Néstor Ponce'nin *El intérprete* adlı romanı
Kaleme alan: Christiane Nord
Almancadan aktaran: Arzu Meriç

Önsöz

Arjantinli yazar Néstor Ponce'nin *El intérprete* adlı romanı, yayımlanmasından henüz bir sene önce, 1997 yılında Arjantin Edebiyat ödülü olan Premio Fondo Nacional de las Artes'e layık görülmüştür. Romanın Almancaya çevirisi, Arjantin Hükümetinin internette dolaşan 13 Haziran 2009 tarihli basın açıklamasına göre, Arjantin'in konuk ülke olarak yer aldığı 2010 Frankfurt kitap fuarı vesilesiyle, özellikle Tango-edebiyatı (bkz. Kießler2006) ağırlıklı çalışan Mini-Yayınevi Abrazos Books (Çeviri: Tobias Wildner, Editör: Claudia Hammerschmidt) tarafından yayımlanacakmış. Burada yer alan düşünceler Arjantin yayınevi Beatriz Viterbo Editora'dan çıkmış olan İspanyolca orijinal baskısına dayanmaktadır.

Yazar ve Eseri

Fransızca ve İspanyolca erişimi olan yazarın web sayfasında (www.nestorponce.com/ 28.02.2010) yazarın sürekli güncelleştirildiği anlaşılan, ayrıntılı özgeçmişi bulunmaktadır. Bu sayfada yazarın bütün ödülleri, konuk öğretim görevliliği, konuk olarak sunumları, yayınları vs. çok iyi bir düzenlemede olmasa da titizlikle işlenmiş. Bu çalışmada, yazarın biyografisinden sadece *El intérprete* ile ilgili olan kısımlarına değineceğim.

Néstor Ponce 1955 yılında La Plata, Arjantin'de dünyaya gelmiştir. Henüz 17 yaşındayken yerel siyasi aktivitelerde bulunmuş, özellikle Peroncuların 1973 cumhurbaşkanlığı seçimlerindeki galibiyetinin ardından ısınan siyasi iklimin gittikçe baskıcı olduğu dönemde, 1974 yılında Unversidad Nacional de La Plata'da edebiyat öğrenimi görmeye başlamış ve kendisini bir yandan d,a henüz 1975

yılında iki yerel edebiyat ödülü aldığı yazarlık işine vermiştir. 1976 Mart sonrası devlet terörünün giderek arttığı Cumhurbaşkanı Vileda dönemi sıkıyönetimde kayıplara karışır ve 1978 Mayısında Brezilya'ya sürgün gitmesine kadar geçen yıllarda, sahte bir isim altında Arjantin ve Paraguay'ın çeşitli kentlerinde yaşar. 1979 yılında siyasi kaçak olarak Fransa'da kabul görür ve Paris Üniversitesi III (Sorbonne Nouvelle)'nde Hispanik Amerikan Kültürü ve Edebiyatı öğrenimine tekrar başlar. Öğrenimini 1985 yılında Uruguaylı yazar Juan Carlos Onetti hakkındaki tezi ile tamamlar. Sonrasında sıra yine Hispanik Amerikan Kültürü konulu doktorada yeterliliğe (1985) gelir. Tüm bu süre zarfında hem kültürel hem de siyasi alanda oldukça aktif olan Ponce, dergicilik kuruluşları ile uğraşır uluslar arası düzeyde tanınmış yazarlar ve sanatçılarla röportajlar yayımlar, Felipo Navarro takma adıyla dünya çapındaki gazete ve dergiler için yazılar yazar, Paris IPS basınında çalışır ve gazetelere çevirmenlik yapar. Nihayet, 1985 yılında af kanunundan yararlanarak, konferanslar vermek üzere konuk öğretim görevlisi olarak Arjantin'e giriş yapabilir.

1991 yılında önce Angers Üniversitesi'nde, sonra da romanında yarattığı 'çevirmeninin' de eğitim gördüğü Paris École Polytechnique'de doçent olur. Tez çalışmasının ardından (1999, bir Arjantin polisiye romanı üzerine) 2002 yılında Rennes Üniversitesi II'nden profesörlük ünvanı alana dek bu okullarda görev yapar. Bu süreçte konuk profesörlük ile ödüllere ve onur törenlerine boğulan Ponce, dünyanın her bölgesinde gerçekleşen konferanslarda aranılan bir konuşmacı haline gelir.

Ponce, şiir kitabının (Sur, 1982) yanı sıra ile İspanyol ve Fransız dillerinde yazmış olduğu çeşitli yazınbilimsel romanı yayımlamıştır. Birçoğu Arjantin'de ve Meksika'da ödül alan romanlarından yalnızca İspanyol dilinde yayımlananlar, *El intérprete* (1998)[70], *La Bestia de las diagonales* (1999), *Hijos nuestros* (2004), Perdidos por ahí (2004), *Una vaca ya pronto serás* (2006), *Azote* (2008) başlıklı romanlardır. 2009 yılında, "Tandil, el Jadeo" başlıklı hikayesi Claude Bleton'in

[70] *El intérprete'in* Almancaya çevirisi, Nord'un bu makalesinden sonra yayımlanmıştır.
Tobias Wildner'in *Der Dolmetscher* başlığı ile Almancaya çevirdiği roman, 2010 yılında Abrazos Kitap evi tarafından yayımlanmıştır.

Fransızcaya çevirisiyle "Sous las pierre mouvante" başlığı ile yayımlanır. Buenes Aires'e has Porteño-İspanyolcasının Fransızcaya çevrilebilirliği konusundaki eleştirel tutumunun belki de böylesi bir deneyimle alakası vardır.

El intérprete her ne kadar 19. Yüzyılın yetmişli yıllarını anlatıyor olsa da, Diego (1998) tarihsel içerikli bu romanın biçiminde, zayıf da olsa, otobiyografik çıkarımlar yapabilme olasılığını görür ve 20. Yüzyılın yetmişli yıllarına paralellikler tespit eder (Requeni de benzer görüştedir 1998). Diego'ya göre kitabın ana teması 'güç'tür. Yazar, rejim baskısından dolayı Arjantin'den Fransa'ya kaçmak zorundadır; romanın kahramanı Fransa'da yetişip, sonra da tam olarak açıklanmayan nedenlerden dolayı Arjantin'e gider ve karşısına çıkan sarıhumma salgınından ötürü orada kalmak ya da ülkeyi terk etmek arasında karar verme durumunda bırakılır. *El intérprete*'de söz konusu olan 'güç' konusu söylemidir. 'Ben'-dili anlatıcısı ve kahraman kendisini, yapım ve yıkım gücü olan başkalarının, sözlerini mekanik biçimde tekrarlayan birisi olarak görür (bkz S. 272).

Maria Laura de Arriba (2005) ise, 'güç' meselesinin daha çok kenarlarda kaldığını belirtirken, *El intérprete*'in iletişimin olanaksızlığını, daha doğrusu, iletişimin sağlanması için her türlü çabanın çaresiz kalışını anlatan bir romandır. Buna karşılık, Minguzzi (2007), kitabının ana temasının 'dil' olduğunu, Peirce-Göstergebilimi yardımıyla kanıtlamaya çalışmaktadır. Ancak bu yazarların üçü de, çeviri işinin daha çok ürkütücü olduğu konusunda hemfikirken, Ian Barnett (2004) ezelden beri kalıplaşmış olan "loss in translation" sözünün karşısında bir tutum sergiler (bkz Nord 2010); Ponce'nin çevirmeni de kendisini 'halfway between succes and failure' arasında hareket ettiğini söyler.

Hikaye

Roman, 1871 Buenos Aires'ini sahnelemekte. Cunhurbaşkanı Domingo Faustino (1868-1874) , Arjantin'in az olan nüfusu arttırmak için, dünyanın her yerinden göçmen alımının yapılmasını sağlar. Bunların çoğu, yüzlercesi bir arada olmak üzere, gözünü para hırsı bürümüş emlakçıların spekülasyon aracı olarak kullanılan feci sağlık koşulları altındaki evlere ve barınaklara istiflenir. 1871 yılında Paraguay'dan Arjantn'e taşınan sarıhumma hijyenin zayıflığı nedeniyle özellikle büyük şehir Buones Aires'te hızla yayılır ve sadece varoşlarda değil, villaların

bulunduğu elit bölgelerde de 13000 kurban alır. Hükümetin rüşvetçiliği ile beceriksizliği ve halk arasından çıkan cesur kimselerin isteğiyle zorla oluşturulan Hijyen-komisyonu salgının bastırılmasını sağlayamaz. Bu felaketin kaynağının hangi göçmenlerden geldiği tahmin edildiğinden, önce bunların ülkelerine geri dönmesi düşünülmüş, ama sonra tüm şehrin tahliye edilmesine karar verilmiş. Böylece insanlar Arjantin'in kırsal kesimlerine ve diğer bölgelerine kaçmışlar. İşte, "Çevirmenin" yarım kalan aşk hikayesi, böylesi bir arka planın önünde geçer.

Bu çevirmen, Fransa'da École Polytechnique'de okumuş, kadın aşçısı, genç bir melez ve yaşlı, zenci hizmetçisiyle aynı evde yaşayan Fransız kökenli, iyi eğitim almış, genç bir Arjantinlidir. Görünüşe göre mal mülk sahibi birisi olarak bu mülklerden (bir emlakçının göçmenlere kiraladığı evler) kadar çok gelir elde ediyor ki, ekmeğini çeviri işinden kazanmasına gerek kalmıyor. Daha çok iki dilli olmasından dolayı kendisini çeviri işine yetkin gören bu adam, genelde tek düze olan hayatına bu sayesinde hoş bir değişiklik katar (bkz. S.14).

Sonra birden tuhaf bir çeviri işi gelir: Adı çoktandır arsa sahibi zenginlerinin arasında anılan emekli yargıç Don Matías Unzué de Álagaza bir Avrupa seyahati sırasında Paris'te Fransız olan Aude d'Alençon adında genç bir kadınla tanışmış, ona aşık olmuş ve onu, ihtiyarlaşan günlerini tatlandırması ümidiyle, Buenos Aires'e, evine davet etmiştir. Genç kadın İspanyolca, ihtiyar adam da Fransızca konuşamadığından ancak, daha önceleri bazı gereksinimlerden dolayı Unzué de Álagaza'nın evine yetişen bir çevirmen aracılığıyla anlaşabilmektedirler.

Kahramanın, uzun yıllar sonraki perspektifinden anlatılan hikayede, ihtiyarın monologlarını ardıl olarak, ama nezaket gösterilerinde bulunmak amacıyla ara sıra da eşzamanlı olarak "superponiendo mi voz al liquido murmullo de la seniorita, que suenna detras, como una letania, o un sueno o una fuente" (S. 10) Fransızcaya aktarır; Aude ise esrarengiz ve mesafeli bir şekilde sadece dinlemeyle yetinir ve ancak nadiren bir şeyler söyler. Çevirmen kısa zaman içinde Aude'ye delicesine aşık olur ve onunla bizzat konuşmak yerine yalnızca başkasının dil kanalı olmasının acısını çeker. Sevgi sözlerini aktarmak zorunda olduğu işverenini kıskanmaktan

derbeder olmuş bir vaziyette, kendinin başkası tarafından ele geçirildiği ve kişiliğinin bastırıldığı hissine kapılır. Burada 'ses' olayı da önemli bir rol oynar: Çevirmen, bir anlamda yaşlı yargıcın sesinin bir uzantısıdır (bkz S. 17), onun sözlerinin bir ses kaydıdır (bkz S.74), evet, gittikçe daha da "(c)omo un parásito" tüm kanını, tüm gençliğini emip bitiren bu ihtiyar adama dönüşür (S.64).

Aude'nin çevirmenin hislerine karşılık verip vermediği anlaşılmıyor. En azından, çevirmenin küçük bir not kağıdına yazıp, gizlice iliştirdiği aşk itirafına kayıtsız kalıyor. Ne anlamlı bir bakış, ne de bir yüz ifadesi; Aude, çevirmene hiçbir zaman

direkt olarak yönelmiyor. Yalnızca bir defa, ta ilk başlarda, çevirmene yönelerek konuşuyor ve Fransızcasını övüyor (bkz S. 10). Bunun dışında ise, çevirmen, Don Matías ile Aude arasında kendisinin hiçbir zaman yer alamadığı, çok tuhaf bir ilişkinin var olduğunu düşünüyor: Mi voz, mi traduccíon, es apenas un telón de fondo, casi diría un estorbo" (S.13).

İçinde kopan fırtınalar (ve salgın yüzünden tam bir kargaşanın yaşandığı Buenos Aires'te) ile Don Matías ve Aude'nin sömürgecilik stilindeki muhteşem villanın içinde dış dünyada olup bitenden kopuk biçimde yaşayan, hikayede bir karşıtlık oluşturur. Çevirmen, önceleri günde bir defa gelerek, salgının yayılması sonunda ise istek üzerine aralarında yaşayarak, bu iki kişi arasındaki iletişimini sağlar. Durumun ciddiyetinin artması nedeniyle Buenos Aires'in boşaltılmasına karar verilir. Aude'yi kurtarabilmek için öncelikle Fransız göçmenlerin gönderilmesi içi göreve almaya hazır olur. Ancak Don Matías şehri terk etmek konusunda direnir ve Aude de onunla kalmak ister. Çevirmenin yanında zehir içerler. Bardakta ona da yetecek kadar zehir olduğu halde, çevirmen canına kıymama kararı alır ve evi terk eder.

Güçsüzlüğün İmgesi Olarak Çevirmen

Yazarın, şaşırtıcı bir şekilde, bir isim bile vermediği çevirmen, emekli yargıcın gücü altında ezilir. Yargıç çevirmeni dilediği zaman (üstelik kez çoğu bizzat değil de, hizmetçisini göndererek, daha herkesin uykuda olduğu sabahın köründe) çağırır, dilediği zaman da gönderir. İhtiyar, yalnızca çeviri işiyle ilgili sebeplerden dolayı, örneğin oturması veya yemek esnasında da çevirmeye devam etsin diye, yemeğe kalması için, çevirmenle direkt olarak konuşur.

Ancak çevirmen kendisini bir şekilde, ihtiyarın işine karışmaması, bazı kısıtlamalar getirmemesi, onu düzeltmemesi, özgürce hareket etmeyip çeviriye sadık kalması konusunda kendisine körü körüne güvenmesinden dolayı avutur da. Yine de Don Matías'ın çevirmeni sarıp sarmalayan gücü, çevirmenin kendisini neredeyse bağımsız bir birey olarak algılamasını engelleyecek derecede yoğundur. Çevirmen geceleri rüyasında çeviri seanslarını tekrar yaşar, her zaman gittiği Cafe'ye gitmez, şehirde gezip dolaşmaz. İhtiyar, rüyasında Aude'yi gördüğünü söylediğinde, çevirmen cinsel uyarılar yaşar, bir sözden alıntı yaptığında, o da aynısını yapar "como por ósmosis, como por traducción" (S. 38). Öte yandan, yargıcın kendisi de genç Fransız kadının gizemli, baştan çıkarıcı gücü tarafından kuşatılır. Çevirmen de

aynı fikirdedir ve o da iki adamı avcunun içine alan kişinin aslında Aude olduğunu düşünür. Bir defasında aklına, tüm bunların kendisini Aude'nin kölesi ve maskarası haline getiren saçma sapan bir oyun olabileceği gelir (bkz. S. 51). Ama aslında dahası: Bazen Aude için hiçbir zaman var olmadığını, onun için sadece vitrinlerde

duran, işe yaramaz figür benzeri bir şey olduğu hissine kapılır. Yine de zaman zaman, kendisinin de Aude üzerinde dışarıya karşı belli ettirmediği belli bir gücü olması çevirmeni rahatlatır; çünkü Aude, yalnızca onun sesi sayesinde 'hayat' bulur.

Çevirinin Zorluğu

Ben-dilindeki anlatıcı, çevirin kendisiyle ilgili çok fazla bir şey söylemiyor. Ama zaman zaman, yavan ve tipik farklılıklara sahip olduğu düşündüğü Porteñoya, Fransızcaya ve iletişimdeki kültürlere özgül konvensyonlara değinir. Önceleri, t*raduttore traditore* söylemini kulağına küpe ederek, çevirisinde elinden geldiğince sadakate bağlı kalmaya çalışır. Bu arada yargıcın dediklerini "la sutil emotividad de las entonaciones", Fransızcada hissetmeye çalışır (S.10), doğru tonunu, bir sıfatın dengesini, bir zarfın hafifliğini, bir nesnenin hantal gerilimini, bir fiilin ölçülü tekrarını (bkz. S.211) – çeviriye dair bu resim, çevirmenlik mesleğinin gerçek haliyle çok fazla bağdaşmayan, daha çok yazarın yazınsal eserlerinin çevirisi ile elde ettiği deneyimleri yansıtıyor. Belki de, Le Talcec-Lloret'in çalışmasının özetinde ifade ettiği gibi, edebi eserlerin yazımını anlatan bir resim bu, çünkü sıfatların çekimi, dikkat çekici bir şekilde yazarın karakteristik stilini ortaya koyuyor (bkz. Le Talcec-Lloret 2006)

Ama mesele sadece felsefe kökenli sözcük ve üslupla alakalı sadakat değil, daha çok üslüp konvensyonları diyebileceğimiz şeylerle de alakalı: Çevirmen, yaşlı yargıcın dediklerini Fransızcaya çevirmeye çalışırken, kaba ve kuru Porteño-İspanyolcasını Fransızcanın incelikli diline (ve kültürüne!) uyarlamakta zorluk çekiyor. Cümleleri, Fransızcada kulağa daha hoş gelmesi için, akorlar ve ufak tefek doruklarla zenginleştiriyor (bkz. S. 16). Aude'nin dediklerini İspanyolcaya çevirirken ise tam tersi oluyor. Akorları ve dorukları, Arjantin İspanyolcasının retorik geleneğine uydurabilmesi için, ortadan kaldırıyor (bkz. S.10).

Ancak, ikisi için çalışmaya devam ettikçe ve Aude'ye beslediği tutku dolu aşk büyüdükçe, aklı ve gönlü çeviri işinden uzaklaşıyor. İkisi için kimi zaman mekanik bir şekilde çeviri yaparken, bir yandan da kendisinin yanı başında duruyor. Onları dikkatlice gözlemliyor ve ilişkileri, karakterleri hakkında kafa yoruyor. Bazen sanki trans halindeymiş gibi, aklı başka yerlerde, çeviriye başladığının bile farkına varmadan, çeviri yapıyor (bkz. S.36).

Son Söz

Yazarın biyografisine bakıldığında, basın için ara sıra yaptığı çeviri işleri hariç, çeviriye, hele hele de tercümanlığa dair hiçbir tecrübesinin olmaması dikkat çekicidir. Saplantı halindeki "doğru" ton, "dengeli" özne, "hafif" sıfat ya da

çevirmenin sadakati ile ilgili düşünceleri, daha çok felsefe kökenli olan sözcük odaklı çeviriyi hatırlatıyor. Tıpkı başka bir sayfada, tercümanlığı betimleyen yaygınlaşmış "başkasının sözlerini papağan gibi mekanik bir şekilde tekrarlamak" kalıbını paylaştığı gibi. De Diego'nun (1998) ortaya çıkardığı otobiyografik çıkarımlarda, roman sadece çeviri işini değil, daha çok siyasi güç konusunu işliyor. Kitabın konusunun, María Laura de Arriba (2005) savunduğu gibi, iletişimin olanaksızlığı, hatta kültürlerarası iletişimin aktarımı olması, beni ikna etmiyor. Sonuçta, Don Matías ile Aude arasında, çevirmen sayesinde ve çevirmen olmadan oluşması imkansız, tuhaf, ama yine de karşılıklı olan bir güç uygulaması meydana geliyor. Minguzzi'nin, yargıcın dediklerinin 'nesne', çevirmenin işinin 'gösterge', genç kadının tepkilerinin ya da cevaplarının 'yorumlayan' olduğu yazınbilimci Umberto Eco üsulü üçlü bir gösterge durumunu yansıtması, her ne kadar ikna edici ve yaratıcı bir düşünce gibi görünse de (Minguzzi 2007), bana hiç mantıklı gelmiyor – çünkü yazar, çeviri hakkında gerçekten de fazla bir şey bilmiyor.

Yine de ortaya şöyle bir soru çıkıyor: Yazar otobiyografik temellere dayandırılan tarihsel içerikli bir roman için neden özellikle bir çevirmeni ve ben-dili anlatıcısını tercih ediyor? José de Diego'yu dinleyip, romanda 'güç' konusunun işlendiğini yorumladığımızda, yazarın, işe amade olduğu halde, yaşamdaki siyasi güçlere yenik düştüğünü hisseden ve kolaylıkla rotasını kaybedebilen çevirmeni, güçsüzlüğün sembolü olarak seçtiği sonucuna varabiliriz. Çevirmen, aslında amaçlamadığı (ama engel de olmadığı) halde, rol almadan rol alarak, göçmenlerin insanlık dışı yaşam koşullarının resmedilmesini sağlıyor. Ödünç alınmış olan, başkalarına ait olan bir hayatı yaşıyor, kendisini tamamen iletişim kanalı ya da işverenin 'sesi' olma rolüne kaptırıyor. Bu şekilde güç sahibi olanların (hem eski yargıcın, hem de genç Fransızın olduğu kadar, görev almaya hazır olduğu halde geri çevrildiği siyasi güçlerin) istemsiz aracı haline geliyor. Hatta belki de toplumsal ve siyasi durumun oyun topu haline geliyor. Çevirmen, her ne kadar statüsünden dolayı hizmetkarları üzerinde güç sahibi olsa da, zenci hizmetçisi Joaquín sarı humma sonucunda öldüğünde, çevirmenin bir yandan da aslında bakıma ve sevgiye, yani 'güç' uyguladığı kimselerin manevi 'gücüne' ne denli muhtaç olduğu anlaşılıyor.

O halde yazara göre çevirmen, işinden ve toplumsal işlevinden dolayı, kendini bir kenarda bırakıp, başka birisine "bürünmeye" lanetlenmiştir. Tarihe dayandırılan, ancak baştan sona kurmaca olan hikayede anlatıcının çevirmen olması işte bu yüzden oldukça uygun bir seçimdir, çünkü o, olayları nesnel bir anlatıcı olarak değil, olaylara katılan ve sanki olayların bizzat içindeymiş gibi aktaran bir anlatıcıdır.

Çevirmenin çeviriler yaptığı kişilerle eriyip bütünleştiği düşüncesi ve anlatıcı ile anlatılan kişiler de karakteristik özellikler taşır. Seslerin sırayla değişimi (– çevirmen – Aude – çevirmen) ve çevirmenin etkileşim içindeki eklentileri biçim olarak tam gösterilmiyor, sadece dilbilgisel kişiler (Aude ve Don Matías için 3. tekil kişi, anlatıcı/çevirmen için 1. tekil kişi) şeklinde tespit edilebiliyor; ki bu da romanının okunmasını zahmetli hale getiriyor. Ancak yine de heyecanlı ve hareketli içeriğiyle, sonbahar kitap fuarında çıkacak çevirisi için beklenmeye değer bir kitap!

Kaynakça

Barnett, Ian. 2004. The Translator as Hero. www.biblit.it/translator_hero.pdf (19.03.2010)

De Arriba, María Laura. 2005. "El intérprete" de Néstor Ponce. *Seminaro Juan Rodolfo Wilcock, Cuatro lecturas de la obra de Néstor Ponce. Plaza de Almas, Tucuman,* 2005 içinde. www.nestorponce.com >Publications>sur Néstor>articles>Semianrio Wilcok. (19.03.2010)

De Diego, José Luis. 1988. "El intérprete". La Vieja Estacíon, La Plata, Agosto 1988. www.nestorponce.com >Publications>sur Néstor>articles>de Diego. (19.03.2010)

Kiessler, Bernd-Wilfred.2006. Leben vom und für den Tango. Wie es den Italo-Argentinier DanielCanuti in den Großraum Stuttgart verschlagen hat. *Stuttgarter Zeitung* 10.08.2006.

Le Tallec-Lloret, Gabrielle. 2006. La collocation de l'adjectif épithè dans *El intérprete* de Néstor Ponce: viibbs, s./Martinez,M. (Yay.Haz.) *Actes du Congrès de la Sociéte des Hispanistes Français "Traduction adaptation et réécriture"* içinde, Mayıs 2005, Toulouse, P.U. de Toulouse le Mirail:2006. 317-327. www.nestorponce.com >Publications>sur Néstor>articles>le Tallec. (19.03.2010)

Minguzzi, Armando V. 2007. Trasladarse y traducir: itinearios de la lengua en la literatura argentina transnacional. *Literatura transnacional argentina* içinde, EESSH, Sevilla. www.nestorponce.com >Publications>sur Néstor>articles>Minguzzi. (19.03.2010)

Nord, Christiane. 2010. Making the Source-Text Grow: a Plea against the Idea of Loss in Translation. Siena (baskıda)

Arjantin Hükümeti basın açıklaması, www.mrecic.gov.ar/portal/prensa/comunicado.php?buscar=3900, 28.02.2010)

Requeni, Antonio. 1998. Tragico relato de amor. *La Nacion*, Buenos Aires. 6/12/1998, Seccíon 6, S.4. www.lanacion.com.ar/suples/cultura/80204/c-06 (19.03.2010)

Ek 2: Metin Türleri / Çalışma Kağıdı

1. Versuchen Sie aus den folgenden zehn Texten/Textabschnitten die Texttypen zu bestimmen.

1) "Viele junge Fürsten hatten umsonst versucht, das Tier zu fangen; sie hatte alle zerrissen und zerfleischt, und jetzt wagte es niemand mehr. Da hörten auch drei Brüder von der Sache und hatten Lust, um die Königstochter ihr Leben zu wagen…"

2) **"** Zur Besserung des Befindens bei Erkältungsbeschwerden der Atemwege (Schnupfen, Heiserkeit, Entzündung der Bronchialschleimhaut mit Symptomen wie Husten und Verschleimung).
Zu Risiken und Nebenwirkungen lesen Sie die Packungsbeilage und fragen Sie Ihren Arzt oder Apotheker."

3) "…….. macht Kinder froh und Erwachsene ebenso."

4) "Ich lieb dich, mich reizt deine schöne Gestalt,
Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt!
Mein Vater, mein Vater, jetzt faßt er mich an,
Erlkönig hat mir ein Leids getan."

5) Ich wollt dich längst schon wiedersehn,
mein alter Freund aus Kindertagen,
ich hatte manches dir zu sagen,
und wußte, du wirst mich verstehen.
Als kleines Mädchen kam ich schon
zu dir mit all den Kindersorgen.
Ich fühlte mich bei dir geborgen…"

6) *"Ich bitte dich, Herr, um die grobe Kraft,*
diesen kleinen Tag zu bestehen,
um auf dem groben Wege zu dir
einen kleinen Schritt weiterzugehen."

7) "Aus Fossilien haben neuseeländische Forscher das Skelett eines seit 26 Millionen Jahren ausgestorbenen Pinguins rekonstruiert. Ein besonders langer Schnabel half wohl bei der Jagd nach schneller Beute."

8) "Indem eine Kerze eine andere beleuchtet, verliert sie nichts an ihrem Licht."

9) *"Durch Dich hat mein Leben endlich einen Sinn bekommen. Jetzt weiß ich, wofür ich esse, trinke und atme. Um Deine unendliche Liebe erfahren zu können, die mich so sehr erfüllt. Die mir so viel Kraft gibt. Die mir einfach nur gut tut."*

10) Es wird festgestellt, dass die von der Beklagten in dem zwischen der Beklagten und den Klägern geschlossenen Gaslieferungs zum 10.10.2010 vorgenommenen Erhöhungen des Arbeitspreises Erdgas unbilligund unwirksam ist.
Die Beklagte trägt die Kosten des Rechtsstreits. Das Urteil ist vorläufig vollstreckbar."

Ek 3: Anket 1a / İstanbul ve Marmara Üniversitesi AMT Öğrenci Anketi

A) **Bölüm / Anabilimdalı : ……... …**
Giriş yılı : ……..
Sömestır : ……..
Giriş Puanınız : ……..
Yüzdelik Dilim : ……..
Başarı Sırası : ……..
Tercih Sırası : ……
İlk lisansınız mı? : ……....
Hayır ise ilk lisansınız : ……....
Mezuniyet Yılı : …….
Mezun olduğunuz Lise ve Bölüm: …….

1.Bu bölümü seçme nedeniniz?
_____

2. Yeniden tercih etme şansınız olsaydı aynı bölümü seçer miydiniz?
□ Evet □ Hayır □ Belki

3. Almanca sizin
□ A Diliniz □ B Diliniz □ C Diliniz □ D Diliniz

4. Almancayı nerede öğrendiniz?
Kurs : _____ Süre: _____
Okul : _____ Süre: _____
Almanya : _____ Süre: _____
Avusturya : _____ Süre: _____
İsviçre : _____ Süre: _____
Başka : _____ Süre: _____

B)
5. Lisede edebiyat derslerine ilginiz nasıldı?
□ Oldukça fazla □ Fazla □ Orta □ Az □ Yoktu

6. Üniversitede edebiyat ile bağlantılı ders aldınız mı? Alıyor musunuz?
□ Evet □ Hayır

7. Evet ise, edebiyat metinleriyle çalışmak size hangi oranda yansıyor?
□ Oldukça yararlı □ Yararlı □ Olmasa da olur □ Yararı yok □ Hiçbir yararı yok

9. Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi ya da Yazılı Anlatım gibi derslerinizde edebiyat metni ile ilintili çalışma sıklığınız?
□ Oldukça sık □ Sık □ Orta sıklıkta □ Nadiren □ Hiç

10. Derslerinizde daha çok hangi tür araçlarla çalışıyorsunuz? Numaralandırınız lütfen.
□ Kitap □ Makale □ Dergi □Gazete □ Video □ Resim

□ Öğretim üyesinin hazırladığı çalışma kağıtları

11. Çeviri edincini geliştirme sürecinde derslerde sizce hangi araçlar daha yararlı oluyor? Numaralandırınız lütfen.

□ Kitap □ Makale □ Dergi □Gazete □ Video □ Resim

□ Öğretim üyesinin hazırladığı çalışma kağıtları

12. Kuramsal bilgilerin pekiştirilmesinde hangi araçlardan yararlanıyorsunuz?

□ yazınsal metinler □ kullanmalık metinler □ görsel-işitsel metinler

13. Bunlardan hangisi size daha kalıcı bir öğrenme sunuyor?

□ yazınsal metinler □ kullanmalık metinler □ görsel-işitsel metinler

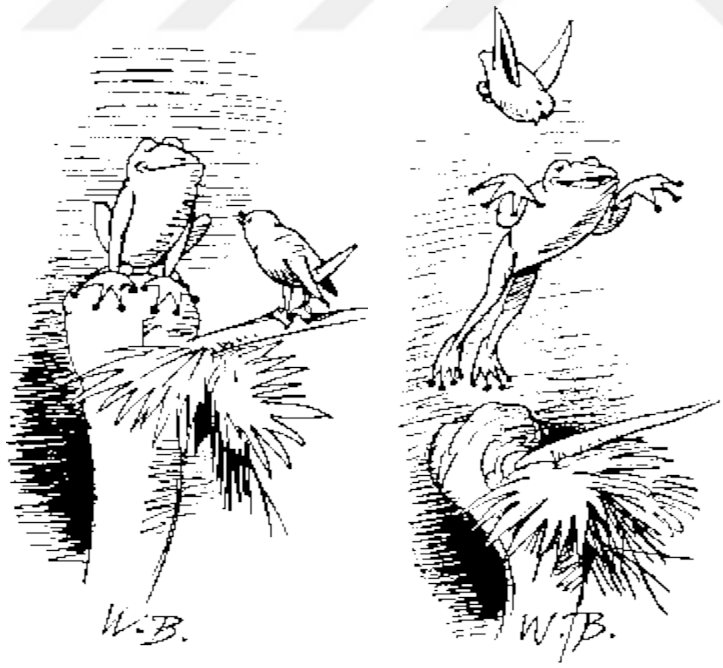
14. Aşağıdaki araçlardan hangisi sizi daha çok motive ediyor?

□ yazınsal metinler □ kullanmalık metinler □ görsel-işitsel metinler

15. Çeviri edinci bağlamında derslerinize yönelik ne gibi önerileriniz var?

_____
_____
_____
_____

C)



Wenn einer, der mit Mühe kaum Gekrochen ist auf einen Baum,

Schon meint, daß er ein Vogel wär,

So irrt sich der.

1. **Yukarıda sunulan çalışma ilginizi çekti mi?**
   □ Evet □ Hayır □ Orta

2. **İlginizi çektiyse bunu nasıl açıklarsınız?**

   □ sözleri kolay ve anlaşılır □ çevirisi kolay olur □ görsellik içeriyor
   □ okunması kısa sürdü □ sözlüğe gerek yok □ araştırmaya gerek yok

3. **Sizce bu sözlerin vermek istediği mesaj hangisidir?**

   □ Özgürlük değerlidir
   □ Zahmetsiz sefa sürülmez
   □ Her insan hata yapabilir
   □ Başarı her an yok olabilir
   □ Başkasına özenmek yanlıştır
   □ Başka

4. **Bu seçeneğinizi Türkçe'deki bir deyimle nasıl karşılardınız ?**

   _____
   _____

5. **Bu metin hangi metin türüne aittir?**

□ Yazınsal
□ Kullanmalık
□ Uzmanlık
□ Farklı metin türlerini içinde barındıran karma metin

6. **Metin alt türü nedir?**
   _____

7. **Metin türüne yönelik ipuçlarını nasıl belirlediniz?**
   _____
   _____
   _____

8. **Metin bağlamı içinde "kaum" sözcüğü bulunan bölümü (ilk iki dize) Türkçeye nasıl aktarırdınız, neden?**

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

9. **Bu metnin ana konusu sizce hangisidir?**

□ Yanılgı □ Başarı □ Özgürlük □ Çalışma □ İmrenme □ Hiçbiri

10. **Böylesi bir metin aracılığıyla çeviribilimsel konu ve kavramları öğrenmek /pekiştirmek ister miydiniz? Nedenini kısaca açıklayınız.**

Ek 4: Anket 1b / Yaşar Üniversitesi IMT Öğrenci Anketi:

A) **Bölüm / Anabilimdalı : ……... …**
Giriş yılı : ……..
Sömestır : ……..
Giriş Puanınız : ……..
Yüzdelik Dilim : ……..
Başarı Sırası : ……..
Tercih Sırası : ……
İlk lisansınız mı? : ……....
Hayır ise ilk lisansınız : ……....
Mezuniyet Yılı : …….
Mezun olduğunuz Lise ve Bölüm: …….

1.Bu bölümü seçme nedeniniz?
_____

2. Yeniden tercih etme şansınız olsaydı aynı bölümü seçer miydiniz?
□ Evet □ Hayır □ Belki

3. İngilizce sizin
□ A Diliniz □ B Diliniz □ C Diliniz □ D Diliniz

4. İngilizceyi nerede öğrendiniz?
Kurs : _____ Süre: _____
Okul : _____ Süre: _____
İngiltere : _____ Süre: _____
Amerika : _____ Süre: _____
Başka : _____ Süre: _____

B)

5. Lisede edebiyat derslerine ilginiz nasıldı?
□ Oldukça fazla □ Fazla □ Orta □ Az □ Yoktu

6. Üniversitede edebiyat ile bağlantılı ders aldınız mı? Alıyor musunuz?
□ Evet □ Hayır

7. Evet ise, edebiyat metinleriyle çalışmak size hangi oranda yansıyor?
□ Oldukça yararlı □ Yararlı □ Olmasa da olur □ Yararı yok □ Hiçbir yararı yok

9. Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi ya da Yazılı Anlatım gibi derslerinizde edebiyat metni ile ilintili çalışma sıklığınız?
□ Oldukça sık □ Sık □ Orta sıklıkta □ Nadiren □ Hiç

10. Derslerinizde daha çok hangi tür araçlarla çalışıyorsunuz? Numaralandırınız lütfen.
□ Kitap □ Makale □ Dergi □Gazete □ Video □ Resim

□ Öğretim üyesinin hazırladığı çalışma kağıtları

11. Çeviri edincini geliştirme sürecinde derslerde sizce hangi araçlar daha yararlı oluyor? Numaralandırınız lütfen.

□ Kitap □ Makale □ Dergi □Gazete □ Video □ Resim

□ Öğretim üyesinin hazırladığı çalışma kağıtları

12. Kuramsal bilgilerin pekiştirilmesinde hangi araçlardan yararlanıyorsunuz?

□ yazınsal metinler □ kullanmalık metinler □ görsel-işitsel metinler

13. Bunlardan hangisi size daha kalıcı bir öğrenme sunuyor?

□ yazınsal metinler □ kullanmalık metinler □ görsel-işitsel metinler

14. Aşağıdaki araçlardan hangisi sizi daha çok motive ediyor?

□ yazınsal metinler □ kullanmalık metinler □ görsel-işitsel metinler

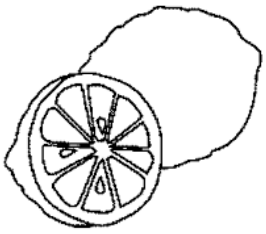
15. Çeviri edinci bağlamında derslerinize yönelik ne gibi önerileriniz var?

_____
_____
_____
_____

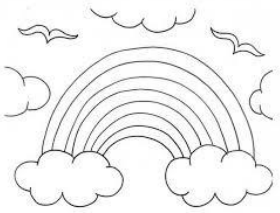
C)



Someday I'll wish upon a star, wake up where the clouds are far behind me



Where trouble melts like lemon drops



High above the chimney tops, that's where you'll find me

1. **Yukarıda sunulan çalışma ilginizi çekti mi?**

   □ Evet □ Hayır □ Orta

2. **İlginizi çektiyse bunu nasıl açıklarsınız?**

   □ sözleri kolay ve anlaşılır □ çevirisi kolay olur □ görsellik içeriyor
   □ okunması kısa sürdü □ sözlüğe gerek yok □ araştırmaya gerek yok

3. Sizce bu sözlerin vermek istediği mesaj hangisidir?

□ Özgürlük değerlidir
□ Zahmetsiz sefa sürülmez
□ Her insan hata yapabilir
□ Hayal kurmak güzeldir
□ Dertsiz insan yoktur
□ Başka

4. Bu seçeneğinizi Türkçe'deki bir deyimle nasıl karşılardınız ?

_____
_____
_____

5. Bu metin hangi metin türüne aittir?

□ Yazınsal
□ Kullanmalık
□ Uzmanlık
□ Farklı metin türlerini içinde barındıran karma metin

6. Metin alt türü nedir?

_____

7. Metin türüne yönelik ipuçlarını nasıl belirlediniz?

_____
_____
_____
_____

8. Metin bağlamı içinde "lemon drops" sözcükleri bulunan bölümü Türkçeye nasıl aktarırdınız, neden?

_____
_____
_____
_____
_____

9. Bu metnin ana konusu sizce hangisidir?

□ Yanılgı □ Sıkıntı □ Özgürlük □ Hayal □ Mutluluk □ Hiçbiri

10. Böylesi bir metin aracılığıyla çeviribilimsel konu ve kavramları öğrenmek /pekiştirmek ister miydiniz? Nedenini kısaca açıklayınız.

Ek 5: Anket 2 / Eğitmen Anketi

İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesi
Eğitmen Anketi

A)

Mezun Olduğunuz Bölüm/Anabilimdalı : ……..…….……
Görevli Olduğunuz Bölüm/Anabilimdalı : ……..…….
Giriş yılınız : ……
Bölümde ders vermeye başladığınız yıl : ……..……..
Yüksek Lisans Tezi Başlığınız : ……
Doktora Tezi Başlığınız : ……
Doçentlik Alanınız : ……..……
Verdiğiniz Dersler : …….
Lisans : ……..
Yüksek Lisans : ……..
Doktora : ……...
……...
A Diliniz : ……
Yabancı Dilleriniz : ……. /……..... / ……..……
Nerede öğrendiniz? : ……..……..…….

B)

1. Derslerinizin öğrencilerin çeviri edincini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?
□ Evet □ Hayır □ Diğer

2. Derslerinizi hangi yöntem / model / yaklaşıma uygun işlersiniz?
……
……
……

3. Derslerinizde uygulamalı çalışma olanağı
□ Oldukça fazla □ Fazla □ Orta □ Az □ Yok

4. Yazın/Görsel sanatlar ile bağlantılı dersler veriyor musunuz?
□ Evet □ Hayır
5. Evet ise, yazın metinleri / görsellerle çalışmak derslerinize ne şekilde yansıyor?
□ Oldukça yararlı □ Yararlı □ Olmasa da olur □ Yararı yok □ Hiçbir yararı yok

6. Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi ya da Yazılı Anlatım gibi derslerinizde yazın metni / görsel sanatsal metinlerle ilintili çalışma sıklığınız?
□ Oldukça sık □ Sık □ Orta sıklıkta □ Nadiren □ Hiç

7. Derslerinizde daha çok hangi tür araçlarla çalışıyorsunuz? Numaralandırınız lütfen.
□ Kitap □ Makale □ Dergi □Gazete □ Film □ Resim

8. Çeviri edincini geliştirme sürecinde sizce hangi ders araçları daha yararlı oluyor? Numaralandırınız lütfen.
□ Kitap □ Makale □ Dergi □Gazete □ Film □ Resim
□ Internet □ Kendi hazırladığınız çalışma kağıtları

9. Ders araçlarınızı ağırlıklı olarak hangi dilde/kültürel imgede seçiyorsunuz? Numaralandırınız.
□ Türkçe □ Almanca □ Fransızca □ İngilizce □ Çokdilli/Çokkültürlü □ Diğer

10. Kuramsal ve çeviribilimsel bilgilerin pekiştirilmesinde hangi araçlardan yararlanıyorsunuz?
□ Yazınsal metinler □ Kullanmalık metinler □ Görsel-işitsel metinler (video/ppt vb.)

11. Bunlardan hangisi sizce daha kalıcı bir öğrenme sunuyor?
□ Yazınsal metinler □ Kullanmalık metinler □ Görsel-işitsel metinler (video/ppt vb.)

12. Aşağıdaki araçlardan hangisi sizi derse daha çok motive ediyor?
□ Yazınsal metinler □ Kullanmalık metinler □ Görsel-işitsel metinler (video/ppt vb.)
13. Öğrencilerin alana ve derse ilişkin motivasyonu sizce
□ Oldukça fazla □ Fazla □ Orta □ Az □ Yok

14. Derslerinizde eşli / gruplu çalışmalara yer verir misiniz?
□ Oldukça fazla □ Fazla □ Orta □ Az □ Yok

15. Ölçme Değerlendirme Biçiminiz:
□ Klasik □ Çoktan seçmeli □ Bilgisayar destekli □ Test □ Ödev/Sunum □ Başka

16. Ölçme Değerlendirme sonucunda hedeflenen çeviri edincinin kazanılma düzeyi sizce
□ Oldukça fazla □ Fazla □ Orta □ Az □ Yok

17. Öğrencinin bu düzeyde olmasını neye bağlıyorsunuz?
……
……..……..
……
……..……..

18. Sizce öğrenci bölüme başlarken dilsel ve kültürel açıdan yeterli bir donanıma sahip mi?
□ Evet □ Hayır □ Henüz değerlendiremedim
19. Öğrencilerinizin çeviri mesleği ile ilgili tutum / beklentileri
□ Çok iyi □ İyi □ Orta □ İyi değil □ Karamsar □ Henüz değerlendiremedim

20. Çeviri edincini geliştirme bağlamında (kuruma / öğrenciye yönelik) ne gibi önerileriniz var?
……
……
……
……
……
……
……..……..…….

Ek 6: Görsel-İşitsel Araçla Uygulama Örneği

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ÇEVİRİBİLİM DOKTORA PROGRAMI
UYGULAMA ÇALIŞMASI / 24.12.2015

Film-Didaktisierung: “ Die Frau mit den 5 Elefanten”



1. Besprechen Sie mit Ihrem Partner was mit folgender Betonung gemeint sein könnte. [5:30] **P**

   Swetlana Geier beschreibt Frau Hagen:
   “…und das ist ein Mensch, der Deutsch kann; das ist doch eine seltene Tugend!”

2. Welchen Bezug haben die “Bauklötzchen” zur Übersetzungsarbeit? [9:00] **P**

   ---

3. Welchen Vergleich zieht Geier zu einem Text? Welche Beispiele gibt Sie? [13:10] **P**

   ---

4. Auf welche übersetzerische Fertigkeit bezieht sich folgende Aussage? [12:58] **G**
   “Ein Text bewegt sich und ist unerschöpflich. Plötzlich ist da etwas, dass man noch nie gesehen hat.”

   i) Lesen
   j) Aufpassen
   k) Schöpfen
   l) Korrigieren

5. Herr Klodt ist ein Musiker. Wie könnte er bei der Übersetzungsarbeit mitwirken? Diskutieren Sie und einigen Sie sich zu einem Überbegriff. [16:40] **G**

Zusammenfassung von thematisierten Termini aus dem Film: Erinnern Sie sich an die Sequenzen? PL

Text
Textdesgin
übersetzungsrelevantes Lesen
muttersprachliche Kompetenz
Kultur
übersetzerische Kompetenz
Makrostrategien
Klang
Nuance
Arbeitsteiligkeit
nonverbaler Text
Äquivalenz
Unübersetzbarkeit
Textqualität
Satzstruktur
sprachliche / kulturelle Übersetzungsprobleme
Nonverbalität
Kontext
Treue
Verinnerlichung

Ek 7: Anket 2 / Öğrenci Anketi

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ÇEVİRİBİLİM DOKTORA PROGRAMI
UYGULAMA ÇALIŞMALARI (GÖRSEL-İŞİTSEL ARAÇLAR) / ANKET 2 / 24.12.2015

A)
Bölüm/Anabilimdalı: ……
Giriş Yılı : ……
Yarı Yılınız : …….
İlk lisansınız mı? : …….
Hayır ise ilk lisansınız nedir? : ……... / Mezuniyet Yılı: ……
Mezun olduğunuz lise / bölüm:
……..
Almanca sizin : □ A Diliniz □ B Diliniz □ C Diliniz □ D Diliniz
Almancayı nerede öğrendiniz?:
……..

B)

		E	H
1	Film / belgesel / video gibi görsel işitsel materyalleri yararlı buluyorum.		
2	Bu tür materyallerle çeviribilimsel konuları/kavramları daha kolay / kalıcı öğrenebilirim.		
3	Bu tür materyallerle çalışmayı kafa karıştırıcı buluyorum.		
4	Bu tür materyaller çeviri edincimi geliştirebilir, ufkumu açabilir.		
5	Bu tür materyaller motivasyonumu arttırıyor.		
6	Bu tür materyallerle ders konularını daha iyi anlayabilirim/pekiştirebilirim.		
7	Bu tür materyaller mesleki bakış açıma katkı sağlayabilir.		
8	Bu tür materyallerin alanımızla bağdaşmadığını düşünüyorum.		
9	Filme yönelik yapmış olduğumuz eşli/gruplu çalışmaları yararlı buldum.		
10	Eşli/ Grup çalışmalarla sınıf içi etkileşim artabilir / arkadaşlarımı daha iyi anlayabilirim.		
11	Eşli/Gruplu çalışmalar ilgimi çekmiyor, sıkılıyorum.		
12	Eşli/Gruplu çalışmalarla sosyokültürel bakış açım zenginleşebilir.		
13	Eşli/Gruplu çalışmaların iş hayatıma hazırlayıcı etkisi bulunabilir.		
14	Eşli/Gruplu çalışmalar yerine klasik eğitim öğretimi tercih ediyorum.		
15	Sınavlarımızda filme yönelik çıkan bir soru karşısında kendimi daha rahat hissedebilirim.		
16	Görselliğin öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum.		
17	Film ile çalışmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.		
18	Derslerimizde çevirmenlik mesleğini/çevirmenleri konu alan sinema filmleri de olmalı.		
19	Bölümümüzde belli aralıklarla çevirmenlik ile ilgili sinema film gösterimleri düzenlenmesine sevinirim.		
20	Filmlere yönelik proje çalışmaları yapılmasını isterim / desteklerim.		

C) Çeviri Edincini Geliştirme bağlamında derslerinize yönelik ne gibi önerileriniz var?

ÖZGEÇMİŞ

Lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Eğitmi Bölümü'nde 1993 yılında tamamladı.

2000-2008 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda Almanca ve İngilizce öğretmenliği yaptı.

Yüksek Lisans eğitimini Muğla Üniversitesi Çeviribilim Anabilim Dalında 2008 yılında tamamladı.

Araştırma alanları arasında dil, edebiyat, çeviri, eğitim psikolojisi ve güzel sanatlar bulunmaktadır.

2008 yılından beri Marmara Üniversitesi'nde okutman olarak çalışmaktadır.