

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

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE YAZILI DİL  
EDİNCİNİN GELİŞTİRİLMESİ AÇISINDAN  
YABANCI DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARININ  
OLASI KATKILARI: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
ALMANCA MÜTERCİM VE TERCÜMANLIK  
ANABİLİM DALI ÖRNEĞİ**

**Semanur AĞCA**

**2501190092**

**TEZ DANIŞMANI**

**Dr. Öğr. Üyesi Neslihan DEMEZ**

**İSTANBUL – 2022**

## ÖZ

### **AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE YAZILI DİL EDİNCİNİN GELİŞTİRİLMESİ AÇISINDAN YABANCI DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARININ OLASI KATKILARI: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ALMANCA MÜTERCİM VE TERCÜMANLIK ANABİLİM DALI ÖRNEĞİ**

Çeviri eğitiminin çok eskilere dayandığı bilinmekle birlikte akademik çeviri eğitimine geçiş, çeviribilimin 1970’li yıllarda özerk bir bilim dalı olarak kabul edilmesiyle gerçekleşmiştir. Bu yıllarda akademik çeviri eğitimi veren kurumlar açılmış ve zamanla yaygınlaşmıştır. Buna koşut olarak çeviri eğitiminin ilke ve amaçları, çeviri eğitiminin yapısı, çeviri eğitimi müfredatı ve çeviri edinçleri gibi konular daha sık gündeme gelmeye ve akademik tartışmaların konusu olmaya başlamıştır. Kaynaklarda çeviri eğitiminin en temel amaçlarından birinin, öğrencilerin dil, kültür, metin, uzmanlık, araştırma ve teknoloji gibi alt edinçlerin tümünü kapsayan çeviri edinçlerini geliştirmek olduğu belirtilir. Ancak çeviri edincinin en önemli birleşenin ve diğer alt edinçlerinin ön koşulunun kuşkusuz “dil edinci” olduğunu söylemek mümkündür. Bununla ilişkili olarak akademik çeviri eğitimi veren programlarda, dili sözlü ve yazılı düzeyde uygulama becerisini kapsayan dil edincine yönelik ayrı dersler sunulmaktadır. Çalışmamızda yazılı düzeyi kapsayan “Yazılı Dil Edinci” dersine odaklanılmıştır. Yazılı Dil Edinci dersini daha etkili kılabilmek için disiplinlerarası çalışmaya başvurulmuştur. Bu bağlamda yabancı dil öğretimindeki yaklaşım, yöntem ve teknikler incelenmiş ve bunların akademik çeviri eğitimi kapsamında Yazılı Dil Edinci dersine nasıl yansıtılabileceği konusu sorgulanmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin dil düzeyleri ve eksikleri dikkate alınarak Yazılı Dil Edinci dersinin kapsam ve amaçlarına uygun yaklaşım, yöntem ve teknikler seçilmiştir. Öğrencilerin eksikliklerini saptamak için ise İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık birinci sınıf öğrencilerine bir yabancı dil testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin yazılı dil edinçlerini geliştirebileceği düşünülen üç derslik ders planı tasarlanmış ve yabancı dil öğretiminin Yazılı Dil Edinci dersine olası katkıları tartışılmıştır.

Çalışma sonucunda çeviri eğitiminin yabancı dil öğretiminden faydalanabileceği ve bu iki alan arasındaki disiplinlerarası çalışmaların önemli olduğu ve artması gerektiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** akademik çeviri eğitimi, yabancı dil öğretimi, Yazılı Dil Edinci, disiplinlerarasılık, İstanbul Üniversitesi, Almanca Mütercim ve Tercümanlık, yabancı dil testi



## **ABSTRACT**

### **THE POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF WRITTEN LANGUAGE COMPETENCE IN ACADEMIC TRANSLATION EDUCATION: THE EXAMPLE OF ISTANBUL UNIVERSITY, DEPARTMENT OF GERMAN TRANSLATION AND INTERPRETING**

It is known that the translation studies go back a long way, however, the transition to academic translation studies occurred when translation studies are accepted as a discipline in 1970s. In these years, institutions giving translation studies were opened and became prevalent. In the meantime, topics such as the principles and goals of translation studies, the structure of translation studies, the curriculum of translation studies and the translation competence became more prevalent and started to become the subject of academic debates. In sources, it is stated that one of the most basic tools of translation studies is to improve translation competences including all sub-competences of students such as the language, culture, text, specialty, research, and technology. However, it is possible to say that the most important component of translation competence and the prerequisite of sub-competences is no doubt “linguistic competence”. In programs giving academic translation studies, courses regarding language competence including the competence of applying the language in oral and written form. In our study, “Written Language Competence” course covering the written form, is focused on. Interdisciplinary study is applied to make Written Language Competence course more effective. In this context, the approach, solutions, and techniques in foreign language teaching are analysed, and how to reflect these to Written Language Competence course within academic translation studies. In this study where the eclecticism was adopted, the approaches, methods and technics are chosen in accordance with the context and goals of Written Language Competence course while considering the language levels and deficiencies of the students. To detect the deficiencies of the students, a foreign language exam was given to first grade students at Istanbul University Department of German Translation and Interpretation.

From the results, a course plan including three courses perceived for students to improve their written language competences, and the possible contributions of foreign language teaching to Written Language Competence course. At the end of the study, it is concluded that the translation studies can benefit from foreign language teaching and the interdisciplinary studies between these domains are important and should increase.

**Key Words:** academic translation studies, foreign language teaching, Written Language Competence, interdisciplinarity, Istanbul University, Department of German Translation and Interpretation, foreign language test

## ÖNSÖZ

İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nda eğitimime devam ederken, İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği yandal programına kaydolma hakkı kazandım. İlgili yandal programında aldığım eğitim, eğitim bilimlerine olan ilgimi artırdı. Her iki bölümden mezun olduktan sonra hem öğretmenlik hem de çevirmenlik mesleğini icra etmeye başladım. Bu durumun iki disiplin arasındaki etkileşimi sorgulamama neden oldu. Benim için çeviri eğitiminin eğitim bilimlerinden hangi ölçüde yararlandığı ve nasıl yararlanabileceği merak konusuna dönmüştür. Böylece bu sorgulama tezimin çıkış noktasını oluşturmuş ve disiplinlerarası çalışmaya başvurulmuştur. Genelde çeviri eğitimine, özelde ise Yazılı Dil Edinci dersine odaklanılan bu tez çalışmasında, yabancı dil öğretiminin çeviri eğitimine olası katkıları tartışılacaktır. Bu bağlamda yabancı dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine yer verilen Yazılı Dil Edinci dersine yönelik ders planı tasarlanmıştır.

Çalışmanın şekillendirilmesinden bitişine kadar desteğini esirgemeyen, süreç boyunca önemli yönlendirmelerde bulunan, her zaman sabırlı ve özverili olan, özetle tez yolculuğumu öğretici ve keyifli kılan kıymetli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Demez'e en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Lisans süreci boyunca her daim desteklerini esirgemeyen, yeri bende çok ayrı olan kıymetli Prof. Dr. Necdet Neydim'e, tezime değerli katkıları ve yönlendirmeleri için sevgili tez jürim Dr. Öğr. Sine Demirkıvıran'a ve Dr. Öğr. Üyesi Tuba Ayık Akça'ya teşekkürü bir borç bilirim. Lisans ve yüksek lisans eğitimi süresince üzerimde emeği olan Öğr. Gör. Bengü Usal Ülken, Arş. Gör. Dr. Asuman Karakaya, Arş. Gör. Dr. Ensa Filazi, Dr. Öğr. Üyesi Yeşim Tükel Kanra, Öğr. Gör. Erkan Çotuk ve Doç. Dr. Turgut Gümüşoğlu olmak üzere İstanbul Üniversitesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü'ndeki tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Bu süreçte desteğini esirgemeyen kıymetli bölüm başkanımız Prof. Dr. Sueda Özbent, sevgili meslektaşım Arş. Gör. Meltem Kılıç ve değerli Öğr. Gör. Dr. Fayıka Göktepe olmak üzere Marmara Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümündeki tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecim boyunca desteğini esirgemeyen ve beni motive eden kıymetli arkadaşlarım, Enise Eryılmaz, Tuğçe Ören, Gizem Demir ve Av. Buket Taşkın'a çok teşekkür ederim.

Son olarak her zaman yanımda olan, maddi manevi desteklerini esirgemeyen canım aileme, özellikle de anneme, babama, ablama, kuzenlerime ve varlığıyla hayatıma renk ve değer katan canım yeğenim Sara'ya çok teşekkür ederim. İyi ki hayatımda varlar.

Semanur AĞCA

İstanbul, 2022

## İÇİNDEKİLER

|                          |      |
|--------------------------|------|
| ÖZ.....                  | ii   |
| ABSTRACT.....            | iv   |
| ÖNSÖZ.....               | vi   |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....    | x    |
| TABLolar LİSTESİ.....    | xi   |
| GRAFİKLER LİSTESİ.....   | xii  |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | xiii |
| GİRİŞ .....              | 1    |

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİ VE DİL EDİNCİ

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 Akademik Çeviri Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....                                                                          | 11 |
| 1.2 Akademik Çeviri Eğitiminin İlke ve Amaçları .....                                                                          | 17 |
| 1.2.1 Çeviri Eğitiminin Yapısı .....                                                                                           | 21 |
| 1.2.2 Çeviri Eğitimi Müfredatı .....                                                                                           | 24 |
| 1.2.3 Çeviri Eğitiminde Çeviri Edinçleri .....                                                                                 | 28 |
| 1.2.3.1 Çeviri Eğitiminde Dil Edinci .....                                                                                     | 34 |
| 1.3 İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nda<br>Dil Edincini Geliştirmeye Yönelik Dersler ..... | 39 |

### İKİNCİ BÖLÜM

#### YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE GELİŞTİRİLEN YAKLAŞIMLAR, YÖNTEMLER VE TEKNİKLER

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2. 1 Öğrenme Yaklaşımları.....                                                    | 51 |
| 2.1.1 Davranışçı Yaklaşım.....                                                    | 52 |
| 2.1.2 Bilişsel Yaklaşım .....                                                     | 53 |
| 2.1.3 Yapılandırmacı Yaklaşım .....                                               | 55 |
| 2.1.3.1 Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretim<br>Yöntemleri..... | 66 |
| 2.1.4 Eylem Odaklı Yaklaşım.....                                                  | 77 |

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| 2.3 Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Eğitimi .....               | 82 |
| 2.3.1 Yazma Becerisinin Önemi .....                           | 83 |
| 2.3.2 Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yaklaşımlar ..... | 86 |
| 2.3.2.1 Ürün Odaklı Yaklaşım .....                            | 87 |
| 2.3.2.1 Süreç Odaklı Yaklaşım .....                           | 89 |
| 2.3.2.3 Tür Temelli Yaklaşım .....                            | 91 |
| 2.3.3 Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Teknikler .....   | 95 |
| 2.3.3.1 Kontrollü Yazma .....                                 | 96 |
| 2.3.3.2 Güdümlü Yazma .....                                   | 98 |
| 2.3.3.3 Serbest ve Yaratıcı Yazma .....                       | 99 |

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

#### YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ALMANCA MÜTERCİM VE TERCÜMANLIK PROGRAMININ «YAZILI DİL EDİNCİ» DERSİNE OLASI KATKILARI VE DERS PLANI

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1 İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nın<br>Öğrenci Profili ..... | 105 |
| 3.2 Yabancı Dil Testi .....                                                                          | 108 |
| 3.2.1 Testin Oluşum Kriterleri .....                                                                 | 109 |
| 3.2.2 Testte Ölçülen Beceriler .....                                                                 | 114 |
| 3.2.3 Sonuçlar ve Değerlendirme .....                                                                | 117 |
| 3.3 Yazılı Dil Edinci Dersine Yönelik Ders Planları .....                                            | 129 |
| 3.4 Yabancı Dil Öğretiminin Yazılı Dil Edinci Dersine ve Çeviri Eğitimine Olası<br>Katkıları .....   | 156 |

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| SONUÇ VE ÖNERİLER ..... | 170 |
| KAYNAKÇA .....          | 176 |
| EKLER .....             | 206 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 2.1: Yapılandırmacı Öğretmene Karşı Geleneksel Öğretmen .....      | 65  |
| Şekil 2.2: Eylem Odaklı Dersin Özellikleri .....                         | 80  |
| Şekil 2.3: Bir Yazı Üretmek .....                                        | 84  |
| Şekil 2.4: Ürün Odaklı Yazma Öğretimi .....                              | 88  |
| Şekil 2.5: Yazma Öğretiminde Süreç-Tür Temelli Yazma Modeli .....        | 95  |
| Şekil 3.1: Başlangıç Fikirlerin Oluşturulması .....                      | 130 |
| Şekil 3.2: Grafik Oluşturma .....                                        | 131 |
| Şekil 3.3: Ders Taslağının (Outline) Oluşturulması .....                 | 131 |
| Şekil 3.4: Öğretilmesi Planlanan Hedeflerin Sınıflandırılması .....      | 133 |
| Şekil 3.5: Merkezi Sorular .....                                         | 134 |
| Şekil 3.6: Başlangıç Fikirlerinin İlişkilendirilmesi .....               | 135 |
| Şekil 3.7: Öğretilmesi Planlanan Hedeflerin Kategorilere Ayrılması ..... | 137 |
| Şekil 3.8: Ders Ünitelerinin Biçimlendirilmesi ve Düzenlenmesi .....     | 138 |
| Şekil 3.9: İyi Bir Dersin Özellikleri .....                              | 139 |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 1.1:</b> İÜ AMT Anabilim Dalı'nda Dil Edincini Geliştirmeye Yönelik Derslerin Tablosu..... | 42  |
| <b>Tablo 3.1:</b> Yazmada Ölçülen Yeterlilikler .....                                               | 124 |
| <b>Tablo 3.2:</b> Ders Planı I .....                                                                | 143 |
| <b>Tablo 3.3:</b> Ders Planı II .....                                                               | 146 |



## GRAFİKLER LİSTESİ

|                                                                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Grafik 1.1:</b> Dönemlere Göre İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nda Dil Edincini Geliştirmeye Yönelik Derslerin Dağılımı ..... | 43 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|



## KISALTMALAR LİSTESİ

|              |                                   |
|--------------|-----------------------------------|
| <b>AMT</b>   | : Almanca Mütercim ve Tercümanlık |
| <b>Akt.</b>  | : Aktaran                         |
| <b>Bkz.</b>  | : Bakınız                         |
| <b>Çev.</b>  | : Çeviren                         |
| <b>EBS</b>   | : Eğitim Bilgi Sistemi            |
| <b>Ed.</b>   | : Editör                          |
| <b>İÜ</b>    | : İstanbul Üniversitesi           |
| <b>Karş.</b> | : karşılaştırınız                 |
| <b>Vb.</b>   | : ve benzeri                      |
| <b>Vd.</b>   | : ve diğerleri                    |

## GİRİŞ

Çeviri eğitiminin varlığı çeviribilimin özerkliğini kazanmasından çok daha önceye dayanır. Beytü'l-Hikme ve Toledo Okulu gibi çeviri merkezleri veya Yakın Çağ'daki dil oğlanları oluşumları, çevirmen yetiştirme uygulamalarına örnek niteliktedir. Üniversitelerde çeviri eğitiminin kuruluşu ise II. Dünya Savaşı'ndan sonraki gelişmeleri takiben gerçekleşmiştir (Kurultay, 2008: 357). 20. yüzyılın sonlarından itibaren teknolojinin gelişmesiyle birlikte uluslararası işbirlikler ve kültürlerarası etkileşim sonucunda farklı dillerde iletişim ihtiyacı artmış, böylece dil engelini aşmaya yardımcı olacak çevirmenleri yetiştirme gereksinimi önemli bir hal almıştır. Bu gereksinim Avrupa'da modern üniversitelerde, özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında dil okulu adı altında veya yabancı dil öğretimi kapsamında giderilmeye çalışılmıştır. Çeviri eğitimi veren üniversitelerin bilimsel temelde ayrı bir kimlik kazanması ise, çeviribiliminin kendi özgül inceleme nesnesini tanımlamasına, bir başka deyişle özgün bir bilim dalı olduğu düşüncesinin ve çizgisinin gelişmesine dayanır. Bu gelişmenin çeviri eğitimi anlayışını da etkilediği söylenebilir (Kurultay, 2008: 357). Böylece geleneksel çeviri eğitimi kapsamında değerlendirilen birden fazla dilin ve kültürel arka plan bilgisinin öğretilmesi yerine “çeviri uzmanlığı” profilini hedefleyen bir eğitim anlayışı benimsenmiştir (Ammann/Vermeer, 1990: 24-25). Çeviribilimin diğer dallardan ayrılmasıyla ve çeviri eğitiminde yaşanan gelişmelerle eş zamanlı olarak Türkiye'de de çeviri bölümleri açılmaya başlamıştır.

Çeviribilimin doğası gereği disiplinlerarası bir alan olduğu ifade edilir (Yazıcı, 2004: 16). Çeviribilimin özerk bir bilim dalı ve çeviri eğitiminin ayrı bir bölüm olarak kurulması sürecinde çeviribilimde “disiplinlerarasılık” kavramı çok kez tartışılmıştır (karş. Şan, 2014: 1-2). Konu bağlamında Faruk Yücel, “Çeviribilimin Disiplinlerarası Niteliği” çalışmasında, disiplinlerarası çalışmaların giderek arttığını ve geleneksel disiplin anlayışının yerini esnek disiplinlerarası çalışmaların aldığını dile getirir.

Disiplinlerarası çalışmaların amacı diğer bilim dalı üzerinde bir üstünlük sağlamak değil, onun yerine “[...] disiplinlerin özerkliğine saygı duyarak daha ‘çoğulcu’ bir yaklaşımı ön plana [...]” (Yücel, 2015: 75) çıkarmaktır.

Çeviribilimin edebiyat, kültürel çalışmalar ve dilbilim ile disiplinlerarası bağları olduğunu söyleyebiliriz. Alev Bulut, bu bağın bizi eğitim bilimleri ve uygulamalı dilbilim altında yer alan dil öğretim alanına götürdüğünü ifade eder (Bulut, 2007: 71). Yabancı dil öğretimi ve çeviribilim alanları incelendiğinde, her iki alanın ayrı uzmanlık alanları olduğu kabul edilmiş ve ayrı bölümler olarak kurulduğu görülmüştür. Ancak çeviri, aracının dil olması itibarıyla iki dillilik, dilin geliştirilmesi, dil yapılarının incelenmesi gibi konuları da içerir. Çeviri eğitiminin amacının ise dil öğretmek olmadığı ifade edilir. Eruz’a göre çeviri eğitiminin ana amacı, öğrencilere çeviri edinci kazandırmaktır (Eruz, 2003: 72). Çeviri edincinin alt edincilerinden biri olan dil edincinin geliştirilmesi, çeviri eğitiminin amaçlarından biridir. Hatta çeviri edincinin en önemli birleşeninin dil edinci ve diğer alt edinciler için bir önkoşul olduğu ifade edilir (Ergun, 2011: 124). Bu bağlamda çeviri eğitiminde dil öğretimi yerine dilin geliştirilmesi asıl meseledir. Bu nedenle eğitime başlamadan önce öğrencilerin hem kaynak dilde hem erek dilde belirli bir dil seviyesinde olmaları beklenir. Ancak bu beklentinin Türkiye’deki çeviri eğitim programlarına bakıldığında tam anlamıyla karşılanmadığı söylenmektedir. Türkiye’de İstanbul Üniversitesi dışında diğer üniversitelerin Almanca Mütercim Tercümanlık Bölümlerinin programlarına yerleşebilmek için Almanca, İngilizce, Fransızca dillerinden birinden üniversite sınavına girmek yeterli olarak kabul edilir.<sup>1</sup> Söz konusu üniversitelerde bir yıllık hazırlık eğitimi bulunmaktadır. Böylece öğrencilerin eğer Almancaya hakim değillerse, dil öğrenimini bir yıllık hazırlık eğitimlerinde tamamlamaları beklenir. Çeviri eğitiminin gerektirdiği dil düzeyini yakalamak için bir yıllık dil eğitiminin yeterli olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu durumdaki öğrencilerin yabancı dil eğitiminin, çeviri eğitiminde devam eden bir süreç olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (karş. Baykan Smets, 2014: 161). Bu bilgilerden yola çıkarak çeviri eğitiminin yabancı dil öğretimiyle ortak noktaları olduğunu söyleyebiliriz. Konuya

<sup>1</sup> İlgili üniversitelerin yerleşme koşulları için Yükseköğretim Program Atlası’na bkz.: (Çevrimiçi) <https://yokatlas.yok.gov.tr/> , 01.07.2022

ilişkin Maria González-Davies ve Don Kiraly “Translation: Pedagogy” [Çeviri: Pedagoji] başlıklı çalışmalarında, çeviri öğretiminde filolojik-dilbilimsel gelenekten bağımsız bir çeviri eğitimi anlayışının geliştirilmesinde üç faktörün belirleyici olduğunu dile getirirler:

- 1) Çeviribilimdeki paradigma değişimi<sup>2</sup> ve çeviri kavramında dinamik ve çoklu bakış açısının getirilmesi,
- 2) Eğitim bilimlerinde davranışçılıktan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi,
- 3) Çevirmenlik mesleğinde bilgisayar kullanılmaya başlanması (González-Davies /Kiraly, 2006: 81-84).

Yukarıdaki bilgiden yola çıkarak çeviribilimde çeviri eğitiminden söz etsek de eğitim bilimleri ile etkileşimin devam ettiği ve ilgili disiplindeki gelişmelerin doğal olarak çeviri eğitimi de etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çalışmamız kapsamında González-Davies ve Kiraly’nin değindiği ikinci faktör ele alınacaktır. Ancak çalışmanın amacı eğitim bilimleri tarafından geliştirilen yaklaşımların çeviri eğitimine ne denli yansıdığını irdelemek değildir. Amacımız bu yaklaşımın özelliklerinin çeviri eğitimine nasıl yansıtılabileceğini sorgulamaktır. Akademik çeviri eğitiminin amacı ve kapsamı çok kez akademik çalışmalarda mercek altına alınmış olsa da çeviri öğretiminde uygulanacak öğretim yöntemlerini inceleyen çalışmalar neredeyse yok denilecek kadar azdır (karş. Canfora, 2015: 2, 6).

Eğitim bilimleri alanında bir paradigma değişimi yaşanmış, öğretici merkezli geleneksel eğitim anlayışı terk edilerek yerini öğrenci merkezli anlayışa bırakmıştır. Öğretici merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçiş, eğitim bilimlerinde dönüm noktası olarak tanımlanır ve eğitim bilimlerinin bir alt dalı olan yabancı dil öğretiminde de kabul görür (karş. Canfora, 2015 :7). Bu alanda da geleneksel anlayış terk edilerek, yeni yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler geliştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı ise yabancı dil öğretiminde kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım ve bu yaklaşım doğrultusunda geliştirilen yapılandırmacı öğretim yöntemlerini, eylem

---

<sup>2</sup> Burada paradigma değişimiyle kaynak odaklılıktan erek odaklılığa geçişi temsil eden paradigma değişimi kast edilmektedir.

odaklı yaklaşımı, istasyon yöntemini inceleyerek, bunların çeviri eğitiminde nasıl uygulanabileceklerini tartışmaktır. Çalışmamızın sınırlarını çizmek için özellikle İÜ AMT Anabilim Dalı'nda 1. ve 2. yarıyıda okutulan Yazılı Dil Edinci dersinde söz konusu yaklaşımların, yöntemlerin ve tekniklerin yansıması mercek altına alınacaktır. Güncel yabancı dil öğretimi yaklaşımlarında öğrencinin ön bilgisi önemli bir yere sahiptir. Böylece öğretici olarak öğrencileri tanımak, eksikliklerini saptamak ve bu saptamalardan yola çıkarak dersi tasarlamak gerektiği düşünülür (Brooks/Brooks, 1999: 69). Bu bağlamda tez çalışmamızda öğrencilerin Almanca ile ilişkisini görebilmek ve dildeki eksikliklerini saptayarak, durumlarına uygun ders tasarlayabilmek için İÜ AMT Anabilim Dalı öğrencilerine bir yabancı dil testi uygulanacaktır. Amacımız öğrencilerin dildeki eksiklikleri saptayarak, yabancı dil öğretiminin yaklaşım, yöntem ve tekniklerinden faydalanarak öğrencilerin eksikliklerini gidermek için Yazılı Dil Edinci dersinin daha etkili planlamasını ele almaktır. Bu doğrultuda Yazılı Dil Edinci dersi kapsamında söz konusu yaklaşımların, yöntemlerin ve tekniklerin uygulandığı bir ders planı sunulacaktır. Bu bilgilerden yola çıkarak *akademik çeviri eğitiminde öğrencilerin yazılı dil edinçlerine yönelik derslerin etkili biçimde şekillendirilmesine yabancı dil öğretiminde geliştirilen yaklaşım, yöntem ve teknikler olumlu katkı sağlar* hipotezinin izi sürülecektir.

Akademik çeviri eğitimi ve yabancı dil öğretimi üzerinde çalışma yapma isteğim ise lisans sürecime dayanmaktadır. Lisans sürecinde kayıtlı olduğum İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği yandal programında ve sonrasında yine aynı üniversitede almış olduğum pedagojik formasyon eğitimi sırasında tezde izini sürmeyi amaçladığımız sorunun ilk tohumları atılmıştır. Mezuniyet sonrası ise yabancı dil öğretmeni olarak çalıştığım süreçte öğrencilerin yazılı dil becerilerini gözlemleme fırsatım doğmuş ve öğrencilerin yazılı dil edinçlerini geliştirmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Çeviri eğitiminde de yazılı dil edincinin çok önemli bir yere sahip olması, öğrencilerin çeviri edincini önemli ölçüde etkilemesi beni bu edincin üzerinde çalışmaya ve çeviri eğitiminin yabancı dil öğretiminden faydalanabilirliğini sorgulamaya itmiştir. Yabancı dil öğretimi ile çeviri eğitiminde yazılı dil edinci arasındaki ilişkiyi sorgulamam zihnimde “Akademik çeviri eğitiminde yazılı dil edincinin önemi nedir? Öğrenciler yazma etkinliklerinde neden zorlanır?

Akademik çeviri eğitimi yabancı dil öğretiminden faydalanabilir mi? Faydalanabiliyorsa bunu ne ölçüde gerçekleştirebilir? Çeviribilim öğrencilerinin yazılı dil edinçleri farklı bir disiplinden yararlanılarak nasıl geliştirilebilir?” gibi soruların belirmesine neden oldu. Bu sorular ise tez çalışmamaya yön verdi.

Özetle bu çalışmanın yabancı dil öğretimi ve çeviri eğitiminde yazılı dil edinci üzerine yapılmasının nedeni beş başlık altında toplanabilir: 1) Çeviribilimde disiplinlerarası çalışmaların öneminin vurgulanması; 2) Çeviri eğitiminin eğitim bilimlerinden çok sınırlı ölçüde faydalanması; 3) Eğitim bilimleri ve çeviri eğitimi üzerine sınırlı sayıda çalışma olması; 4) Yazılı dil edincinin geliştirilmesinin çeviri eğitiminde önemli bir yere sahip olması; 5) Daha etkili bir çeviri eğitimi için alternatif yolların aranması.

Çalışmayı sınırlandırabilmek adına tez çalışmamız kapsamında yabancı dil öğretiminde geliştirilen tüm yaklaşım, yöntem ve tekniklere değil yalnızca çalışmamızın diğer odak noktasını oluşturan Yazılı Dil Edinci dersi için faydalı olabileceğini düşündüğümüz yaklaşım, yöntem ve tekniklere yer verilecektir. Bu bağlamda tez çalışmamızda eklektik (seçmeci) yöntemi uygulanacaktır. Eklektik yönetime göre yabancı dil öğretiminde tek bir doğru yöntem bulunmamaktadır, onun yerine yöntemler karma olarak uygulanmalıdır. Böylece bu yöntemi benimseyen öğreticiler, belirli yöntemleri seçip bireysel yöntem karışımlarını oluştururlar (Larsen-Freeman/ Anderson, 2011: 281). Hikmet Sebüktekin’in **Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri** başlıklı yapıtındaki ifadelerine göre bu yöntemin uygulanması için “[...] öğrencilerin yakından tanınması ve öğrenim ortamının iyi bilinmesi, öbür yandan da tüm yaklaşım, yöntem ve tekniklerin her birine ilişkin temel bilgilere sahip olunması gerekir” (Sebüktekin, 1981: 72). Biz de çalışmamız kapsamında öğrencilerin yazılı dil edinçlerini geliştirebilecek yabancı dil öğretiminin çeşitli yaklaşım, yöntem ve tekniklerinden faydalanmayı amaçladık.

Yabancı dil öğretiminde öğrenci profilinin saptanması ve öğrencilere uygun dersin hazırlanmasının önemli olduğu yukarıda ifade edilmiştir. Bu bağlamda bir yabancı dil testinin uygulanacağı ve öğrencilere uygun bir ders planının hazırlanacağı

da daha önce belirtilmiştir. Bu ders planlarının Türkiye’de bulunan tüm AMT programlarına uygulanması mümkün olmayabilir. Bunun nedeni Türkiye’de bulunan AMT programlarının alım şartlarının<sup>3</sup> ve buna bağlı olarak dil seviyelerinin birbirine göre farklılık göstermesidir. Ancak ders planları öğrencilerin dil seviyelerine uygun hale getirilebilir ve bu amaçla üzerinde değişiklikler ve eklemeler yapılabilir.

Tez çalışmasında sınırlandırılması gereken bir diğer unsur, hedeflenen öğretim sonuçlarının değerlendirilmesi konusudur. Amparo Hurtado Albir “Competence-based Curriculum Design for Training Translators” [Çevirmen Eğitimi İçin Edinç Odaklı Müfredat Tasarımı] başlıklı çalışmasında bahsettiği gibi çeviri eğitimi, *ne öğretildiği* (hedefler ve içerik), *nasıl öğretildiği* (yöntemler ve materyaller) ve *sonuçların ne olduğu* (değerlendirme) konularına yanıt aramalıdır (Albir, 2007: 164). Bu bağlamda tez çalışmamızda bu sorulara cevap aramaya çalışılmıştır. Ancak belirtmemiz gereken nokta, Arbir’in belirttiği üçüncü soruyu oluşturan “sonuçların ne olduğu”, bir başka deyişle ilgili öğretim yöntemleri çeviri eğitiminde uygulandığında somut katkılarının ne olacağı sorusu tez çalışmamızın sınırlarını aşacağından çalışmaya dahil edilmeyecektir.

Yüksek lisans tez çalışmamızda “dil edinci” ve “dil becerisi” sıkça kullanılmıştır. İki kavram günümüzde aynı anlamda kullanılsa da yabancı dil öğretimi ve çeviri eğitiminin işaret ettiği anlamın birbirinden farklılık gösterdiği görülür. Çalışmamızda bu ayrım gözetilmiştir. Yabancı dil öğretiminde “dil becerisi” daha sık kullanılırken; çeviri eğitiminde “dil edinci” kavramı karşımıza çıkar. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminin söz konusu olduğu bölümlerde “dil becerisi”, çeviri eğitiminden bahsedildiğinde “dil edinci” kavramı tercih edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde dil becerisi dinleme, konuşma, okuma ve yazma eylemlerini içerir (Çelik, 2019: 33). Çeviri eğitiminde dil edinci ise daha kapsamlı bir anlama gelir. Dil edinci dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dilsel yeterlilikleri içermekle birlikte “[...] o dili konuşan insanların toplumsal ve kültürel normlarının da bilincinde olmak ve dili bu normlara uygun şekilde [kullanmayı]” (Aslan, 2020: 171) da kapsar.

---

<sup>3</sup> bkz. üniversitelerin Yükseköğretim Program Atlası (Çevrimiçi) <https://yokatlas.yok.gov.tr/> , 01.07.2022.

Emel Ergun'un "Yabancı Dil Öğretiminde ve Çeviri Eğitiminde Dil Edinci" başlıklı makalesinde de ifade ettiği üzere yabancı dil öğretiminde, "[...] edinç amaçlanan bir hedefin bileşenidir, çeviri amaçlı dil edinci ise bir mesleğin ön koşuludur" (Ergun, 2013: 129).

Tez çalışmamızda yabancı dil öğretiminin yaklaşım, yöntem ve tekniklerinden faydalanmayı amaçladığımızı belirttik. Bu üç kavram arasında hiyerarşik bir ilişki vardır. Yaklaşım; yöntem ve tekniğin altında yatan dilsel, psiko ve toplumdilbilimsel ilkeleri açıklar (Sierra, 1995: 111). Teknik ise ders ortamında kullanabilecek yönleme işaret eder. Amaca götüren en kısa yol olarak tanımlanan yöntemler; yaklaşımlar ve teknikler arasında yer alarak yaklaşım ve sınıf uygulaması (teknik) arasındaki araç konumundadır. Yöntemler kapsamında birden fazla teknik yer alabilir, teknikler ise yöntemler aracılığıyla gelişir (Hubbard/Jones/Thornton/Wheeler, 1983: 31; (Sebüktekin, 1981: 65). Yabancı dil öğretimi bağlamında baktığımızda yaklaşım "[...] dilin, dil öğretiminin ve öğreniminin doğasına ilişkin birbiriyle bağlantılı bir varsayımlar dizisidir"<sup>4</sup> (Anthony, 1963: 63-64). Yöntem ise "[...] yabancı dili düzenli bir biçimde sunmak üzere, parçaları birbiriyle çelişkiye düşmeksizin ve belirli bir yaklaşıma tümüyle dayalı olarak geliştirilmiş bir gidiş yolları dizisi, bir genel plandır" (Chastain'den akt. Sebüktekin 1981: 65). Ders kitaplarının seçimi, ders ortamında kullanılacak araç ve gereçler, derste yapılacak etkinlikler, bir başka deyişle dersle ilgili olarak verilen tüm kararlar yöntemin birer parçasıdır ve yöntem yaklaşımın temelindeki varsayımlarla uyum içinde olmalıdır (Sebüktekin, 1981: 65). Sınıf ortamında öğreticinin amaca varmak için izlediği çeşitli yollar, bir başka deyişle teknikler ise yöntemin uygulanmasıdır. Bu tekniklerin de yönleme, dolayısıyla yaklaşıma uygun olması gerekir (Sebüktekin, 1981: 65).

Belirtilmesi gereken bir başka önemli nokta, çalışmada sadece yabancı dilde yazılı dil edinci üzerine odaklanılacağıdır. Bu bağlamda öğrencilerin ana dil edinci çalışmanın kapsamına alınmayacaktır. Önerilecek ders planları Yazılı Dil Edinci dersi için geçerli olacaktır. Tarafımızca geliştirilen ve öğrencilerle yapılan yabancı dil testi

---

<sup>4</sup> Çalışmada yabancı dildeki eserlerden yapılan alıntıların çevirisi, aksi belirtilmedikçe tarafıma aittir.

de öğrencilerin okuduğunu anlama, dilbilgisel ve yazma becerilerine yönelik tasarlanacaktır. Testte öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik sorular sorulmayacaktır. Böylece bu testin öğrencilerin dil seviyesini ölçen bir sınav türü olmadığını söyleyebiliriz. Bu testin amacı öğrencilerin dille ilişkisini, eksikliklerini ve yazma becerilerini görmektir. Yazılı Dil Edinci dersinin amacı, İÜ AMT Eğitim Bilgi Sisteminde (EBS) yayınlanan müfredata göre öğrencilere yazılı anlatım türleri hakkında bilgi sunmak ve öğrencilerin ilgili metin türünde yazılı metin oluşturabilme becerilerini geliştirmektir.<sup>5</sup> Bu amaç göz önünde bulundurularak ders planları hazırlanacaktır.

Yazılı Dil Edinci dersine yabancı dil öğretiminin olası katkılarını ele alan tez çalışmamızın **birinci bölümünü Akademik Çeviri Eğitimi ve Dil Edinci** başlığı oluşturacaktır. Bu bölümde öncelikli olarak akademik çeviri eğitiminin tarihsel gelişimi irdelenecektir. Akabinde çeviri eğitiminin ilke ve amaçları, çeviri eğitiminin yapısı ve çeviri eğitimi müfredatının nasıl şekillendirildiği ele alınacaktır. Öğrencilerin çeviri edincini geliştirmeyi amaçlayan çeviri eğitiminde, çeviri edinci ve alt edinçlerin ne anlama geldiği ve özellikle dil edincinin Türkçe ve yabancı kaynaklarda nasıl ele alındığı bir sonraki başlığın konusu olacaktır. Bölümün sonunda ise İÜ AMT Anabilim Dalı'nda dil edincini geliştirmeye yönelik dersler mercek altına alınacaktır.

**Yabancı Dil Öğretiminde Geliştirilen Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler** başlığını taşıyan ikinci bölümde, eğitim bilimlerinde ve yabancı dil öğretiminde geliştirilen yapılandırmacı yaklaşım ve onunla aynı özellikleri taşıyan müteakip yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler ele alınacaktır. Ardından yapılandırmacı yaklaşım kapsamında geliştirilen öğretim yöntemleri irdelenecektir. Özellikle ders planına da uygulanan istasyon yöntemi detaylıca tanıtılacaktır. İstasyon yönteminin anlatıldığı başlığı eylem odaklı yaklaşımın anlatıldığı alt bölüm izleyecektir. Çalışmamızın odağında Yazılı Dil Edinci dersi olduğundan, bu bölümün sonunda yazma becerisinin önemi üzerinde durulacak ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşımlar ve teknikler sunulacaktır.

---

<sup>5</sup>İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı (Çevrimiçi)  
<https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram?id=1130&yil=2020> , 15.06.2022.

Çalışmamızın **Yabancı Dil Öğretiminin İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Programının «Yazılı Dil Edinci» Dersine Olası Katkıları ve Ders Planı** başlıklı **üçüncü bölümünde**, İÜ AMT Anabilim Dalı'nın öğrenci profili ele alınacaktır. Uygulanacak yabancı dil testinin hangi kriterlere göre hazırlanacağı, testte ölçülecek beceriler ve sonuçlar açıklanacaktır. Çalışmamızda ders planının hangi kriterlere göre hazırlanacağı ve materyal tasarımında hangi unsurlara dikkat edileceği aktarıldıktan sonra, tasarlanan ders planları sunulacaktır. Son olarak ders planları üzerinden ikinci bölümde tanıtılacak yaklaşım, yöntem ve tekniklerin Yazılı Dil Edinci ve genel olarak çeviri eğitime yansıması anlatılacaktır.

**Sonuç ve öneriler** bölümünde çalışmanın amaç ve kapsamı doğrultusunda yapılan saptamalar yorumlanacak ve genel bir değerlendirme gerçekleştirilerek çeviri eğitiminin yabancı dil öğretiminden nasıl yarar sağlayabileceğine ilişkin öneriler sunulacaktır.

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİ VE DİL EDİNCİ**

James Holmes 1972 yılında Kopenhag’da düzenlenen Uluslararası Üçüncü Uygulamalı Dilbilim Konferansı’nda çeviribilimin adına ve alanlarına ilişkin bir bildiri sunmuştur. Holmes, bildirisinde çeviribilim alanını, salt ve uygulamalı olarak iki disiplin altında toplamıştır. Salt alan yine kendi içinde kuramsal ve betimleyici çeviribilim olarak ikiye ayrılır. Bu üst alanların alt alanları da mevcuttur. Kuramsal alanın altında genel ve kısmi kuramlar yer alırken, betimleyici alan çeviribilimin süreç odaklı, işlev odaklı ve ürün odaklı betimleyici alanlarını kapsar. Uygulamalı alanın altında ise çeviri eğitimi, çeviri araçları, çeviri politikası ve çeviri eleştirisi yer alır (Holmes, 1988: 77-78). Tez çalışmasının odağını oluşturan çeviri eğitimi ise görüldüğü üzere uygulamalı alan altında incelenir. Holmes uygulamalı çeviribilimin alt başlığı olan çeviri eğitiminin, öğretim yöntemi, ders programının oluşturulması ve sınav teknikleri gibi konuları gündeme getirdiğini belirtmiştir (Holmes, 1988: 77). Çeviribilime adını koyarak, onu alanlara ayırdığı bu bildiriyle Holmes’un sonraki gelişmeler açısından yol gösterici de olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Holmes’un yukarıda sözü geçen bildirisiyle yapmış olduğu çağrının ve o dönem çeviribilim alanında yaşanan gelişmelerin akademik düzeyde çeviri eğitimi veren kurumların açılmasına, yaygınlaşmasına ve dolayısıyla çeviri eğitiminin amacının ne olduğu konusundaki tartışmaların yoğunlaşmasına neden olduğu söylenebilir. Bu tartışmalarda öne çıkan isimlerden biri de Hans Höning olmuştur. Höning bu amaçlardan birinin çevirmen adaylarına çeviri edincini kazandırmak olduğunu ifade eder. Ona göre çeviri eylemi karmaşık ve çok yönlü bir uğraştır ve bu nedenle mesleği icra eden çevirmenlerin farklı beceriler edinmesi gerekir (karş. Höning, 1992: 31-32).

Çeviribilim kaynaklarına bakıldığında, çevirmenin sahip olması gereken beceriler edinçler olarak tanımlanır. Çeviri edinci ise bir üst edinçtir ve çeviri eğitiminin temel amaçlarından biri, söz konusu çeviri edincini öğrencilere

kazandırmaktır (Eruz, 2003: 72; 2008: 219). Bu edinç dil edinci, metin edinci, kültür edinci, konu ve uzmanlık edinci, araştırma edinci ve teknoloji edinci gibi alt edinçlerden oluşan bir bütündür. Bu alt edinçlerden dil edinci diğer alt edinçlerin kazandırılmasında bir ön koşul niteliğindedir. Bu duruma Emel Ergun da dikkat çeker ve “Yabancı Dil Öğretiminde ve Çeviri Eğitiminde Dil Edinci” başlıklı makalesinde de bir çevirmenin çeviri yapabilmesi için dilsel donanıma<sup>6</sup> ihtiyacı olduğunu ifade eder. Ergun, dil edincinin çeviri yapabilmenin bir ön koşulu fakat tek koşulu olmadığını belirtir (karş. Ergun, 2011: 124-125). Çeviri eğitimi de öğrencilerin dil edincinin yetersizliklerini giderebilmeyi ve dil edinçlerini geliştirmeyi amaçlar (Ergun, 2011: 125).

Bu bilgilerden yola çıkarak bu bölümde Türkiye’de akademik çeviri eğitimine dair bilgi verildikten sonra tez çalışmasının odağında bulunan dil edincinin, çeviribilim literatüründeki ve akademik çeviri eğitimi kapsamındaki yeri irdelenecektir. Ancak dil edincinin çeviri edincinin bir alt bileşeni olması ve diğer alt edinçlerle de bağlantılı olması nedeniyle, başta çeviri edinci olmak üzere diğer alt edinçlerin de incelenmesi uygun görülmüştür. Dil edincinin akademik çeviri eğitimindeki yerini sorgulamak için İÜ Mütercim ve Tercümanlık Bölümü AMT Dalı’nın ders izlencesi mercek altına alınacaktır.

## **1.1 Akademik Çeviri Eğitiminin Tarihsel Gelişimi**

Bu bölümde akademik çeviri eğitiminin tarihsel süreç içerisinde nasıl ortaya çıktığı ve geliştiği ele alınacaktır. Tez çalışmamızın odağında yabancı dil öğretim yaklaşımlarının akademik çeviri eğitimi içinde dil edincini geliştirmeye yönelik derslere sağlayacağı katkılar yer almaktadır. Bu konuyu irdelemeden ve dil edincinin akademik çeviri eğitimi içindeki yerini sorgulamadan önce akademik çeviri eğitiminin ne olduğunu, ne zaman ortaya çıkıp nasıl geliştiğini, ülkemizdeki durumunun ne

---

<sup>6</sup> Çalışmada “dilsel donanım” ve “dil becerisi” ifadeleri “dil edinci” kavramını kapsamaktadır.

olduğunu ele almanın yerinde olacağı kanısındayız. Bu amaçla çalışmamızın bu bölümünde akademik çeviri eğitiminin ortaya çıkış süreci ve çeviri etkinliğine bakış açısının değişmesi sonucunda çeviri eğitiminde meydana gelen değişimler ve bu gelişmelerin Türkiye’deki çeviri eğitimine yansımaları mercek altına alacağız.

Çeviri uzun yıllara dayanan bir etkinliktir. Bu bağlamda tarihsel süreç içerisinde çeviri eğitimi sık sık gündeme gelmiştir. Çeviri eğitimi dönemin koşullarına ve çevirinin özgül konumuna göre şekillenen bir yapıdır. Özellikle çok uluslu devletlerde siyasal ve ekonomik nedenlerden ötürü iletişimi sağlamak adına çevirmenlere ihtiyaç duyulmuş, bu ihtiyacı gidermek için çevirmenlerin yetiştirilmesi önemli hale gelmiştir. Bu süreçte sistemli bir eğitim temelinin söz konusu olmadığı söylenebilir (Öncü Yılmaz, 2016: 9). Kapsamlı bir eğitim örneğini 9. yüzyılda geniş topraklara sahip ve çok uluslu Abbasi Devleti döneminde kurulan Beytü’l-Hikme’de görmek mümkündür. Yüksek öğrenimin özelliklerini taşıyan bu Bilim Evinde yoğun çeviri faaliyetleri yapılmıştır (Eruz, 2010: 38). Ortaçağ’da Beyt-ül Hikme’den örnek alınarak kurulan Toledo Çeviri Okulunda Arapça, Yunanca ve İbraniceden Avrupa dillerine gerçekleştirilen yoğun çeviri etkinlikleri Batı’nın bilim kapısını açmış ve Rönesans’a zemin hazırlamıştır (Eruz, 2010: 46-47, ayrıca bkz. Yazıcı, 2004: 60-62, Eruz, 2003: 42). Bu okullarda yapılan yoğun çeviri faaliyetlerinin de gösterdiği üzere bu okulların temel işlevi çevirmen yetiştirmek değildir (Yazıcı, 2005: 45). Toledo’dan tekrar Doğu’ya, bir başka ifadeyle Türk topraklarına geldiğimizde Türk topraklarında da çeviri etkinliğini önemli bir yere sahip olduğunu görmekteyiz. Ayşe Nihal Akbulut **Söylenceden Gerçekliğe: Çeviri Eğitimine İlişkin Düşünce, Gözlem ve Uygulamalar** başlıklı yapıtında Türk topraklarında, ülkenin coğrafi konumu ve siyasi durumu nedeniyle çeviri etkinliğinin önemli bir yere sahip olduğunu ifade eder. Doğu ile Batı dünyası arasındaki köprü işlevi gören Türk toprakları, kültürlerarası iletişim sayesinde çeviri etkinliği son derecede saygın bir konuma oturmuştur (Akbulut, 2004: 70). Çeviri eğitimi de tam da böyle ortamlarda, bir başka ifadeyle farklı dil ve kültürlerin kesiştiği noktalarda karşımıza çıkar. Çok dilli ve kültürlü Osmanlı İmparatorluğu bu ortamlara en iyi örneklerden biridir. İstanbul’da başta Venedikliler olmak üzere Polonyalılar, Habsburg Hanedanlığı, Fransızlar “Dil oğlanları” okulları kurmuş, burada öğrencilere çok dilli ve kültürlü bir eğitim vermenin yanı sıra devletin

işleyişi, diplomasi, hukuk ve ticaret gibi alanlarda da bilgiler aktarmışlardır (karş. Eruz, 2010: 71-79, ayrıca bkz. Yazıcı, 2004: 78, Timur-Ağıldere, 2010: 695, Demez, 2007: 27, Akbulut, 2004: 71).

Görüldüğü üzere iki farklı dil ve kültürün karşılaştığı noktalarda karşımıza çıkan çeviri etkinliği, tarihsel-toplumsal olayların bir ürünüdür ve onlardan bağımsız şekillendiği düşünülemez. 18. yüzyıl İngiltere'si de bu durumun en iyi örneklerinden biridir. Tarihsel süreç içerisinde ele alındığında 18. yüzyılın sonlarına doğru İngiltere'de gerçekleşen Sanayi Devrimi ve bunun devamında yaşanan ekonomik, teknik ve toplumsal değişiklikler çeviri etkinliğini etkilemiştir. O yıllarda ülkeler arasında ticaretin artmasıyla birlikte iletişim sorunu gündeme gelmiştir. Bu iletişim sorununu çözebilecek ve tarafların anlaşmasını sağlayacak kişiler ise çevirmenlerdir. Bununla birlikte 18. yüzyıl başlarında matbaanın kurulmasıyla eğitim kurumlarındaki kurumsallaşma da yaygınlaşmıştır (Akbulut, 2004: 71). 18. yüzyılda başlayıp 19. yüzyılda devam eden yenilikler ve artan teknik gelişmeler, uluslararası iş birliklerinin ve anlaşmaların artmasına neden olmuştur. Tüm bu gelişmeler profesyonel çevirmenlere duyulan ihtiyacı beraberinde getirmiş ve bunun sonucunda profesyonel çevirmen yetiştirme düşüncesi yavaş yavaş gündeme gelmeye başlamıştır. II. Dünya Savaşı sonrası yaşanan gelişmeler de çeviri eğitiminin kurumsallaşması açısından büyük önem taşır (Hönig, 1992: 36, Albir, 2007: 163, Eruz, 2003: 47). Nürnberg mahkemelerinde gerçekleştirilen sözlü çeviriler, çeviri eğitiminin gerekliliğini tekrar ortaya koymuştur (karş. Eruz, 2003: 47). Böylece Avrupa'da sırasıyla 1946 yılında Graz ve Innsbruck'da, 1947 yılında Germersheim'da, 1948 yılında Saarbrücken'de, 1949 yılında Georgetown'da olmak üzere üniversite düzeyinde çeviri eğitimi veren kurumlar kurulmuştur. Bunları 1957 yılında kurulan ESIT<sup>7</sup> ve ISIT<sup>8</sup> Fransız kurumları izleyecektir (Pym, 2009: 2).

---

<sup>7</sup>Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (Konferans Çevirmenliği ve Çevirmenlik Yüksek Okulu)

<sup>8</sup>Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction (Çeviri ve Konferans Çevirmenliği Yüksek Enstitüsü)

Çeviri etkinliğinin uzun yıllara dayanmasına ve çeviri eğitime ilişkin çalışmaların var olmasına rağmen çeviribilimin özerk bir bilim dalı olarak kabul görmesi 1970’li yıllardan sonra gerçekleşmiştir. Böylece çeviribiliminin görece çok eski bir bilim dalı olmadığını ve özerk gelişimini sürdürdüğünü söylemek yanlış olmayacaktır (karş. Akbulut, 2004: 78). Çeviri eğitiminin üniversite düzeyinde verilmeye başlanması 20. yüzyılın ikinci yarısına denk gelmektedir. Akademik çeviri eğitiminin yaygınlaşması ise 1980’li yılların sonunda çeviribilimin özerk bir dilim dalı olarak kabul edilmesinden sonra başlamıştır. Yukarıda da belirtildiği üzere başta çeşitli kurumlarda verilen çeviri eğitiminde üniversite düzeyine geçiş yapılmıştır. Konuyla ilgili olarak Hönig’in de ifade ettiği üzere “[e]ğitim görmüş çevirmenler tarihsel gelişmenin doğurduğu gereksinimin sonucu olarak ortaya çıkmışlardır” (Hönig’ten çev. Özalp, 1992: 36).

Çalışmanın bu kısmında Türkiye’deki çeviri eğitiminin tarihsel süreci ele alınacaktır. Çeviri eğitiminin tarihsel sürecine bakıldığında, başlangıçta çeviri eğitiminin başka disiplinlerin bir alt dalı olarak ele alındığı ve çeviribilimin özerkliğini henüz kazanmaması nedeniyle öğretim ilkelerinin deneme-yanılma ve birikime dayalı olduğu görülür (Akbulut, 2004: 72). Çeviri dersleri 1980’li yılların öncesinde yabancı dil eğitimi ve filoloji bölümlerinde okutulmuştur. Bu alanların ortak noktaları Akbulut’un da ifade ettiği üzere “[b]ir yabancı dil üstüne kurulu üst bilgileri [öğretmektir]” (Akbulut, 2004: 75). Bu üst bilgi, yabancı dil eğitimi programlarında ilgili dilin öğretimine ilişkin “[...] yöntembilgisi, yöntembilim, karşılaştırmalı, uygulamalı dilbilgisi, dilbilim, sesbilgisi, sesbilim, yabancı dil öğretim yöntemleri, kuramı, özel öğretim yöntemleri, sözlükbilim vb. derslerle [...]” (Akbulut, 2004: 75) verilirken; filoloji programında yazın incelemesi, tarihi ve eleştirisi gibi derslerle kazandırılıyordu. Çeviri bölümlerinde ise bu iki alandan farklı olarak “[...] çeviri amaçlı metin çözümlemesi, dil alanları ve çok dillilik, çeviribilime giriş, çeviri tarihi, çeviri eleştirisi, uzmanlık alanı bilgisi, özel alan çevirisi, terim bilgisi ve çeviri uygulamasına yönelik yöntembilgisi, kuram bilgisi gibi [...]” (Akbulut: 2004:75-76) dersler verilmektedir. Böylece her bölümün odak noktalarının ve çalışma alanlarının birbirinden farklılık gösterdiği görülür. Bu da her alanın kendi gerçekliği içinde incelemenin önemini gösterir niteliktedir. Konuyla bağlantılı olarak Kurultay, çeviri

eğitimi sunan kurumların kendilerini iki çevreye kanıtlamaları gerektiğini ifade eder. Birincisi “[...] çeviri uygulama çevreleri, yani çeviri pratiği; çeviriyi gereksinim olarak yaşayan, talep eden, yürüten ve kullanan kişi ve kurumlara karşı” (Kurultay,1997: 24) kanıtlamalıdır. Bir başka deyişle çeviri uygulamalarının aktif olarak yapıldığı çevre, çeviri eğitim kurumlarının kendilerinin talep ve beklentilerini asgari düzeyde yerine getirildiği konusunda ikna olmalıdır. Çeviri eğitimin kendisini kanıtlaması gereken ikinci çevre ise “[...] akademik ortam içindeki komşu eğitim alanlarını temsil eden çevreler[dir]” (Kurultay, 1997: 24). Bu bağlamda komşu kurumlar (yabancı dil ve edebiyat eğitimi) kendi programları kapsamında çeviri eğitiminde yeterli olmadıkları konusunda ikna olmalıdır (karş. Kurultay, 1997: 27; Akbulut, 2004: 76).

Nasıl ki çeviri çalışmaları dilbilim ve filoloji bilim dalları kapsamında incelenemeyeceği ve özerk bir bilim dalı olması gerektiği düşüncesi 1970’li yıllarda alevlenmeye başladıysa, çeviri eğitiminin de yabancı dil öğretimi veya filoloji bölümleri bünyesinde verilemeyeceği ve özerk bir bilim dalı olarak ayrı bir eğitim gerektirdiği düşüncesi hâkim olmaya başlamıştır (karş. Akbulut, 2004: 22). Wolfram Wilss, **Übersetzungswissenschaft: Probleme und Methoden** [Çeviribilim: Sorunlar ve Yöntemler] başlıklı kitabında dil öğretimi ve öğrenimi alanında çeviri derslerinin araç-amaç ilişkisinde yer aldığını, çeviri bölümlerinde ise öğretim ve öğrenme hedefinin ilgili metinlerin hedef dile uygun olarak yeniden üretilmesi olduğunu ifade eder (Wilss, 1977: 219-220). Alanların farklı amaçlar gütmeleri sonucunda çevirinin ders kapsamında farklı konumlandırılmasının da doğal olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çevirinin dil dışında başka etmenleri de kapsaması çevirinin doğası gereği çok yönlü bir uğraş olduğunu kanıtlar niteliktedir (karş. Gündoğdu, 2004: 94). Çeviri eğitimine de bu çok yönlülüğün yansıması ve öğrenciye bu yönde bir farkındalık kazandırılması gerektiği belirtilebilir.

Neslihan Demez **Türkiye’de Çeviribilim Gelişimi Açısından Paradigma Kavramı ve Değişiminin Yansımaları** başlıklı doktora tezinde, Türkiye’de 1980’li yılların başında bağımsız çeviri bölümlerinin kurulmasıyla çeviri alanındaki bilimsel çalışma ve etkinliklerde de bir değişim yaşandığını ve böylece çeviribilim alanının

bilimsel bakışının da geliştiğini ifade eder (Demez, 2014: 72). Böylece eğitim kurumlarının sadece piyasada çeviri yapacak kişi yetiştirmekle kalmadığını, aynı zamanda çeviri alanındaki gelişmelere de yön verdiğini ve dolayısıyla çeviribilim alanının gelişmesine de katkı sağladığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi çeviri eğitimi profesyonel çevirmenlere ihtiyaç duyulmasıyla birlikte gündeme gelmiştir. Bilimsel açıdan araştırmaya değer bir konu haline gelen çeviri etkinliği, “[...] çevirinin öğretilabilir bir beceri olarak kabul edilmesiyle birlikte akademik bir nitelik kazanmıştır” (Akalin/Gündoğdu, 2010: 80). Türkiye’ye baktığımızda, çeviri eğitiminin üniversite düzeyinde bağımsız bir bölüm olarak verilmeye başlanmasının seksenli yılların başlarına denk geldiği görülmektedir (Eruz, 2003: 96, ayrıca bkz. Akbulut, 2004: 75). Bu bağlamda Türkiye’de çeviri eğitimi vermeye başlayan ilk üniversite Boğaziçi Üniversitesi olmuştur. 1983 yılında kurulan bu bölümü, 1984 yılında Hacettepe Üniversitesi bünyesinde kurulan İngilizce Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı izlemiştir (Bengi-Öner, 1992: 44-45). Ardından sırasıyla 1992 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi’nde Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümü, İstanbul Üniversitesi’nde Çeviribilim Bölümü ile Bilkent Üniversitesi’nde Mütercim Tercümanlık Bölümü ve Mersin Üniversitesi’nde Çeviribilim Bölümü açılmıştır (Eruz, 2003:96). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin (ÖSYM) 2021 Tercih Kılavuzu’nun verilerine göre, Türkiye’de devlet ve vakıf üniversiteleri kapsamında 84 üniversitede Mütercim Tercümanlık Bölümü, 21 üniversitede Uygulamalı Çevirmenlik ve 2 üniversitede Çeviribilim Bölümü mevcuttur.<sup>9</sup> Giderek artan bu sayının, Çeviribilim Bölümlerine yönelik ihtiyacın arttığını ve bunun sonucunda çeviri piyasasında çeviri mesleğinin profesyonel çevirmenler tarafından icra edilmesi gerektiği düşüncesinin yaygınlaştığını gösterdiği söylenebilir.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi ülkemizdeki bu gelişmelerle birlikte akademik çeviri eğitiminin ilke ve amaçları çok kez gündeme gelmiş ve tartışma konusu

---

<sup>9</sup> 2021 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu için bkz.: (Çevrimiçi) <https://www.osym.gov.tr/TR,21247/2021-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>, 15.06.2021.

olmuştur. Akademik çeviri eğitimi veren kurumların ilke ve amaçları, müfredat planlamasında, ders izlencelerin oluşturulmasında ve öğretim yöntemlerinin uygulanmasında belirleyici ve yönlendirici etkiye sahiptir. Bu nedenle çalışmamızın bir sonraki bölümünde akademik çeviri eğitiminin ilke ve amaçlarını ele almanın uygun olacağı kanısındayız.

## 1.2 Akademik Çeviri Eğitiminin İlke ve Amaçları

Müfredat planlanmasında, ders içeriklerin oluşturulmasında çeviri eğitiminin amacının belirleyici bir rol oynadığını daha önce belirtmiştik. Bu bağlamda çeviri eğitiminin yapısını ve müfredat planlamasını mercek altına almadan önce akademik çeviri eğitimin ilke ve amaçlarını ele almanın yerinde olacağını düşünüyoruz.

Turgay Kurultay “Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz: Çeviri Eğitiminde Temel İlkeler Belirlemeye Yönelik Bir Deneme” başlıklı makalesinde çeviri eğitiminin genel amacının,” [...] mesleki anlamda çevirmenliği öğretme” (Kurultay, 1997: 25) olduğunu ifade eder. Bu bağlamda çeviri eğitimi almış kişiler, çeviri sürecini yönetebilen, gerektiğinde kararlar verebilen ve alınan kararların sorumluluğunu taşıyabilen kişilerdir. Öte yandan dikkat çekilmesi gereken nokta, çeviri eğitiminin sadece mesleki bir eğitime indirgenmemesi gerektiğidir. Özellikle 1992 yılında Hans Hönl ile yapılan bir söyleşide, Hönl’in çeviri eğitiminin bir meslek eğitimi olup olmadığı sorusuna verdiği yanıt tam da bu gerçeği ortaya koyar niteliktedir:

“Kesinlikle hayır. Bu eğitim diğer bilim dallarındaki gibi akademik bir eğitimidir. Çünkü meslek eğitiminin ötesinde öğrencilerin toplum, dil ve düşünce arasındaki temel bağları görmelerini, fikir edinmelerini sağlıyor.” (Hönl’ten çev. Özalp, 1992:33)

Bu açıklamasıyla Hönl çeviri eğitiminin akademik boyutuna vurgu yaparak, bu eğitimin meslek öğretmeyle sınırlı kalmadığını, bunun ötesinde bilimsel bir süreç

olduğunu ifade eder. Görüldüğü üzere Hönig, çeviri eğitimini akademik bir temele dayandırır. Ona göre amaç temel edinçleri kazandırmaksa, bu amaca ulaşılmasında öğretim elemanının salt meslek deneyimini aktarması yeterli olmayacaktır. Bu bağlamda öğretim elemanlarının çeviri süreçlerini bilimsel modelleme temelinde aktarmaları gerektiğini savunur. Ona göre, çeviri eğitiminin akademik bir eğitim olması salt bilgi odaklı olduğu anlamına gelmez. Bir başka deyişle Hönig, söz konusu bir mesleki eğitim olmasa da uygulamalı bilgilerin de aktarılması gerektiğini düşünür (Hönig, 1995: 163). Hönig, akademik çeviri eğitiminin gerekliliğini açıklamak için iki önemli gerekçe öne sürer. Birincisi, “[...] çeviri eğitiminin üniversite kapsamında olması, kalite standartları ve kalite güvence önlemlerini [geliştirebilecektir]” (Hönig, 1995: 158). Böylece üniversitelerde geliştirilen standartlar çeviri piyasası için değerlendirme ölçütü sunacaktır. İkincisi ise, salt üniversite mezunu çevirmenlerin müşteriler tarafından uzman olarak kabul edildiği ve yetkin olarak görüldüğüdür (Hönig, 1995: 158). Müşteriler tarafından bu kabul ediliş çevirmenin değerinin yükseltmesinin yanı sıra çeviri kalitesinin artırılmasına da bağlıdır. Hönig, çevirmenin muhatap olarak ciddiye alınması sonucunda müşteri ve çevirmen arasındaki iletişimin verimli olacağını ve bu durumun da çeviri ürününü olumlu yönde etkileyeceğini ifade eder (Hönig, 1995: 158). “Çevirmenin özgüveninin akademik çeviri eğitimi yoluyla güçleneceğini[n] ve çeviri ürünün kalitesi açısından akademik eğitiminin belirleyici bir gereklilik [...]” (Hönig, 1995:159) olduğunun altını çizen Hönig, çeviri eğitiminin hem çevirmenlerin hem de piyasanın nitelikli hale gelmesine katkı sağlayacağını vurgular.

Turgay Kurultay’ın “Çeviri Eğitimi Neden Farklı Bir Eğitimdir?” başlıklı makalesinde çeviri bölümlerinin mesleki bir hedef bağlamında çevirmenlik eğitime dikkat çeker. Ona göre bu hedefe yönelmenin çeviri derslerine daha fazla yer vermekle ilgili değildir. Bir başka deyişle, Kurultay çeviri eğitiminin çeviri uygulamalarıyla sınırlı olmadığını belirtir. Bu bağlamda “[...] çevirinin çeşitli alanlarına yer verilmesi, uzmanlık bilgisine dayalı çeviri öğretiminin gerçekleştirilmesi gibi [...]” (Kurultay, 1998: 308) unsurlar da dahil edilmelidir. Ayrıca dört yıllık çeviri eğitime öğrencinin piyasada karşılaşacağı her uygulama alanını sıkıştırmak olanaklı olmamakla birlikte üniversite olmanın gereğini de yerine getirmemektir. Kurultay’ın da belirttiği üzere

üniversitelerin amacı “[...] belli bir uygulama alanında çeviri becerisi kursu vermek değil, çeviriye kendi gerçekleri içinde bütünsel bakışı sağlamaktır” (Kurultay, 1997: 26). Bu bakış açısının sağlanması için kuramsal bir alt yapının geliştirilmesinin zorunlu olduğunu ifade eder. Çeviri eğitiminde kuramsal bilginin aktarılması ve miktarının ayarlanması noktasında dikkatli olunması gerektiğini düşünüyoruz. Derslerde kuramsal bilgilere çok fazla yer verilmesi sonucunda bu bilgilerin sadece bir bilgi yığını olarak kalması olası bir durumdur. Bu konu bağlamında Mehmet Gündoğdu “Çeviribilimde Kuram-Uygulama İlişkisi” başlıklı makalesinde, öğrencilerin kuramın yönlendirici işlevini fark edemediği sürece kuramsal bilgilerin bir bilgi karmaşası olmaktan öteye gidemediğini ve öğrencilerin çeviri uygulamasında faydalanılabileceği bir araç olmaktan çıktığını ifade eder (Gündoğdu, 2004: 99). Ona göre çeviri eğitimini salt yöntem bilgisi öğretimine indirgemekten kaçınılmalı ve soyut kuramsal bilgiler etrafında aşırı kuramsallaştırma eğiliminde olunmamalıdır (Gündoğdu, 2004: 100). Bu noktada çeviri eğitiminde uygulama ve kuram arasındaki dengenin iyi kurulması gerektiğini söyleyebiliriz. Gündoğdu’nun, çeviri öğrencilerinin çeviri uygulaması sürecinde “[...] kuramın somut çeviri gerçekliğinde geçerliliğini [...]” (Gündoğdu, 2004: 99) sorgulayabilmesi gerektiği bu dengeye vurgu yapar niteliktedir. Böylece akademik çeviri eğitiminin öğrencilerde kuram bilincinin oluşmasını ve çeviri uygulamalarında öğrendikleri kuramsal bilgilerden bilinçli olarak faydalanmalarını hedeflediği söylenebilir (Akbulut, 2004: 78-79). Sakine Eruz **Çeviriden Çeviribilime** başlıklı yapıtında çeviri eğitiminin amacını şu sözlerle özetler:

“Eğitimin amacı öğrenciyi, işlevsel çeviri kuramlarının tanımladığı türde, erek metni oluştururken işlevsel kararlar alabilen ve bu kararları somut verilerle gerekçelendirilebilen bir kültür uzmanı konumuna getirmektir.” (Eruz, 2003: 74)

Eruz, bu sözleriyle çeviri sürecinde bilinçli kararlar verebilen, sorumluluk alan bir kültür uzmanına işaret eder. Bu sözlerden uygulama alanı ile kuramsal alanın birbirini tamamlaması gerektiğini savunduğu çıkarılabilir. Eruz’a göre çeviri eğitimi

sonunda mezunlar “[...] öğrendiklerini çevirmenlik mesleğinde yaşama geçirebilmeli, öğrendikleri yöntemi tüm diğer metinlere uygulayabilmeli ve en önemlisi açık uçlu bir süreç olan çeviri etkinliği sırasında kendilerini sürekli [geliştirebilmelidirler]” (Eruz, 2003: 73). Çeviri eğitiminin rolü bu noktada önemlidir; çeviri eğitimi, çevirmen adayının bu açıdan bilinçlenmesini ve yaptıklarını sorgulamasını öğretmeyi hedefler.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle çeviri eğitimi veren kurumların görevinin öğrencilere çeviri becerisi edindirmek ve çeviri olgusuna çok yönlü ve çok boyutlu olduğuna ilişkin bir bilinç geliştirmek olduğunu söyleyebiliriz (karş. Akalın/Gündoğdu, 2010: 82-83, 90). Eğitimin bir başka hedefi ise “[...] süreç içerisinde adayların edineceği kendilerine ait çeviri stratejileri geliştirmelerini sağlamak; eğitim süresi ve sonrasında işlevsel nitelikte etkinleşecek çeviri yöntemleri geliştirmektir” (Akalın/Gündoğdu, 2010: 83). Çeviri eğitiminin hedef ve görevlerine ilişkin fikir beyan eden bir başka isim de Wolfram Wilss’tir. Wilss, Levenston’a atıfta bulunarak çeviri eğitiminin görevinin “[...] çeviri sürecini oluşturan ilişkileri, zihinsel eylemleri ve ifade etme süreçlerini analitik olarak aydınlatmak, bunları işlevsel olarak belirlemek ve çeviri yöntemi açısından örneklemek” (Wilss, 1977: 221) olduğunu ifade eder.

Çeviri eğitimi, ilke, amaç ve görevlerine ilişkin söylenebilecek bir başka şey de,

- “Çeviri eğitimi bir dil eğitimi olmamalıdır,
- Çeviri eğitimine gelen öğrenci en az iki farklı dili yazılı ve sözlü olarak iyi bilmeli ve en az iki farklı kültür ortamını içselleştirecek altyapıya sahip olmalıdır.
- Çevirmen adayının donanımı onun bir çevirmen olarak yetişmesini olanaklı kılmalıdır.” (Kurultay’dan akt. Eruz, 2008: 54)

Bu bilgiler bize çeviri eğitiminin anadil ve yabancı dil bilgisine sahip, öğrenmeye açık öğrencilerle yürütülebileceğini ve dil bilmenin çevirmen olmak için yeterli koşul olmadığını göstermektedir. Böylece çevirmen adayının çeviri eğitimine başlamadan kaynak ve erek dilde belirli bir seviyede olduğu öngörülür. Benzer görüşte olan Ammann’ın çeviri eğitimi konusuna ilişkin “[...] çeviri eğitimi, dil eğitimi değildir” (Ammann, 2008: 22) sözleri, çevirmenlik mesleğini icra edebilmek için dil

bilmenin yeterli olmadığını gözler önüne sermektedir. Ona göre bir çevirmen, dil edincinin yanı sıra kültür ve metin üretme edincine de sahip olmalıdır.

Birden fazla amacı olan çeviri eğitiminin üst amacının öğrencilere “çeviri edinci” kazandırmak olduğu söylenebilir (Eruz, 2003: 72). Çalışmamızın ilerleyen bölümlerinde çeviri edinci nedir sorusunun izi sürülecek ve çeviri edincini oluşturan alt edinçler ele alınacaktır.

### **1.2.1 Çeviri Eğitiminin Yapısı**

Bir önceki başlıkta akademik çeviri eğitiminin amacı ve ilkeleri ele alınmıştır. Çalışmamızın bu bölümünde ise söz konusu amaçlar doğrultusunda çeviri eğitiminin yapısı hakkında bilgi verilecektir.

Çeviri eğitiminin yapısında çeşitli etkenlerin söz konusu olduğu söylenebilir. Bunlardan biri çeviri eğitiminin kaynaklarını oluşturur. Bu bağlamda çeviri eğitiminin temel olarak hangi kaynaklardan faydalandığını açıklamanın yararlı olacağını düşünüyoruz. Turgay Kurultay, “Türkiye’de Çeviri Eğitimin Kaynakları” başlıklı makalesinde çeviri uygulamalarının önemli bir eğitim kaynağı olduğunu ifade eder. Bu bağlamda Kurultay, “[...] çevirmen kuşakları arasındaki bilgi ve deneyim alışverişin[e]” (Kurultay, 1987: 127) işaret eder. Bilgi ve deneyim paylaşımları sayesinde çevirmenin kendisini geliştirebileceğini söyler. Ona göre çeviri uygulaması kapsamında gerçekleşen deneyim alışverişleri çeviri eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Türkiye’de çeviri uygulamalarından yararlanılmamasının birinci nedeni, tecrübeli çevirmenlerin çeviri konusunda kendi deneyimlerine dayanması ve bilgi değeri taşıyan unsurlar belirtmemeleridir (Kurultay, 1987: 128). İkinci nedeni ise çevirmenler arasındaki ilişkilerin geniş çapta olmamasıdır. Deneyim alışverişleri sürekli ve aktif bir şekilde mümkün olmadığı için sadece özel ve tesadüfi durumlarda sınırlı bir şekilde birbirlerinden yararlanmaktadırlar (Kurultay, 1987:128).

Kurultay, çeviri eğitimin ikincil önemli kaynağının üniversitelerdeki filoloji ve dil eğitim bölümleri olduğunu ifade eder (Kurultay, 1987: 129). Bu bölümlerde dil, kültür ve edebiyat alanlarında bir eğitim söz konusudur. Bunlar da iyi bir çevirmen olmanın ön koşullarını oluşturur. Fakat bu bölümlerde doğrudan çeviriye yönelik bir hedef söz konusu olmadığı için dolaylı bir katkı olarak değerlendirilebilir. Dil eğitimi bölümlerinden nasıl faydalanılabileceği konusu ikinci ve üçüncü bölümlerde kapsamlı olarak ele alınacağından burada daha fazla detaylandırılmayacaktır.

Daha önce de dile getirdiğimiz gibi çeviri bölümleri mesleki bir hedef olarak çevirmen yetiştirmektedirler. Bu hedefin çeviri derslerine daha fazla yer vererek gerçekleşmeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çeviri eğitimi programlarının bir yığma programa dönüşmemesi Kurultay'ın da ifade ettiği gibi uygulama alanlarının üstünde “[...] çevirinin ortak paydasına dayanan bağlantılandırıcı ve bağlayıcı bir eğitimden geç[mektedir].” (Kurultay, 1998: 309) Eruz'un akademik çeviri eğitiminin üç sacayağına sahip olduğu düşüncesi bu görüşü destekler niteliktedir. Eruz'a göre:

“[...] bu eğitimin bir ayağı çeviribilimsel bilgilerdir, başka bir deyişle kuramsal ve öğrencinin çeviri olgusuna bilimsel bakma yetisini destekleyen bilgiler, bir diğeri öğrencinin kültürel arka planını tamamlayan dersler bütünüdür, ki bu dersler dil ve kültür edincini geliştiren dersleri de içerir, üçüncü ayak ise öğrencinin piyasada çevrilen metinleri metin türü olarak bilmesi ve uygulamalı çalışmalarda araştırma yöntemlerini bu metin türlerine uygulama becerisi kazanmasıdır.” (Eruz, 2003:74)

Eruz bu sacayaklarının bir bütün oluşturduğunu ve birbirini tamamladığı söyler. Bu yolla kuram ve uygulama arasında bir köprü oluşturulmuş olur. Öğrencilerin öğrendiklerini uygulama becerisi kazanmalarının önemli olduğunun altı çizilir.

Kurultay da Eruz gibi çeviri eğitiminde uygulama kadar kurama da yer verilmesi gerektiğini vurgular ve kuramsal derslerle uygulama derslerinin çeviri eğitiminin iki kolunu oluşturduğunu dile getirir. Bu noktada “[...] bilgi üzerinden

öğrenme ile deneyim üzerinden öğrenme [...]” (Kurultay, 1998: 309) arasında bir köprü kurulması gerektiğine dikkat çeker. Bu bağlamda Kurultay, bilişsel öğrenmenin önemini, deneyim ve öğrenilen bilginin kavramlaştırılmasını vurgular ve çeviri öğretiminin aşağıdaki düzeyleri kapsamı gerektiğini ifade eder:

“Deneyimle öğrenme (sezgisel düzeyde ve uygulama yoluyla)  
Bilişsel öğrenme (bilinç düzeyinde ve yöntemli çalışmalar yoluyla)  
Bilgisel öğrenme (bilgi modelleri üzerinden tüm dengeli öğrenme)”  
(Kurultay, 1998: 309)

Bu üçlü yapıda ‘bilişsel öğrenme’, ‘deneyimle öğrenme’ ve ‘bilgisel öğrenme’ öğelerinin arasında köprü işlevi görür. Bu köprü hem uygulama derslerinde hem de kuramsal derslerde kurulabilir. Uygulama alanlarının (teknik, tıp, hukuk, iktisat çevirisi; yazılı, sözlü çeviri, yazınsal çeviri, medya çevirisi vb.) üstünde çevirinin ortak paydasında buluşan bağlantılandırıcı ve bağlayıcı bir eğitimden geçtiğini vurgulayan Kurultay, ancak bu yolla programların birer “yığma program”a dönüşmeyeceğini savunur (Kurultay, 1998: 309).

Akademik eğitimin nasıl olması gerektiği üzerine Kurultay ile benzer düşüncesi olan bir diğer araştırmacımız Christiane Nord, **Entwurf eines Curriculums für einen Studiengang Translatologie und Translatorik** [Çeviribilim ve Çeviri Bölümünün Müfredat Tasarımı] başlıklı yapının giriş bölümünde akademik çeviri eğitiminin bilimsel olma özelliğini ve çeviri eğitiminin geniş kapsamlı olmasını şu sözlerle aktarır:

“Üniversite eğitimi bilimsel temeli olan, mesleki alan için geniş bir temel sağlamalıdır. Bir başka deyişle, hakim veya savcı yerine hukukçular, nörolog veya genetik uzmanı yerine doktorlar, elektrik mühendisliği alanında konferans tercümanı/uzman çevirmen yerine kültürlerarası iletişim için çevirmenler veya uzmanlar yetiştirilir.” (Ammann/Vermeer, 1990: 9).

Yukarıdaki sözlerden de anlaşılacağı üzere akademik çeviri eğitiminin geniş kapsamlı olması gerekir. Çeviri eğitiminin amacı belirli bir alan konusunda uzman çevirmen yetiştirmek olmadığı söylenebilir. Aksi halde belirli bir uzmanlık alanına yoğunlaşılması bir çeşit yığılma programına yol açar. Bu nedenle uzmanlık alanlarının ortak özellikleri çerçevesinde çeviri eğitiminin şekillendirilmesi gerektiği düşünülür (Kurultay, 1998: 309). Nitekim çeviri eğitiminin genel amacı kültürlerarası uzman yetiştirmektir. Kültürlerarası iletişim uzmanı olarak görev alabilmek, piyasanın değişen koşullarına uyum sağlayarak onlara cevap vermeyi de gerektirecektir.

Konuyla ilişkili olarak Faruk Yücel “Etkili bir Çeviri Eğitimi” başlıklı makalesinde çeviri eğitiminde ortak bir anlayıştan söz etmenin zor olduğunu ifade eder. Bunu ise çeviri eğitiminin içeriğinde konuların çeşitli olması ve küresel dünyada ortaya çıkan yenilikler ve hızlı gelişmelere bağlar. Bu gelişmelere koşut olarak farklı alanlarda çeviri ihtiyacını yerine getirecek çevirmenlere gerek duyulması ve taleplerin çeşitli olması, henüz gelişim sürecinde olan çeviri eğitiminin bu taleplere hızlı bir şekilde yanıt verebilmesini olanaksız hale getirir (Yücel, 2007: 146)

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak çeviri eğitiminde çeşitli öğretim düzlemlerinin söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Önemli olan nokta ise, farklı öğretim düzlemlerinin arasındaki köprünün derslerde kurulmasıdır. Genel olarak bu derslerin nelere hizmet etmesi gerektiğini anlamak adına çeviri eğitimi müfredatının özelliklerinden ve hedeflerinden bahsetmenin yerinde olacağını düşünüyoruz.

### **1.2.2 Çeviri Eğitimi Müfredatı**

Müfredat tasarımında ve geliştirilmesinde, akademik çeviri eğitimin amaçlarının ve ilkelerinin yönlendirici olduğu daha önce de vurgulanmıştır. Müfredata göre ders içerikleri, öğrenim çıktıları ve derslerde kullanılacak kaynakların seçimine

karar verilir. Çalışmamızın bu bölümünde çeviri eğitiminde müfredat planlamasına ilişkin bilgiler aktarıldıktan sonra ders içeriklerinin nasıl oluştuğu ele alınacaktır.

Roland Freihoff “Curriculare Modelle” [Müfredat Modelleri] başlıklı makalesinde müfredat (Curriculum) kavramının, alt alanların (modüllerin) birbirleriyle ilişkili olduğu ve ortak bir yönlendirici hedefe (Richtziele) yönelik karmaşık ve planlanmış bir eğitim programını açıkladığını ifade eder. Bunlar da örneğin bireysel faaliyetleri içeren genel hedefler (Grobziele) ve belirli görevleri kapsayan özel hedeflerden (Feinziele) oluşur. Genel ve özel hedeflerin yönlendirici hedeflere hizmet etmesi gerekir. Ders planı ise her bir ders için ayrı ayrı oluşturulur. Ayrıca ilgili dersin amaçlarını, görevlerini ve düzenlemesine ilişkin ipuçlarını kapsar. Ders planları müfredatla içerik ve kapsam açısından örtüşmelidir (Freihoff, 1999: 26).

Müfredat planlamasında söz konusu hedefler dışında ülkenin eğitim politikası ve iş gücü politikasının rolü oldukça büyüktür. Bu bağlamda kurumlar, mesleki kuruluşlar ve diğer paydaşlar çerçeve planlamasını, sınavları, unvan ve iş tanımını doğrudan ve dolaylı olarak etkiler (Freihoff, 1999:26). Bir diğer önemli etken ise toplumun özellikleridir. Örneğin toplumun değerleri ve beklentileri çevirmenliğin uygulama, meslek ve bilimdeki durumuna yön verir. Bu ise yasal düzenlemelere, yönetmeliklere ve çalışma şartlarına yansır. Bu genel koşullar ve mevcut kaynaklar sonucunda eğitim kurumları kendi müfredat modelini sunar (Freihoff, 1999: 27). Burada kaynaklar, finansal temellere dayanmakla birlikte mekânsal koşulları, araç ve gereçleri, kütüphaneleri, dil laboratuvarlarını, yönetim, destek personeli ve bilgisayar kullanımı için teknik ekipmanları kapsar. Bununla birlikte eğitim kurumunun bulunduğu yerdeki kültürel ve ekonomik altyapı da kaynaklar açısından önem taşır. Kurumun itibarı, dünya görüşü ve öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin değerleri ve idealleri de kaynakları etkileyen unsurlardır (Freihoff, 1999: 27). Bengi-Öner de çeviri eğitimi alanında bir durum değerlendirmesi yaparak etkili müfredatın oluşturulmasında kurum içi koşulların incelenmesi gerektiğini ifade eder. Ona göre kurumun yönetim işleyişi, öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve izlencelerin nitel ve nicel yapısı ve temel alınan yöntemlerin özellikleri gibi durumların kurum içi koşullar arasında yer alır (Bengi-Öner’den akt. Akbulut, 2004: 76).

Kaynaklar, hedefler ve yöntemler müfredat tasarımında birbirleriyle örtüşmelidir. Bir müfredat mesleğin tüm alanlarını eşit bir şekilde kapsayamaz. Müfredat kapsamında odak noktalar belirlenmelidir. Odak belirlemede eğitim hedefleri, mesleki hedefler, kuram, uygulama şekilleri ve konu alanları belirleyicidir. Bununla birlikte müfredatın olası hedefi ve öğrencilerden beklenen performans seviyesi de önem taşır. Bu süreçte azami talepler değil, öğrencilerin müfredat modeli kapsamında ortalama olarak ulaşabilecekleri asgari talepler üzerinde durulur (Freihoff, 1999: 27).

Ders içerikleri, müfredat hedefleri kapsamında konunun temalandırılması sonucunda oluşturulur. Bu bağlamda öğretim elemanları ve öğrencilerin hedefleri, konuları bireysel olarak nasıl yorumladıkları ve bu süreçte hangi yöntemleri uyguladıkları belirleyicidir. Bölümlerde ele alınan temel ve alt konular bölümlerin birbiriyle bağlantılı, hatta aynı olduğu düşüncesini oluşturabilir. Bu durum çeviri eğitimi için de geçerli olduğu söylenebilir. Çeviri eğitiminde ‘yabancı dil’ ve ‘metin’ unsurlarının ana konu olarak yer aldığı düşüncesi, çevirinin dilbilimle veya filoloji ile aynı olduğu ve çeviri sürecinin ‘dil çevirisi’ne indirgenmesine neden olur (Arrojo’dan akt. Freihoff, 1999: 28). Fakat profesyonel çeviri eğitimin ana konusu çeviridir. Bir başka deyişle kültürlerarası iletişim süreçlerinde duruma özgü aracılık hizmetini mümkün kılmak veya en iyi duruma getirmektir (Freihoff, 1999: 28). Hans Höning **Konstruktives Übersetzen** [Yapı Düzleminde Çeviri] başlıklı yapıtında Freihoff’un görüşlerini destekler nitelikte açıklamalara yer vermiştir. Çeviri eğitiminde ana dilde ve yabancı dilde iletişim edincinin ana modül olarak yer aldığını ifade eder (Höning, 1995: 164). Bu ana modül etrafında alt konular yer alır. Örneğin durum ve rol analizi, eylem stratejileri, jest ve mimikler gibi ifade araçları, çeviri talebinin ve kaynak metnin yorumlanması, iş sürecine hazırlık (iş ekipmanlarının kullanılması ve geliştirilmesi, bilgisayar kullanımı), metin işleme süreci (grafik, masaüstü yayımcılık (DTP), bilginin metin ve görsel üzerinde yerleştirilmesi, baskı, metin ve görsel tasarımı), araştırma yöntemleri, veri tabanları, terminoloji, sözlükler, bilgisayar tabanlı çeviri araçları (CAT) vb. çevirinin alt konuları kapsamında değerlendirilir (Freihoff, 1999: 28).

Bunlar dışında çeviri ile ilgili yasal konular (telif hakkı, sözleşme hukuku, resmî belge işlemleri, yükümlülük), ticari şirket, meslek etiği ve profesyonel çevirmenler olarak hizmet sorumluluğu vb. da çeviri eğitiminin alt konuları arasında yer alır (Freihoff, 1999: 28). Söz konusu alt konular büyük önem taşır. Hönig burada sıraladığımız alt konuların önemine dikkat çeker ve çeviri bölümü mezunlarının sadece çevirmen olarak çalışmadıklarını, farklı meslekler de icra edebileceklerini ifade eder. Bu mesleklere ise kültür danışmanı, dokümantasyon uzmanı, çok uluslu şirketler için halkla ilişkiler hizmeti, teknik yazarlık, yabancı yazınlar için editörlük, terminoloji uzmanı ve CAT uzmanını örnek gösterir. Hönig, meslek alanlarının son yıllarda çeşitlenmesi nedeniyle bu meslekleri icra edebilmek için öğrencilere çeviri eğitimi kurumları tarafından genel edinçlerin kazandırılması gerektiğini ifade eder (Hönig, 1995:161-162). Bu genel edinçlerin<sup>10</sup> aynı zamanda çeviri eğitiminin de genel amacı olan çeviri sürecine bilinçli bir bakış açısı sağladığını söyler (Hönig, 1995: 166). Bu bağlamda müfredat, çeviri alanının ana ve alt konuları şekillenmeli ve geliştirilmelidir. Bu konuya ilişkin ek olarak çeviri eğitimi müfredatları incelendiğinde öğrencilerin ilk 3 yarıyıl da aldıkları temel derslerin (iki dilde iletişimsel edinç) devamında ilgili uzmanlık edinci veya araştırma edinci veya kültürel edincini geliştirecek dersler seçmeleri gerektiği görülür. Temel dersleri aldıktan sonra öğrencilerin ilgi alanlarına ve becerilerine göre uzmanlaşma sürecine girdiklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Çeviri eğitimi programları çeviri mesleğinin gelecekteki taleplerini ve öğrencilerin günümüzdeki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır (Freihoff, 1999: 26). Bir başka deyişle kesin olarak tanımlanan genel hedefler değişimlere açık olmalı ve ihtiyaçlara göre şekil almalıdır. Sonuç olarak çeviri eğitimi veren kurumların hem piyasanın hem de öğrencilerin gereksinim ve beklentilerine cevap verecek şekilde müfredatlarını şekillendirmeleri gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Bu bölümde müfredatın hangi unsurlardan oluştuğu ve çeviri eğitimi kapsamında müfredat planlamasında ve geliştirilmesinde hangi hedeflerin ve konuların belirleyici olduğu üzerinde durulmuştur. Yukarıda da ifade edildiği gibi çeviri eğitimi veren kurumların başlıca amacı öğrencilere çeviri edinci kazandırmak

---

<sup>10</sup> Temel olarak genel edinçler çeviribilim kaynaklarında dil, kültür, metin, uzmanlık, araştırma ve teknoloji edinçleri olarak sıralanır.

olduğundan çalışmamızın bir sonraki bölümünde müfredat planlamasında önemli bir rol oynayan çeviri edinçleri ele alınacaktır.

### 1.2.3 Çeviri Eğitiminde Çeviri Edinçleri

Akademik çeviri eğitimin temel kavramlarından biri olan çeviri edinci bu çalışmada da önemli bir yere sahiptir. Şirin Baykan Smets'in de **Akademik Çeviri Eğitiminde Kuramsal Yaklaşımların Yeri ve Önemi** başlıklı doktora tezinde ifade ettiği gibi eğitim programının şekillendirilmesinde ve ders uygulaması düzleminde çeviri edinci ve alt edinçler belirleyici olmaktadır (Baykan Smets, 2014: 51). Çeviri eğitiminin sonunda öğrencilerin bilgiyi içselleştirerek çeviri edincini kazanmalarını beklenir (Haldan, 2018: 101).

Bu bağlamda öncelikle çeviri edinci ve çeviri edincini oluşturan alt edinçler ayrı ayrı ele alınacak, ardından yabancı literatürde ve Türkçe literatüründe dil edinci incelenecektir. Tezimizin odağında yabancı dil öğretiminin dil edincini geliştirmeye yönelik derslere katkısı bulunduğundan “İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı’nda Dil Edincini Geliştirmeye Yönelik Dersler” başlıklı bölümünde dil edinci çeviri eğitimin izlencesi kapsamında irdelenecek ve dil edinci ayrıntılı biçimde mercek altına alınacaktır. Bu bağlamda akademik çalışmalarda dil edinci kavramını tanımlayan çeviri edinci modelleri tanıtılacaktır. Bu modelleri ele almadan önce çeviri edincini oluşturan alt edinçleri genel hatlarıyla açıklamakta fayda olduğunu düşünüyoruz.

Çeviribilim özerkliğini kazanmadan önce “çeviri edinci” kavramı dilbilim alanında ele alınmış olup tanımların dile ve çeviriye bakış açısını yansıttığı gözlemlenmiştir (Baykan Smets, 2014: 51). Bu bağlamda dilbilim alanında yapılan çeviri edinci tanımlarının sadece dil edinci ile sınırlı tutulduğu görülür (Presas’dan akt. Baykan Smets, 2014: 51, Yücel, 2007: 145). 1980’li yıllardan sonra çeviribilimin özerk bir bilim dalı olarak kabul edilmesi ve Demez’in de ifade ettiği üzere bir

paradigma değişimin yaşılanması çeviriye bakış açısını değiştirmiş ve böylece çeviri edinci kavramının tanımı da değişikliğe uğramıştır (karş. Demez, 2014: 14). Çeviriye bakış açısının değişmesiyle birlikte çeviri edinci kavramının tanımı daha geniş çerçevede ele alınmıştır. Nitekim çevirinin mekanik bir aktarım süreci olmadığı ve yaratıcı bir eylem olduğu düşüncesi çeviribilimciler ve birçok profesyonel çevirmen tarafından onaylanmaktadır (karş. Yazıcı, 2005: 15). Wilss’in de ifade ettiği üzere çeviri farklı bilgi ve becerileri içerdiğinden karmaşık bir süreçtir (Wilss’den akt. Yazıcı, 2012: 185). Böylece çeviri edinci kavramının dil edinciyle sınırlı kalmadığı ve farklı becerilerin de söz konusu olduğuna ilişkin ortak bir düşünce yayılmaya başlamıştır (karş. Baykan Smets, 2014: 51-52). Çeviri sürecinde bu tür karmaşık süreçlerin ve karşılaşılan problemlerin üstesinden gelebilmek için akademik çeviri eğitiminde bu ihtiyaçları gidermek ve profesyonel çevirmen yetiştirmek için kapsamlı bir eğitimi programı sunulmaya çalışılır. Söz konusu eğitim programlarının temel amacı, “[...] mesleki alanda çevirmenliği öğretmektir” (Akalin/Gündoğdu, 2010: 89). Bu bağlamda çeviri edinci, çevirmen adaylarının edinmesi gereken en önemli becerilerin başında yer alır. Edinç kavramı ise en genel haliyle “[...] belirli konularda karar verme yetisi, bir işi yapma becerisi olarak tanımlanmaktadır” (Robert’ten akt. Şahin, 2020: 15).

Çeviri edinci, “[...] öğrenilebilir ve eğitilebilir bir edinçler bütünü[dür]” (Eruz, 2008: 219) ve bir “üst edinçtir” (Eruz, 2003: 73). Çeviri edinci kavramını ele alan isimlerden biri olan Albrecht Neubert, “Competence in Language, in Languages, and in Translation” [Dilde, Dillerde ve Çevride Edinç] başlıklı makalesinde çeviri edincisinin özelliklerini karmaşıklık (compelimity), ayrışıklık (heterogenity), yaklaşıklık (approximation), açık uçluluk (open-endedness), yaratıcılık (creativity), duruma bağlılık (situationality), tarihsellik (historicity) olarak tanımlar. Bunun yanı sıra çeviri etkinliğinin karmaşık bir süreç olduğuna değinen Neubert, çevirinin bu çok yönlü doğasının onu öteki mesleklerden farklı kıldığını ifade eder. Bir başka deyişle çeviri mesleğini icra edebilmek için birbirinden farklı becerilere ihtiyaç duyulduğunu vurgular. Neubert, ayrışıklık ilkesine işaret ederek, çevirmenin hukuk, teknik veya edebiyat alanında çeviri yapabilmek için dil ve erek bilgisinin yanında bir yazarlık veya bir uzmanlık bilgisine de ihtiyaç duyduğunu açıklar (Neubert, 2000: 4).

Çevirmenin her alanda yetkin olmasının mümkün olmayacağı söylenebilir. Bu noktada Neubert, yaklaşıklık ilkesini vurgulayarak çevirmenlerinin metni sorunsuz bir şekilde anlamayı olanaklı kılacak düzeyde konuya yakınlaşmaları gerektiğini ifade eder. Çeviribilimsel kaynaklar mercek altına alındığında çevirinin dilsel bir aktarımın ötesinde çok boyutlu bir uğraş olduğu görülmektedir. Çeviri sürecinde yazılı kaynaklar, ilgili alanın uzmanlarına başvurma olanağı, kaynak ve erek dilde koşut metin taraması gibi çok boyutlu bir araştırma yelpazesi sunmaktadır. Çeviri etkinliğinin bu özelliği, Neubert'in tanımladığı açık-uçluluk ilkesine işaret eder. Çeviri sürecinde kaynak dildeki ifadelerin erek dilde çeviri bağlamı, amacı, hedef kitlesi gibi nedenlerden ötürü tam karşılığının bazı durumlarda bulunamayacağı bilinmektedir. Bu noktada Neubert, yaratıcılık ilkesinin öneminden bahseder. Erek metnin yeniden üretim süreci çeviri durumuyla ilişkilidir ve duruma bağlılık ilkesine işaret eder. Çeviri durumu göz önünde bulundurularak çeviri amacına ulaşılır. Son olarak Neubert'in ifade ettiği tarihsellik kavramı, tarihsel süreç içerisinde çeviri etkinliğine yönelik yaklaşımların farklılık gösterdiğine gönderme yapar. Söz konusu değişiklik/değişkenlik çevirinin bir özelliğidir (Neubert, 2000: 4-5).

Görüldüğü üzere çeviri eğitiminin hedefleri kapsamında çeviri edincinin yeri büyüktür. Program tasarlamasında, ders izlenceleri oluşturmada ve öğrencileri değerlendirmede çeviri edinci kavramının rolü belirleyicidir. Çeviri edinci, çeviri mesleğinin taleplerini ve içeriğini oluşturur. Çeviri eğitimi programları da bu talepleri karşılayabilmek adına çeviri edinci üzerine çalışmalar yürütmektedir. Bu araştırmalar özellikle aşağıdaki üç noktaya odaklanmıştır:

- 1) Çeviri edincini birbirleriyle bağlantılı olan alt edinçler kapsamında tanımlamaya yönelik araştırmalar.
- 2) Çeviri edincinin nasıl edinileceği ve nasıl geliştirileceği üzerine yapılan araştırmalar.
- 3) Çeviri edincinin düzeyini ölçmek için nihai ürününün nasıl kullanılacağı üzerine yapılan araştırmalar (çeviri edinci edinimini değerlendirme) (Schäffner/Adab, 2000: ix-xvi, ayrıca bkz. Eser, 2013: 16).

Çeviri edinci kavramının çeviri eğitimi literatüründe önemli bir yere sahip olması ve çeviri edincinin çeşitli alt edinçlerden oluştuğu düşüncesi çoğu çeviribilimci tarafından kabul edilen bir yaklaşımdır (karş. Baykan Smets, 2014: 57). Çalışma kapsamında ele alınan kaynaklar incelendiğinde söz konusu alt edinçlerin çeşitli araştırmacılar tarafından farklı adlandırıldığı ve tanımlandığı gözlemlenir. Yine de alt edinçlere ilişkin birtakım ortak kabullerin varlığı söz konusudur (Baykan Smets, 2014:57). Ağırlıklı olarak araştırmacılar tarafından dil edinci, metin edinci, kültür edinci, araştırma edinci, konu ve uzmanlık edinci çeviri edincinin alt edinçleri olarak değerlendirilmektedir (karş. Eruz, 2008: 219). İncelenen kaynaklarda son yıllarda teknolojik gelişmelerin artmasıyla birlikte çeviri piyasasının taleplerini göz önünde bulundurarak teknoloji edincinin de çeviri edincinin alt edinçlerinden biri olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Çeviri edincini oluşturan alt edinçleri ele aldığımızda dil edincinin diğer tüm alt edinçler için bir ön koşul olarak nitelendirildiğini önceden belirtmiştik. Çeviri bağlamında **ana dil edinci** ve **yabancı dil edinci** olmak üzere iki tür dil edincinden bahsetmek mümkündür. Ana dil edinci dört temel dil becerisini ve ana dilin dilbilimsel bilgilerini kapsamaktadır. Yabancı dil edinci konuşma, yazma, okuma ve dinleme gibi dil becerilerini kapsamakla birlikte söz dağarcığı, dil sistemi, biçimsel teknikler, dilbilgisel kurallar hakkında bilgileri de içermektedir. Çeviri sürecinde hem ana dil edinci hem de yabancı dil edincinin önemi oldukça büyüktür, çünkü metni anlama, çözümleme ve erek metin üretme sürecinde her iki dile de çok iyi vakıf olmak gerekir (Le An, 2010: 133). Çevirmenden hem örtük dilsel becerilere (ana dil ve yabancı dilin söz dağarcığı, dil sistemleri ve biçimsel özellikler) hem de açık dilsel becerilere (ana dil ve yabancı dilin dilbilgisel ve biçim bilimsel kuralları) hâkim olması beklenir (Hansen, 1998: 341).

Kussmaul, bir çevirmenin yabancı dil edincine tamamıyla sahip olmasının mümkün olamayacağını belirtir. Çevirmenler yabancı dilde daha önce karşılaşmadıkları anlam ve kullanımlara rastlayabilirler (Kussmaul, 1995: 22). Bu durumda dilsel kaynaklı çeviri hataları yapmadan önce çevirmenlerin uyarıcıları devreye girer ve olası hataları önler. Ayrıca çevirmen adayının dil konusundaki

eksiklerinin farkında olması ve dil eksikliklerini gidermesi önem taşır (Hönig/Kussmaul 2003, 11).

Çeviri sürecinde işlevsel bir metin ortaya koymak için yalnızca ana dil ve yabancı dil edinci yeterli değildir ancak dil edinci tüm edinçler için bir önkoşul niteliğindedir (Haldan, 2016: 41; ayrıca bkz. Yazıcı, 2012: 184). Nord, dil edincinin belirli bir seviyeye ulaşması durumunda çevirinin öğrenilebilir olduğunu savunur. Bu da dil edincinin çeviri edinci için bir önkoşul olduğunu gösterir (Nord'dan akt. An Le, 2010: 134). Burada “uygun bir seviye” ile (angemessenes Niveau) çevirmen adayının yabancı dile temel düzeyde vakıf olması anlaşılabilir.

Çalışmamız bağlamında dil edincinden sonra metin edincini ele almak yerinde olacaktır. Metin edinci kaynak ve erek kültürde metin alımlama ve metin üretme süreçlerini kapsar (Ammann, 2008: 78). Metnin alımlanması, kişilerin okuma alışkanlıklarına ve okuma stratejilerine bağlıdır. Alımlanma sürecinden sonra erek kültür için yeniden bir metin oluşturulur. Ammann'a göre bir metni üretmeden önce “bu metin ile ne ifade etmek istiyorum? ve “metni kimin için hangi durumda üretiyorum?” (Ammann, 2008: 85-86) gibi sorular öne çıkmaktadır. Bu bağlamda çevirmen her iki dilde metin türü geleneğine hâkim olmalı ve iki dilde de kendini iyi ifade etmelidir (Birkan Baydan, 2013: 111). Bununla birlikte çeviri metni oluştururken, metnin makro ve mikro yapıda metin türü geleneğine, amacına ve hedef kitlesine uygunluğu göz önünde bulundurulmalıdır (Hansen, 1998: 342). Hönig, **Konstruktives Übersetzen** [Yapı Düzleminde Çeviri] başlıklı yapıtının metin üretimi konusunu ele aldığı bölümünde çevirmenlerin metin türü edincine sahip olması gerektiğini vurgular. Ona göre çevirmenler metin türü geleneklerine hâkim olmalıdır (Hönig, 1995: 168).

Görüldüğü üzere çeviri iki ayrı dil ya da iki ayrı metin arasında köprü işlevi görür. Çevirinin bu şekilde bir tür kültürlerarası iletişim sürecini kapsaması nedeniyle çevirmenin bir kültür uzmanı olarak hem kendi kültürü hem de yabancı kültür hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Kaynak metin belirli bir durum, bağlam, kültür içerisinde yer alır. Bu nedenle kaynak metni iyi anlamak ve çözümlemek için metnin

var olduğu kaynak kültüre hâkim olmak gerekir. Aynı zamanda çevirmen erek metni üretirken, hedeflediği kültür hakkında da bilgi sahibi olmalıdır (Le An, 2010: 136). Böylelikle **kültür edincinin**  evirinin her aŗamasında çok önemli bir edinç olduğunu söyleyebiliriz. Eruz’a göre, “[...]  eviri edincinin oluŗmasında en önemli etkenlerden biri de çevirmenin kültür donanımıdır“ (Eruz, 2008: 212) ve kültür donanımı iki unsurdan oluŗur. İlki  evirmenin genel kültürüdür. İkincisi ise çevirmenin meslek sürecinde edindiği kültürdür (Eruz, 2008: 212-213). Ammann ise kültür edinci kavramını Şu sözlerle tanımlar:

“[...] kiŗinin kendini  yesi olduğu kültürden ve içinde bulunduğu durumdan soyutlama, yabancı kültürü -bütün özelliklerini dikkate alarak ve kendi kültürü ile kıyaslayarak- izleme, bunları yaparken de gözlemlerini ve oluŗturduđu varsayımları belli bir (iletiŗimsel) durumda hedefi ve kültürü gözeterek uygulama becerisi [...]” (Ammann, 2008:73).

Ammann’ın sözlerinden de anlaŗılacađı üzere, çevirmen kaynak ve erek kültür edincine sahip olmalı ve bilinçli olarak iki kültür arasındaki özellikleri göz önünde bulundurarak iletiŗimi sağlamalıdır.

Çeviri sürecinde karŗılaŗılan dil, kültür, metin, konu (uzmanlık) eksiklikleri araŗtırma becerisiyle giderilebilir. Sözlük taramaları, terimce  alıŗmaları, internet aramaları, ansiklopedi araŗtırmaları, koŗut metin taraması ve uzmanlarla g r ŗme yapılması  eviri sürecinde faydalanılabilecek araŗtırma yöntem ve kaynaklarıdır. Alt edinçlerden **araŗtırma edinci**, temel anlamıyla belirli bir problemle karŗılaŗıldığında hangi kaynağa baŗvurmanın en etkili olacağını d ŗ nebilmek ile ilgilidir. Aynı zamanda, sözü edilen araŗtırma kaynaklarının koordineli kullanımı hakkında beceri geliŗtirmeye de iŗaret eder. Araŗtırma edincinin amacı, bu kaynakların hazır reçete sunmamaları konusunda farkındalık oluŗmasını sağlamak, bir baŗka deyiŗle baŗvurulan kaynakların eleŗtirel bir fikir sunduğu konusunda bilinç oluŗturmaktır (Birkan Baydan, 2013: 109).

Çalışmamız bağlamında yer vereceğimiz bir başka alt edinç **konu ve uzmanlık alanı edincidir**. Konu ve uzmanlık alanı edinci, ilgili uzmanlık alanının terim, dil ve metin geleneğine hakim olmakla ilişkilendirilmektedir (Simonnaes, 2012: 176). Uzmanlık alanı hukuk, iktisat, tıp ve teknik gibi çeşitli alt alanlardan oluşur. Bu alanlarda çeviri yaparken sadece sözlüklere başvurmak yetersiz olacaktır (Yazar, 2014: 92). Bu nedenle terimcelere bakmanın ve koşut metinlerden yararlanmanın yanında uzmanlık alanı ile ilgili bilgiye de sahip olmak gerekir (Birkan Baydan, 2013: 111). Budin, uzmanlık çevirisi olmadan uluslararası, kültürler arası ve diller arası düzlemde bilgi yönetiminin mümkün olmayacağını belirterek uzmanlık çevirisinin önemini vurgular (Budin'den akt. Meyer, 2009: 76). Bu bağlamda çevirmenler tarafından uzmanlık bilgisinin edinilmesinin ve sürekli geliştirilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Tez çalışmamız kapsamında ele alacağımız son alt edinç **teknoloji edincidir**. Ekonomik ve teknolojik değişimlerin hızla gerçekleştiği çağımızda çeviri piyasasında var olabilmek ve rekabet edebilmek için teknoloji bilgisine sahip olmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Teknoloji edinci terminoloji geliştirme, veri bankası oluşturma, kurma ve kullanma gibi çoklu medya araçlarının bilgisini kapsamaktadır. Çevirmenlerin teknolojik araçları kullanarak araştırma olanakları artmaktadır (Haldan, 2018: 107).

### 1.2.3.1 Çeviri Eğitiminde Dil Edinci

Çalışmamızın bu bölümünde çeviri edinci modellerinde ve araştırmacıların bireysel çalışmalarında yer alan dil edinci tanımları irdelenecektir. Çalışmanın devamında İÜ AMT Anabilim Dalı'nın ders izlencesinde dil edincinin yeri sorgulanacağı ve dil edincini geliştirmeye yönelik dersler inceleneceği için dil edincini detaylandırmanın gerekliliği düşünülmektedir.

Çevirmenden en az iki dile vakıf olması beklenir. Çeviri sürecinde tek başına dil yeterli olmasa da çeviriyi gerçekleştirmek için bir ön koşuldur. Kaynaklarda dil edinci kavramının çok geniş bir çerçevede ele alındığı gözlemlenmiştir. Örneğin Neubert’e göre dil edinci dilbilimsel konusunun çok ötesindedir. Ayrıca araştırmacı ana dil edincinin çok önemli olduğunu fakat çeviri öğrencileri, çeviri mesleğini icra edenler ve müşteriler tarafından bu konuya çok değer verilmediğini ifade eder. Öte yandan çeviri edincinin koşulu kaynak ve erek dilde dilbilgisel ve sözlüksel alanda neredeyse mükemmel derecede bilgiye sahip olmaktır. Ayrıca Neubert, her iki dildeki değişimlere ilişkin bir farkındalık geliştirmenin öneminden bahseder. Özellikle uzmanlık dilleri bağlamında terminolojiler, sözdizimsel ve morfolojik kurallar dil edincinin bir parçası olduğunu ifade eder (Neubert, 2000: 7-8).

Ergun, dil edincinin önemine değinen bir başka isimdir. Çeviri eğitiminde dil edincinin önemini “[ç]eviri amaçlı dil edincini çeviri eğitimi boyunca kazandırmayı hedeflediğimiz çeviri edincinin vazgeçilmez birincil bileşeni olarak niteleyebiliriz” (Ergun, 2011: 124) sözleriyle vurgulamaktadır. Ona göre dilsel donanımın eksik olması başarılı çevirinin önünde bir engeldir (Ergun, 2011: 124).

Christina Schäffner, “Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level” [Yürümeden Önce Koşmak? Lisans Düzeyinde Çeviri Programı Tasarlamak] başlıklı makalesinde çeviri edincini oluşturan alt edinçlerden dil edincinin öneminin altını çizer ve çeviri eğitimi veren kurumlarda özellikle ilk iki yılda dilsel yapının özelliklerine ve iletişimsel kullanımına odaklanıldığını ifade eder. Öğrencilerin yabancı dil edincinin geliştirilmesine önem verildiğini belirtir. Ona göre çevirmenler ana dilde de yetkin olmalıdır. Dil edincini geliştirmeye yönelik modüllerde dilin yapısı ve bunların iletişim amaçlı nasıl işlevsel oldukları konusunda farkındalık oluşturulduğunu aktarır. Bu derslerde diller arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların da ele alındığını dile getirir (Schäffner, 2000: 147).

Yazıcı, çevirmenlik mesleğinin en önemli yapı taşlarının kaynak ve erek dil ve kültür bilgisinden oluştuğunu ifade eder. Çeviri edincinin kapsamını önem derecesine

göre şu şekilde sıralar: kaynak ve erek dil/kültür bilgisi, kuramsal bilgi, çok dilli çevrilebilecek teknik metin oluşturma bilgisi, araştırmaya yönelik üst bilgi ve beceri, elektronik araçlarla ilgili bilgi, proje tasarımı bilgisi ve pazarlama bilgisi (Yazıcı, 2007: 139-140). İlk iki becerinin çeviri alanının temel taşlarını oluşturduğunu vurgulayan Yazıcı, dil ve kültürün birbirleriyle çok yakın bir ilişki içerisinde olduğunu belirterek çevirmenin kaynak ve erek dildeki dilsel bilgi eksikliğinin aynı zamanda kültürel bilgi eksikliğinin de göstergesi olduğunu altını çizerek (Yazıcı, 2007: 139-140).

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi dil edinci deyince akıllara sadece yabancı dil edinci değil, aynı zamanda anadil edinci de gelmelidir. Çeviri edimi açısından anadil edinci en az yabancı dil edinci kadar önemlidir. Resch, çeviri etkinliğinin her aşamasında anadil edincinin belirleyici olduğunu ve bu nedenle de çeviri eğitimi süresince anadil edincinin geliştirilmesi gerektiğini ifade eder (Resch, 1999: 343). Ana dil edinci sadece ana dilde metin oluştururken belirleyici değildir. Aynı zamanda ana dilden yabancı dile çeviri yaparken de önemlidir. Ana dilde yazılan kaynak metni anlamada ve o dilde araştırma yapmada büyük rol oynar. Bununla birlikte çeviri işi yapılırken çeviri sürecinde müşteriyle de ana dilde iletişim kurulur (Resch, 1999: 343).

Eruz, çeviri edincinin bileşenlerini “kültür edinci”, “dil edinci” ve “metin edinci” olarak tanımlar ve çeviri eğitimi için dil edincinin bir önkoşul olduğunu söyler (Eruz, 2008: 219). Ona göre “[...] öğrencinin anadilini ve yabancı dilini yazılı ve sözlü olarak iyi bir şekilde kullanması ve bu anlamda her iki dilin yapısal ve kullanımsal özelliklerine egemen [olması]” (Eruz, 2003: 73) gerekir. Öğrencilerin her iki dilde de eksiklerinin olmasının doğal olduğunu ifade eden Eruz, çeviri eğitimi kurumlarının dil ve kültür edincini geliştirecek ve birbirlerini tamamlayacak derslere yer vermesinin bu kurumların amaçları arasında olduğunu dile getirir (Eruz, 2003: 73).

Renate Will “Muttersprachliche Kompetenz – ein entscheidender Faktor im Übersetzungsprozeß” [Ana Dil Edinci – Çeviri Sürecinde Önemli Bir Etken] başlıklı makalesinde ana dil edincinin önemini vurgulayarak ana dilde metin üretme konusuna dikkat çeker. Will, çeviri bölümlerinde ana dilde metin analizleri yapılsa da metin üretme konusunun daha az ele alındığını ifade eder. Çeviri sürecini metin oluşturma

süreciyle karşılaştıran Will, çeviri sürecinde de metin oluşturma sürecinde olduğu gibi planlama, taslak oluşturma, düzenleme ve nihai metni oluşturma aşamalarının söz konusu olduğunu aktarır (Will, 1997: 236). Bu sözlerden yola çıkarak Will'in, metin edincine de gönderme yaptığını ve böylece bu alt edinçlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu söylemek olanaklıdır.

Çeviri edinci ve alt edinçleri konusunda çalışma yürüten bir başka oluşum da Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation (PACTE)<sup>11</sup> grubudur. Grup çeviri edincine ilişkin betimleyici bir çalışma gerçekleştirerek çeviri edincini ve alt edinçlerini incelemiştir. Bu araştırmacılara göre çeviri edinci, stratejik alt edinç, çift dillilik alt edinci, dil dışı alt edinç, araçsal alt edinç ve çeviri bilgisi alt edincinden oluşmaktadır. PACTE grubunun modelinde dil alt edinci her iki dilde dilsel iletişim için gerekli olan bilgi sistemini ve becerileri kapsar (PACTE, 2003: 47). Bununla birlikte iki dil de kullanımsal/edimsel, toplum-dilbilimsel, metinsel, dilbilgisi ve sözcük bilgisini içerir (PACTE, 2003: 57).

Göpferich, PACTE, Hönig ve Pym tarafından geliştirilen modellere dayanarak beş alt edinçten oluşan bir model geliştirmiştir. Bu edinçler, iki dilde iletişimsel edinç, uzmanlık alanı edinci, araçlar ve araştırma edinci, çeviri rutini etkinleştirme edinci ve strateji edinci olarak sıralanmıştır. Göpferich, iletişimsel edincinin PACTE'nin çift dillilik edincine denk olduğunu ifade eder. İletişimsel edincin kapsamında her iki dilde sözlüksel, dilbilgisel ve edimsel bilgiler yer alır. Edimsel bilgi ilgili kültürün üslubuna ve duruma özgü uzlaşmaya ilişkin bilgileri kapsar. Kaynak dilde iletişimsel edinç kaynak metni alımlamada belirleyicidir. Erek dil edinci ise erek dilde üretilen metin için önemlidir. Sadece erek dilde metin üretim sürecinde değil aynı zamanda erek dilde metin alımlama sürecinde, özellikle anlamsal eşdeğerlik için kaynak dil birimleri erek dil birimleriyle karşılaştırıldığında önemli rol oynar (Göpferich, 2009: 21-22).

---

<sup>11</sup> PACTE 1997 yılında Universitat Autònoma de Barcelona Üniversitesi'nde kurulmuş olan ve İspanya Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından maddi desteğini sağlayan bir araştırma grubudur (PACTE, 2003: 45)

European Master's in Translation (EMT) grubu, çeviri edincinin, çeviri hizmeti sağlama edinci, dil edinci, kültürler arası edinç, bilgi çıkarma edinci, konu edinci ve teknoloji edinci olmak üzere altı edinçten oluştuğunu belirtir. Bu modelde dil edinci A dilinde ve çalışma dilinde (B, C) dilbilgisel, sözlüksel ve deyimisel yapıyı bilmenin yanında grafiksel ve dizgisel uzlaşım konusunda da bilgi sahibi olmayı kapsar. Bununla birlikte EMT'ye göre dil edinci A ve B dilinde aynı yapıların ve uzlaşımın nasıl kullanıldığına vakıf olmayı da içerir. Ayrıca çalışmalarında dile ve dildeki değişimlere karşı duyarlılık geliştirmenin öneminden de bahsedilir (EMT, 2009: 5).

National Accreditation Authority for Translators and Interpreters (NAATI) (Mütercim Tercümanlar Ulusal Akreditasyon Kurumu), çevirmenlerinin, çeviri yapabilmek için birtakım edinçlere ihtiyaç duyduklarını öne sürer. Bu edinçler, dil edinci, kültürlerarası edinç, araştırma edinci, teknoloji edinci, uzmanlık alanı edinci, aktarım edinci, hizmet sağlama edinci ve ahlaki edinç şeklinde sıralanır (NAATI, 2016: 6). NAATI'ye göre dil edinci, anlam aktarımını sağlayacak dilsel bilgiler, söz dağarcık bilgisi, dilbilgisel bilgiler, deyimisel bilgiler ve dil yönelimleri hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Çevirmenin dil edinci, kaynak dili ister yazılı ister sözlü olsun hemen anlayabilecek ve anlamını erek dilde doğru bir şekilde verebilecek düzeyde olmalıdır. Söz dağarcığı bilgisi, dilbilgisel bilgi ve deyimisel bilgi aşağıdaki alanları kapsar:

- “Resmi olma veya olmama düzeyleri gibi ilgili dillerde kullanılan kesit, biçim ve farklı kurumsal ortamlarda dil kullanımı
- Deyimler, eşdizimler, konuşma dilinde kullanılan sözcükler, kaba ifadeler ve yabancı dilden alınmış ödünç sözcükler de dahil olmak üzere sözcük dağarcığı
- Zaman kullanımı, kip bilgisi, görünüş, ses, cinsiyet ve dilbilgisel sayı dahil olmak üzere sözdizimsel ve dilbilgisel yapılar
- Zaman referansı, metafor, etkileşimli durum gibi söylem ve sözbilimsel araçlar
- Hedef kitlesine ve bağlama uygun sözcük ve dil kullanımı
- İfadelerin veya göstergelerin belirli iletişimsel amaçlarına ulaşması için nasıl kullanıldığını ele alan edimbilim. Örneğin fikir birliğine varmak, anlaşmazlığı veya kaçınmayı açıkça ifade etmek veya anlayışlı olmaya işaret etmek

- Standart dil farklılıkları, bölgesel farklılıklar ve lehçeler (ör. Fransa, Kanada ve diğer ülkelerde Fransızca konuşulur)
- Aksan” (NAATI, 2016: 9)

Burada anlatılanlardan yola çıkarak dil edinciyle ilişkili olarak dil yönelimlere, çevirmenin farklı hedef kitleleri farklı şekillerde etkileyebilecek dil kullanımdaki değişikliklere ayak uydurmasını kapsadığı söylenebilir. Bununla birlikte bu değişiklikler zaman ve nesiller arasındaki sözlük ve dilbilgisi kullanımdaki değişiklikleri de içerir. Bu bilgiler kaynak dilin amacını anlamada ve erek dilde anlamını ifade etmede önemlidir (NAATI, 2016: 9-10).

Özetle dil edincinin çeviri eğitiminde bir ön koşul olduğunu ve diğer alt edinçlerle yakın ilişki içerisinde olduğunu söylemek mümkündür. Dil edinci özellikle kültür ve metin edinci ile ilişkilendirilir. Alan yazındaki akademik çalışmaların dil edincine yönelik tanımlarının birbirine benzediğini ve içerik olarak aynı unsurlara gönderme yaptıklarını ifade etmek olanaklıdır. Özellikle dil edincinin dilin dilbilgisel ve sözlüksel özellikleri gibi dille ilgili her türlü bilgiyi kapsadığı görülür. Sonuç olarak dil edinci sadece çeviri süreciyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda metin alımlamada, metin çözümlemede ve araştırma sürecinde de önemli rol oynamaktadır.

### **1.3 İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı’nda Dil Edincini Geliştirmeye Yönelik Dersler**

Bu bölümde dil edincinin akademik çeviri eğitimindeki yerini sorgulamak amacıyla İÜ Mütercim ve Tercümanlık Bölümü AMT Anabilim Dalı’nın ders izlencesi incelenecektir. Tez çalışmamızın üçüncü bölümünde İÜ AMT 1. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilecek olan yabancı dil testi sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin eksik yönleri tespit edilecek ve bu eksik yönlerini geliştirecek bir ders planı hazırlanacaktır. Çalışmanın odağını kaybetmemek adına yalnızca İÜ AMT Anabilim Dalı’nın ders izlencesinin incelenmesi uygun görülmüştür. AMT Anabilim

Dalı'nın ders izlencesini ele almadan önce İÜ AMT Anabilim Dalı hakkında bilgi sunulması yerinde olacaktır.

Sakine Eruz ve Neslihan Demez'in kaleme aldığı “Das Studentenprofil und das Curriculum an der Translationsabteilung-Deutsch der Universität Istanbul. Eine studien-, studenten und praxisorientierte Untersuchung zum Studentenprofil und zur Gestaltung des Currikulums” [İstanbul Üniversitesi Almanca Çeviri Bölümünün Öğrenci Profili ve Müfredatı. Öğrenci Profiline ve Müfredat Tasarımına İlişkin Araştırma, Öğrenci ve Uygulama Odaklı İnceleme] başlıklı makalede İÜ AMT Anabilim Dalı hakkında bilgiler verilmiştir. İstanbul Üniversitesi Çeviri Bölümü 1993 yılında kurulmuş olup Türkiye’de Almanca çeviri eğitimi veren ilk kurum niteliğindedir (Eruz/Demez, 2007: 199). Bu bölüme yerleşen öğrencilerin nitelikleri çalışmamızın üçüncü bölümünde ayrıntılı olarak ele alınacağından burada konu edilmeyecektir. Eruz ve Demez İstanbul Üniversitesinde Almanca çeviri bölümünde müfredatın “[...] kaynaklar el verdikçe öğrenci odaklı ve uygulama alanına yakın [...]” (Eruz/Demez, 2007: 207) olarak tasarlandığını ifade ederler. Bu bağlamda ilk dört yarıyıda çeviriye yönelik temel edinçlerin aktarımı söz konusu olup beşinci yarıyıldan itibaren öğrencilere iktisat, tıp, hukuk gibi bir uzmanlık alanı seçtirilmektedir. Sekizinci yarıyıda ise öğrenciler çeviri örnekleriyle uygulama alanı çerçevesinde bir bitirme projesi hazırlar. Böylece öğrenciler bir proje konusu seçer ve konuyu akademik söylemle tartışır. Ayrıca altıncı yarıyıldan sonra öğrenciler, öğrendikleri bilgileri uygulayabilmeleri için bir staj programı kapsamında stajlarını gerçekleştirirler (Eruz/Demez, 2007: 208-209).

Müfredat programı kapsamında tüm derslerin dil edinciyle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Ders izlenceleri incelendiğinde metni alımlama, metin üretme, metin değerlendirme, araştırma yapma, çeviri yapma süreçlerinde dil edincinin ön plana çıktığı belirtilebilir. Yukarıda da dil edincinin hangi süreçlerde belirleyici olduğu vurgulanmıştır (bkz. 1.2.3.1 Çeviri Eğitiminde Dil Edinci). Bu bağlamda çeviri ve çeviriyle ilişkili tüm adımlarda (örneğin araştırma süreci, metin çözümleme vb.) dil edinci göz ardı edilemez bir olgudur. Çeviri eğitimi boyunca neredeyse tüm derslerin aynı zamanda dil edincini geliştirdiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bu bölümde

tüm dersler yerine ders izlencesi kapsamında açıkça dil edincinin geliştirilmesini hedef alan dersler ele alınacaktır. Bu bağlamda İstanbul Üniversitesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü'nde AMT Anabilim Dalı'nda dil edincini doğrudan veya dolaylı olarak geliştiren dersler listelenmiştir. Tabloda ilgili dersin hangi yarıyılta okutulduğu, zorunlu veya seçmeli olduğu, dersin amacı, içeriği ve öğrenme çıktıları belirtilmiştir. Müfredat analizi, çalışmada ele alınan dil edincinin tanımı ve kapsamı çerçevesinde incelenecektir. Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi ders izlencesinde yer alan dersin amacı, içerik, öğrenme çıktıları ve yeterlilik ilişkisi başlıkları çerçevesinde yapılmıştır. Veriler İstanbul Üniversitesinin resmî sitesinde (EBS<sup>12</sup>) yayınlanan ders müfredatı ve içerikleri üzerinden incelenmiştir. Müfredat ve içeriklerin güncel olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde müfredatta yer alan dil edincini geliştirdiği varsayılan derslerde içerik analizi, kodlama ve kodları kategorileştirme işlemi yapılmıştır.

---

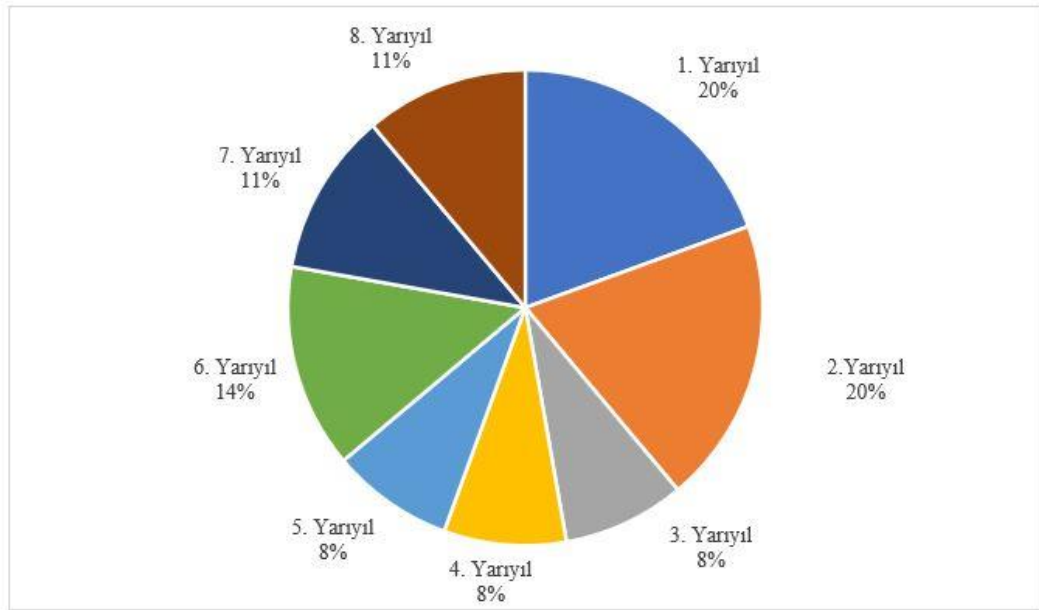
<sup>12</sup> İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilgi Sistemi: (Çevrimiçi)  
<http://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram?id=1130&yil=2020,01.03.2021>.

**Tablo 1.1:** İÜ AMT Anabilim Dalı'nda Dil Edincini Geliştirmeye Yönelik Derslerin Tablosu

| Ders Adı                            | Yarıyıl | Zorunlu/Seçmeli | Kredi | AKTS |
|-------------------------------------|---------|-----------------|-------|------|
| Anlatım Teknikleri I                | 1       | Zorunlu         | 2     | 2    |
| Çağdaş Türk Yazını                  | 1       | Zorunlu         | 2     | 2    |
| Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi I   | 1       | Zorunlu         | 2     | 4    |
| Ek Dil (Dil Edinci I)               | 1       | Zorunlu         | 2     | 3    |
| Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri    | 1       | Zorunlu         | 2     | 3    |
| Sözlü Dil Edinci                    | 1       | Zorunlu         | 2     | 4    |
| Yazılı Dil Edinci                   | 1       | Zorunlu         | 2     | 4    |
| Anlatım Teknikleri II               | 2       | Zorunlu         | 2     | 2    |
| Çağdaş Alman Yazını                 | 2       | Zorunlu         | 2     | 2    |
| Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi II  | 2       | Zorunlu         | 2     | 4    |
| Ek Dil (Dil Edinci II)              | 2       | Zorunlu         | 2     | 3    |
| Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri II | 2       | Zorunlu         | 2     | 3    |
| Sözlü Dil Edinci II                 | 2       | Zorunlu         | 2     | 4    |
| Yazılı Dil Edinci II                | 2       | Zorunlu         | 2     | 4    |
| Çocuk ve Gençlik Edebiyatı I        | 3       | Seçmeli         | 2     | 4    |
| Ek Dil (Dil Edinci III)             | 3       | Zorunlu         | 2     | 2    |
| Yazınsal Metinler I                 | 3       | Zorunlu         | 2     | 2    |
| Çocuk ve Gençlik Edebiyatı II       | 4       | Seçmeli         | 2     | 4    |
| Ek Dil (Dil Edinci IV)              | 4       | Zorunlu         | 2     | 2    |
| Yazınsal Metinler II                | 4       | Zorunlu         | 2     | 2    |
| Ek Dil (Dil ve Kültür I)            | 5       | Zorunlu         | 2     | 3    |
| Genel Dilbilim                      | 5       | Zorunlu         | 2     | 4    |
| Uzmanlık Çevirisi I (A Alanı)       | 5       | Seçmeli         | 2     | 4    |
| Dilbilim Alanları                   | 6       | Zorunlu         | 2     | 4    |
| Ek Dil (Dil ve Kültür II)           | 6       | Zorunlu         | 2     | 3    |
| Özel Alan Çevirileri II             | 6       | Zorunlu         | 2     | 4    |

|                                 |   |         |   |   |
|---------------------------------|---|---------|---|---|
| Terimbilgisi                    | 6 | Seçmeli | 2 | 4 |
| Uzmanlık Çevirisi II (A Alanı)  | 6 | Seçmeli | 2 | 4 |
| Çeviri ve Yazı Atölyesi I       | 7 | Seçmeli | 2 | 4 |
| Ek Dil (Çeviri I)               | 7 | Zorunlu | 2 | 4 |
| Uzmanlık Bilgisi III (B Alanı)  | 7 | Seçmeli | 2 | 4 |
| Uzmanlık Çevirisi III (B Alanı) | 7 | Seçmeli | 2 | 4 |
| Çeviri ve Yazı Atölyesi II      | 8 | Seçmeli | 2 | 4 |
| Ek Dil (Çeviri II)              | 8 | Zorunlu | 2 | 4 |
| Uzmanlık Bilgisi IV (B Alanı)   | 8 | Seçmeli | 2 | 4 |
| Uzmanlık Çevirisi IV (B Alanı)  | 8 | Seçmeli | 2 | 4 |

**Grafik 1.1:** Dönemlere Göre İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nda Dil Edincini Geliştirmeye Yönelik Derslerin Dağılımı



Yukarıdaki grafikte görüldüğü üzere dil edinci üzerinde özellikle ilk yarıyılıda durulmaktadır. Sonraki yarıyıllarda dil edinci uzmanlık alanları ve terminoloji dersleri bağlamında geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bununla birlikte dil edincinin kültür ve metin edinciyle yakın bir ilişki içerisinde olduğunu daha önce belirtmiştik. Bu ilişki ders müfredatının içeriği incelendiğinde tekrar göze çarpmaktadır.

Bir önceki paragrafta da ifade ettiğimiz gibi AMT Anabilim Dalı'nda dil edincini geliştirmeye yönelik derslerin özellikle 1. ve 2. yarıyılıda yoğunlukta bulunduğu söylenebilir. Bu iki dönemde dil edincini geliştirmeye yönelik toplam 14 ders bulunmaktadır. Bu sayı ilerleyen dönemlerde azalsa da 6. yarıyıldan itibaren dil edincini geliştirmeye yönelik derslerde tekrar bir artış söz konusudur. Tabloda dil edincini geliştirmeye yönelik derslerin 25'inin zorunlu 11'inin seçmeli derslerden oluştuğu görülür. Bu bağlamda dil edincini doğrudan veya dolaylı olarak konu eden derslerin ağırlıklı olarak zorunlu derslerden oluşması, dil edincine verilen önemi gösterir niteliktedir.

Ders izlencesi mercek altına alındığında 1. ve 2. yarıyılda dil edincini doğrudan geliştiren derslerin Anlatım Teknikleri I ve II, Ek Dil (Dil Edinci I) ve II, Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri I ve II, Sözlü Dil Edinci I ve II, Yazılı Dil Edinci I ve II, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi I ve II, Çağdaş Türk Yazını ve Çağdaş Alman Yazını dersleri olduğu görülür. Bu derslerin hepsi zorunludur ve derslerin amacı, öğrencilerin dil edinçlerini geliştirmektir. EBS sisteminde bulunan ders izlenceleri incelendiğinde Anlatım Teknikleri I ve II derslerinin temel dil ve çeviri edincini destekleyecek nitelikte olduğu ve bu derslerde sözlü ve yazılı anlatım teknikleri üzerinde durularak öğrencilerin anlatma becerisinin geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Anlatım Teknikleri I ve II derslerinin temel dil ve çeviri edincini destekleyecek nitelikte olmasının yanında bu derslerde sözlü ve yazılı anlatım teknikleri üzerinde durulur ve bu bağlamda öğrencilerinin anlatma becerisinin gelişmesine katkı sağladığı öne sürülebilir. Ek Dil (Dil Edinci I) ve II dersleri, programın ikinci yabancı dili olan İngilizce dersleridir. İlgili bölümün müfredat formlarındaki bilgiye dayanarak bu derslerde İngilizcenin temel dilbilgisi aktarıldığı ve öğrencilere İngilizce dilini çeviri amaçlı kullanabilme becerisi kazandırılması

hedeflendiği dile getirilebilir. Bu dersler İngilizcede yazılı ve sözlü olarak iletişim kurabilme, okuma metinleri anlama ve yorumlamayı kapsar. Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri I ve II derslerine ilişkin müfredat formları irdelendiğinde bu derslerde Almanca ve Türkçenin dilsel yapılarının karşılaştırmalı olarak incelendiği ve dillerin iletişimsel işlevlerinin öğrenildiği görülür. Yazma ve konuşma işlemlerindeki dilsel yapıların nasıl kullanıldığı üzerinde durulan bu dersin müfredat formuna göre amacı öğrencilerin metin türleriyle dilsel yapıların bağlantısını kurabilmeye yardımcı olmaktır. Ders izlencesine göre Sözlü Dil Edinci I ve II derslerinde öğrencilerin Almancada sözlü metin türleri hakkında bilgisini geliştirmek ana hedeftir. Öğrencilerin sözlü metin oluşturabilme becerisini geliştirmek, dil bilinci ve birikimini artırmak dersin amaçları arasında yer alır. Bu bağlamda öğrencilere metin, dil ve kültür edincinin kazandırılması hedeflenmektedir. EBS sistemindeki ders izlencesinde yer alan Yazılı Dil Edinci I ve II derslerinde öğrencilerin Almanca ve Türkçe yazılı metin oluşturma edinci kazanmaları beklenir. Bu derste çeşitli metin türleri ele alınarak öğrencilerin metin, dil ve kültür edinci kazanmaları amaçlanır. Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi I ve II derslerinde ise sözlü veya yazılı metinler kendi amaçları çerçevesinde değerlendirilir ve metin türleri ele alınır. Çağdaş Türk Yazını dersinde çeşitli metin türleri incelenerek ilgili metin türlerine yönelik okuma teknikleri konusunda bilgi edinilir. Çağdaş Alman Yazını dersinde, çağdaş Alman edebiyatının önemli akımları, konuları, yazarları ve anlatım biçimleri tanıtılır.

Ders izlencesi incelendiğinde 3. ve 4. yarıyılta dil edincini doğrudan geliştirmeye hedefleyen Ek Dil (Dil Edinci III) ve IV dersleri karşımıza çıkar. Bu derslerde öğrencilere orta-ileri düzeyde İngilizce dilbilgisi, yazma ve konuşma becerisi kazandırmak hedeflenir. Derste dilbilgisi, cümle yapısı, sözcük bilgisi, metin çözümlemesi ve çevirisi, okuma anlama etrafında alıştırmalar yapılır. Dönem sonunda öğrencilerden İngilizce metinleri analiz etmeleri, dilbilgisel kurallara uyarak yazılı ve sözlü metinler oluşturmaları beklenmektedir. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı I ve II seçmeli derslerinde söz konusu edebiyat alanı dil, kültür ve metin türleri açısından incelenir. Bununla birlikte bu alana yönelik öğrencilerden çeviri seçimi, çeviri dili ve çeviri kararları ve uygulamaları konusunda altyapı birikimi edinmeleri beklenir.

Yazınsal Metinler I ve II derslerinde yazınsal metin alt türlerine yönelik temel bilgiler aktarılır. Görüldüğü üzere tüm bu derslerde dil edincinin geliştirilmesi amaçlanır.

Sonraki dönemlerde dil edincini geliştirmeyi amaçlayan derslerin uzmanlık dersleri olduğu görülür. Örneğin Uzmanlık Çevirisi I (A Alanı), Özel Alan Çevirileri II, Uzmanlık Çevirisi II (A Alanı) derslerinde ilgili uzmanlık alanlarında (hukuk, tıp vb.) sözlü ve yazılı metin oluşturma çalışmaları yürütülmekle birlikte terminoloji ve sözlük bilgisi çalışmaları da yapılmaktadır. Böylece bu derslerde öğrencilerin ilgili uzmanlık diline hâkim olması amaçlanır. Bununla birlikte Ek Dil (Dil ve Kültür I) ve (Dil ve Kültür II) dersleri yine doğrudan dil edincini geliştirmeyi amaçlayan dersler arasında yer alır. Bu derslerde öğrencilerin B1 seviyesinde İngilizce dilbilgisel kurallara, cümle yapılarına, sözcük ve metin anlama becerilerine vakıf olması beklenir. Böylece öğrencilerin İngilizcede anlatabilme yetilerini geliştirmeleri hedeflenir. Dönem sonunda öğrencilerin İngilizcede dört temel beceriyi B1 düzeyde edinmiş olmaları beklenir. Bununla birlikte Genel Dilbilim ve Dilbilim Alanları dersleri de dil edincini dolaylı olarak geliştiren dersler arasındadır. Bu derslerde metindilbilim, anlambilim, sözlükbilim konuları mercek altına alınarak öğrencilerin bu bilgilerden yola çıkarak somut dil ve metin çalışmaları üzerinde çözümleme yapma yetilerinin geliştirilmesi tasarlanır. Ders izlencesinin 6. yarıyılında bulunan Terimbilgisi dersi de dil edincini geliştiren bir ders niteliğindedir. Bu derste çeviri sürecinde ilgili alana özgü terimlerin oluşturulması, araştırılıp bulunması ve metin türlerine göre kullanılması öğretilir. Öğrencilerin bu ders sayesinde gündelik dil ve uzmanlık dili arasındaki ayrımın farkına varması amaçlanır ve ilgili uzmanlık metinlerine özgü metin geleneklerini ve dil kullanımını öğrenmesi ve bu bilgileri uygulayabilmesi hedeflenir.

Son 2 yarıyıl da dil edinci yine uzmanlık dersleri bağlamında ele alınır. Uzmanlık Bilgisi III ve IV (B Alanı), Uzmanlık Çevirisi III ve IV (B Alanı) derslerinde öğrencilerin uzmanlık bilgisi ve terminoloji konusunda farkındalık kazanmaları hedeflenir. İlgili uzmanlık alanın sözlü ve yazılı çevirileri için gerekli dil ve metin edincinin geliştirilmesi amaç edinilir. Öğrencilerin ilgili uzmanlık alanında uzmanlık diline vakıf olması ve metin türleri konusunda farkındalığa sahip olması beklenir.

Bununla birlikte Çeviri ve Yazı Atölyesi I ve II derslerinde de dil edincinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu derslerde metin üretme süreçleri ele alınır ve bu süreçlerde öğrencinin dil bilgisini daha etkin bir şekilde kullanması istenir. Bu derste çeşitli metin örnekleri araştırılır ve dil, söylem ve metin gelenekleri açısından incelenerek benzer metinler üretilir ve çevrilir. Ek Dil (Çeviri I) ve II derslerinde ise amaç öğrencilerin İngilizce dil seviyeleri B2'ye çıkartmaktır ve bu bağlamda öğrencilerin anladığını tercüme edebilme yetisini geliştirmektir. Dolayısıyla öğrencilerin B2 düzeyinde dile hâkim olacak şekilde sözcük, cümle, paragraf ve metin üzerinden tercüme çalışmaları yapmaları hedeflenir.

İncelenen ders izlenceleri sonucunda özellikle ilk yarıyıllarda dil edinci üzerinde durulduğu gözlemlenmektedir. Dil edincinin metin edinciyle yakın ilişkisi bir diğer gözlemlenen unsurdur. Her dönemde dil edincini geliştirmeyi amaçlayan dersler olsa da 5. dönemden itibaren uzmanlık edinci, teknoloji edinci veya araştırma edinci gibi alt edinçlerin ön planda olduğunu görmek mümkündür. Bu bağlamda dil edinci ilk dönemlerde odak nokta olmakla birlikte dört yıllık çeviri eğitimi boyunca geliştirilmesi hedeflenen bir alt edinçtir. İlk iki yarıyıda dil edincini geliştiren dersler dilin yapısal özelliklerine odaklanır ve dil edinci, edebi metinler bağlamında ele alınır (Yazınsal Metinler, Çağdaş Türk Yazını, Çağdaş Alman Yazını). Sonraki yarıyıllarda dil edinci uzmanlık dersleri kapsamında işlenir ve ilgili uzmanlık alanının metin türü geleneği ve uzmanlık dili üzerine yoğunlaşılır. Ek Dil dersleri ise programın yabancı dili olan İngilizce dersleridir. Bu bağlamda Almanca ve Türkçenin yanında ikinci bir yabancı dilin geliştirilmesi ve dört yıllık eğitim sonunda İngilizce çevirilerin yapılması amaçlanmaktadır. İki farklı dilin öğrenme sürecini konu edinen çalışmalar ikinci yabancı dilin öğrenilmesinde birinci yabancı dilin etkisinin olduğunu gösterir (karş. Akpınar Dellal/Bora Günak, 2009; Yılmaz, 2007). İkinci ve üçüncü yabancı dilin birbirlerini nasıl etkiledikleri konusu ayrı bir çalışmada detaylı olarak ele alınması gereken bir konudur ve bu çalışmanın sınırlarını aşacağından bu tezde yer verilmeyecektir.

Bu bölümde çeviri eğitime ve çeviri edinçlerine ilişkin çeviribilimsel yayınlarda yer alan bilgiler ele alınmıştır. Çalışmanın odak noktasını oluşturan dil edinci çeviribilim çalışmaları kapsamında irdelenmiştir. Mütercim ve Tercümanlık bölümü öğrencilerinin dil edinçlerini geliştirme konusunda dil öğretiminden nasıl faydalanacağı sorusuna yanıt aramaya çalışmadan önce yabancı dil öğretiminin dile olan yaklaşımı ve geliştirdiği yöntem ve teknikler konusunu mercek altına almanın uygun olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmamızın bir sonraki bölümünde dil öğretiminin dile olan yaklaşımı ve geliştirdiği yöntem ve teknikleri ayrıntılı olarak ele alınacak, çalışmayı sınırlandırabilmek adına dil edinci kapsamında sadece yazılı dil edincinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve teknikler irdelenecektir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE GELİŞTİRİLEN YAKLAŞIMLAR, YÖNTEMLER VE TEKNİKLER

Çeviribilim 1970’li yıllarda özerkliğini elde etmiş bir bilim dalı olmakla birlikte doğası gereği disiplinlerarası bir özelliğe de sahiptir. Bu özellik, araştırmacıları bir yandan farklı disiplinlerden modeller alıp bunları kuramsal tabanına yerleştirmeye zorlarken diğer yandan da bu modellerin çevirilerle ilişkilerinin kurulmasıyla çok boyutlu bir bakış açısının kazanılmasını sağlamaktadır (Yazıcı, 2011: 9). Eğitim bilimleri ve çeviribilim arasındaki ilişki üzerine odaklanmış tez çalışmamızın, disiplinlerarası ilişkiyi vurguladığı söylenebilir. Çeviribilimin özerk bir bilim dalı olmasıyla birlikte akademik çeviri eğitimi veren kurumların sayısında büyük bir artış olmuş ve bu durum da çeviri eğitimi üzerine kafaya yormayı ve çalışmalar yürütmeyi beraberinde getirmiştir. Çeviri eğitimi bağlamında müfredat, derste uygulanacak yöntem gibi konular uzun yıllardır araştırmacılar tarafından tartışılmıştır. Çeviri eğitimine ilişkin çok sayıda çalışma bulunsa da Baykan Smets’in de **Akademik Çeviri Eğitiminde Kuramsal Yaklaşımların Yeri ve Önemi** başlıklı doktora tezinde ifade ettiği gibi çeviri eğitiminin hala eğitim bilimlerinden yeterince faydalanmadığı söylenebilir (Baykan Smets, 2014: 40, 222, 245). Oysaki akademik çevri eğitiminde, müfredat planlamasında, derslerin yürütülmesinde ve dersler arasında bağlantıların kurulmasında, akademik çeviri eğitiminin ilkelerinin yanı sıra öğrenme sürecinin ve bununla ilgili kavramların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğrenme süreçlerini ele alan eğitim bilimleri, son 20 yılda öne sürdüğü yaklaşımlar ve yöntemler ile farklı öğrenme şekillerini ortaya koyarak öğretime farklı bakış açıları sunmuş, öğretimi ve öğrenimi olumlu yönde etkilemiştir (karş. Baykan Smets, 2014: 91). Bu bağlamda akademik çeviri eğitiminde, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi adına eğitim bilimlerinden faydalanılmasının çeviri eğitime katkı sağlayacağını öne sürmek yanlış olmayacaktır.

Çalışmamızın bu bölümünde tezimizin odağında yer alan dil edincinin, akademik çeviri eğitimi kapsamında nasıl geliştirilebileceğinin izini sürmek adına eğitim bilimlerinin bir dalı olan yabancı dil eğitimi programlarında araştırmacılar tarafından geliştirilen yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler irdelenecektir. Bu yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler farklı disiplinlere dayanır ve yabancı dil eğitimi gibi disiplinler tarafından alanlarına uygulanarak entegre edilir. Bilginer Onan, “Dil Öğretiminde Disiplinler Arası Yaklaşımlar” başlıklı makalesinde de belirttiği üzere 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dil eğitimi alanında da disiplinlerarası çalışmaların benimsenmeye başlandığı gözlemlenmiştir (Onan, 2017: 147). Dil eğitiminde gerçekleştirilen araştırmalarda iletişim, dilbilim, göstergebilim, metindilbilim, beyin, bellek, edebiyat, sosyoloji, felsefe, psikoloji, bilişsel psikoloji gibi birçok disiplinin verilerinden faydalandığı görülmektedir (Onan, 2017: 147).

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi çalışmamızın bu bölümünde yabancı dil eğitimi tarafından geliştirilen yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler mercek altına alınacaktır. Çalışmamızı sınırlandırabilmek adına yabancı dil eğitimindeki güncel yaklaşımlara, yöntemlere ve tekniklere yer verilecektir. Bu bağlamda güncelliğini kaybetmiş bilişsel ve davranışçı bakış açılarına kısaca değinilecektir. Bu yaklaşımlardan kısaca bahsetmemizin sebebi, yabancı dil eğitimi alanındaki yaklaşımların gelişimini gözler önüne sermek ve geleneksel ile güncel/çağdaş yaklaşımlar arasındaki farkı göstermektir. Güncel yaklaşım olarak değerlendirilen yapılandırmacılık ve bu yaklaşımın izinde geliştirilen yöntemler ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Eklektik (seçmecî) bir çalışma gerçekleştirerek “yapılandırmacılık”, “istasyon yöntemi”, “eylem odaklı yaklaşım”, “süreç-tür temelli yaklaşım”, “kontrollü, güdümlü, serbest ve yaratıcı yazma teknikleri” tanıtılacak ve Yazılı Dil Edinci dersinin işleyiş yöntemi bağlamında incelenecektir. Burada eklektik yöntemle ilgili küçük bir parantez açmakta fayda vardır. Eklektik yöntem “[...] bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla [...]” (Demircan, 1990: 162) elde edilir. Bu bağlamda ders ortamında öğrenenlerin eksiklikleri doğrultusunda ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına farklı yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve harmanlanması uygun görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşımının detaylıca irdelenmesinin nedeni, çalışma

kapsamında yer verilecek olan yöntem ve tekniklerin yapılandırmacı yaklaşımdan etkilenecek geliştirilmesi ve bu yaklaşımla ortak özellikler taşımasıdır. Bu bağlamda ders ortamı, dersin işleyişi hakkında genel bilgiler, öğretmen-öğrenci ilişkisi gibi konular yapılandırmacı yaklaşım bağlamında ele alınacaktır. Bu bölümde mercek altına alınan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin tezin üçüncü bölümündeki “çeviri eğitime yansımaları” başlığı altında çeviri eğitimiyle ilişkilendirilecektir. Bu nedenle bu bölümde çeviri eğitimi ile ilişkilendirme dahil edilmemiştir.

## **2. 1 Öğrenme Yaklaşımları**

1900’lü yıllardan günümüze kadar öğrenme ve öğretme konusunda çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar “davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı” olmak üzere temel olarak üç grupta toplanmıştır. Bu yaklaşımların öğrenme kavramına bakış açıları birbirinden farklılık gösterir. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, çevreden gelen uyarıcılara tepki göstererek gerçekleşir (Skinner, 1963: 953). Bilişsel yaklaşımda ise öğrenme, zihinsel bir süreç olmakla birlikte doğrudan gözlemlenemeyen bir süreç olarak değerlendirilir (Ertmer/Newby, 2013: 50-51). Bugün hala güncelliğini koruyan yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme zihinde bir yapılandırma sonucunda ve bireyin deneyimlerinden yola çıkarak oluşmaktadır (Ertmer/Newby, 2013: 55). Öğrenmeye ilişkin bu yaklaşımlar yabancı dil öğretimi de etkilemiş ve çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmiştir. İletişimsel, eylem odaklı ve keşfederek öğrenme yaklaşımları yapılandırmacı yaklaşımın yanında yabancı dil öğretimi kapsamında gündeme gelen güncel yaklaşımlar arasındadır (Güneş, 2011: 124). Bu çalışmada, akademik çeviri eğitiminin amacına uygun görülen yapılandırmacı yaklaşıma odaklanılacaktır. Alanların sınırlarının netleşmesi için öncelikle davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar ele alınacak, ardından yapılandırmacı yaklaşım aktarılacaktır.

### 2.1.1 Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım, 20. yüzyılın başlarında psikolog J. B. Watson tarafından geliştirilmiş ve 1950'li yıllarda eğitim dünyasında büyük bir ilgiyle karşılanmıştır (Demirezen, 1988: 135-136). Davranışçı öğrenme yaklaşımının temel kabulü, öğrenmenin sadece bir davranış değişimi olarak görülmesine dayanır. Sadece gözlemlenebilen ve ölçülebilen davranışları inceleyen davranışçı yaklaşım, organizmanın davranışında bir değişiklik gerçekleştiğinde öğrenmenin söz konusu olduğunu ileri sürer (Skinner, 1948: 123). Geleneksel bakış açısı olarak değerlendirilen bu yaklaşımda ders ortamında mekanik alıştırmalara yer verilmektedir. Mekanik alıştırmalarda, öğretmen ders ortamında “[...] örnek model vericisi öğrenci de bu modelin tekrar edici durumundadır” (Göçer, 2015: 25). Bu bağlamda tekrar, yer değiştirme ve çevirme alıştırmalarını gerçekleştirdiği söylenebilir. Bu uygulamaların temel amacı, organizmanın davranış repertuarındaki doğru tepkilerin sayısını artırmaktır (Mietzel, 2001: 394).

Bu yaklaşımın önemli temsilcilerinden Skinner, yapmış olduğu hayvan deneylerinden yola çıkarak sözel davranış üzerinde birtakım sonuçlara varır. Skinner'e göre insan, geniş bir davranış repertuarına sahip organizmadır. Söz konusu davranışların ortaya çıkmasında *uyarıcı*, *yanıt* ve *pekiştirme* olmak üzere üç öge belirleyicidir (Skinner, 1948: 164). Öğrenme sürecinde pekiştirmenin çok önemli olduğunu ileri süren Skinner, ancak bu yolla davranışın tekrar ortaya çıkacağını ve böylece bir alışkanlık haline gelebileceğini ifade eder (Skinner, 1963: 953-955).

Ancak bu yaklaşımın öne sürdüğü şekilde edinilen bilginin yeni durumlara uygulanamıyor olması, Skinner'in birçok araştırmacı tarafından eleştirilmesine yol açmıştır. Eleştirilenler arasında özellikle dilbilimci Noam Chomsky göze çarpmaktadır. Noam Chomsky “A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior” [B.F. Skinner'in Sözel Davranış Yaklaşımı Üzerine Eleştiri] başlıklı makalesinde Skinner'in hayvanlar üzerindeki deneylerden yola çıkarak sözel davranışçılığı açıklamasını ve böylece öznelerin rolünü gerçekte olduğundan daha az önemli bulmasını

eleştirmektedir (Chomsky, 1959). Zaman içerisinde dil öğrenimi gibi karmaşık becerilerin ediniminin açıklanmasında daha farklı bir yaklaşımın gerekliliği kabul edilmiştir.

### **2.1.2 Bilişsel Yaklaşım**

1950’li yılların sonunda davranışçı yaklaşımın öğretim ilkelerini açıklamada yetersiz kaldığı düşünülmüş ve bu yaklaşım terk edilerek bilişsel yaklaşıma geçilmeye başlanmıştır (Ertmer/Newby, 2013: 50). Zihinsel dinamikleri ele alan bilişsel yaklaşım kuramı, davranışçı yaklaşıma göre problem çözme, akıl yürütme gibi üst bilişsel becerileri açıklamada daha yeterli görülmektedir (Ertmer/Newby, 2013: 50-51). Bilişselcilik kuramı, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini kavramsallaştırma ve zihnin bilgiyi nasıl aldığı, düzenlediği, depoladığı ve yeniden edindiği üzerinde durur (Ertmer/Newby, 2013: 54). Jonassen’e göre bilişselci öğrenme kuramı, öğrenenlerin ne yaptığını değil ne bildiğini ve bunu nasıl bildiğini açıklamaya çalışan bir kuramdır (Jonassen, 1991: 6). Yukarıda da ifade edildiği gibi davranışçı yaklaşım gözlemlenen davranış değişikliklerine dayanırken, bilişselcilikte öğrenmenin zihinsel bir süreç ve gözlemlenemeyen bir olgu olduğu kabul edilir. Bilgiyle meşgul olma, kodlama, dönüştürme, tekrarlama, saklama ve geri çağırma yolları öğrenmeye ilişkin temel kavramlar arasında yer alır (Ertmer/Newby, 2013: 51). Bununla birlikte öğrenme sürecinde öğrenenlerin düşüncelerine, tutumlarına, inançlarına ve değerlerine önem verilir (Winne’den akt. Ertmer/Newby, 2013: 52). Öğrenme sürecinde öğretmenin görevi öğrenenlerin önceden öğrendikleri bilgiler ile yeni kavramlar arasında bağlantı kurmasına olanak sağlayacak ortamları oluşturmak ve bu süreçte öğreneni aktif tutmaktır (Ertmer/Newby, 2013: 53).

Davranışçı ve bilişsel kuramların ortak noktası öğrenme sürecinde çevresel koşulların kolaylaştırıcı etken olarak değerlendirilmesidir. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme sürecini etkilemek için çevresel koşulların değiştirilmesi üzerinde durulurken

(örneğin uygun cevap geldiğinde pekiştireç<sup>1</sup> sağlamak); bilişsel yaklaşım öğreneni değiştirme üzerine odaklanır (örneğin uygun öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğreneni desteklemek) (Shuell, 1986: 413). Bu iki kuram arasındaki fark bilişsel yaklaşımın öğrenende tepkiye yol açan zihinsel etkinliklerine odaklanması ve zihinsel planlamayı, hedef belirleme süreçlerini kabul etmesidir (karş. Shuell, 1986: 415; Ertmer/Newby, 2013: 58).

Ertmer ve Newby, bilişsel yaklaşımla bağlantılı olarak şunları söylemektedir:

- “Öğrenenin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmasının üzerinde durulması [öğrenen kontrolü, üstbilişsel çalışma (örneğin öz planlama, gözlemleme ve düzenlemeler yapma teknikleri)]
- Önkoşul ilişkilerinin tanımlanması ve gösterilmesi için hiyerarşik analizlerin kullanılması (bilişsel görev analizi yöntemi)
- En iyi şekilde bilgi işlemenin kolaylaştırılması için bilginin yapılandırılması, düzenlenmesi ve sıralanmasının üzerinde durulması (anahat belirleme, özetleme, birleştirme ve ön düzenleme gibi bilişsel stratejilerin kullanımı)
- Öğrencilerin daha önce öğrendikleriyle bağlantı kurmasına izin veren ve bunu teşvik eden öğrenme çevrelerinin oluşturulması [ön koşul becerilerinin hatırlanması, ilgili örneklerin, benzerliklerinin kullanılması” (Ertmer/Newby, 2013: 53).

Ertmer ve Newby’ın yukarıda saydıkları temel kabullerden yola çıkarak bilişsel yaklaşımın geleneksel yaklaşımdan farklı olarak öğrenenin ön planda tutulduğu, bilgiyi aktif olarak kullanılıp yapılandığı ve öğretilen bilgilerin ön bilgilerle ilişkilendirilerek öğrenenlere sunulduğu belirtilebilir. Bu doğrultuda geleneksel eğitimden farklı olarak bilişsel yaklaşımda bilginin ‘bağlam’ içerisinde öğrenilmesinin önemli olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır.

---

<sup>1</sup> Eğitimde “pekiştireç” kavramı en genel anlamıyla “[...] bir davranışın ileride yinelenme olasılığını arttıran uyarıcı olarak tanımlanabilir (Can, 2005:103).

### 2.1.3 Yapılandırmacı Yaklaşım<sup>2</sup>

Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın <sup>3</sup> yansımalarını ele almadan önce yapılandırmacılığın kuramsal temellerini incelemekte fayda olduğunu düşünüyoruz. Yapılandırmacı kuramın ortaya çıkışı, bilgi ve öğrenmenin doğası üzerine yapılan düşüncelere dayanır (Murphy, 1997: 3). Bir başka deyişle, yapılandırmacı kuram doğrudan bir öğrenme kuramı olmayıp, bilgi ve insan arasındaki ilişki için geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Genel haliyle “[...] yapılandırmacı bakış açısına göre bilgi, birey tarafından çevresiyle olan etkileşimleri aracılığıyla oluşturulur” (Murphy, 1997: 3). Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere yapılandırmacı yaklaşımda bilginin nasıl yapılandırıldığı düşüncesinden yola çıkılarak öğrenme süreci hakkında çıkarımlarda bulunulur. Bu yaklaşım birçok alan tarafından ele alınır, çünkü bilgi ve bilgiyle ilgili tüm meseleler sadece bilgi kuramcısı ve felsefeciler tarafından irdelenen bir konu olmayıp aynı zamanda bilim, dil, eğitim psikolojisi ve hatta bilgisayar programcıları tarafından incelenmesi gereken bir konu niteliğindedir (Murphy, 1997: 4).

Nasıl ki yapılandırmacı yaklaşım birçok alan tarafından ele alınıyorsa, temeli de birden fazla alanın çalışmalarından yola çıkarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın temeli psikoloji ve felsefe alanına dayanır (Perkins, 1991: 20). Piaget’in bilişsel ve gelişimsel yaklaşımı, Vygotsky ve Bruner’in etkileşimi ve kültürel vurgusu, öğrenmenin bağlamsal doğası, Dewey’in aktif öğrenimi, von Glasersfeld’in epistemolojik tartışmaları, postmodernist yaklaşımı, Thomas Kuhn’un paradigması ve bilimsel devrimleri yapılandırmacı yaklaşımının temelini oluşturur (Driscoll, 2000: 387).

---

<sup>2</sup> İngilizcedeki “constructivism”, Almandaki “Konstruktivismus” kavramı Türkçe eğitim literatüründe “yapılandırmacılık”, “oluşturmacılık”, “bütünleştirici” terimleri ile karşılanmıştır. Ancak incelenen akademik çalışmalarda “yapılandırmacılık” kavramının daha yaygın kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 12.07.2004 tarihli kararıyla ilköğretim programlarında eğitim felsefesinin yapılandırmacılık yaklaşımını benimsemesi sonucunda “yapılandırmacılık” terimi eğitim bilimlerinde kullanılmaya başlanmıştır. Bu durumdan hareketle bu tez çalışmasında da “yapılandırmacılık” kavramı kullanılacaktır.

<sup>3</sup> Yaklaşımlar belirli bir kurama dayanarak geliştirilir. Yöntemler ise yaklaşımlara, teknikler de yöntemlere dayanır. Dil öğretimi açıdan baktığımızda yaklaşım, dil ve dil öğrenimi ile ilgili varsayımların ele alındığı düzlemdir. Yöntem ise kuramın uygulamaya döküldüğü ve öğretilecek becerilerin içeriği ve sıralamasının yapıldığı düzeydir. Teknik de sınıf içindeki uygulamaların betimlendiği düzlemdir (Richards/Rodgers, 2001: viii, 19; Anthony, 1963: 63-67).

Yapılandırmacı görüşü savunanlar, öğrenme sürecinin sistematik olmadığını düşünürler. Böylece pozitivist paradigmaya dayanan nesnelci bakış açısını reddedip bilgi ve öğrenmeyi öznel arası (intersubjectivity) olarak kabul ederler (Yurdakul, 2010: 39-40). Bünyamin Yurdakul, **Eğitimde Yeni Yönelimler** başlıklı yapıtta yer alan “Yapılandırmacılık” yazısında yapılandırmacılığı aşağıdaki sözlerle özetler:

“[...] yapılandırmacı öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulması; bilgi ise bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerinden edindiği deneyimlerle ilişkili ancak, bilişin dışında yapılandırılmayan bir olgu olarak görülebilir. Yapılandırmacılıkta bilginin; hiçbir zaman kişiden bağımsız olmadığı, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü olduğu kabul edilmektedir” (Yurdakul, 2010: 40).

Böylece yapılandırmacılığın, bilginin çok yönlü ve sosyal etkileşim ürünü olduğunu iddia eder. Vygotsky de bilginin sosyal etkileşim ürünü olduğunu ileri sürer (Cole/Wertsch, 1996: 250).

Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında çeşitli eğilimler mevcuttur. Ernest, “[...] araştırmacılar kadar yapılandırmacılığın çeşitleri vardır” (Ernest, 1995: 459) sözleriyle yapılandırmacılığın çok çeşitli olduğunu vurgular. Konu bağlamında Avustralyalı eğitim psikoloğu John Biggs ise “Enhancing Teaching through Constructive Alignment” [Yapılandırmacı Uyum Yoluyla Öğretimi Güçlendirme] başlıklı makalesinde yapılandırmacı kuramda çeşitli yaklaşımların söz konusu olduğunu ifade eder (Biggs, 1996: 348). Kaynaklarda en sık von Glasersfeld’in öncülüğündeki “Radikal Yapılandırmacılık”, Piaget’in geliştirdiği “Bilişsel Yapılandırmacılık” ve Vygotsky’nin öncülüğünü yaptığı “Sosyal Yapılandırmacılık” karşımıza çıkar. Radikal yapılandırmacılık, gerçeklik, hakikat, dil ve insan kavrayışına yönelik sorulara pragmatik bir yaklaşım sağlayan bir bilme teorisidir (von Glasersfeld, 1995). “[...] gelenekten kopuk, bilginin “nesnel” bir ontolojik gerçekliği yansıtmadığı, yalnızca deneyimlerimizle oluşturulan bir dünyanın düzenini ve örgütlenmesini yansıttığı bir bilgi teorisi” (von Glasersfeld, 1984: 24) olması, onun radikal olarak adlandırılmasına

neden olmuştur. Bir başka ifadeyle nesnel bilginin varlığı reddedilerek bilgi öznel olarak nitelendirilir. Piaget'in geliştirdiği bilişsel yapılandırmacılıkta zihin süreçleri ön plandadır (Piaget, 1973). Sosyal yapılandırmacılıkta ise bilginin ve anlam oluşturmaının sosyal ortamlarda bireylerin birbirleri ile etkileşimi sonucunda gerçekleştiği vurgulanmaktadır (Cole/John-Steiner/Scribner/Souberman, 1978: 90, 125). Söz konusu öğrenme kuramlarında bir farklılık olsa da Biggs'in de ifade ettiği üzere bu yaklaşımların arasında ortak temellerin var olduğu söylenebilir. Genel olarak yapılandırmacı kuramlar; [...] öğrenenlerin etkin biçimde seçerek ulaştıkları ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bütün olarak yapılandırdıkları [...]" (Biggs, 1996: 348) konularında bir uzlaşım gösterir. Çalışmamızın sınırlarını aşmamak için bu noktada sözünü ettiğimiz bu ekoller detaylı olarak irdelenmeyecektir.

Olssen, yapılandırmacılığın temel önermelerini Matthews'un açıklamalarına dayanarak aşağıdaki gibi özetler:

- “1. Bilgi çevreden pasif bir biçimde alınmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır.
2. Bilgiye ulaşmak bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir. Bilen kişi, zihni dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmez.
3. Bilgi bireysel ve toplumsal olarak oluşturulur.” (Olssen'den akt. Yurdakul, 2010: 41-42).

Yukarıdaki sözlerden de anlaşılacağı üzere bilgi aktif bir alımlama süreci ile tanımlanır. Bilgi, sosyal etkileşimle ve bireysel anlamlarla oluşturulur.

Yapılandırmacılık yaklaşımına ilişkin farklı görüşler hâkim olsa da bu kuramın eğitimi ve öğrenimi nasıl etkileyebileceği üzerine düşüncelerin genel anlamıyla ortak olduğu söylenebilir (Murphy, 1997: 5). Çalışmamızın sınırlarını aşmamak adına bu bağlamda yapılandırmacılık yaklaşımının kuramsal temelleri daha fazla irdelenmeyecek ve eğitimde yapılandırmacılık konusu ele alınacaktır.

### ***Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı***

20. yüzyılın sonundan itibaren eğitim pratiğinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşım, bireyin öğrenme ve zihin becerilerini geliştirmeye odaklanır (karş. Sönmez, 2019: 1683). Böylece öğrenme kuramları bağlamında davranışçılıktan bilişsel yaklaşımlara ve en nihayetinde yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir değişim gerçekleşmiştir. Law, söz konusu değişimi “dıştan içe bakışa kayış” olarak nitelendirmiştir (Law’dan akt. Baykan Smets, 2014: 99). Yapılandırmacı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım arasındaki ortak nokta, her iki yaklaşımın öğrenmenin zihinsel işlemler sonucunda gerçekleştiğini savunmalarıdır. Bu kabulün ötesine geçen yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenlerin yeni bilgiyi var olan bilgilerin üzerine yapılandırdıklarını ileri sürer. Bilişselci yaklaşımda öğrenenlerin bilgisi bir başkası tarafından oluşturulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise bilginin zihinden bağımsız düşünülemeyeceği ve “aşılamayacağı” görüşü hakimdir. Bir başka deyişle, öğrenenler dış dünyadan aldığı bilgileri belleğine aktarmaz, bireysel deneyimler ve etkileşimler temelinde dünyaya ilişkin kişisel yorumlarını oluşturur (Bednar/Cunningham/Duffy/Perry, 1991: 91).

Davranışçılığı ve bilişselciliği kapsayan nesnelci yaklaşım, “[...] öğrencinin ‘bilmesi’ gereken olguların, ilişkilerin ve özelliklerin tanımlanmasına odaklanırken [...]” (Duffy/ Jonassen, 1991: 8); yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme hedefi kapsamında bağlamsal öğrenme vurgulanır (Ertmer/Newby, 2013: 57). Yapılandırmacı yaklaşımın temsilcilerinden, John Seely Brown, Allan Collins and Paul Duguid, buradaki tanıma benzer biçimde “Situating Cognition and the Culture of Learning” [Konumlanmış Biliş ve Öğrenme Kültürü] başlıklı makalede, öğrenmeyi ömür boyu devam eden bir süreç olarak tanımlarlar ve öğrenmenin iletişim bağlamında gerçekleştiğini ifade ederler (Brown/Collins/Duguid, 1989: 32-33). Bu bilgilerden yola çıkarak yapılandırmacılıkta öğrenme yaşam boyu gerçekleşen bir süreç olmakla birlikte bilgi, “[...] yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır” (Yurdakul, 2010: 41).

Yapılandırmacı eğitim konusunu ele alan kaynaklarda yapılandırmacı yaklaşımın bilgi ve öğrenmeye ilişkin özelliklerinin eğitim pratiğine yansıtılması

için yerine getirilmesi gereken koşullar olarak birtakım ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde adlandırılrsa da ortak birtakım özelliklerin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çalışmamız kapsamında bu yaklaşımın önemli temsilcileri arasında yer alan ve konuyla ilgili önemli çalışmaları olan Savery ve Duffy'nin çalışmalarında kabul ettikleri ilkeler ele alınacaktır. John R. Savery ve Thomas M. Duffy “Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework” [Probleme Dayalı Öğrenme: Öğretici Bir Model ve Yapılandırmacı Çerçevesi] başlıklı makalelerinde Rorty ve von Glasersfeld'in görüşlerinden yola çıkarak öğrenmede felsefi açıdan üç koşulun önemli olduğunu kabul ederler:

*1) Çevreyle etkileşimin sonucunda anlamın gerçekleşmesi*

Savery ve Duffy yukarıdaki koşulun yapılandırmacılığın temel yapı taşı olduğunu ve anlamlandırma sürecinde içeriğin, bağlamın, öğrenen etkinliğinin ve öğrenen kişinin amaçlarının belirleyici olduğunu ifade ederler (Savery/Duffy, 1995: 31). Araştırmacılar anlamın bireysel bir yapı olduğunu ileri sürerek paylaşamayacağını ancak diğer anlamlarla karşılaştırılarak test edilebileceğini açıklarlar.

*2) Bilişsel çelişki veya kargaşa öğrenme için teşvik edici bir unsurdur ve öğrenilenlerin düzenlenmesini ve doğasını belirler*

Savery ve Duffy, öğrenme ortamında bir uyarıcının veya bir amacının söz konusu olması gerektiğini ve bu amacının öğrenenin deneyimine bağlı olarak belirlendiğini açıklar. Teşvik edici unsurlar olarak nitelendirilen amaçlar, aynı zamanda neyin öğrenileceğine de karar vermeyi içerir. Savery ve Duffy, Dewey ve Piaget gibi araştırmacıların öğrenmeyi teşvik eden unsuru hangi açıdan ele aldıklarına değinerek kendi görüşlerini ortaya koyar. Dewey, öğrenmeyi yönlendiren etmenin ‘sorunsal’ olduğunu ifade eder (Savery/Duffy, 1995: 31, ayrıca bkz. Dewey, 1938). Piaget ise var olan şemanın (bilişsel yapı) içinde deneyimler sürekli benimsenmediği zaman yerleşime duyulan ihtiyacın amaç olduğunu savunur (bkz. Piaget, 1977). Savery ve Duffy ise, öğrenme için itici

gücün bilişsel çelişkiler olduğunu, bunların da öğrenme için zihinsel ve faydacı amaçlar olduğunu ifade eder (Savery/Duffy, 1995: 31).

*3) Bilgi sosyal etkileşimden ve bireysel anlamlarının uygulanabilirliğini değerlendirmekten doğar*

Araştırmacılar, sosyal çevrenin bireysel anlamlandırma sürecinde ve bilginin oluşturulmasında belirleyici bir etken olduğunu ileri sürer. Bu bağlamda yapılandırmacı sınıflarda işbirliğine dayalı öğrenme<sup>4</sup> ortamları tercih edilir. Kişi ortak gruplarla yaptığı çalışmalar aracılığıyla hem kendi bilgisini test etme fırsatı bulur hem de grup üyelerinin bilgilerini inceleme olanağı elde eder. Bu görüşü von Glasersfeld’de de görmek mümkündür. Ona göre başka insanlarla etkileşim kurarak ve farklı görüşlere ulaşarak kendi görüşümüzü sorgulamamız olanaklı hale gelir (von Glasersfeld, 1989: 129, 131). Bu durum ise zihinde bir karmaşıklığa neden olur ve böylece öğrenme teşvik edilir. Bu husus bize bireysel anlamların uygulanabilirliğinin değerlendirilmesinde ve bu anlamlar doğrultusunda örtüşen bazı bilgilerin oluşturulmasında sosyal çevrenin belirleyici olduğunu gösterir (Savery/Duffy, 1995: 32).

Yukarıdaki ilkelerin eğitime yansımaları altı başlık altında ele alınabilir:

*1) Yeni bilgilerin öğrenilmesi önceki bilgi üzerine inşa edilir*

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık, yeni bilgilerin önceki bilgiler üzerine inşa edilerek öğrenildiğini savunur. Knight, “[...] bilgiyi hali hazırda bildiklerimize dayanarak inşa ettiğimizi ve öğrendiğimiz her görüşün devam eden zihinsel gelişimimizi kolaylaştırdığını” (Knight, 2002: 3) dile getirerek önbilgilerle yeni bilgi arasında bağ kurulması gerektiğini vurgular. Bu ilke doğrultusunda öğretmen öğrencilerinin kültürel arka plan bilgisini dikkate almalıdır. Öğretmen öğrencinin arka planına dokunarak onun öğrenimini kolaylaştırır. Önceden belirlenmiş müfredat programı, öğrencilerin arka plan bilgisine göre şekil alır (Adelman Reyes/Vallone, 2008: 36).

<sup>4</sup> İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencinin aktif bir rol üstlendiği, grup arkadaşlarından sorumlu oldukları bir yöntemdir (Sarı, 2018: 140). Bu öğretim yönteminde küçük gruplar halinde çalışılır.

## *2) Öğrenme sosyal etkileşim aracıyla sağlanmış olur*

Öğrenme sürecinde dilin ve kültürün önemi büyüktür. De Kock, Slegers ve Voeten, bilginin bireysel olarak inşa edilmesine rağmen, sosyal etkileşim aracıyla ve kültürel olarak konumlandırılmış bağlamlarda sağlandığını savunur (De Kock/Slegers/Voeten, 2004: 148-149). Öğretmen derste grup çalışmalarına yer vererek destekleyici bir ortam sağlamış olur. Bu noktada önemli olan bu grup çalışmalarının ve sosyal etkinliklerin bir amaç çerçevesinde yapılmasıdır. Burada söz konusu olan işbirlikçi çalışma, sadece öğrencilerin grup çalışmaları yapmaları ve bireysel bilgilerini başkalarıyla paylaşmaları değildir. Aynı zamanda işbirliği halinde çalışma, bilginin iç yüzünün ve çözümlerin sinerjik bir şekilde ortaya çıkmasını sağlar (Brown/Collins/Duguid, 1989: 40). Bir başka deyişle öğrenciler hedefe yönelik faaliyet göstermeleri sonucunda bilgiyi kavrar ve söz konusu problemi çözebilirler. Örneğin yabancı dil öğretiminde grup çalışmalarının önemi sıkça ifade edilmektedir. Bunun nedeni, grup çalışmalarında öğrencilerin bir konu üzerine konuşmaları, tartışmaları ve bu yolla grup çalışmasının hem konunun içeriği hem dil yönünden destekleyici olmasıdır (Adelman Reyes/Vallone, 2008: 36-37).

## *3) Öğrenme sürecinde problem çözmenin önemi*

Bu yaklaşım kapsamında öğretmenler derslerde öğrencilere beyin fırtınası ve araştırma yapmalarını söyler, konuyla ilgili farklı sorular sorar. Öğrencilere ihtiyaç duydukları desteği sağlarken onlardan problem çözmelerini isterler (Adelman Reyes/Vallone, 2008: 37). Bu süreçte önemli olan, derste ele alınan tüm etkinliklerin bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilmesi ve amacın öğrenenler için açık ve belirgin olmasıdır (Savery/Duffy, 1995: 32). Bununla birlikte ders içeriklerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olması da önem taşır. Eğer bir içerik çok kolay veya çok zorsa, bilişsel yapıların oluşacağı bağlamın gerçekleşmediği düşünülür (Adelman Reyes/Vallone, 2008: 37). Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımı benimseyenlerin çoğu, sınıf ortamında zorlu görevlere de yer verilmesi gerektiğini savunur. Görevin kolay olması öğrencinin gerçek hayatta zor durumlarla karşılaştığında bunların üstesinden gelememesine neden olur. Böylece

öğrencinin söz konusu zorlu görevi çözme becerisini kazanabilmesi için ders ortamında olabildiğince fazla zorlu görevle karşılaşması gerekir (Driscoll, 2000: 395).

Driscoll, öğrenmenin en önemli hedeflerinin problem çözme, akıl yürütme ve eleştirel düşünme olduğunu dile getirerek bilginin doğrudan aktarıldığı geleneksel sınıflardan çok farklı bir sınıf ortamına işaret eder (Driscoll, 2000: 394). Söz konusu sınıf ortamı işbirlikçi çalışmaları destekler ve öğrenme sürecinde öğretmenin destekleyici bir rol üstlendiği gözlemlenir. Benzer görüşte olan Bruner, öğrenmenin birçok ortamda toplumsal bir eylem olduğunu ve kültür paylaşımını içerdiğini ifade eder (Bruner, 1986: 127). Böylece işbirlikçi çalışmaların öneminin büyük olduğu söylenebilir (Can, 2009: 64).

*4) Özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve çevrenin karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamları oluşturulmalı*

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenlerin öğrenme sürecindeki kazanımlarını günlük yaşama aktarabilmeleri temel hedefler arasındadır. Özellikle geleneksel sınıflarda yapıldığı gibi görevlerin basitleştirilmesi ve bağlamdan uzak ele alınması öğrenenlerin gerçek hayatta karşılaşacakları problemlerinin üzerinde uygulanması zorlaşır (karş. Honebein, 1996: 11). Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım kapsamında karmaşık bir öğrenme ortamının oluşturulması ve ele alınan problemlerin gerçek yaşamdan izler taşıması (authentic) anlamlı öğrenmeyi teşvik edecektir (Savery/Duffy, 1995: 33, Honebein, 1996: 11). Bu şekilde söz konusu konular parçalara bölünmeden bütüncül olarak ele alınmalıdır.

*5) Çoklu bakış açısı sağlanmalıdır*

Peter C. Honebein'in "Seven Goals for the Design of Constructivist Learning Environments" [Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Tasarlanması İçin Yedi Hedef] başlıklı makalesinde ifade ettiği gibi gerçek dünyada nadiren tek bir doğru olabileceği gibi problem çözmede de farklı yollar mevcuttur. Öğrenenler, bireysel anlamlarını test etmek ve zenginleştirmek için problemlere alternatif çözümler üretmeyi sağlayan etkinlikler düzenlenmelidir (Honebein, 1996: 11). Bununla birlikte bilginin öğrenenlere aktarımı sürecinde çeşitli sunum tekniklerinden

yararlanılmalıdır. Bir başka deyişle yazılı ve sözlü anlatımın yanında teknolojik araçlar da kullanılmalıdır (Honebein, 1996: 12).

6) *Öğrenenlerin öğrenme sorumluluğu teşvik edilmelidir ve öğretmenler öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı bir rehber olmalıdır*

Öğrenenlerin daha etkin bir rol oynadıkları ve kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alabildikleri bir ortam sağlanmalıdır. Bu bağlamda uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme içeren tüm üst düzey bilişsel becerilerin gelişimi teşvik edilmelidir (Honebein, 1996: 20). Sarah Cotterell “Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses” [Müfredat Yoluyla Öğrenci Özerkliğini Teşvik Etmek: Dil Dersleri Planlama İlkeleri] başlıklı makalesinde öğrencilerin özerklik kazanmalarını öğrencilerin hedefleri belirleme, hedeflere ulaşmak için gereken kaynakları ve stratejileri belirleme ve gelişimlerini ölçme konusunda farkındalıklarını artırmaya bağlı olduğunu ifade eder (Cotterell, 2000: 111). Yapılandırmacı öğretmenler geleneksel sınıflardan farklı olarak doğrudan bilgiyi aktarmak yerine öğrenciyi düşünmeye ve sorgulamaya teşvik eder. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım öğrencileri yaratıcı düşünmeye sevk ederek etkinliklerde aktif rol üstlenmenin önemi üzerinde durur (Dagar/Yadav, 2016: 1). Böylece yapılandırmacı görüşe göre eğitimin, bireyin gelişimini ve öğrenim sürecini çok boyutlu olarak kapsadığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda yapılandırmacı öğretmenler öğrencilere açık uçlu ve düşünmeyi teşvik edecek sorular yöneltir. Öğrenciler bilgiyi oluştururken öğretmenler onlara bu süreçte rehberlik eder (karş. Savery/Duffy, 1995: 33). Bir başka deyişle öğretmen yeni bilgiyi tanıtır ve öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturma aşamasında onlara destek olur. Öğrenme süreci öğretmen tarafından kolaylaştırılır ve bir müfredat tarafından yönlendirilir. Etkili eğitim öğretmenin, öğrencinin ve okulun aktif olarak katılım gösterdiği bir süreçtir.

Bu yaklaşımın sınıf ortamında hangi tür yeniliklere yol açtığını daha yakından anlamak ve yukarıdaki özelliklerin geleneksel yaklaşımlarla arasındaki farkı görebilmek adına yapılandırmacı sınıf ortamını geleneksel sınıf ortamıyla karşılaştırmakta fayda olduğunu düşünüyoruz. Geleneksel sınıf ortamında öğretmen

önceden belirlenmiş müfredatı öğrencilerine doğrudan öğretir. Bu sınıf ortamında öğretmen aktif bir rol oynarken, öğrenciler pasif konumdadır. Öğretmen tüm sınıfı bir bütün olarak görür, tahtaya bir şeyler yazar ve öğrencilere doldurulması gereken çalışma kağıtları dağıtır. Geleneksel sınıflarda bilgi gerçek ve kesin olarak sunulur. Öğrencilerin önceki deneyimleri dikkate alınmaz ve bir sorunun çözümünde farklı yöntemleri denemelerine müsaade edilmez. Böyle bir sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkisi mesafeli olarak tanımlanır ve yetkinin öğretmenlerde olduğu gözlemlenir (Waller'den akt. Smerdon/ Burkham/Lee, 1999: 8). Öğretmen-öğrenci arasındaki hiyerarşik ilişki sınıftaki oturma planından yola çıkarak da gözlemlenebilir. Öğretmenin sınıfın girişinde yüksek konumlandırılmış bir masada, öğrencilerin ise sıra halinde oturması öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisi hakkında bilgi verir niteliktedir. Bu oturma düzeninin öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşiyi göstermenin yanı sıra öğrenciler arasındaki etkileşimi de kısıtlayabileceğini ifade etmek olanaklıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmen ise sınıfında her öğrencinin farklı bir kültürel alt yapıya sahip olduğunu ve sınıfta işlenecek konuya ilişkin farklı deneyim ve bakış açısı getireceklerinin bilincindedir. Öğretmen derse hazırlıklı bir şekilde gelse de öğrencilerin ders akışında ve içeriğinde yönlendirici olabileceğinin farkındadır. Öğretmen yeni konuya giriş yapmadan önce öğrencilerin bu konuya ilişkin bilgisini aktifleştirmeyi amaçlar. Yapılandırmacı sınıf ortamlarında grup çalışmalarının önemi büyüktür. Öğretmen öğrencileri teşvik etmede destekleyici bir rol oynar (Adelman Reyes/Vallone, 2008: 29). İkili çalışmalarda ve grup çalışmalarında öğretmen sınıfta dolaşır ve öğrencilere yardımda bulunur.

Geleneksel ya da yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin ortak noktası, derslere hazırlıklı gelmeleri, öğretecekleri içerik bağlamında uzman olmaları ve öğrencilerin akademik gelişimlerini amaç edinmeleridir (Adelman Reyes/Vallone, 2008: 30). Aralarındaki fark ise öğretirken benimsedikleri yaklaşımdır. Aşağıdaki grafik bu iki öğretim yaklaşımını gösterir niteliktedir.

## Şekil 2.1: Yapılandırmacı Öğretmene Karşı Geleneksel Öğretmen

(Adelman Reyes/Vallone, 2008: 30)



Özetle, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmeni didaktik<sup>5</sup> öğretmenden ayıran en önemli özelliğin, öğrencilerinin arka plan bilgisine önem vermesi ve sosyal etkileşimi ön planda tutması olduğu söylenebilir. Bu yaklaşıma göre öğrenci bilgiyi oluşturabilmeli, dış dünya ile sınıfı bütünleştirebilmeli, tartışma ortamlarına katılıp sonuç çıkarabilmeli ve bunları da yazıya dökrebilmelidir.

Yukarıda yapılandırmacı yaklaşımının eğitime yansıması, sınıf ortamı ve dersin işleyişine ilişkin bilgiler verilmiştir. Yapılandırmacı sınıfların en belirgin özelliği dil, içerik ve sürecin sınıflarda birleştirilmesidir (Adelman Reyes/Vallone, 2008: 39). Bu unsurların sosyal etkileşimle sağlanması hedeflenir. Bu bilgilerden yola çıkarak yapılandırmacı yaklaşımın öğretimde nasıl uygulandığı ele alınacaktır.

<sup>5</sup> Didaktik, “öğretici” anlama gelmekle birlikte didaktik öğrenme ortamları öğretmenin hedeflediği bir öğretim amacı çerçevesinde, öğretmen tarafından hazırlanan, öğrencilerin amaçlanan kazanımdan haberdar olduğu, genellikle öğretmen merkezli öğretimin gerçekleştiği ortamları içerir (Alar Koçdemir, 2019: 12). Bu doğrultuda çalışmada “didaktik” sözcüğü geleneksel öğretim yöntemi bağlamında kullanılmıştır.

### 2.1.3.1 Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yapılandırmacı yaklaşımın etkili öğrenmeye ilişkin sunduğu ilkelerin eğitimde uygulanması üzerine çeşitli modeller ve yöntemler sunulmuştur. Özellikle teknolojinin gelişimiyle birlikte farklı yöntemler gündeme gelmiştir. Yöntemler üzerinde çalışan isimlerden biri Agnes Weber'dir. Weber **Problem-Based Learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe** [Problem Odaklı Öğrenme: Orta- ve Yükseköğretim için El Kitabı] başlıklı yapıtında yapılandırmacı eğitimde başvurulabilecek yöntemler kapsamında “probleme dayalı öğrenme”, “proje bağlamında öğrenme”, “geliştirilmiş öğrenme ve öğretim biçimleri” yöntemlerini saymaktadır (Weber, 2007: 18). Bir diğer araştırmacı olan Driscoll ise, yapılandırmacı yaklaşım bağlamında “mikro dünya ve hiper ortam tasarımları”, “işbirliğine dayalı öğrenme ve problem destekleyici (Scaffolding)”, “hedefe dayalı senaryolar ve probleme dayalı öğrenme” ve son olarak “açık kaynaklı yazılım ve ders yönetim araçları” yöntemlerini öne sürer (Driscoll, 2000: 385). Çalışmamızı sınırlandırmak ve yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarına ilişkin genel bilgi aktarmak adına tezimizin bu bölümünde Driscoll tarafından ele alınan ve başka araştırmacılar tarafından incelenen yapılandırmacı yaklaşım yöntemleri irdelenecektir.

#### *Mikro dünya ve hiper ortam tasarımları*

Driscoll'un yapılandırmacı yaklaşım kapsamında ele aldığı bazı yöntemler sadece çevrimiçi derslere uygulanabilir niteliktedir. 2019 yılında başlayan küresel salgın Covid-19, okullarda ve üniversitelerde derslerin çevrimiçi olarak yürütülmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda Driscoll'un ele aldığı yöntemlerin online platformlarda yürütülmesinin bugünkü eğitim durumuna yarar sağlayabileceğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Çalışmamızın önceki bölümünde gördüğümüz üzere yapılandırmacı sınıflarda, öğretmenin ders işleyişini salt müfredat ve ders kitabına indirgemesi olanaksız bir durumdur. İnternet, web sitesi ve sanal öğrenme ortamları gibi teknolojilerin kullanımı, mikro-dünya ve hiper dünyanın oluşturulması, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve hedef odaklı senaryoların oluşturulması,

Moodle ve BlackBoard<sup>6</sup> gibi ders yönetim araçlarının kullanımı, bilgisayar aracılığıyla ders ortamı gibi yöntemler yapılandırmacı sınıflarda uygulanabilir (Driscoll, 2000: 402; Can, 2009: 65).

Mikro dünya “[...] keşif ve araştırmayı teşvik eden gerçek ortamların küçük ama eksiksiz alt kümeleri [...] (Papert’den akt. Can, 2009: 65) olarak tanımlanır. Bunların iki temel özelliği vardır; birincisi, bir alanın veya sistemin en basit çalışma modelini somutlaştırmaları, ikincisi ise öğrenenin bilişsel durumuna uygun bir giriş noktası sunmalarıdır. Bunu programlama dili olan LOGO<sup>7</sup> üzerinde açıklayan Papert, LOGO’nun soyut kavramları basitleştirerek kişinin mevcut bilgisiyle ilişkilendirdiğini ve kendi bilgi yapısına uydurmaya çalıştığını açıklar. Bu süreç organize edilmiş öğrenmeyle değil, çevreyle teşvik edilir. Bu uygulamaların yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanında da avantaj sağlayabileceğini öne süren Can, online oyunlar, Sims ve Second Life<sup>8</sup> gibi mikro dünyaların dil öğrenme deneyimlerine katkısı olabileceğini dile getirir (Can, 2009: 66). Bilgisayar, DVD ve diğer elektronik araç gereçlerin kullanılması da sınıf ortamını zenginleştiren araçlardır. Ayrıca bu tarz araç gereçler işbirlikçi öğrenmeyi de destekler. Bu uygulamalar aracılığıyla bir konu üzerine bilgi, tanımlar, betimlemeler, görsel tasarımlar, videolar ve farklı araştırma örnekleri sunulabilir (Can, 2009: 66). Hiper ortamlar<sup>9</sup> sayesinde bilgi parçaları inşa edilebilir, birbiriyle ilişkilendirilebilir ve böylece öğrenme süreci teşvik edilebilir. Hiper ortamlar görseller, sesler ve diğer çoklu ortamlar ile birleştirilebilir. Anlatılanlardan yola çıkılarak öğretmenin teknoloji becerisinin önemli olduğu aşikardır. Öğretmenin yukarıda belirtilen araçların kullanımının ve teknik bir sorun çıkması halinde müdahale edip çözüm odaklı olmasının önemli olduğu söylenebilir.

---

<sup>6</sup> Moodle ve Blackboard, öğrenim yönetim sistemi veya sanal öğrenme ortamı olarak adlandırılır ve eğitimcilere öğrencilerle etkileşim halinde ders vermeyi sağlayan yardımcı araçlardır. Bu iki araç arasındaki fark Moodle’in açık kaynaklı kodlu öğretim yönetim sistemi olması, Blackboard ise kapalı kaynak kodlu bir uygulama olmasıdır (S. Neff/Donaldson, 2013: 91; Sinecen, 2010: 15).

<sup>7</sup> Logo, bilgisayar destekli eğitimde kullanılan programlama dilidir (Ar, 2012: 197).

<sup>8</sup> Second Life, üç boyutlu çevrimiçi sanal bir ortamdır. Program kullanıcıları avatarlar aracılığıyla temsil edilerek birbirleriyle sesli, yazılı ve görüntülü olarak iletişim kurabilirler. Bununla birlikte ışınlama tekniği ile kolaylıkla ortam değişikliği gerçekleştirebilirler (Kazazoğlu, 2014: 41).

<sup>9</sup> Hiper ortamlar, ses, grafik, video ve animasyonunu metinle bütünleştirerek bilgisayarda gösterilmesidir (Jonassen/Reeves, 1996: 703).

### ***İşbirliğine dayalı öğrenme ve problem destekleyici***

Adından da anlaşılacağı üzere yapılandırmacı öğrenmenin en önemli yöntemlerinden biri olan işbirliğine dayalı öğrenme, anlam oluşturma ve bilişsel gelişimi desteklemektedir. Anlam oluşturma bireysel bir faaliyet olarak değerlendirilse de etkileşim ortamındaki bağlamdan ayrı düşünülemez (Driscoll, 2000: 404). İnternet ve sanal öğrenme ortamlarının işbirlikli çalışmaları teşvik ettiği söylenebilir. Driscoll'in de ifade ettiği gibi işbirlikli web tabanlı teknolojinin bir problem çözme sürecinde bilgiye ulaşmada sanal bir erişim ve çevrimiçi destek sağlaması öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler. Böylece öğrenenler hedeflerini belirleyebilir, araştırmalarını gerçekleştirebilir, gelişimlerini takip edebilir, kendi ve gruptaki diğer kişilerin fikirleri üzerine düşünebilir (Driscoll, 2000: 404).

### ***Hedefe dayalı senaryolar ve probleme dayalı öğrenme***

Probleme dayalı öğrenme, öğrenenleri birlikte çalışmaya teşvik ederek farklı kaynaklar ve teknoloji kullanarak “gerçek” bir problem üzerinde çalışmayı gerektirir (Driscoll, 2000: 405). Bu süreçte öğrenciler problemleri ve çözüme ulaşmak için tamamlanacak görevleri belirlemek, çözüme yönelik veri ve kaynakları toplarken eleştirel düşünmek, bir çözüm bulmak, ardından çözümleri değerlendirmek ve bunlar üzerinde kafa yormak için birlikte çalışırlar (Driscoll, 2000: 405). Bununla birlikte probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin sorumluluk almalarını desteklemektedir. Bu yöntem problem çözme süreci tamamlanınca öğrenenlere düşünme yöntemleri, kaynak toplama stratejileri, grup çalışma becerileri üzerine geriye dönük düşünme imkânı verir (Driscoll, 2000: 405). Probleme dayalı öğrenme yöntemi üzerinde çalışan araştırmacılar arasında yer alan Savery ve Duffy de benzer görüştedirler. Araştırmacılar, Howard Barrows modelinden yola çıkarak bu yöntemin amacının özerk öğrenme, alan bilgisi ve problemi çözme unsurlarından oluştuğunu ifade eder (Savery/Duffy, 1995: 34-35). Söz konusu problemin özelliklerinin belirlenmesi gerektiğini düşünen ikili, gerçek bir problemten hareket edilmesini ve problemin içerik alanına ilişkin kavram ve ilkelerin ortaya çıkarılmasını gerekli görürler. Bunun nedeni ise gerçek problemlerin öğrenenleri daha fazla meşgul etmesi ve problemin daha geniş bağlamda ele alınmasıdır. Problemin sonucunu öğrenmeye ilişkin merak da söz konusu olduğundan gerçek problemin varlığı önemlidir (Savery/Duffy, 1995:

36). Bu yöntem ile öğrenenlerin üst bilişsel becerileri gelişir çünkü öğrenenler hem eleştirel hem yaratıcı düşünmeye teşvik edilir ve onlardan kendi anlama süreçlerini takip etmeleri beklenilir.

### ***Açık kaynaklı yazılım ve ders yönetim araçları***

Açık kaynaklı yazılım ve ders yönetim araçları, öğrenciler arasında konuşma ve işbirliği çalışmalarında yeni bilgilerin oluşturulması sürecinde zengin kaynaklar sağlar ve öğrenmede özerkliği teşvik eder (Can, 2009: 68). Bu bağlamda Driscoll, yapılandırmacı öğrenme ilkelerinin teşviki için açık yazılım örneği sunan “Bubble Dialogue” uygulamasının kullanılabileceğini öne sürer. Bu uygulamanın içeriği boştur ve yazılım bir kabuk gibi öğrenci tarafından doldurulmayı bekler. Bu yazılımda çizgi roman karakterleri vardır. Öğrenciler çizgi roman karakterleri arasındaki konuşmaları yaratıcılıklarını kullanarak oluştururlar (Driscoll, 2000: 405). Bir diğer ders yönetim aracı olan “Construe” ise ders öğretmenlerinin yapılandırmacı ilkeler kapsamında web tabanlı dersler düzenlemelerine olanak sağlar. Örneğin, bu uygulamada çevrimiçi makaleler bilgilendirici veri tabanı olarak verilerek okuyuculara makalelere ilişkin kendi düşüncelerini paylaşma imkânı sunulur. Bu uygulamalardan faydalanılması ders ortamında kullanılacak araçları çeşitlendirir. Ders ortamına bilgisayar ortamı sisteminin entegre edilmesi durumunda öğrenenlerin fikir alışverişinde bulunması desteklenmiş olur (Driscoll, 2000: 406). Bu bilgilerden yola çıkarak bu bölümde ele alınan yöntemlerin teknolojik araçlarla yakından ilişkili olduğu, gerçek öğrenme ortamlarını oluşturduğu ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik ettiği söylenebilir.

### ***İstasyon Yöntemi***

Bir başka yapılandırmacı öğrenme yöntemi istasyon yöntemidir. Üçüncü bölümde sunulan ders planı istasyon yöntemi üzerinde şekillendiği için çalışmamızda önemli bir yere sahiptir. Bu yöntemin ele alınması ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında önemli bir yöntem olarak kabul edilmesinin sebebi, öğrenci odaklı olması ve özerk öğrenmeyi teşvik eden yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmasıdır.

İstasyon yönteminin ilk uygulamalarını İngiliz beden eğitiminde görmek mümkündür (Piepho, 2000: 229). 1950’li yıllarda ise Almanya’daki beden eğitimi derslerinde istasyon yöntemi uygulanmıştır. Her istasyonda öğrenciler farklı aletlerle çeşitli spor becerilerinin alıştırmalarını yapar (Wicke, 2004: 122). Daha sonra bu yöntem farklı alanlar tarafından geliştirilmiştir. Yabancı dil öğretiminde ilgiyle karşılaşılan bu yöntem, ilk olarak ilk ve orta dereceli okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Wicke, 2004: 122). Hans-Eberhard Piepho, “Stationenlernen” [İstasyon Öğrenme] başlıklı çalışmasında istasyon öğrenme yönteminin yabancı dil derslerinde iyi bir yöntem olduğunu ifade eder. Ona göre bu yöntemle öğrenciler olgulara ve içeriklere farklı erişim imkanı yakalarlar ve böylece çeşitli becerilerini devreye sokarlar. Bu yolla öğrencilerin motivasyonları ve özgüvenleri artar. Piepho bu yöntemin derse ve derste ki konuşulanlara yoğunluk ve renk kattığını da dile getirir. Böylece istasyondaki etkinliklerde daha yoğun iletişim kurulur ve etkinlikler üzerinde daha fazla düşünülür. Dil öğretiminde salt bilgi aktarımının söz konusu olmaması ve öğretimin iletişimsel yaklaşım kapsamında değerlendirilmesi istasyon yönteminin faydalı bir yöntem olarak değerlendirilmesine yol açmıştır (Piepho, 2000: 229-230). Bu yöntemin ilk ve orta dereceli okullarda olumlu sonuç vermesi, onun yüksek okullarda, mesleki eğitimde ve üniversitelerde yaygın olmasa da uygulanmasını sağlamıştır (bkz. Girgensohn, 2007; Gehle, 2014: s.139-143; Wicke, 2004: 127).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından faydalanan istasyon yöntemi, “[...] öğrencilerin öğrenme süreci boyunca aktif olmalarını sağlayan, onların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan ve öğrencilerin işbirlikli gruplar halinde tüm zeka alanlarına hitap edecek etkinlikleri yapmalarına fırsatlar sunan bir çağdaş öğrenme yaklaşımıdır” (Benek, 2012: 8). Bireysel veya grupla çalışma imkanı sunan istasyon yönteminde, öğretim çalışmalarının gerçekleştirildiği belirli alanlar oluşturulur. Bu alanlarda (istasyonlarda) öğretim elemanının hazırladığı ders araç-gereçleri öğrencilere sunulur ve böylece öğrenciler kendi çabalarıyla bu materyalleri kullanarak konuyu öğrenmeye çalışır (Benek, 2012: 8). Özellikle belirli bir konu alanıyla ilgili derin bir inceleme gerektiren çalışmalar için uygun bir yöntem olduğu ifade edilebilir (Schumacher’dan akt. Preißler, 2016: 102). Bu yöntemde, öğrenciler belli bir öğrenme hedefi kapsamında istasyondaki yönergeleri takip eder ve çeşitli

araç-gereçlerin yardımıyla ilgili etkinlikleri gerçekleştirir (karş. Wicke, 2004: 123). Öğretim elemanın sadece öğrencinin ihtiyaç duyması halinde devreye girmesi ve bu yöntemin tamamen öğrenci merkezli olması öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaları gerektiği anlamına gelir (Wicke, 2004: 122, 126). Ayrıca bu yöntemin disiplinlerarası ve bütünsel öğrenmeye<sup>10</sup> fırsat verdiği de ifade edilebilir (Wicke, 2004: 123). Bu yöntem, öğrencilerin ders ortamındaki etkinliklerini artırmakla birlikte derse hareket getirir (Morgil/Yılmaz/Yörük, 2002: 1). Böylece yabancı dil derslerinde yöntem çeşitliliğini sağlamak adına istasyon yönteminin uygulanması yararlı olacaktır (Wicke, 2004: 127). Dersin yürütülmesi bağlamında uygulanan özel bir tür olan istasyon yönteminde, her bir istasyon ayrı masalarda kurulur ve öğrenciler istasyondaki görevleri tamamlayarak diğer masalara (istasyonlara) geçer ve verilen görevi yerine getirir (Wicke, 2004: 125). İstasyon merkezlerinde öğretim elemanı tarafından hazırlanan öğrenme materyalleri öğretimin gerçekleştirildiği belirli alanlarda öğrencilere sunulur. İstasyon yönteminde, öğrencilerin bilgi ve becerileri, önceki deneyimleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurulur (Wicke, 2004: 124). Öğrencilerin bağımsız çalışmasını destekleyen istasyon yöntemi, geleneksel ders ortamının aksine onların aktif olarak çalışmalarına da ortam hazırlar (Demirörs, 2007: 4). Emel Güneş, istasyon yönteminde tüm aşamalarının öğretmen tarafından iyi planlanması gerektiğini vurgular (Güneş, 2009: 6-7). Bununla birlikte istasyon çalışmalarına başlamadan önce öğretim elemanı istasyonları tanıtır, yapılması gerekenleri öğrencilere aktarmalıdır (Wicke, 2004: 126). Öğrenciler, istasyonlarda konu veya yapılması gereken görevi iyi anlamalı, görevi nasıl yapacağını (dinlemek ve okumak, not almak, işaretlemek) ve sonuçları nasıl göstereceğini bilmelidir (sunum, gazete haberi oluşturma vs.) (Piepho, 2000: 231). Piepho ise istasyonlarda olması gereken özellikler üzerinde durur. Ona göre her istasyon açık ve şeffaf olmalı, estetik ve içerik olarak öğrencilere hitap etmelidir. Bununla birlikte yapılan etkinlikler sonucunda, iletilebilir ve sunulabilir sonuçlar elde edilmelidir. Öğrencilerin bağımsız ve özerk çalışmalarını desteklemek için

---

<sup>10</sup> Bütünsel yaklaşım, “[...] öğrenme eyleminin hem unsuru olan bilgi ve becerinin içeriğinin hem de edindirilme sürecinin bir bütün olarak planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini [...]” (Şimşek, 2008: 3) kapsar.

istasyonlardaki görevler açık ve net olmalıdır. Etkinliklerde ise öğrencinin kendi kendini kontrol edebilmesine fırsat verilmelidir (Piepho, 2000: 231-232).

İstasyon yöntemi, heterojen gruplar için uygun olup hem yüksek performanslı hem de düşük performanslı öğrenciler için uygulanabilecek bir teknik olarak değerlendirilir (Wicke, 2006: 5). Böylece bireysel farklılıkların ve Çoklu Zeka Kuramının göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. Ayrıca istasyon yöntemi, öğrencilerin bireysel, ikili ve grup halinde çalışmalarına imkan sunar (Wicke, 2006: 6).

Yapılandırmacı yaklaşımın yabancı dil öğretiminde yansımalarına tekrar geri döndüğümüzde Marcus Reinfried “Can Radical Constructivism Achieve a Viable Basis for Foreign Language Teaching?” [Radikal Yapılandırmacılık -Yabancı Dil Öğretimi İçin Uygulanabilir Bir İlke Elde Edebilir Mi?] başlıklı makalesi karşımıza çıkar. Reinfried, Wolff ve Wendt’in görüşlerini karşılaştırarak yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini özetler. Reinfried’e göre yapılandırmacı dil öğrenimi eylem odaklı olmalıdır. Bu öğrenim biçiminde dil iş birliği yoluyla öğrenilmeli, yaratıcı çalışmalara yer verilmeli, aktif olarak projeler gerçekleştirilmeli ve kendi kendine öğrenme sağlanmalıdır. Öğrenci odaklı olma özelliği taşıyan yapılandırmacı yaklaşım, bireyselleşmeyi ve özerkliği teşvik etmelidir. Ayrıca öğrencilerden dil ve kültüre yönelik bir farkındalık geliştirmeleri beklenir. Yapılandırmacı yaklaşım, dil öğrenme ve öğretme sürecinde online araçların uygulanmasını, öğretim teknolojilerinin ve çeşitli ortamların kullanılması gerektiğini savunur (karş. Reinfried, 2000, ayrıca bkz. Can, 2009: 68-69).

Yukarıda anılan yapılandırmacı yaklaşım yöntemleri bugün yabancı dil derslerinde uygulanmaya çalışılır. Bu durum bize yapılandırmacı yaklaşımın yabancı dil derslerinde kabul gördüğünü, yabancı dil öğretmenleri tarafından savunulduğunu ve bu doğrultuda bu yöntemlerin derslerde uygulandığını gösterir. Yapılandırmacı yaklaşım ile Avrupa Birliği Eğitim Komitesi’nin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEF) Başvuru Metni arasında özellikler açısından bir örtüşme görülür. Ortak Avrupa Çerçeve Programı en genel haliyle Avrupa genelinde dil

müfredatlarının, müfredat kılavuzlarının, sınavların, ders kitaplarının vb. çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlar (CEF, 2001: 1)<sup>11</sup>. Bu bağlamda Avrupa Birliği Eğitim Komitesi, dil öğrenimi ve öğretimi için birtakım yaklaşımlar belirlemiştir. Bunlar, dil öğrenenler tarafından aktif öğrenmeyi teşvik eden eylem odaklı yaklaşımı, öğrenmede özerkliği ve öz farkındalığı, öğrenmenin bilişsel ve sosyal yönlerini, öğretim teknolojilerinin ve çeşitli araçların dil öğretme ve öğrenme sürecinde kullanımını ve hayat boyu öğrenmenin teşvikini içerir (karş. CEF). Tüm bunların yapılandırmacı yaklaşımın özellikleriyle örtüştüğünü söylemek yanlış olmayacaktır.

Yukarıda yapılandırmacı yaklaşımla ilgili anlatılanlar yabancı dil öğretimi tarafından da uygulanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına yönelik çeşitli kaynaklar bulunmaktadır. Bu kaynaklarda aşağıda anılacak konulara temas edilmiş ve bazı hususlar öne çıkarılmıştır. Yabancı dil öğrenimi bağlamında internet, web sitesi ve sanal öğrenme ortamları gibi bilgisayar destekli öğrenme araçlarının kullanılması, öğrencilerin dil kullanımı için zengin kaynaklar ve olanaklar sunar. Böylece öğrenciler gerçek dil durumlarıyla karşılaşır ve öğrenme özerkliği teşvik edilir. Can'ın da ifade ettiği üzere yabancı dil öğrenimi ve öğretimi kapsamında derslerde teknolojinin kullanımı, sınıf ortamını ve ders kitabını çeşitlendirir. Bu yolla yapay öğrenme ortamları, yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin pedagojisi ve yöntemi değiştirdiği söylenir (Can, 2009: 71). Mikro dünyanın ve hiper medya tasarımlarının oluşturulması, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve amaç odaklı durumlar gibi yeni yaklaşımları beraberinde getirir. Böylece öğrenciler kendi projelerini ve tasarımlarını oluştururken öğrenme sürecinde birlikte çalışma imkânı bulur (Can, 2009: 71).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre yabancı dil derslerinde dil öğrenimi, dilin kullanımı üzerine kuruludur (Wolff, 2002: 348). Dilin kullanımı ise gerçek, otantik<sup>12</sup> bağlamlarda gerçekleşmelidir; çünkü yapılandırmacı süreç sosyal, etkisel, duygusal,

<sup>11</sup> (Çevrimiçi) <https://rm.coe.int/16802fc1bf>, 02.05.2021

<sup>12</sup> Bu çalışmada “otantik” kavramı eğitim bilimlerinde gerçek dünyaya, gerçek bağlamlara ve doğal dile işaret eder (Newby'dan akt. Temizyürek/Gülengül Birinci, 2016: 56)

duruma ve deneyime bağılı bir süreç olarak tanımlanır (Mitschian, 2000: 24). Yapılandırmacı yabancı dil öğretiminde öğrenme, bir öğrenme hedefi kapsamında öğrencinin bireysel öğrenimi için kişisel sorumluluk geliştirmesi gereken bir beceri olarak anlaşılır. Başka bir ifadeyle, öğrencinin kendi öğrenme süreci hakkında bilinçli olması ve öğrenme sürecinde sorumluluk alması gerekir. Hatta Wolff bilgiyi yapılandırma sürecinde, öğrencinin farkındalığını geliştirmesinin yabancı dil derslerinin bir amacı haline gelmesi gerektiğini savunur (Wolff, 1994: 420).

Marios Chrissou, **Technologiestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht** [Yapılandırmacı Odaklı Yabancı Dil Derslerinde Teknoloji Tabanlı Öğrenme Araçları] başlıklı yapıtında yapılandırmacı yaklaşımın temelini epistemolojiye (bilgibilim) dayandığını fakat dil öğrenme süreçlerini de açıklığa kavuşturan bir yaklaşım olduğunu vurgular (Chrissou, 2010: 13). Yukarıda da bahsettiğimiz ve Chrissou'nun da altını çizdiği gibi modern yabancı dil öğretiminde eksik olan öğrenci, eylem, görev, problem ve süreç odaklılık, kişisel sorumluluk, özerklik, durumsal öğrenme, etkileşim, otantiklik ve bütüncülük yapılandırmacı yaklaşımda ele alınır (Chrissou, 2010: 13). Chrissou'nun ifade ettiği gibi genel olarak yapılandırmacı yaklaşımın yabancı dil derslerinde keşfedici, öğrenci odaklı ve eyleme dayalı öğrenme biçimlerinin uygulanmasında daha uygun olduğu konusunda fikir birliği vardır (Chrissou, 2010: 39). Yabancı dil öğretimi alanında çalışmalar gerçekleştiren ve alana katkı sağlayan Dieter Wolff, Manfred Overmann, Michael Wendt gibi isimler dil öğrenmeyi bir tür yapılandırmacı bir süreç olarak değerlendirir (Chrissou, 2010: 40). Wolff'a göre hem teori hem de öğretim pratiği olarak yapılandırmacılığa yönelik didaktik, her zaman, dil kullanımı ve dil öğrenimi ile ilgili olarak öğrenenlerin yapısal yeteneklerini nasıl geliştirilebileceği sorusu tarafından belirlenir (Wolff, 2002: 342). Buna göre yapılandırmacı öğretimin iletişim becerisini de dahil eden yapılandırma becerisini geliştirdiği ve böylece ders işleyişine yönelik yeni bir bakış açısı getirdiği söylenebilir.

Ders planlaması belirli kategoriler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir. Bunlar öğrenme hedefleri, öğrenme içerikleri, öğrenme ortamı, öğretme ve öğrenme eylemidir. Yukarıda da bahsedildiği üzere yapılandırmacı yabancı dil öğretiminde

genel hedef, yapılandırmacı hedefi geliştirmektir. Bir başka ifadeyle bağımsız bilgi yapılandırması için bilişsel becerilerin sağlanmasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda dil bilgisi öğretimi çeşitli becerilerin geliştirilmesinde araç olarak ele alınır, bir başka deyişle anlamak ve anlamı aktarmak için yabancı dil bilgisi öğretimine başvurulur (Güneş, 2013: 83). Yabancı dil bilgisi öğretiminin bir üst amaç olarak değerlendirilmemesi gerektiğini savunan Güneş, bir şeyi anlamlandırmada ve iletişim sürecinde yabancı dil bilgisi öğretiminden yararlanılması gerektiğini ifade eder (Güneş, 2013: 83). Böylece geleneksel sınıflarla karşılaştırıldığında yabancı dil bilgisi öğretiminde amaçtan araca doğru bir anlayış değişimi yaşadığını ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Dieter Wolff “Yapılandırmacı Olarak Yabancı Dil Öğrenimi” [Fremdsprachenlernen als Konstruktion] başlıklı makalesinde, yabancı dil öğrenimini yapılandırmacı yaklaşımla ele alır. Bu çalışmada özellikle öğrenen özerkliği kavramı üzerinde durur. Wolff’a göre bu kavram yapılandırmacı yabancı dil eğitimi bilimlerinde temel pedagojik anlayışı yansıtır (Wolff, 2002: 8). Burada bir noktaya dikkat çekmekte fayda vardır. Öğrenme özerkliği yabancı dil öğretimiyle genellikle ilişkilendirilse de genel olarak pedagoji kavramına işaret eder (Wolff, 2002: 8).

Öğrenme özerkliği gibi yeni yaklaşımların gündeme gelmesi mevcut yaklaşım ve yöntemlerin söz konusu sorunu gidermekte yetersiz kalması ve yeni yaklaşım ve yöntemlere yönelik bir arayışın başlamasıyla gerçekleşir. Bu durum yabancı dil derslerinde geleneksel yöntemlerin uygulandığı sınıflarda yaşanmış ve mevcut yöntemler öğrenciler tarafından yetersiz ve eksik olarak değerlendirilmiştir (Wolff, 2002: 8). Bugün bir model olarak sunulan yapılandırmacılık daha önceden bir bakıma öğrenme özerkliği bağlamında sınıflarda uygulanan bir yaklaşımdı (Wolff, 2002: 9). Söz konusu olan özerklik, öğretmene veya öğreticiye artık ihtiyaç duyulmadığı anlamına gelmez. Bu süreçte öğretmen yardımcı bir araç konumundadır. Geleneksel öğretim yöntemleri kapsamında öğretmenler tarafından gerçekleştirilen bilgi aktarımı ve bu noktada öğrenenlerin öğretmenlere olan bağıllığı değiştirilmek istenen bir konuydu. Öğrenme özerkliğini teşvik eden tekniklerden biri grup çalışmalarıdır. Grup

çalışmalarında konu öğrenci ve öğretmen tarafından ortaklaşa belirlenir ve öğrenci ve öğretmenin işbirliği içinde çalıştığı sınıf ortamı bir öğrenme atölyesine dönüşür. Bununla birlikte öğrencinin kendini değerlendirmesi öğrenme özerkliğinde en önemli temeli oluşturur (Wolff, 2002: 10). Söz konusu değerlendirmeler düzenli ve belirli aralıklarla gerçekleştirilmelidir (Wolff, 2002: 11). Böylece öğrenci, öğrenme sürecindeki gelişimini takip edebilir ve eksikliklerini saptayabilir. Bununla birlikte Wolff, ders planlama sürecinde öğretmenin tek başına karar merci olmamasının önemli olduğunu belirtir ve öğrenci ve öğretmenin birlikte ders planlamasını gerçekleştirmesini önerir (Wolff, 2002: 11). Dolayısıyla ders içeriklerinin seçiminde geleneksel sınıflarda müfredatın, yapılandırmacı sınıflarda ise öğrenme hedefleri doğrultusunda öğretmen ve öğrenci tarafından belirlenen materyallerin belirleyici olduğu söylenebilir (Wolff, 2002: 9). Bu materyallere; otantik materyaller, farklı zorluk derecesinde metinler, ses kayıtları, videolar, gazeteler, filmler, broşürler, internetten alınan materyaller örnek gösterilebilir.

Geleneksel sınıfların aksine yapılandırmacı sınıflarda öğretmen merkezi bir konumda olmayıp danışman, destekleyici konumundadır (Rinder, 2003: 10). Böylece dersler öğretmen ve öğrencinin birlikte planlamaları sonucunda şekil alır. Bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesi için ilham verilmesi ve öğretmenin bilgileri hazır olarak öğrencilere sunmaması yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir gelişme olarak kabul edilir (Chojnacka-Gärtner, 2008: 104, ayrıca bkz. Wolff, 2002).

Bu sözlerden yola çıkarak yapılandırmacı yabancı dil öğretiminde, öğrenenlerin ders içeriklerinin kararlaştırılmasında ve bu anlamda öğrenme sürecinde etkili oldukları ifade edilebilir. Öğrenenlerin öğrenme süreçlerine karşı sorumluluk alması yaratıcı olmalarını, kendi öğrenme sınırlarının farkında olmalarını, eski öğrendiklerini yeni bilgilerle bileştirmelerini, öğrenme amaçları konusunda bilinçli olmalarını, kendi öğrenme süreçlerini organize etmelerini, öğrenme stratejilerini kullanmalarını teşvik eder (Rinder, 2003: 11).

Yukarıda anlatılanlar öğrenme sürecinin sorumluluğunun sadece öğretmende değil, aynı zamanda öğrenenin kendisinde de olduğunu ve derslerin dil öğrenimi için

yeterli olmadığını, ders dışında da öğrenmenin devam ettiğini ve dili pekiştirme, geliştirme sorumluluğunun öğrenende olması gerektiğini gözler önüne sermektedir (karş. Chojnacka-Gärtner, 2008: 101).

### 2.1.4 Eylem Odaklı Yaklaşım

2000’li yıllara doğru bilgi ve iletişim teknolojilerinde gerçekleşen hızlı değişimler ve gelişmeler ve Avrupa Birliği ülkeleri arasında yaşanan entegrasyon (bütünleşme) süreci, yabancı dil öğretimine ilişkin yeni bir yaklaşım arayışını gündeme getirmiştir (Günday/Aycan, 2018: 147). Tüm bu gelişmeler ışığında eylem odaklı yaklaşım ortaya çıkmış ve 2000’li yıllardan sonra Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) tarafından yeni bir dil öğretim yaklaşımı olarak benimsenmiştir. OBM’nin ikinci bölümünde “Benimsenen Yaklaşım” başlığı altında eylem odaklı yaklaşım aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

“Kapsamlı, saydam ve tutarlı olması istenen bir dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme başvuru metni, dil kullanımı ve öğrenimi konusunda çok genel bir bakış açısına sahip olmalıdır. Burada benimsenen yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle “sosyal aktörler” olarak yani, *çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı yaklaşımdır* diyebiliriz. Söz konusu eylemler, dil etkinlikleri içerisinde yer alırken dil etkinlikleri de daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdır. Söz eylemlere anlamlarının tamamını kazandıran işte bu geniş sosyal bağlamdır. Belirli bir sonuca ulaşmak için bir ya da daha çok bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak eylemler gerçekleştirmesi durumunda “görevler”den bahsediyoruz” demektir. Bu yüzden eylem odaklı yaklaşım, bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurur.“ (D-AOBM<sup>13</sup>, 2005: 6).

---

<sup>13</sup> Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

Genel bir yaklaşım olarak benimsenen eylem odaklı yaklaşım, öğreneni belirli bir görevi yerine getiren sosyal aktör olarak değerlendirir. Eylem odaklı yaklaşımda öğrenen, “[...] yaşamın her alanında başkalarıyla ortaklaşa hareket edebilen, her türlü görev ve eylemi hedef dilde gerçekleştirebilen birisi olarak [...] (Günday/Aycan, 2018: 148) tanımlanır. Bu bağlamda eylem odaklı yaklaşımda “sosyal eylem” kavramı ön plana çıkar. Ayrıca yabancı dil öğretiminde dil kullanımını kapsayan toplumdilbilim<sup>14</sup> konusuna da dikkat çekilir (Günday/Aycan, 2018: 148).

Dilin işlevine öncelik veren bu yaklaşımda, otantik görevlere önem verildiği söylenebilir (karş. Syrou, 2013: 16). Öğrenci merkezli bu yaklaşımda, öğretmen moderatör konumundadır (Çoşkun, 2017: 88, 90). Yönlendirici ve tavsiye edici rol üstlenen öğretmen, öğrenenleri görevin üstesinden gelme sürecinde destekler (Syrou, 2013: 16). Projelere ve öğrenme senaryolarına dayalı olan bu yaklaşım, öğrenenin öğrenme özerkliğini teşvik etmeyi amaçlar (Syrou, 2013: 16). Bireysel öğrenme sürecinden, bir başka ifadeyle dil ediniminden sorumlu olan öğrenen, dersin şekillendirilmesinde aktif rol oynar. Ders ortamında öğrencilerin kendi kendine öğrenmeleri ve bireysel öğrenme teknikleri geliştirmeleri sağlanmalıdır (Çoşkun, 2017: 88). Karin Kleppin ve Enke Spänkuch’un “Sprachlerncoaching – Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen” [Dil Öğrenme Eğitimliği – Bireysel Yabancı Dil Öğrenimi için Fikir Önerileri] başlıklı çalışmalarına göre kendi kendine öğrenme, “[...] bir kişinin bir öğrenme projesiyle ilgili tüm önemli kararları kendi sorumluluğunda vermesidir” (Kleppin/Spänkuch, 2012: 41). Bu kararlar kişinin dil öğrenimine ilişkin farkındalığının gelişmesi, öğrenme hedeflerinin ve adımlarının tanımlanması ve gerçekleştirilmesi ve öz değerlendirme gibi süreçleri kapsar. Ayrıca kendi kendine öğrenme, öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmayı da içerir. Gerard J. Westhoff “Zweitspracherwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken” [Bir Öğrenme Etkinliği Olarak İkinci Dil Edinimi II: Öğrenme Stratejileri - İletişim Stratejileri - Öğrenme Teknikleri] başlıklı

---

<sup>14</sup> Genel olarak toplumdilbilim “[d]il olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle, bu iki tür olgu arasındaki eşdeğerliği inceleyen karma dal” (Vardar, 2002: 196) olarak tanımlanır.

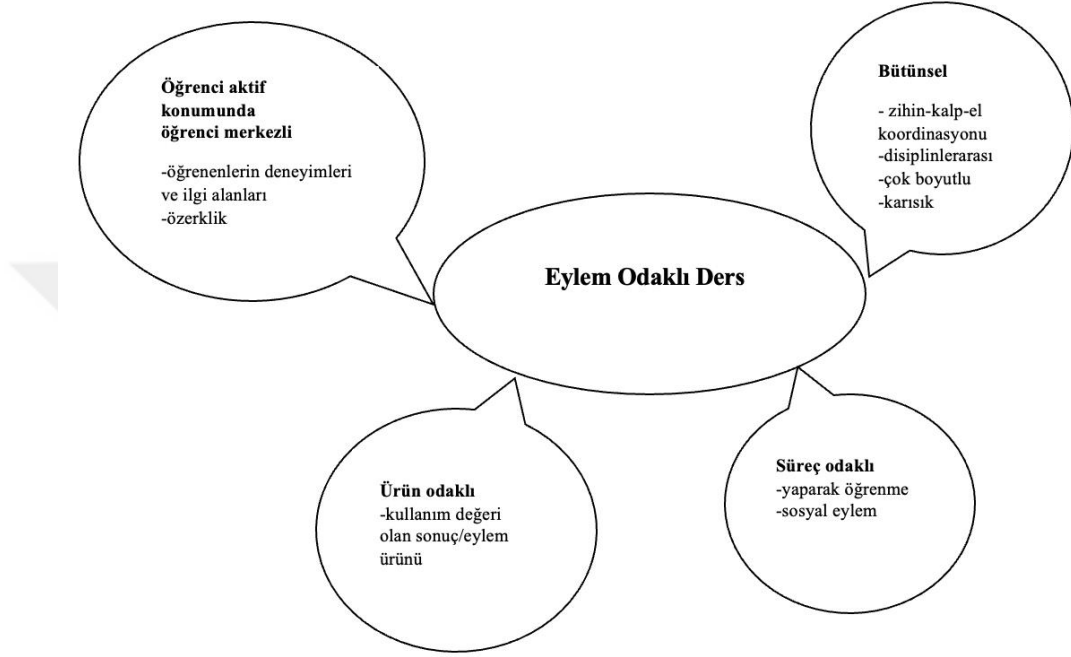
alışmasında öğrenme stratejisini, öğrenme hedefine ulaşmak için eylem planı olarak ifade eder (Westhoff, 2001: 687)

Gisela Linthout **Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf** [Eylem Odaklı Yabancı Dil Dersi: Mesleğe Yönelik Becerileri Geliştirmeye Yönelik Bir Eğitim Programı] başlıklı yapıtında, mesleki beklentilerin göz önünde bulundurulması gerektiğinden, yalnızca uzmanlık bilgisinin ve mesleki bilginin yeterli olmadığından ve öğreneni sürekli hayat boyu öğrenmeye hazırlamanın gerekliliğinden bahseder (Linthout, 2004: 20). Böylece öğrenen, bilgi toplumunun değişimlerine cevap verecek, bağımsız bir şekilde yeni bilgileri edinecek ve uygulayacaktır. Bu anlamda Linthout'un otantik öğrenmeye işaret ettiğini söyleyebiliriz. Mesleki beklentilere çevirmenlik mesleği açısından baktığımızda, teknolojinin gelişmesiyle birlikte çevirmenden yeni ve farklı işlerin beklendiğini dile getirilebilir (karş. Karakaya, 1997: 239). Özellikle dil teknolojisine ilişkin araçların geliştirilmesiyle yabancı dilde profesyonellik beklentisinin arttığı gözlemlenmiştir (Filazi, 2021: 66). Çevirmen adaylarından bu beklentileri karşılamak ve yeni ihtiyaçlara cevap verebilmek için sürekli öğrenmeye açık ve öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini bilen biri olması beklenilir.

Eylem odaklı yaklaşımda ilgi alanları ön planda olan öğrenenlerin bireysel ve özerk çalışmaları desteklenir (Linthout, 2004: 27). Linthout'un da ifade ettiğı üzere eylem odaklı yabancı dil derslerinde dil, dilbilgisel ve sözcüksel birimler çerçevesinde ele alınmaz, otantik iletişimsel görev bağlamında işlenir (Linthout, 2004: 8). Derslerde kullanılan materyallerin ve yapılan etkinliklerin öğrenenlerin becerileri, deneyimleri ve ihtiyaçlarına göre tasarlanması gerektiğı düşünülür. Bu yaklaşımdaki öğrenme ve öğretme sürecinde zihinsel ve fiziksel becerilerin eşit ölçüde kullanılması önem taşır (Balkan, 2020: 57).

## Şekil 2.2: Eylem Odaklı Dersin Özellikleri

(Linthout, 2004: 27)



Yukarıdaki şema eylem odaklı derslerin özelliklerini özetler niteliktedir. Görüldüğü üzere eylem odaklı yaklaşımın özelliklerinin temelinde birey bulunur. Öğrenenlerden eylem odaklı derslerde mesleklerine ilişkin çalışmalar gerçekleştirmeleri, sorumluluk almaları, işbirliği halinde çalışmaları, problem çözmeleri ve bir ürünü ortaya koymak için gerekli planlamaları ve tasarımları yapmaları beklenilir (Linthout, 2004: 27). Ayrıca öğrenme ortamında bireyi aktif tutmak, bireylerin gereksinimlerine cevap vermek, öğrenenlerin ön bilgilerini ve kültürel birikimlerini göz ardı etmemek bireye öğrenme ortamında sosyal bir aktör olduğunu hissettirmektir.

Werner Jank ve Hilbert Meyer, **Didaktische Modelle** [Didaktik Modeller] başlıklı yapıtlarında, problem çözmenin önemini vurgular ve eylem odaklı öğrenmenin tüm sorumluluğu öğrenenin alması gereken bir süreç olduğunu dile getirirler. Onlara

göre eylem odaklılık bütünsel ve öğrenci merkezli bir derse işaret etmekle birlikte öğrencilerin zihinsel ve fiziksel becerilerini dengeli bir şekilde kullanabilecekleri bir ders ortamını gerekli kılar (Jank/Meyer, 1991: 354). Michael Schart, “Entscheidungsspielräume im aufgabenbasierten Fremdsprachenunterricht” [Görev Odaklı Yabancı Dil Derslerinde Karar Verme Alanları] başlıklı çalışmasında eylem ve problem arasında bir ilişki kurar. Ona göre, kişi ancak görmezden gelemediği zorluklarla ve engellerle karşılaştığında söz konusu problemi çözmek için eyleme geçer. Böylece kişinin problemi çözmek için “[...] algılanan tutarsızlıkları düşünce ve yansıma süreçlerine dönüştürmek, eylem bağlamını yeniden düzenlemek ve farklı bir yaklaşım sergilemek için alternatifleri tartması [gerekir]” (Schart, 2005: 128).

Eylem odaklı yaklaşımın ders yöntemlerine baktığımızda ikili çalışma, grup çalışması veya bireysel çalışma, proje tabanlı ders gibi öğrenci merkezli yöntemler ön planda olduğunu görebiliriz (Balkan, 2020: 56). Bu yöntemler yapılandırmacı yaklaşımda da söz konusudur. Yukarıda söz edilen özelliklerden ve yöntemlerden yola çıkarak, eylem odaklı yaklaşımın kuramsal temellerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayandığı söylenebilir (Günday/Atmaca, 2017: 440). Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımla ortak özelliklere sahip olduğu ifade edilebilir. Eylem odaklı yaklaşımın öğrenci odaklı olması, etkileşimi artırmaya yönelik etkinliklere yer vermesi, öğrencilerin ön bilgilerin dikkate alması, çoklu bakış açısı sağlaması gibi özellikler yapılandırmacı yaklaşımda da geçerlidir (karş. Becker, 2007). Eylem odaklı yaklaşımın önemli temsilcilerinden Christian Puren söz konusu yaklaşımın eğitim ortamına nasıl yansıtılabileceğine ilişkin birtakım önerilerde bulunmuştur. Bu önerileri şu şekilde sıralamak olanaklıdır: 1) ders ortamında gerçekleştirilen etkinlikler konusunda çeşitlilik sağlanması 2) ders içeriklerinin eyleme dönüştürülecek şekilde düzenlenmesi 3) ders araç-gereçlerin gerçekleştirilecek eylemin hizmetine sunulması 4) dört temel beceriye yönelik etkinliklerin düzenlenmesi 5) yabancı dilde ve diller arasında çeviri faaliyetlerine de yer verilmesi (Puren, 2008: 13).

Bu bölümde yabancı dil öğretimde sık sık gündeme gelen eylem odaklı yaklaşımın özellikleri ve ders ortamına yansımaları konusu ele alınmıştır. Görüldüğü üzere bu yaklaşımın yapılandırmacı yaklaşımla ortak özellikler taşıdığı, böylece

oldukça öğrenci merkezli olduğu ve öğrenme sürecini bütünsel yaklaşımla algıladığı söylenebilir. Çalışmamızın odak noktasında öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi ön planda olduğundan bir sonraki bölümde yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin önemi, yabancı dilde yazma eğitimi yönelik geliştirilen yaklaşımlar ve teknikler ele alınacaktır.

### 2.3 Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Eğitimi

En genel anlamıyla yazma anlatmaya dayalı bir beceri olarak tanımlanır (Mete, 2015: 82). Yazma, kişinin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak aktarma işlemidir (Arıcı/Dölek, 2020: 1205). Bir diğer anlatma becerisi olan konuşmanın kişinin dünyaya gelmesiyle edinebildiği bir beceri olmasına karşın; yazma belirli bir eğitim aracılığıyla kazanılan bir beceridir (Okur/Demirtaş/Keskin, 2013: 297). Yazma sürecinde fiziksel, bilişsel/zihinsel ve duyuşsal boyutlar söz konusudur. Bu bağlamda yazma becerisinde birçok unsurun iç içe olması, karmaşık ve çok boyutlu bir anlatım becerisini zorunlu kılar (Okur/Demirtaş/Keskin, 2013: 299). Kişinin kendi ana dilinde yazması zorlu bir uğraşken yabancı dilde bu zorluğun daha da arttığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Dil öğretimindeki dört temel beceriden biri olan yazma becerisi, yabancı dil eğitiminde en zahmetli beceri olarak değerlendirildiği için genellikle göz ardı edilir. Ayrıca dil öğretiminde dilbilgisi, konuşma ve okuma gibi becerilerin daha çok ön planda olması ve ders süresinin sınırlı olması, yazma becerisini arka plana itmiştir (Çakır, 2010: 165). Hatta yabancı dilde yazma becerisi konuşma ve dinleme becerisine göre uzun yıllar bilimsel tartışmalarda daha az ilgi odağı olmuştur (Herrmann'dan akt. Wirtz, 2012: 1). Ancak son yıllarda genel olarak yazma becerisine ilişkin birçok tez ve makale çalışmasının yapıldığı görülür (karş. Kemiksiz, 2021; Karagöz/Şeref, 2020; Temizkan/Erdevir, 2020; Ulusal Tez Merkezi<sup>15</sup>). Bu bağlamda yazma becerisine yönelik çalışmaların öneminin giderek arttığı söylenebilir. Bu bölümde yazma becerisinin önemi, yazma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşımlar

---

<sup>15</sup> Ulusal Tez Merkezinde “yazma becerisi” ile ilgili 772 kayıt bulunmuştur (Ulusal Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Çevrimiçi: 01.05.2022).

ve teknikler ele alınacaktır. Üçüncü bölümde ise bu yaklaşım ve teknikler AMT Anabilim Dalı'ndaki "Yazılı Dil Edinci" dersi üzerinde uygulanacaktır.

### 2.3.1 Yazma Becerisinin Önemi

Maggie Sokolik'in "Writing" [Yazma] başlıklı çalışmasında belirttiği gibi yazma, düşüncelerin yazılı dilde cümleler ve paragraflar halinde okuyucuya sunulmasıdır (Sokolik, 2003: 88). Hem fiziksel hem de zihinsel olan yazma eyleminin amacı, bir şeyleri ifade etmek ve okuyucuları etkilemektir. Döngüsel ve bazen düzensiz olan yazma sürecinin sonunda okuyuculara bir ürün sunulur (Sokolik, 2003: 88). Alan Meyers, **Writing with Confidence: Writing Effective Sentences and Paragraphs** [Güvenle Yazmak: Etkili Cümleler ve Paragraflar Yazmak] (2003) başlığını taşıyan kitabında, yazmanın geliştirilebilen bir beceri olduğunu ve tutarlı bir ürün oluşturmak için uygun sözcüklerin, cümle kalıplarının, dilbilgisinin kullanımı için gerekli bilginin ortaya koyulmasına dayandığını ifade eder.

İsmail Çakır, "Yazma Becerisin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?" başlıklı çalışmasında yazma becerisinin aşağıdaki hedeflere ulaşma konusunda yardımcı bir araç olduğunu dile getir:

- a. Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
  - b. Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
  - c. Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
  - d. Dil yanlışlarının görülmesine,
  - e. Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
  - f. Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
  - g. Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
  - h. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
  - i. Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
  - j. Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürülmesine."
- (Çakır, 2010: 167-168).

Bu sözlerden hareketle yazma etkinliklerinde bir ürünün ortaya çıkması neticesinde ürünün öğrenenlerin dil becerileri hakkında somut veri sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğrenenin dil becerisinin gelişimini takip edebilmede ve dildeki eksikliklerini saptamada yazma etkinlikleri belirleyici bir rol oynar. Bu hedeflere ulaşılmasında öğrencilere yazma eyleminin gerekliliği aktarılmalıdır. Yazma sürecinde yazma eyleminin amacı, metin alıcısının rolü, yazmak için ihtiyaç duyulan bilgi gibi faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekir (Harmer, 2004: 7)

Ann Raimes, **Techniques in Teaching Writing** [Yazma Öğretiminde Teknikler] başlıklı eserinde, yazma sürecinde yazarların üstesinden gelmeleri gereken unsurları aşağıdaki şema ile gösterir:

**Şekil 2.3: Bir Yazı Üretmek**

(Raimes, 1983: 6)



Yukarıdaki şemada görüldüğü gibi yazma etkinliğinde birden fazla unsurun göz önünde bulundurulması gerekir. Raimes'in yukarıda belirttiği maddelerin yanı sıra üslup ve stil de yazı üretme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken konular

arasındadır. Tam da bu nedenle yazma etkinliklerinde öğrencilerin zorlandığı görülür. Bu bağlamda yukarıdaki şekilde belirtilen unsurları göz önünde bulundurarak bir metin üretebilmeyi öğretme konusunda farklı yaklaşımlar mevcuttur. Yabancı dil derslerinde öğrencilerin yazılı dil becerisinin gelişmemesi birçok nedenle ilişkilendirilir. Kaynaklarda yabancı dil derslerinde yazma etkinliklerinde izlenen yaklaşımın bu nedenlerden biri olduğu bilgisi yer almaktadır (Almacioğlu, 2017: 13).

Tricia Hedge, **Writing** [Yazma] başlıklı yapıtında, yazma sürecini aşağıdaki gibi özetler:

1. *Hazırlık*: bu aşamada hedef kitle göz önünde bulundurulur ve böylece metnin içeriğine uygun stratejiler belirlenir.
2. *Taslak*: düşünceler planlanır; listeleme ve beyin fırtınası gibi stratejiler kullanılır ve ana hatlar oluşur.
3. *Düzenleme ve gözden geçirme*: metin yazılır ve birçok kez okunur; gerekli düzeltmeler yapılır, başkalarına okunabilir ve son hali oluşturulur (Hedge, 2005: 52-54).

Bu üç aşama tüm yazma süreçleri için geçerlidir. Hedef dili anlamada ve kullanmada yazılı dil edinci önem arz etmekle birlikte diğer becerilerin gelişiminde de bu edincin etkili olduğu düşünülür (karş. Almacioğlu, 2017: 16). Gülhanım Ünsal “Çeviri Eğitiminde Yazma Yetisinin Önemi” başlıklı makalesinde, yazma becerisinin dil öğrenimi/öğretiminde ve çeviri eğitiminde oldukça önemli bir yere sahip olduğunu dile getirir (Ünsal, 2018: 14). Çok kapsamlı işlevlere sahip olan yazma becerisi, diğer becerileri de etkiler (karş. Bağcı, 2020: 389). Cornaire-Raymond yazma öğretiminin “[...] tümce düzeyinde gerçekleşen aşırı güdümlü ve zorlayıcı dilbilgisi ve yazım kurallarını öğretmekten çıkıp pek çok alıştırma çeşidiyle serbest bir üretime doğru yol [aldığını] (Cornaire-Raymond’dan akt. Ünsal, 2018: 48) ifade eder. Yazmanın zor bir uğraş olduğunu dile getiren Korkut ise, “[...] yazmanın yazı türü ve dilin gerekliliğine bağlı olduğunu [...] (Korkut’tan akt. Ünsal, 2018: 15) açıklar. Yazma öğretiminin bütüncül olması gerektiğini savunan Martinez, yazmanın bilişsel bir süreç olduğunu,

soyutlama ve eleştirel düşünmeyi canlandırdığını dile getirir (Martinez’den akt. Ünsal, 2008: 48).

Yazma çeviri eğitiminde de önemli bir yere sahiptir. Çeviri yaratarak yeniden yazmayı kapsadığından çevirmen adayı öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması önemlidir (karş. Göktürk, 2010: 43). Çeviri yapabilmek için hem anlama hem de yazma becerisine sahip olmak gerekir (Ünsal, 2018: 13). Bu gereklilik, Gile’nin ifade ettiği çeviri eğitimi kapsamında çevirmen adaylarına kazandırılması gereken yetiler bölümünde şu şekilde vurgulanır:

- “1.Kaynak dili yazılı olarak yeterli bir şekilde anlayabilme,
- 2.Dil dışı genel ve uzmanlık bilgisi,
- 3.Çevirmenin ilkeleri ve yaklaşımı konusunda bir ustalık,
- 4.Mesleğin pratik ve ticari yönleri hakkında bilgi,
- 5.Erek dilde doğru yazma yetisi.” (Gile’den akt. Ünsal, 2018: 17).

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere bu yetilerden biri de erek dilde yazma yetisidir. Bu yeti çeviribilimde metin edinci olarak nitelendirilir. Esra Birkan Baydan, “Çeviri Eğitiminde Çeviri / Çevirmenlik Edinci: Problem Çözme ve Karar Verme Konusunda Bir Farkındalık Uygulaması” başlıklı çalışmasında, çevirmenlikte metin edincinin iki yönlü olduğunu ifade eder (Birkan Baydan, 2013: 111). Bu edinc hem metni anlama/yorumlama ve çözümlemeyi hem de metin yazmayı içerir.

### **2.3.2 Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yaklaşımlar**

Dil öğretiminde yazılı iletişim sözlü iletişim kadar önemlidir (Demirel, 2010: 116). Sözlü iletişimde yapılan dil yanlışları çok büyük tepkiyle karşılanmazken; yazılı iletişimde aynı durum söz konusu değildir. Yazılı metinlerde dil yanlışlarını olabildiğince azaltmak, dili doğru ve düzgün kullanmak önem arz etmektedir (Demirel, 2010: 117; Ünsal, 2018: 14). Bu bağlamda yazma becerisini mekanik bir

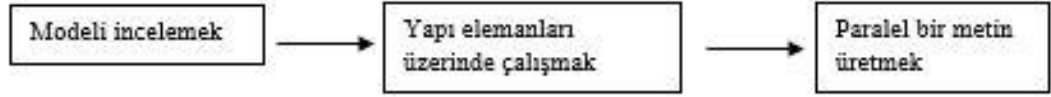
süreç olarak değil, eleştirel düşünme süreci olarak ele almak gerektiği söylenebilir (Demirel, 2010: 117). Bu bilgilerden yola çıkarak yazma öğretiminin, zorlayıcı dilbilgisi ve yazım kurallarını öğretmekten çıkıp çeşitli alıştırmalarla serbest bir üretime doğru geliştiği belirtilir (Cornaire-Raymond'dan akt. Ünsal, 2008: 48). Yazma eğitimi için farklı dönemlerde çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Yazma eğitimini ele alan bu yaklaşımlar kapsamında hem ana dil hem de yabancı dil eğitiminde ürün odaklı, süreç odaklı ve tür odaklı yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir (karş. Akbaş, 2020: 3041).

### **2.3.2.1 Ürün Odaklı Yaklaşım**

Ürün odaklı yaklaşımının temelinde “[...] dil kullanıcılarının sahip oldukları bilgileri herhangi bir sürece odaklanmadan aktardığı ve öğretmenin de sürece müdahalede bulunmadığı fakat daha çok son aşamada değerlendirme ile sonuçlanan bir metin oluşturma modeli [...]” (Akbaş, 2020: 3041) vardır. Genel olarak bu yaklaşımda yazmaya, sözcük dağarcığı ve sözdizim gibi ögeler açısından, bir başka ifadeyle dilbilimsel açıdan bakılır (Pincas'tan akt. Badger/White, 2000: 153). Sonuç odaklı yapıya sahip olan bu yaklaşımın amacının, öğrencilerin öğretmen tarafından sağlanan metinlerdeki kalıplaşmış dilsel yapıların kullanımını sağlamak olduğu söylenebilir. Öğrenciler metni oluşturmadan önce hedef kalıpları içeren metinleri inceler (Akbaş, 2020: 3042).

Ronald V. White, “Academic Writing: Process and Product” [Akademik Yazma: Süreç ve Ürün] başlıklı çalışmasında ürün odaklı yazma sürecini aşağıdaki şekil üzerinden açıklar:

**Şekil 2.4: Ürün Odaklı Yazma Öğretimi**  
(White, 1988: 5)



White, bu yaklaşımı paralel metin yazma modeli olarak adlandırır. Başlangıç aşamasında, bir örnek metin yapısı, içeriği ve organizasyonu incelenir. Dilsel öğeler ve kalıplar üzerinde çalışılır. Böylece paralel bir metin üretmek için gerekli girdi (input) sağlanmış olur (White, 1988: 5). Richard Badger ve Goodith White, “A process genre approach to teaching writing” [Yazmayı Öğretmek İçin Bir Süreç-Tür Yaklaşımı] başlıklı çalışmalarında yazma eyleminin alıştırma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu ifade eder (Badger/White, 2000: 153). Onlara göre alıştırma aşamasında bir metnin özellikleriyle ilgili farkındalığın geliştirilmesi hedeflenir. Kontrollü ve güdümlü yazma aşamasında öğrenci giderek özgür bırakılarak serbest yazma aşamasına doğru yol alır (Pincas’tan akt. Badger/White, 2000: 153). Serbest yazma aşamasında öğrencilerden inceledikleri metni esas alarak benzer bir metin üretmeleri beklenir. Bu aşamalar “Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Teknikleri” bölümünde detaylandırılacağı için bu başlıkta daha fazla ele alınmayacaktır. Sonuç itibarıyla, ürün odaklı yaklaşım dilin yapısına odaklanır ve öğrenciden, öğretmenin derste sunduğu metinleri taklit ederek benzer bir metin üretmesi hedeflenir (Badger/White, 2000: 154). Böylece bu yaklaşımı benimseyen sınıflarda cümle yapıları ve bağdaşıklık araçları incelendiği için tümevarımcı bir yaklaşımın esas alındığı söylenebilir. Günümüzde yabancı dil öğretiminde tümdengelim bakış açısının benimsenmesi, ürün odaklı yaklaşımın geleneksel olarak sınıflandırılmasına sebep olmuştur. Bu yaklaşımın eleştirilmesinin nedeni çok fazla dil ve biçim odaklı olmasıdır. Ken Hyland’ın da ifade ettiği üzere yabancı dilde yazabilmek için dilbilimsel yapılar ve sözlüksel kalıplara ihtiyaç duyulsa da yazma becerisinin geliştirilmesinin bundan ibaret olmadığı düşünülür (Hyland, 2003: 6). Kaynaklarda bu yaklaşım daha çok ürüne, yani sonuca odaklandığı ve bu nedenle de yazma sürecini göz ardı ettiği ileri sürülür (Flower/Hayes, 1981:

367). Bir başka deyişle yazma derslerinde ürün ön plana alınır, öğrencilere yalnızca nihai metinlerini değerlendirebilecekleri ölçütler sunulur, ancak sonuca giden yol göz ardı edilir (Rohman, 1965: 106). Bu eleştiriler sonucunda süreç odaklı yaklaşım geliştirilmiştir. Ürün odaklı yazma yaklaşımı öğrencilere metnin yapısını ve organizasyonunu inceleme fırsatı sağladığı için eleştirilere rağmen yabancı dil yazma eğitiminde uygulanan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkar (Akbaş, 2020: 3042-3043).

### **2.3.2.1 Süreç Odaklı Yaklaşım**

1960'lı yıllardan önce yazma derslerinde metnin biçimsel ve dil yönü ön planda tutmakla birlikte yazma süreçleri hakkında detaya çok girilmediği görülür (Özdemir, 2019: 552). Ayrıca yabancı dil öğretiminde sözcük ve dil bilgisinin yanı sıra iletişimsel yetinin artırılması için söylem odaklı yaklaşımlara zamanla daha fazla önem verildiği söylenebilir (karş. Akbaş, 2020: 3043). Böylece tümevarımcı bakış açısına sahip öğrenci merkezli bir yazma yaklaşımı olan süreç odaklı yazma yaklaşımı geliştirilmiştir. Süreç odaklı yaklaşım, yazmayla ilişkili süreçleri ele alır (Wirtz, 2012: 8). Bu yaklaşıma göre öğrenenlerde yazma süreciyle ilgili bir bilinç oluşturulmalı ve yazma yöntemleri geliştirilmeleri konusunda onlara destek verilmelidir (Baurmann/Weingarten, 1995: 9; karş. Kruse/Berger/Ulmi, 2006: 13 vd.). Bu düşünce hem ana dilde hem yabancı dilde yazma becerisinin gelişimini kapsar.

Genel olarak yazma sürecinde; ön yazma (prewriting), oluşturma/taslak oluşturma (composing/drafting), gözden geçirme (revising) ve düzenleme (editing) olmak üzere dört aşamadan bahsedilir (Tribble, 1996: 39). Ön yazma evresinde konuyla ilgili beyin fırtınası, araştırma ve tartışma etkinlik olarak yapılabilir. Yabancı dil öğretiminde bu süreç oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler yabancı dilde fikirlerini paylaşarak dil öğrenme sürecinde yazma becerilerini geliştirirken konuşma ve dinleme gibi becerilerini de iletmiş olurlar. Bir sonraki aşamada beyin fırtınası sonucu ortaya çıkan fikirler ve öneriler düzenlenerek bir taslak haline getirilir. Ardından öğrenenler ilk taslağı bireysel olarak veya grup halinde gözden geçirirler.

Son aşamada ise metnin düzenlenmesi gerçekleştirip son okuması yapılır (Badger/White, 2000: 154). Bu aşamada öğrenciler, dilbilgisi, sözcük seçimi, yazım kuralları gibi unsurları düzeltirler. Bu aşamalar sonucunda “[...] yazarın fikirlere ulaşması, onları organize etmesi ve en verimli hale getirerek metne son şeklini vermesi beklenmektedir” (Akbaş, 2020: 3043). Burada öğretmenin öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkarması, geribildirimde bulunması, yazma sürecinde onlara destek olması oldukça önemli bir konudur (karş. Badger/White, 2000: 154). Söz konusu aşamalar (süreçler) döngüsel bir yapıya sahiplerdir. Bir başka ifadeyle yazarlar doğrudan hedefe ulaşmayı ön planda tutmaz, daha çok aşamalar arası ileri-geri hareket edebilmeleri için alan oluşturulur. Böylece fikirlerin toplanması, bilginin üretilmesi ve bunların organize edilmesi süreçleri tekrar tekrar gözden geçirilebilir hale gelir (Harmer, 2007: 326).

Süreç odaklı yaklaşımda planlama ve ifade etme gibi dilsel beceriler ön planda tutulurken dilbilgisel kurallar ve metnin yapısı gibi unsurlar daha geri planda yer alır (Badger/White, 2000: 154). Bu bağlamda White ve Arndt, öğrencilerin hatasız bir metin ortaya koyabilmek için dilsel öge ve kalıpların kullanımından ziyade içerik ve tutarlılık konularına odaklanmalarını yazma süreci açısından daha motive edici bulurlar (White ve Arndt’tan akt. Akbaş, 2020: 3045). Yukarıda bahsettiğimiz gibi bu yaklaşımda yazma süreçleri ele alınır ve tüm yazı süreçleri için bu süreçler aynı olarak kabul edilir. Bu yaklaşımı benimseyenlerin yanı sıra eleştirenler de olmuştur. Eleştirilerden biri farklı metin türlerinin farklı aşamaları olabileceğidir. Örneğin bir hikaye kaleme alındığında farklı bir süreç söz konusuysa, resmi bir belgenin yazılmasında farklı yazma süreçleri vardır (Badger/White, 2000: 154; Tribble 1996: 104). Bir başka eleştiri ise yaklaşımın metin türü ve metnin yazılma nedenini fazla dikkate almamasıdır. Metin inceleme/analiz yönünün bu yaklaşımda zayıf kalması, daha çok yazmanın bilişsel yönüne odaklanılması ve iletişim bağlamının göz ardı edilmesi eleştirilen diğer hususlardır (Özdemir, 2019: 556; Badger/White, 2000: 154-155).

### 2.3.2.3 Tür Temelli Yaklaşım

Yazmayı metin türleri doğrultusunda öğretmeyi hedefleyen tür temelli yaklaşım, 1980'li yıllarda Avustralya'da ortaya çıkmıştır (Martin, 1999: 123). Ken Hyland, “Genre and academic writing in the disciplines” [Disiplinlerde tür ve akademik yazma] başlıklı makalesinde, tür kavramının metinleri gruplara ayırmada kullanılan bir terim olduğunu ve yazarların yinelenen durumlara istinaden genellikle kullandıkları dile işaret ettiğini ifade eder. Hyland, bu terimin sosyal ve bilişsel bağlama gönderme yaptığını belirtir (Hyland, 2008: 544). Bir türe özgü koşut metin oluşturma temeli, biçim benzerliğinden çok ortak hedeflerin paylaşılmasına dayanır. Yazmanın beklentilere dayalı bir uygulama olduğunu dile getiren Hyland, yazma sürecinin okurun beklentilerini göz önünde bulunduran bir süreç olduğunu savunur (Hyland, 2008: 544). Buna karşın okuma da yazarın ifade etmeye çalıştığı şeyle ilgili varsayımları içerir (Hyland, 2008: 544). Swales ise türü “[...] üyeleri bir dizi iletişimsel amacı paylaşan bir iletişimsel olaylar sınıfı” (Swales, 1990: 58) olarak tanımlar. Yazma süreci her ne kadar yaratıcılığa açık bir eylem olsa da metnin yerleşik kalıpları sayesinde ne tür bir metnin söz konusu olduğunun anlaşılabilirliği düşünülür. Örneğin bir metnin mektup olduğu veya tarif metni olduğu hemen saptanabilir ve ilgili metin türünde benzer bir metin oluşturmak olanaklıdır.

Hyland, tür kavramının metinleri bir arada gruplamak için kullanıldığını belirtir. Ayrıca bunun, yazarların ilgili metin üretiminde tipik olarak dili nasıl kullandıklarını temsil ettiğini ifade eder. Ona göre öğrenciler metin yazma sürecinde bağlamı anlayabildiğinde ve farkındalık geliştirebildiğinde, hedef kitleye uygun bir metin üretebilirler (Hyland, 2008: 544; Almacıoğlu, 2017: 27). Türlerle, şiir, mektup, öykü, yemek tarifi, şarkı, roman, mektup, vasiyet, sempozyum sunumu, araştırma makalesi, kullanım kılavuzu, doktora tezi gibi metinler örnek olarak gösterilebilir (Yaylı/Yaylı, 2014: 143-144). Metin türleri arasındaki farklılıkların, kaleme alınan metnin amacının ve içeriğinin okuyucular tarafından anlaşılabilir şekilde organize edilmesine dayandığı söylenebilir. Bu nedenle bu yaklaşımda metinlerin sosyal

bağlamına dikkat çekilerek ne işe yaradığının, hangi durumlarda kullanıldığının ve kullanılan dilin ve üslup özelliklerinin üzerinde durulur.

Ürün odaklı yaklaşımla benzer özellikler taşıyan tür odaklı yaklaşımda, ürün odaklı yaklaşımdan farklı olarak yazı sosyal bağlama göre çeşitlilik gösterir (Badger/White, 2000: 155). Halliday, bağlamı *söylem alanı* (metin ne hakkında), *söylem biçimi* (metnin üreticisi ve metnin alıcısı arasındaki ilişki) ve *söylem kipi* (metnin türü ve amacı – okunmak için yazılmış, konuşma için yazılmış) olmak üzere üç parametreye ayırır (Halliday, 1978: 62).

Bu yaklaşıma göre metinler taşıdıkları özellikler doğrultusunda türlere ayrılır ve her tür farklı bir stratejinin benimsenmesini gerektirir. Öğrenenlerin ilgili metnin biçimsel özelliklerini ve dilsel özelliklerini idrak etmesinde bu yaklaşımın yardımcı olduğu söylenebilir. Özdemir tür temelli yaklaşımda yazma öğretiminin iyi yazılmış örnek metinler üzerinden gerçekleştirildiğini ifade eder (Özdemir, 2019: 557). Bu yaklaşımın savunucuları metinleri tür yönünden analiz etmenin birçok avantajı olduğunu ve bu analizin de metinle ilgili üst bir bakış geliştirme konusunda yardımcı olduğu varsayarlar.

Tür temelli yaklaşıma göre yazma öğretiminde öğrencilerin mesleki, akademik ya da sosyal bağlamlarda yazmaları gereken metinlere yönelik metin türlerinin belirlenmesi ve derslerin bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlenmesi beklenir (Hyland, 2004: 5). Bu yaklaşımda ilgili metnin ortaya çıktığı sosyal bağlam önem taşımakla birlikte dilbilimsel temeller de esas alınır (Badger/White, 2000: 155). Bu bağlamda Badger ve White, yazma öğretiminde çeşitli metin türlerinin sosyal bağlamdaki amacının ve bunların türlerine yönelik üslup özelliklerinin ve dilbilimsel özelliklerinin öğretilmesi gerektiğini düşünürler.

Tür temelli yaklaşım kapsamında araştırmacıların üç aşamalı döngüsel bir yazma modeli geliştirdikleri söylenebilir:

1. aşama: metin modelleme
2. aşama: birlikte yazma
3. aşama: bağımsız yazma (Tiryaki/Bilgili, 2020: 81).

İlk etapta öğrenenler derste ele alınan türdeki yazı örneklerini görürler. Ardından ilgili metinleri biçimsel ve dilbilgisel açıdan incelerler. Böylece türlere özgü sözcükleri, sözcük kalıplarını, söylem tarz ve üsluplarını öğrenirler (Özdemir, 2019: 557). Bu incelemeleri tamamladıktan sonra öğretmenin yardımıyla kısa metin parçaları üretirler. Son aşamada ise öğrenenler sosyal bağlamı ve dilbilimsel kuralları göz önünde bulundurarak kendi başlarına bir metin oluştururlar. Brian Paltridge bu üç aşamalı modele bir aşama daha eklemiştir. Ona göre “alan bilgisi oluşturma” başlığını taşıyan bu aşama birinci sırada yer almalı ve “metnin konusu hakkında ortak bir deneyimin ve kültürel bağlamın oluşturulması” (Paltridge, 2001: 31) ile ilişkilendirilir. Bu nedenle öğrenciler ilgili metin türünün bağlamını kavrarlarsa, hedef dilde başarılı metinler üretebilirler.

Yabancı dil öğretiminde tür temelli yaklaşıma yönelik ilginin ve önemin giderek artış gösterdiği gözlemlenir. Geleneksel dil öğretim yaklaşımları dilbilgisi ve yazım kuralları çerçevesinde uygun dil kullanımını vurgularken bağlamsal faktörleri göz ardı etmişlerdir (Yaylı/Yaylı, 2014: 145). Ancak yabancı dilin öğrenildiği ve hedef alındığı bağlamlar belirleyicidir (Yaylı/Yaylı, 2014: 143). Yabancı dil öğretiminde bu yaklaşımın derste uygulanmasında dikkat edilmesi gereken önemli bir husus ise, öğretmenlerin ders ortamında öğrencilerle yaptıkları inceleme ve analizlerde kuralcı yerine betimleyici bir tutum sergilemeleridir (Yaylı/Yaylı, 2014: 145). Dersler genellikle yabancı dilde yazılan örnek metinlerin incelenmesiyle başlar ve bu süreçte “[...] türlerin, hep belli bir iletişim topluluğu ve belli hedefler için var olduğunu belirtmek, metinleri içinde geçtiği bağlama dikkat ederek incelemek [...]” (Yaylı/Yaylı, 2014: 145) önemlidir. Bununla birlikte tür odaklı yabancı dil eğitiminde ders izlencesi oluşturulmadan önce öğrencilerin mevcut durumu (geçmiş öğrenme deneyimleri gibi) ve hedef durumu (dersin amacı, içeriği vs.) incelenmelidir (Hyland, 2004: 98).

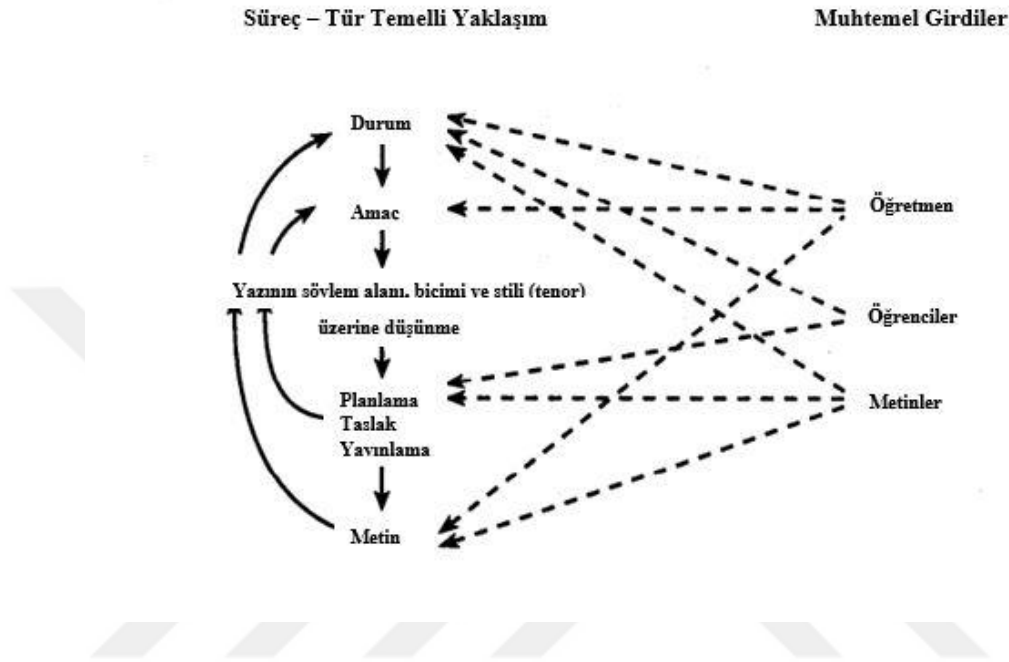
Ürün, süreç ve tür temelli yaklaşımların birbirini tamamlayabileceği varsayılır (Badger/White, 2000: 157). Her yaklaşımın güçlü ve zayıf yönleri olduğundan sadece bir yaklaşım doğrultusunda hareket etmenin yararlı olamayacağını söyleyebiliriz. Örneğin ürün odaklı yaklaşımda yazma sürecine dahil olan aşamalar göz ardı edilerek öğrencinin bu süreçte göstermiş olduğu bilgi ve beceriye çok değer verilmediği görülür (Badger/White, 2000: 157). Metinde dilsel bilginin aktarılması gerektiğinin savunulması ve taklit etme yönteminin bir tür öğrenme olduğunun varsayılması ise bu yaklaşımın olumlu özellikleri olarak değerlendirilir (Badger/White, 2000: 157). Süreç odaklı yaklaşım öğrencilere dilbilimsel bilgi bağlamında veri (input) sağlamadığı ve ne tür metinlerin üretildiği ve neden üretildiği konusuna yeterince önem vermediği için eleştirilir. Bu yaklaşımın ise olumlu yönü, yazma süreci aşamalarına ilişkin öğrencilerin farkındalık kazanmalarındır. Tür odaklı yaklaşımda bir metin üretirken gerekli becerilerin çok göz önünde bulundurulmaması olumsuz olarak değerlendirilir. Yazmanın sosyal bir durumda gerçekleştiği, belirli bir hedefi yansıttığı ve öğrenmenin taklit ve analiz yoluyla gerçekleştiği düşüncesi hakim olduğundan, tür odaklı yaklaşım faydalı bir yaklaşım olarak tanımlanır (Badger/White, 2000: 157). Görüldüğü üzere yukarıdaki yaklaşımlar, bir önceki yaklaşımın olumsuz yönünü kapatmak için geliştirilmiştir. Badger ve White, yazma için etkili yöntemin ürün, süreç ve tür odaklı yaklaşımların özelliklerinin birleştirilmesinden geçtiğini düşünür (Badger/White, 2000: 157). Bu bağlamda Badger ve White, bu üç yaklaşımın birleşimi olan süreç-tür odaklı yaklaşımı önerir. Bu yeni yaklaşıma göre dilsel bilgiler (ürün ve tür odaklı yaklaşım), yazının ortaya çıktığı bağlam bilgisi ve özellikle yazmanın amacı (tür odaklı yaklaşım) ve dilin kullanımına yönelik beceriler (süreç odaklı yaklaşım) esas alınmalıdır (Badger/White, 2000: 157-158). Ayrıca yazma becerisinin, öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkararak (süreç yaklaşımı) ve öğrencilerin sunulan girdiye<sup>16</sup> (input) karşılık vererek (ürün ve tür odaklı yaklaşım) geliştiğini öne sürerler. Süreç-tür temelli yaklaşımının içerdiği aşamalar ve girdiler aşağıdaki şekilde özetlenir:

---

<sup>16</sup> Almanca ve İngilizce dillerinde input olarak adlandırılan girdi, yabancı dil öğretiminde öğrencilere sunulan yazılı, sözlü, görsel şeklindeki dilsel verilerdir (Ak Başoğlu, 2022: 315).

**Şekil 2.5: Yazma Öğretiminde Süreç-Tür Temelli Yazma Modeli**

(Badger/White, 2000: 159)



Ders ortamında öğretmen, yazma etkinliği için bir durum oluşturmaktadır. Ardından öğrencilere amacı ve sosyal bağlamın diğer yönlerini belirlemeleri için yeterli destek sağlanmalıdır. Yazma eylemi yazının söylem alanı, biçimi ve stili göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir. Planlama aşamasında süreç temelli yaklaşımın önerdiği beyin fırtınası, tartışma gibi etkinlikler yapılır. Taslak sürecinde ise öğrencinin beyin fırtınası aracılığıyla elde ettiği sonuç neticesinde yazma işlemini gerçekleştirmesi beklenir. Yayınlama aşamasında düzenleme ve değerlendirmeler yapılarak paylaşılır (Badger/White, 2000: 158-159; Özdemir, 2019: 567-568).

### 2.3.3 Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Teknikler

Yazma becerisi geliştirilmesi zor ve en çok zaman alan süreç olarak değerlendirilir. Bu süreci olumlu ve olumsuz etkileyen farklı faktörler söz konusu olabilir. Öğrencinin yazma süreci için hazır olmaması, derste kullanılan araç ve

gereçlerin veya uygulanan yöntem ve tekniklerin yetersizliği bunlara örnek gösterilebilir. Önceki bölümlerde de gördüğümüz gibi yapılandırmacı yaklaşım yabancı dil öğretimine farklı bir bakış açısı getirmiş ve bu anlamda yaklaşımın yazma becerisinin geliştirilmesinde olumlu etkileri olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte gündeme gelen analiz etme, eleştirel düşünme, problem çözme, sentez yapabilme gibi beceriler yazma becerisinin iyileştirilmesi noktasında da kullanılmış ve böylece yazma etkinlikleri mekanik bir süreç olmaktan çıkmıştır (Genç İlter, 2014: 38; karşı. Demirel, 2010: 117). Yazma becerisinin geliştirilmesinde temel olarak üç teknikten bahsedilmektedir. Bunlar kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazmadır. Buna ek olarak yabancı dil öğretiminde sık kullanılan yaratıcı yazma tekniği de çalışmamız kapsamında ele alınacaktır.

### 2.3.3.1 Kontrollü Yazma

Dil öğretiminin başlangıç seviyesinde kontrollü yazma tekniğinin sık uygulandığı görülür. Bu yazma tekniğinde öğrencilerin fazla yaratıcı olmalarına izin verilmez. Kontrollü yazma diğer yazı teknikleriyle karşılaştırıldığında, kontrol edilmesi öğretmenler için daha kolaydır ve daha az vakit alır. Bu yazma tekniğinde etkinlikle ilgili talimatlar öğretmenler tarafından verildiği için belirli bir konuya odaklanmanın daha elverişli olduğu düşünülür. Raimes'in de ifade ettiği üzere öğrenciye yazma etkinliğinde yazacağı konu veya içerikle ilgili detaylar öğretmen tarafından sağlandığı için, öğrenci ve öğretmen tüm dikkatini kontrollü yazmanın odak noktasına verebilir (Raimes, 1983: 96). Bu odak noktası, dolaysız anlatımın zaman kullanımı gibi belirli bir dilbilgisi kuralını içerebilir. Bir başka deyişle, yazının oluşturulmasında bazı unsurlar hariç tutulduğunda belirli bir dilbilgisi kuralına veya söz dağarcığı gibi konulara dikkat çekilebilir. Bu bağlamda Jo McDonough, Christopher Shaw ve Hitomi Masuhara **Materials and Methods in ELT** [İngilizce Öğretiminde Materyaller ve Yöntemler] başlıklı yapıtta, yabancı dil derslerinde kontrollü yazma tekniği bağlamında öğretmenlerin uygulayabilecekleri etkinlikleri aşağıdaki gibi ifade ederler:

- “Örnek bir cümle sağlayarak öğrencilerden farklı sözcüklerle paralel bir cümle oluşturmalarını isteme
- eksik bir dilbilgisel yapının eklenmesi
- sağlanan bir model aracılığıyla tablo bilgilerinden cümleler oluşturma
- kısa bir paragraf oluşturmak için cümleleri birleştirme, verilen bağlaçları ekleme (ancak, ve, yine de, çünkü, rağmen...)” (McDonough,/Shaw/Masuhara, 2013: 185).

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı üzere, öğrencilerden bir metin oluştururken dikkat etmesi gereken tüm öğeleri göz önünde bulundurarak bir metin hazırlaması istenmez. Öğretmen tarafından modeller ve içerikler sağlanarak, bir başka deyişle metnin ana hatları sunulurken öğrencilerden metin oluşturmaları beklenir. Ayrıca Raimes’in de ifade ettiği üzere kontrollü yazma tekniği dil öğretiminde sadece başlangıç seviyesi için değil, tüm seviyeler için uygulanabilecek bir tekniktir (Raimes, 1983: 96). Örneğin öğretmen serbest yazma etkinliğinden önce hazırlık aşaması olarak belirli dilbilgisel ve sözdizimsel yapıları kontrollü yazma etkinliğinde uygulayarak, öğrencilerle pekiştirebilirler. Ayrıca serbest yazma etkinliğinden sonra öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit ederek söz konusu eksikliklerin giderilmesi için kontrollü yazma etkinliği aracılığıyla belirli bir konu üzerinde çalışmalarını başka bir örnek olarak gösterilebilir (Raimes, 1983: 96).

Kontrollü yazma tekniği başlığı altında kontrollü kompozisyon, soru-cevap, güdümlü kompozisyon, cümle birleştirme ve paralel yazma gibi etkinlikler sıralanabilir (Raimes, 1983: 96-97). Kontrollü kompozisyon yazma etkinliğinde öğrenciler içerik, organizasyon, fikir bulma ve cümle kurma gibi unsurlarla ilgilenmeyip öğretmen tarafından sunulan metin üzerinde çalışır. Verilen metin dilbilgisel veya yapısal bağlamda birkaç değişiklik yapılarak tekrar kaleme alınır. Örneğin, bu tarz bir etkinlikte şimdiki zamanda yazılan bir metni geçmiş zamanda tekrar yazılır. Bu tarz etkinliklerin dilbilgisini, söz dağarcığını ve sözdizimi bağlam içinde pekiştirme konusunda yararlı olduğu düşünülür (Raimes, 1983: 97). Soru cevap etkinliklerinde öğrencilere metinle ilgili sorular sorulur ve onlardan bunları cümleler

halinde cevaplamaları beklenir (Raimes, 1983: 101). Güdümlü kompozisyon, kontrollü kompozisyon etkinliğinin bir uzantısı olarak düşünülebilir. Bu teknikte öğrencilere oluşturacak metne ilişkin ilk cümle, son cümle, tamamlayacakları bir iskelet, cevaplayacakları birkaç soru veya içeriğe ilişkin bilgi sağlanır (Raimes, 1983: 103). Cümle birleştirme etkinliklerinde ise temel cümlelerin daha uzun ve karmaşık bir cümlede birleştirilmesi üzerinde çalışılır (Raimes, 1983: 107). Son olarak paralel yazmada, öğrenciler bir paragrafı okuduktan sonra kendi metinlerini kaleme alırken o metni bir rehber olarak kullanarak söz dağarcığı, tümce yapısı gibi unsurları model alır (Raimes, 1983: 109; Byrne, 1988: 37).

### **2.3.3.2 Güdümlü Yazma**

Güdümlü yazma, kontrollü yazmanın bir uzantısı olarak nitelendirilebilir (Raimes, 1983: 103). Bu yazma tekniğinde öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıları ve sözcükleri kullanarak bir metin üretmeleri hedeflenir. Bu süreçte öğrenciler kendi aralarında etkileşimi ve motivasyonu artırmak için metinlerini yazmadan önce birbirleriyle tartışır, notlar alır, bulgularını paylaşır ve strateji planlaması yaparlar (karş. Raimes, 1983: 103; Demirel, 2010: 119). Öğrencilerin bir metni analiz ederek o metne paralel bir metin oluşturmaları da güdümlü yazma etkinliğine örnek gösterilebilir (Genç İter, 2014: 39). Dikte yapma, dikteli kompozisyon, not alma, özetleme, öz yazma ve ana hatları belirleme alıştırmaları da yabancı dilde güdümlü yazma etkinliklerine örnektir (Demirel, 2010: 119-120). Dikte yapma, dinlenen bir metnin aynen yazılması işlemidir. Dikteli kompozisyon (Dicto-Comp) alıştırmasında, öğrenciler bir metni bütünüyle dinlerler ve daha sonra öğrencilerden aynı metni tekrar yazmaları istenir. Not alma alıştırmasında, öğrenciler bir metni dinlerken önemli noktaları not ederler ve daha sonra o notları düzenlerler. zetleme alıştırmasında dinlenen veya okunan metnin kısa bir şekilde anlamı verilerek aktarılır. z yazma etkinliği bir metnin belirli sınırlar çerçevesinde özünü vererek tekrar kaleme alınması işlemidir. Son olarak ana hatları belirleme alıştırmasında, bir metinde temel fikirler zet halinde verilir (Demirel, 2010: 119-120).

### 2.3.3.3 Serbest ve Yaratıcı Yazma

Serbest yazma tekniğinde, öğrenciler yazım kurallarını göz önünde bulundurarak kendi üslupları çerçevesinde duygu ve düşüncelerini metin içinde ifade ederler (Demirel, 2010: 120). Demirel serbest yazma çalışmasına ilişkin aşağıdaki alıştırmaları örnek olarak verir:

- “I) Betimleme: İnsan ve objelerin tasvirini yapma.
  - II) Hikaye Etme: Bir olayın yazılması.
  - III) Tartışma: Olayları neden-sonuç ilişkileri içinde sunma.
  - IV) Görüş Bildirme: Verilen bir konuyla ilgili düşünce ve görüşleri yazma [...]”
- (Demirel, 2010: 120).

Yukarıda belirtilen bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için öğrenenlerin yabancı dil bilgisinin belirli bir düzeyde olması gerekir. Burada öğrencilerden yabancı dilde metin yazarken göz önünde bulundurmaları gereken tüm unsurları göz ardı etmeden oluşturmaları beklenir. Bir başka ifadeyle, serbest yazmada, hangi konu hakkında yazılacağı, seçilecek sözcük, tümceler ve fikirlerin nasıl düzenleneceği önemlidir (Raimes, 1998: 115).

Birçok kaynakta serbest ve yaratıcı yazma kavramları aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak yaratıcı yazmada öğrencinin hayal gücünü tetikleyecek bir araç veya öğretmen tarafından bir çerçeve sunulurken, serbest yazmada öğrencilerin daha geniş bir alanda özgür olabileceği konu ve hayal gücü vardır (Spinner, 1994: 48). Serbest yazma tekniğinin öğretici hedefleri arasında yazma, dil ve metin becerilerinin ve yaratıcılığın geliştirilmesi, yazma korkusunun üstesinden gelinmesi bulunur. Bu yazma tekniği, özellikle şiir, kısa öykü, günlük, hikayeler gibi yazınsal metinlerde uygulanır (Duman, 2007: 34; Heyd, 1997). Yazınsal metinleri okumanın, bu tür metinlerle çalışmanın ve hayal gücünü etkinliklerde devreye sokmanın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı düşünülür (Eszter, 2011: 86).

Yeni ve özgün düşüncelerle ürünler oluşturma anlamına gelen ve Piaget'in “Yeni Yöntemler” (1971) olarak nitelendirdiği görüşlerine dayanan yaratıcı yazma, öğrenci merkezli bir tekniktir (Aktaş, 2009: 15). Yaratıcı yazma ilk olarak edebiyat alanında roman, şiir ve tiyatro türlerinin yazımı ile karşımıza çıkar (Aktaş, 2009: 15). Yaratıcı yazma tekniğinin yabancı dil öğretiminde ortaya çıkışı 19. yüzyılda Romantizm akımının etkisiyle olmuştur. (Aktaş, 2009: 15). Yaratıcı yazma tüm yazarların doğuştan yaratıcı olma potansiyeline sahip olduğunu ve özgünlüklerinin gelişmesine izin verilirse kendilerini yazarak ifade etmeyi öğrenebilecekleri varsayımından yola çıkar (Hyland, 2003: 10).

Daha önceki bölümde de belirttiğimiz üzere yazma süreçleri; yazma öncesi, yazma süreci ve yazma sonrası aşamalardan oluşur (Genç İlter, 2014: 38). Yazma sürecine öğrenciyi hazırlamak için öğrencinin güdülenmesi ve yazma etkinliğine yönelik bilgilerin toplanması önemlidir (karş. Tribble, 1996: 37). Bu nedenle öğrencinin yazma sürecini olumlu yönde etkilemesi için öğretmenin yazma öncesi etkinlikleri dikkatli bir şekilde planlaması gerekir (Genç İlter, 2014: 38). Avcı ve İşeri öğrencilere yazma becerisi kazandırmanın öğrencilerde yazma isteği uyandırmaktan geçtiğini söylerler (Avcı/İşeri, 2014: 155). Süreç odaklı yazma yaklaşımı olarak değerlendirilen yaratıcı yazmanın, yabancı dil öğretiminde hedef dilde dil bilgisi, sözvarlığı ve metinleştirme becerilerini geliştirmekle birlikte öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülür (Top/Fidan/Günay, 2015: 25). Bunun yanında yaratıcı yazma bilişsel ve iletişimsel becerilerin geliştirilmesi yönünde belirleyici bir role sahiptir (Oral'dan akt. Aktaş, 2009: 16). Bilimsel araştırmalar, yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazma tekniğinin öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koymuştur.<sup>17</sup> Bu yaklaşım metnin biçiminden çok yazarı

<sup>17</sup> Ulusal Tez Merkezi incelendiğinde ‘yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazma’ ile ilgili birçok tez çalışmasının gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir: (Çevrimiçi)

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> , 18.05.2022

Ayrıca bilimsel çalışmalar bağlamında aşağıdaki makaleler de incelenebilir:

Aktaş, Meltem: “Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi, **Dil Dergisi**, Sayı: 145, 2009, s.7-27.

Top, Fulya, Dilek Fidan, V. Doğan Günay, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Kullanılması”, **International Journal of Language Academy**, Cilt: 3, 2015, s. 23-36.

Carol, Morgan, “Creative writing in foreign language teaching”, **The Language Learning Journal**, Cilt: 10, 1994, s.44-47.

odak noktasına alır. Yaratıcı yazma tekniğinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin kişisel deneyimleri ve görüşleri odak noktasındadır ve yazma, yaratıcı bir eylem olarak kabul edilir (Hyland, 2003: 8). Bu tekniğinin öğrencilerin kendi öz farkındalıklarını geliştirmelerine, net düşünmelerine, etkili ilişkiler kurabilmelerine ve kendilerini ifade etmelerine olanak sağladığı söylenebilir (karş. Moffett, 1982: 234).

Ingrid Böttcher, yaratıcı yazma yöntemlerini altı gruba ayırır. Bu yöntemler birbirleriyle ilişkilidir ve yazma etkinliklerinde birleştirilebilir.

- 1) Fikir birliği: Yazma sürecinin ilk aşamasını kapsar. Beyin fırtınası, kavram haritası, otomatik yazma gibi alt yöntemler uygulanır.
- 2) Yazma oyunları: Yazmayı eğlenceli hale getirmeyi amaçlar ve işbirliğine dayalı çalışmalar sıklıkla yapılır.
- 3) Talimatlara, kullara ve örneklerle uygun yazma: Yazma sürecinde öğrencilere büyük bir özgürlük alanı sunulsa da metnin içeriği ile ilgili özellikler, biçimsel ve yapısal kriterler ve metin odaklı kalıplar göz önünde bulundurulmalıdır.
- 4) Edebi yazma ve edebi türlere göre yazma: Öğrencilere edebi metinler sunularak metnin ifade biçimleri, estetik karakterleri incelenir. Bu özellikler dikkate alınarak metin üzerinde tamamlama, dönüştürme ve indirgeme çalışmaları yapılır.
- 5) Uyarıcı yazma: Dışarıdan öğrenciyi yazmaya teşvik etmek ve öğrencilerin yazmaya güdülenmesi sağlanır.
- 6) Yaratıcı metinlerin devamını getirme: Yukarıda belirtilen yöntemlerin tümünü uygulayarak yaratıcı metin oluşturmayı içerir (Böttcher, 1999: 10-15).

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde kabul edilen yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler ele alınmıştır. Görüldüğü üzere çağdaş yaklaşımlar kapsamında geliştirilen yöntemler ve teknikler birbirleriyle çok benzer özellikler göstermektedir.

---

Smith, Cameron, "Creative writing as an important tool in second language acquisition and practice", **The Journal of Literature in Language Teaching**, Cilt: 2, Sayı: 1, 2013, s 13-38.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte eğitim uygulamalarında değişiklikler yaşanmış ve bu yaklaşımın bakış açısıyla yöntemler ve teknikler geliştirilmiştir. Bir sonraki bölümde çeviri eğitimi bağlamında ele alacağımız yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler irdeleneceğinden bu bölümde yabancı dil öğretiminde var olan tüm yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler incelenmemiş, eklektik bir çalışma yapılmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ALMANCA MÜTERCİM VE TERCÜMANLIK PROGRAMININ «YAZILI DİL EDİNCİ» DERSİNE OLASI KATKILARI, ÖĞRENCİ PROFİLİ VE DERS PLANI

Yabancı dil öğretiminde 1900’lü yıllardan günümüze kadar çeşitli yaklaşım ve yöntemler geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Güneş, 2011: 123). Bu yöntemlerin kuramsal dayanağı araştırmacılar tarafından detaylıca ele alınmasına rağmen yöntemlerin derste uygulanması ve istenilen sonuçların elde edilmesi birçok faktöre bağlı olduğundan zorlaşabilmektedir. Öğretim elemanının sınıftaki konumu, sınıf ortamı, öğrenci profili, müfredat gibi faktörler, yöntemin uygulanmasında belirleyici olmaktadır. Uygulanan bir yöntemin A grubunda başarılı sonuçlar elde etmesi; B grubunda aynı başarının elde edilmesi anlamına gelmemektedir. Bu nedenle uygulanması hedeflenen yöntemin ilgili öğrenci grubuna göre şekillendirilmesi gerektiği söylenebilir. Yöntem, dersin işlenmesine ilişkin yol gösterse de öğrencileri en iyi tanıyan ve böylece yöntemin ders ortamında nasıl yansıtılacağına karar veren yöntemci ve araştırmacı değil; derse giren öğreticidir (Demircan, 1990: 162).

Öğreticinin rolüne ilişkin Kübra Kırac “Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Sonrası: 2020’den Sonra” başlıklı makalesinde öğreticilerin, “[...] alandaki kişisel bilgi ve deneyimleriyle yansıtıcı ve eleştirel bakış açılarını kullanarak, kendi bağlamlarına uygun bir yöntem oluşturmaları [gerektiğini]” (Kırac, 2020: 704) ifade eder. Böylece öğreticinin, yöntemlerin sunduğu kapsamlı bakış açılarından faydalanarak daha bireysel sınıf uygulamaları oluşturduğu söylenebilir. Bunun sağlanması için de öğrenci profili iyi tanınmalı ve derste uygulanan öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmelidir (karş. Kırac, 2020: 704). Bu bağlamda çalışmamızın ikinci bölümünde sunulan yaklaşımların, yöntemlerin ve tekniklerin öğretmenler için hazır reçete niteliğinde olmadığını, bir bakış açısı sağlama amacına hizmet ettiğini belirtmekte fayda vardır. Derste uygulanan çeviri eğitimi

bağlamında baktığımızda çeşitli dönemlerde farklı yöntemlerin uygulandığı ifade edilebilir. Uygulanan yöntemler çeviriye ve dile olan bakış açısına bağlı olarak değişiklik göstermekle birlikte o dönemde eğitim bilimlerinde gündemde olan yaklaşımların ve yöntemlerin tercih edildiği söylenebilir. Geçen yüzyılın sonundan bu yana yapılandırmacılığın artan etkisiyle ve yüksek öğretimde öğretici merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçişle birlikte çeviri eğitiminde de derste gerçekleştirilen uygulamalar tartışma konusu haline gelmiştir. Bu bağlamda Carmen Canfora, **Aktivierende Lehrmethoden für die Übersetzerausbildung-Erfahrungen mit ausgewählten Methoden in heterogenen Lerngruppen** [Çeviri Eğitimi İçin Etkin Öğretim Yöntemleri – Heterojen Çalışma Gruplarında Seçili Yöntemlerle Deneyimler] başlıklı doktora tezinde, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen öğretim yöntemlerinin çeviri eğitimine uygulandığını ve çeviri eğitimi özelinde geliştirildiğini ifade eder (Canfora, 2015: 211). Bireysel öğrenme, hayat boyu öğrenme ve öğretimden öğrenmeye geçiş bu yaklaşımla birlikte gündeme gelmiştir (Canfora, 2015: 26, 118, 211).

Çalışmamızın önceki bölümlerinde derste uygulamaya geçmeden önce öğrencileri iyi tanıma ve eksikliklerini saptama gerekliliği üzerinde durulmuştur. Buna göre üçüncü bölümün başında İÜ AMT öğrencilerinin profili hakkında bilgi verilecektir. Bunun için İÜ AMT öğrenci profilini ele alan araştırmacıların çalışmaları ve uygulamış olduğumuz yabancı dil testinde öğrencilerin profillerine ilişkin sorulardan elde edilen veriler baz alınacaktır. Çalışmamızın öğrenci profili başlığını taşıyan alt bölümünü yabancı dil testinin ele alındığı alt bölüm izleyecektir. Dil testindeki soruların hangi kriterlere uygun hazırlandığı, ne tür soruların oluşturulduğu ve öğrencilerin hangi konularda eksikliklerin olduğu ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Akabinde Yazılı Dil Edinci dersi için ders planı sunulacaktır. Son olarak ise ders planı üzerinde yabancı dil öğretiminin geliştirdiği yaklaşımların, yöntemlerin ve tekniklerin Yazılı Dil Edinci dersine ve genel olarak çeviri eğitimine nasıl yansıtılabileceği tartışılacaktır.

### 3.1 İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nın Öğrenci Profili

İÜ AMT Anabilim Dalı'nın birinci sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcıların profili sunulmadan önce, katılımcıların öğrenim gördükleri İÜ AMT programının kuruluşu ve programın özelliği hakkında bilgi vermenin faydalı olacağını düşünmekteyiz. İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı 1993 yılında kurulmuştur. Türkiye'de sunulan ilk Almanca çeviri programı niteliğini taşımaktadır (Eruz/Demez, 2007: 199). AMT programının kurulmasıyla birlikte Türkiye'deki üniversiteler arasında Almanca çeviri eğitimi, ilk kez filoloji ve Almanca öğretmenliği bölümlerine bağlı olmaksızın uygulama alanında yerini almış ve ilgili bölüm Türkiye'de açılan dördüncü çeviri bölümü olma özelliği kazanmıştır (Tapan/Kuruyazıcı, 2020: 229; Kurultay, 2008: 356). Türkiye'de çeviri bölümlerinin kurulmasının çeviribilimin şekil kazanmasıyla birlikte gerçekleştiği söylenebilir (Kurultay, 2008: 357). Prof. Dr. Şara Sayın, Prof. Dr. Nilüfer Tapan, Prof. Dr. Turgay Kurultay ve Edebiyat Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın çeviri konusunda uzmanlaşmış öğretim elemanlarının girişimleriyle kurulan AMT programı, 1993 yıllarında Edebiyat Fakültesi'ne bağlı Yabancı Diller Eğitimi Bölümü adı altında yer alan Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nin Dekanlık binasında eğitim-öğretime başlamış ve 1998 yılında Edebiyat Fakültesi'ne taşınarak Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümüne eklenmiştir. 2000 yılında İngilizce ve Fransızca Anabilim Dallarının açılmasıyla birlikte Çeviribilim Bölümü altında üç anabilim dalı olarak yapılanmaya gidilmiş<sup>18</sup> ve üç dilde eğitim veren ilk kurum halini almıştır (karş. Tapan, 1997: 150-154; Kurultay, 2008: 361). 2021/2022 yılında Mütercim ve Tercümanlık Bölümüne Arapça Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı da eklenerek toplam dört dilde ortak bir zeminde ve işbirliği içinde çevirmenlik eğitime devam edilmektedir. “Çeviribilim Bölümü”, 2021/2022 bahar yarıyılından itibaren “Mütercim ve Tercümanlık Bölümü” adını almıştır. Lisans eğitiminin yanı sıra Almanca, İngilizce,

<sup>18</sup> İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı Resmi Web Sayfası (Çevrimiçi) <https://almancaceviri-edebiyat.istanbul.edu.tr/tr/content/anabilim-dalimiz/sik-sorulan-sorular> , 31.05.2022.

Fransızca ve Arapça Anabilim Dallarının ortaklaşa yürüttükleri yüksek lisans ve doktora programları da mevcuttur.

İÜ AMT Anabilim Dalı 1994/1995 yılında 11 öğrenci ile eğitim-öğretime başlamıştır (Eruz, 2008: 267). İkinci eğitim-öğretim yılında öğrenci sayısı 25'e ulaşmış, sonraki yıllarda bu sayının arttığı gözlemlenmiştir (Eruz, 2008: 267; Tapan/Kuruyazıcı, 2020: 229, Tapan, 1997: 150-154; Kurultay: 2008, 355-356). 2020/2021 eğitim-öğretim yılında 52 öğrenci AMT programına yerleşmiştir. 2021/2022 eğitim-öğretim yılında ise 54 öğrenci AMT programını kazanıp kayıt yaptırmıştır (bkz. Yüksek Öğretim Program Atlası<sup>19</sup>). İÜ AMT Anabilim Dalı programının özelliği, programa gelen öğrencilerin ağırlıklı olarak Almanca konuşulan ülkelerde bir süre yaşadktan sonra Türkiye'ye dönüş yapan öğrencilerden oluşmasıdır (Eruz, 2008: 268; Tapan/Kuruyazıcı, 2020: 230). Bu öğrenciler, Almancayı Almanya'da öğrenmiş ve "Türk ve Alman kültürünü bir arada yaşayarak ve her ikisiyle de hesaplaşarak kişiliklerini ve kültürel kimliklerini edinmişlerdir" (Tapan, 1997: 151). Dolayısıyla öğrencilerin bu özelliğinin onları avantajlı konuma getirdiği söylenebilir. Avantajlı olarak değerlendirilmelerinin nedeni, öğrencilerin Almancayı yabancı dil olarak kullanmayıp kültürün bir parçası içinde dili dolaysız kullanabilecek düzeyde olmalarından kaynaklıdır (Tapan, 1997: 151). Öğrenci profiline ilişkin genelleme bu şekilde yapılsa da bu eğilimin son yıllarda değişiklik gösterdiği gözlenmiştir. Almanya'dan gelen göç sayısına ilişkin tam bir veriye ulaşamazsak da Türkiye'ye göç eden Alman vatandaşı sayısının önceki yıllara göre azaldığı görülmektedir. Almanya'nın hazırladığı göç raporuna göre 2014 yılında 6793 Alman vatandaşı Türkiye'ye göç etmişken, 2019 yılında bu sayı 5765'e düşmüştür (Göç Raporu, 2019: 135)<sup>20</sup>. Böylece sonraki yıllarda Almanya'dan gelen öğrencilerin daha az olduğu varsayılabilir.

<sup>19</sup> bkz. Yükseköğretim Kurulu (Çevrimiçi) <https://yokatlas.yok.gov.tr/2020/lisans.php?v=105690657> , <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?v=105690657> , 25.05.2022.

<sup>20</sup> Göç Raporu 2019 (Çevrimiçi) [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2019.pdf;jsessionid=D2A2F8BF01D3E98290599B0B763A6E32.intranet662?\\_blob=publicationFile&v=18](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2019.pdf;jsessionid=D2A2F8BF01D3E98290599B0B763A6E32.intranet662?_blob=publicationFile&v=18), 31.05.2022

Çalışmamızın uygulama bölümünü oluşturan yabancı dil testi, 2020/2021 eğitim-öğretim yılında 1. sınıfa kayıt yaptıran öğrencilere uygulanmıştır. Yükseköğretim Program Atlası'tan (YÖK Atlas) öğrencilerin üniversite tercihlerine ilişkin bilgi edinilebilir. Buna göre 2020/2021 akademik yılında İ.Ü. AMT programı, bu programa kayıt yaptıran öğrencilerin %75,0'ının ilk üç tercihinden birisidir.<sup>21</sup> Bu veriler bize, öğrencilerin AMT programını bilinçli olarak tercih etmiş olduklarını ve buna bağlı olarak motivasyonlarının yüksek olduğunu gösterir (karş. Tapan, 1997: 151). Öğrenci katılımcıların profili hakkında genel bilgilere ulaşabilmek için yabancı dil testinin başlangıç bölümünde hangi üniversite sınavıyla bölümü kazandıkları, doğdukları ülke ve yurtdışında kaldıkları süre sorulmuştur. Toplam 17 katılımcıdan 15 öğrenci, YDT veya eski adıyla LYS 5 sınavıyla, 2 öğrenci ise YÖS sınavıyla AMT programına kayıt yaptırdığını beyan etmiştir. Öğrencilerden 11'i Almanya'da, 1'i Avusturya'da, 1'i Türkmenistan'da, 4'ü ise Türkiye'de doğmuştur. Bir başka deyişle öğrencilerinin %70,6'sının Almanca konuşulan ülkelerde (Almanya, Avusturya) doğduğu, diğer öğrencilerin ise Türkiye'de veya Türkmenistan'da doğduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yurtdışında kalma sürelerine bakıldığında %35,3'ünün (6 öğrenci) yurtdışında 10 ila 15 yıl süre boyunca kaldığı görülür. Genel olarak teste katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün belirli bir dönem yurtdışında eğitim gördüğü söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin belirli bir Almanca seviyesine sahip oldukları varsayılabilir. İÜ AMT programına yerleşmenin YDT veya YÖS sınavıyla mümkündür. YDT sınavı çeşitli dillerde yapılırsa da İÜ AMT programına yerleşmek için yabancı dil sınavına Almancadan girmek zorunludur.<sup>22</sup> Farklı bir anlatımla, programa giriş için Almanca dil donanımı bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir (Tapan, 1997: 151). Bu durumun Türkiye'deki tüm AMT programları için geçerli değildir. Örneğin Marmara Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde AMT programlarında okumak için üniversite sınavına Almancadan girme zorunluluğu yoktur (bkz. ilgili üniversitelerin yerleşim koşulları)<sup>23</sup>. ÖSYM'nin tercih

<sup>21</sup> bkz. Yükseköğretim Kurulu (Çevrimiçi) <https://yokatlas.yok.gov.tr/2020/lisans.php?y=105690657>, 01.06.2022.

<sup>22</sup> (Çevrimiçi) <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=105690657>, 29.05.2022

<sup>23</sup> (Çevrimiçi) <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=107290339>, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=107490302>,

kılavuzundaki 159. maddeye göre yukarıdaki üniversitelerin AMT programlarına yerleşebilmek için öğrencilerin Almanca, Fransızca, Arapça, Rusça veya İngilizce dillerinde yabancı dil sınavına girilebileceği ifade edilmiştir. Sınava Almancadan girme zorunluluğu olmayan programların üniversitelerinde bir yıl süreli Almanca hazırlık eğitimi verilmektedir. İÜ AMT Anabilim Dalı'nda hazırlık sınıfı bulunmamaktadır. Bu durum öğrencilerin Almanca yabancı dil sınavına girme zorunluluklarına bağlı olarak belirli bir Almanca dil seviyesine sahip olduklarıyla gerekçelendirilebilir.

### 3.2 Yabancı Dil Testi

Tez çalışmamız kapsamında İÜ AMT Anabilim Dalı'nın Yazılı Dil Edinci dersi için ders planı sunulacağı daha önceki bölümlerde belirtilmiştir. Ders planı sunmadan önce Yazılı Dil Edinci dersini alan toplam 17 AMT birinci sınıf öğrencisine bir yabancı dil testi uygulanmıştır. Bu test, 2021 yılında pandemi koşulları nedeniyle eğitim-öğretimin de çevrimiçi olarak yürütüldüğü dönemde çevrimiçi platform olan Google Forms aracılığıyla İÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun yazılı izni (bkz. EK I) doğrultusunda yapılmıştır. Bu noktada, uygulanan test ile öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin ortaya koyulmasının amaçlanmadığının altı çizilmelidir. Nitekim öğrencilerin Almanca seviyeleri ile ilgili bir sonuca varılabilmesi için dilin dört temel beceri alanını oluşturan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini ölçmek gerekir. Çalışmamızda böyle bir amaç güdülmemiştir. Amacımız, öğrencilerin yabancı dildeki eksikliklerini saptamak ve dil becerileri konusunda genel bir değerlendirme yapmaktır. Uygulanan yabancı dil testi, 32 test sorusundan ve bir “metin oluşturma” işleminden oluşmaktadır. Öğrencilere 60 dakika süre verilmiştir. Test boyunca öğrencilerin araştırma yapmalarına veya farklı yollardan yardım almalarına izin verilmemiştir. Bunun gözlemlenebilmesi için test esnasında

öğrencilerin kameralarını açık bırakmaları ve uyarı halinde mikrofonlarını açmaları istenmiştir.

### 3.2.1 Testin Oluşum Kriterleri

Bir ölçme aracı olan test, bir geri bildirim kaynağı olarak değerlendirilir (Yavuz Kırık, 2008: 1). Ölçme ve değerlendirme, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair fikir sunmanın yanı sıra eğitim sürecinde çok önemli bir yere sahiptir, çünkü “[h]angi yönde eksiklikler olduğunu somutlaştırır ve yeniden yapılanmaların ne yönde gelişmesi gerektiğin[i] [...]” (Yavuz Kırık, 2008: 1) gösterir. Eğitimde ölçme, “[...] herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etme” (Turgut/Baykul, 2019: 3) anlamına gelir. Değerlendirme ise, “[...] ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir” (Turgut, 1987: 3). Yabancı dil öğretiminde değerlendirme ise, “[...] öğrencilerin dil ile ne yapabildiklerini ve ne yapamadıklarını kontrol etmek amacıyla [...]” (Altmışdört, 2010: 177) gerçekleştirilir. Değerlendirmenin ders sürecinde ve ders süreci sonunda yapılabileceği ifade edilir. Bu denli önemli bir işlevi olan ölçme aracının hazırlanmasında belirli kriterlerin göz önünde bulundurulması gerekir. Hangi kriterlerin önemli olduğu bu bölümde ele alınacaktır.

Ölçme uygulamalarında ilk olarak amaç ve kapsamın belirlenmesi gerekir. Daha sonra ölçülecek davranış seçilir (Altmışdört, 2010: 175). Yabancı dil sınavlarında öğrencinin başarısı ile ilgili etkili ve hatasız ölçmeler yapabilmek için seçilen veya hazırlanan aracın güvenilir ve geçerli olması beklenir (Altmışdört, 2010: 176; Brown, 1996: 185; Heaton, 1988: 159-173). Yusuf Şahin **Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme** başlıklı yapıtında güvenilirlik kavramının “[...] ölçme aracının ölçtüğü özellikle ilgili tutarlılığını, kararlılığını ve duyarlılığını” [...] (Şahin, 2020: 27) ifade ettiğini söyler. Ona göre sınavın hatasız olduğu konusunda emin olunması için hazırlanan sınav, alanın uzmanları tarafından birkaç kez gözden geçirilmelidir. Şahin, güvenilirliğin, [...] ölçme aracının hatalardan (özellikle tesadüfi hatalardan) arınıklık

[düzeyi]" (Şahin, 2020: 27) olduğunu belirtir. Bir başka deyişle, sınavda güvenilirliğin yüksek düzeyde olması, hata miktarının az olmasına bağlıdır. Şahin, sınavın güvenilirliğini azaltan hata kaynaklarını ele alarak bunları kendi içinde gruplara ayırır. Bu gruplardan biri sınavı hazırlayan kişiden (ölçen kişi) ve ölçme aracından kaynaklı hatalardır. Bu grupta, sınavda öğrencilerden istenilen bilginin açıkça ifade edilmemiş olması, sınavda verilen sürenin yetersizliği, soruların belirli bir konu etrafında yığılması yer alır. Bir başka hata grubu ise sınav ortamından kaynaklanan hatalardır. Bu grup kapsamına teknik donanımın yetersizliği ve fiziki şartların uygun olmaması girer. Sınavın güvenilirliğini düşüren bir diğer hata grubu, sınava giren kişiden kaynaklanan hatalardır. Buna adayın soruları yanıtlayabilecek bilgi ve beceriye sahip olmasına rağmen uykusuzluk, açlık, sağlık gibi fizyolojik ve heyecan, sınav kaygısı gibi psikolojik engellerden ötürü beklenen başarıyı göstermemesi örnek olarak gösterilebilir. Son olarak sınavın yapılış biçiminden kaynaklanan hatalar grubunda ise ölçülecek beceriye uygun ölçme aracının hazırlanmaması yer alır (Şahin, 2020: 27-29). İlgili gruplar, hata kaynaklarının çeşitli faktörlere bağlı olarak gelişebileceğini göstermektedir.

Sınavın güvenilirliğini sarsan hatalar haricinde güvenilirliği belirleyen özellikler de betimlenmiştir. Bu özellikler arasında duyarlılık, kararlılık ve tutarlılık yer alır (Güler, 2013: 44). Sınavda duyarlılığın yükselmesi sorulacak soru sayısının artırılmasıyla sağlanır. Bir başka deyişle ölçme aracında kullanılan birim küçüldükçe ölçmenin duyarlılığı o ölçüde artacaktır (Şahin, 2020: 29; Güler, 2013: 44). Kararlılık ise ölçülen özelliğin zaman aralıklarıyla tekrar kullanılması sonucunda elde edilen sonuçların aynı veya benzer olmasıdır. Tutarlılık, testte yer alan soruların (maddelerin) puanlarının testin bütünü ile olan ilişkisini içerir (Şahin, 2020: 30; Güler, 2013: 44). Bu bilgilerden yola çıkarak sınavın güvenilirliğini artırmanın; sınavda yer alan soru sayısının artırılması, soruların net, anlaşılır ve cevaplanabilir olması, sınavın nesnel değerlendirilmesi, öğrencilerin sınava yönelik tutumlarının ve motivasyonlarının artırılması ve sınav için makul sürenin belirlenmesi ile ilgili olduğu ifade edilebilir (Şahin, 2020: 30; Güler, 2013: 45).

Tez çalışmamız bağlamında uygulamış olduğumuz yabancı dil testini yukarıda ifade ettiğimiz güvenilirlik kriteri açısından değerlendirdiğimizde; ölçme aracımızı yabancı dil öğretiminde çalışan uzmanlara onaylattığımızı, onlarla sorular üzerine konuştuğumuzu ve düzenlemeler gerçekleştirdiğimizi ifade edebiliriz. Bu da testin güvenilirliğini artıran bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yabancı dil testinin İÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından incelemeye alınmasının ve çalışmanın onaylanmasının testin güvenilirliğini artırır bir nitelik olduğu ifade edilebilir. Test için verilen süre (60 dakika) öğrenciler için yeterli olmuş, ek süre talebinde bulunmamışlardır. Test, farklı konular etrafında hazırlanmış ve böylece belli bir konu etrafında yığılma olmamıştır. Testin tüm bu özellikleri güvenilirlik etmenine olumlu anlamda hizmet etmiştir.

Bir diğer önemli kriter olan geçerlilik “[...] [b]ir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği başka özellikleri karıştırmadan tam ve doğru olarak [ölçebilmesi] [...]” (Şahin, 2020: 33) olarak tanımlanır. Bir başka deyişle, öğrencinin yazma becerisini ölçmek için hazırlanan bir sınavda, tanım gibi bilgiye dayalı soruların yer alması sınavın geçerliliğiyle ters düşer. Şahin, sınavların güvenilirliği ve geçerliliği arasında doğrusal bir ilişkinin varlığından bahseder (Şahin, 2020: 33). Ölçüte dayalı sınavların geçerliğinin sorgulanmasında, kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği kullanılmaktadır (Yavuz Kırık, 2008: 46). Kapsam geçerliliği, “[ö]lçme aracının ölçmesi istenilen kapsamı, dengeli bir şekilde, ne eksik ne de fazla olmaksızın ölçebilmesinin [derecesini]” (Güler, 2013: 58) kapsar. Yapı geçerliliği ise “[...] bir araçla ölçülmek istenen yapının o araçla ortaya konulma derecesi olarak [...]” (Şahin, 2020: 38) ifade edilir. Bir başka deyişle, yapı geçerliliği yabancı dil sınavının ölçülmesi planlanan yapıyı ölçme derecesini kapsar (Brown/Hudson, 2002: 225). Ölçüte dayalı geçerlilik konusunda Arthur Hughes, **Testing for Language Teachers** [Dil Öğretmenleri için Test Etme] başlıklı yapıtında her becerinin alt bileşenleri için farklı türde sınav hazırlamanın öneminden bahseder (Hughes, 2003: 26). Ele alınan tanımlardan yola çıkarak geçerlilik kriterinin, ölçülmesi amaçlanan unsurun sınırlarının net bir şekilde çizilerek soruya dönüştürülmesini kapsadığını söylemek mümkündür. Uyguladığımız yabancı dil testinde öğrencinin Almanca dilbilgisi, okuduğunu anlama ve metin oluşturma becerileri ölçülmeye çalışıldığı için bu becerileri ölçecek sorular

hazırlanmıştır. Dinleme ve konuşma becerisini ölçmek amaçlarımız arasında olmadığından bu becerilere yönelik sorulara yer verilmemiştir. Bu bağlamda testin amacımıza hizmet ettiğini ve böylece geçerlilik kriterini sağladığını söyleyebiliriz.

Kaynaklarda ölçme ve değerlendirme süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken geçerlilik ve güvenirlik kriterlerinin yanında kullanılabilirlik kriterinin de önemli olduğu vurgulanır (Brown, 1996: 39; Bachman/Palmer, 1996: 39). Kullanılabilirlik, sınavın uygulanmasında asgari görevli, ekipman, kaynak ve zamanının kullanılmasına işaret eder (Brown, 1996: 39). Bununla birlikte sınavın puanlandırılması ve yorumlanmasında da kullanılabilirlik kriterinin sağlanması gerekir (Brown, 1996: 39). Örneğin bir sınavın geçerliliğini artırmak için 6-7 saatlik bir sınavın uygulanması uygun olmayabilir, uygulansa dahi adaylar tarafından tepkiyle karşılanabilir (Polat, 2020: 2190). Uyguladığımız test için öğrencilere 60 dakika süre verilmiştir. İlgili süre, alanında uzman kişilerin önerileri ve testin uygulanmasından önce yapılan deneme süreçleri doğrultusunda belirlenmiştir. Nitekim 60 dakika öğrenciler için yeterli olmuş, ek süre talep edilmemiştir.

Testin ölçme ve değerlendirme kriterlerinin yanı sıra test türleri konusuna da değinmekte fayda vardır. Uyguladığımız yabancı dil testi çoktan seçmeli sorular ve bir metin yazma işleminden oluşur. Bu bağlamda kısaca bu iki test türünün özelliklerinden bahsedilecektir. Çoktan seçmeli testlerde yer alan sorular dört bölümden oluşur. İlk bölümde *madde köküne* göre cevaplandırılması istenilen sorular bulunur. İkinci bölümde madde köküne uygun düşecek *seçenekler (şıklar)* yer alır. Üçüncü bölüm seçenekler arasında bir *anahtarlanmış (doğru) cevabı*, son bölüm ise doğru cevabın haricindekileri kapsayan *çeldirici* cevapları içerir (Güler, 2013: 89).

Yukarıdaki özellikler testin hangi unsurlardan oluştuğunu bize göstermektedir. Güler, çoktan seçmeli test hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları ele alır. Testte sorular ve seçenekler açık anlaşılır olmakla birlikte seçeneklerde “çoğunlukla, bazen, nadiren” gibi kesinlik ifade etmeyen sözcüklere yer verilmemelidir. Ayrıca öğrencilerin düzeyleri de dikkate alınmalıdır. Bir sorunun cevabı diğer bir sorunun kökünde veya seçeneklerinde yer almamalıdır. Bununla

birlikte testte doğru cevaplar belirli bir örüntüye yerleştirilmemelidir. Bir başka deyişle, testte 30 soru var ise 10 A seçeneği, 10 B seçeneği, 10 C seçeneğinin doğru cevap olarak yer almaması gerekir (Güler, 2013: 90-91). Uygulamış olduğumuz testin cevap anahtarına baktığımızda 9 A seçeneği, 6 B seçeneği, 7 C seçeneği, 6 D seçeneği ve 4 E seçeneği doğru olarak kabul edilmiştir.

Çoktan seçmeli soruların ardından öğrenciler bir metin oluşturmuşlardır. Öğrencilerden şehir ve köy hayatının avantajlarını ve dezavantajlarını tartıştıkları, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan 150-200 sözcük arasında bir tartışma metni (Erörterung<sup>24</sup>) kaleme almaları istenmiştir. Bu metin türünün seçilme nedeni, öğrencilerin profiline ve bu bağlamda dil düzeylerine dayanır. “3.1 İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı’nın Öğrenci Profili” bölümünde gördüğümüz üzere, bu öğrencilerin çoğu Almanca konuşulan ülkelerde 5 yıldan fazla yaşamış olup belirli bir süre için orada eğitim almış kişilerden oluşur. Böylece Almancayı o ülkenin kültürü içinde öğrenmiş ve aktif olarak kullanmışlardır. Almanya’daki eyaletlerin uyguladığı müfredatlar incelendiğinde “Erörterung” metninin 7. sınıftan başlayarak 12. sınıfa kadar Almanca dersinde işlendiği görülür (bu metin türü Almanya’da Realschule ve Gymnasium gibi çeşitli ortaokul düzeyleri tarafından ele alınır)<sup>25</sup>. Bu bilgilerden yola çıkarak, öğrencilerin Erörterung metin türüyle daha önce yüksek bir olasılıkla karşılaştıkları varsayılabilir. Ayrıca kaynaklarda yabancı dil derslerinin yazma etkinliklerinde, öğrencilerin görüşlerini ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebildikleri serbest ve yaratıcı yazma etkinliklerinde motivasyonlarının daha yüksek olduğu bilgisi yer almaktadır (Gökçen, 2018; Aktaş, 2009). Yabancı dil testimiz yukarıda belirtilen unsurlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Testte kullanılan metinler ve sorular AMT 1. sınıf öğrencilerinin

---

<sup>24</sup> Erörterung, nedensel ilişkiler sunulan yazılı bir argüman biçimidir. Tartışmanın amacı okuru ikna etmek ve/veya bir konuyu veya soruyu onun için açıklığa kavuşturmak ve onun bu konuda sağlam bir yargıya varmasını sağlamaktır, (Çevrimiçi) <https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch/artikel/eroerterung> , 03.06.2022.

<sup>25</sup> bkz. Almanya’daki bazı eyaletlerin müfredatları, (Çevrimiçi) <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/sprache/eroerterung> , file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/20201110\_KC\_Deutsch\_RS\_Anhrung.pdf, [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Deutsch\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf) , 03.06.2022.

profili, Yazılı Dil Edinci dersinin amacı ve beklentileri doğrultusunda hazırlanmış olup öğrencilerin dil düzeylerinin ne çok altında ne çok üstündedir.

### 3.2.2 Testte Ölçülen Beceriler

İyi bir planlama sürecinden geçen ölçme ve değerlendirme uygulaması, öğrencinin başarısını etkili ve hatasız olarak saptamayı sağlar (Gözütok, 2006: 233-236). Bu nedenle testimiz oluşturulmadan önce testin amacı ve kapsamı belirlenmiş, ölçülmek istenilen beceriler saptanmış ve bu doğrultuda sorular hazırlanmıştır. Ayrıca testin tasarlanma aşamasında ‘Yazılı Dil Edinci dersinin amacı ve derse uygunluğu’, ‘testin amacı’, ‘testin yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme kriterlerine uygunluğu’, ‘yabancı dil edincinin bileşenleri’, ‘İstanbul Üniversitesi AMT Anabilim Dalı’nın öğrenci profili’ ve ‘Avrupa Ortak Dil Çerçevesi kapsamında dil seviyeleri” unsurları göz önünde bulundurulmuştur.

Testin planlama sürecinde ise ÖSYM tarafından uygulanan YDS (Yabancı Dil Sınavı) ve YökDil (Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı)<sup>26</sup> sınavları örnek alınmıştır. Bu sınavların örnek alınmasının nedeni; ÖSYM tarafından merkezi bir dil sınavı olarak hâlihazırda uygulanıyor olması ve lisansüstü eğitime başvurularda talep edilen bir sınav niteliğinde olmasıdır. Bunun yanında YDS sınavı kamu personeli sınavlarına başvurularda dil tazminatı imkanından yararlanmada girilen bir sınavdır (karş. Polat, 2020: 2190). Geçerli olan bu sınavın birçok resmi ve özel kurum tarafından kabul edildiğini söyleyebiliriz. Ancak bu sınavlarla adayların dil becerilerine yönelik kesin bir sonuca varılamayacağını belirtmemiz gerekir. Sınavlar çoktan seçmeli sorular aracılığıyla adayların sadece dilbilgisi, sözcük bilgisi, okuma-

---

<sup>26</sup> Yılda üç kez yapılan YDS, ÖSYM tarafından uygulanıp ve kamu personeli dahil olmak üzere akademik personel ve lisansüstü öğrenci alımı ilanlarında kullanılabilen bir yabancı dil sınavıdır. YökDil Sınavı da aynı şekilde ÖSYM tarafından uygulanır. Bu sınav; Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanlarında Almanca, Arapça, Fransızca, İngilizce gibi dillerde yapılmaktadır. İlgili sınavlardan alınan puanlar sadece akademik personel alımları ve lisansüstü öğrenci ilanları için kullanılmaktadır (Çevrimiçi) <https://www.akademikkaynak.com/yds-yokdil-ve-e-yds-nedir.html> , 04.06.2022

Her iki sınav; amaç, içerik ve ölçme yöntemi açısından birbirine benzerdir (Polat, 2020: 2190).

anlama, çeviri, anlamca yakın ifadeyi bulma ve cümle tamamlama gibi becerilerini ölçer (Polat, 2020: 2190; bkz. ÖSYM sayfasında yayımlanan sınavlar). Bu sınavlarda konuşma, dinleme ve yazma gibi üretime ve anlamaya yönelik becerilerin ölçülmemesi tartışmaya açık bir konudur (Külekçi, 2016: 311; Polat, 2018: 2).

Bu sınavlar, tasarladığımız testle dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ölçme amacımızın olmayışıyla örtüşmektedir. Bu nedenle sınavlarda kullanılan dil seviyesi ve soru tipleri, yabancı dil testimizin hazırlanma sürecinde örnek teşkil etmiştir. Testte okuma-anlama, dilbilgisi gibi konulara yönelik sorular sorulmuştur. Okuma-anlamaya yönelik sorularda; metni anlamaya, sebep sonuç ilişkilerini buldurmaya, metni dilbilgisel olarak analizine yönelik sorular mevcuttur.

Daha önce bahsettiğimiz gibi yabancı dil testi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 32 tane çoktan seçmeli soru yer alırken, ikinci bölümde “metin oluşturma” görevi karşımıza çıkar. Ölçülen beceriler bu iki bölüm bağlamında incelenecektir.

#### Çoktan seçmeli sorular

Testte kullanılan cümleler ve metinler kısmen tarafımızca oluşturulmuş, kısmen de çeşitli bilimsel kaynaklardan esinlenerek tasarlanmıştır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorularda kullanılan metinler, kaynakça bölümünde belirtilen kaynaklardan alınmıştır. Çoktan seçmeli sorularda öğrencilerin dil, sözcük, deyim ve okuduğunu anlamaya yönelik bilgisi değerlendirilmiştir. Dilbilgisine yönelik sorularda; edat ve zarf bilgisi, ismin halleri, işaret zamirleri, bağlaç zarfı, ilgi zamirleri gibi konulara ilişkin sorular sorulmuştur. Sözcük bilgisi bağlamında; farklı sözcük gruplarına (isim, fiil, sıfat) ilişkin sözcük bilgisi, uygun sözcükleri bağlama yerleştirme, eşanlamlı sözcük bilgisi gibi beceriler ölçülmüştür. Okuduğunu anlamaya yönelik sorularda; metnin anlamından yola çıkarak uygun sözcüğü bulma, metnin ana konusunu ve başlığını belirleme, metnin akışına uygun cümleyi ve metnin akışını bozan cümleyi bulmaya yönelik sorular yer alır. Tüm bu sorular bireyin dil donanımını gözler önüne serer. Nitekim bir dilin dilbilgisine vakıf olmak oldukça önemlidir (Yağmur Şahin/Abacı, 2019: 286; Kurnaz, 2020). Çünkü dilbilgisinin öğrenilmesi ile

dilin nasıl işlediği anlaşılır ve bu da tüm beceri alanlarında dil edinimini geliştirir (Schramper Azar/Hagen, 2006: xi). Bir başka deyişle, dil bir sistemler bütünü olduğuna göre dilbilgisi de bu sistemin kurallarını bulmayı ve açıklamayı amaçlayan bir çalışma alanıdır (Kurnaz, 2020: 308).

Testte yer alan okuma-anlama sorularında sınavın güvenilirlik ve geçerlilik kriterlerini artırmak için okuma metinlerinin program içeriğine uygun olarak oluşturulmasına ve seçilmesine özen gösterilmiştir (Şahin, 2020: 73). Ayrıca ilgili kısım “kolaydan zora ilkesi” göz önünde bulundurularak sınav kaygısı taşıyan adayları bir nebze rahatlatarak şekilde hazırlanmıştır. Konuya pedagojik açıdan bakan Şahin’in de belirttiği gibi öğrencinin uygulanan sınav bağlamında kendini yetersiz hissetmesi, kişinin kendisine yönelik geliştireceği başarısızlık duygusunu tetikler ve öğrenme sürecini olumsuz etkiler (Şahin, 2020: 73).

#### Metin oluşturma

Testin ikinci bölümünde öğrencilerin üretime (produktiv) dayalı becerilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Üretime dayalı beceriler arasında konuşma-sözlü anlatım ve yazma-yazılı anlatım becerileri yer alır. Öğrencilerin yazma becerisini ölçmeye yönelik “güdümlü yazma” ve “yaratıcı yazma” sınavları yapılabilir. Güdümlü yazma sınavlarında öğrencilere bir içerik sunularak yazılı bir metin oluşturmaları istenilir. Bu sınav türünde sınavın sınırları belirlenmiştir (Şahin, 2020: 76). Bizim de uygulamış olduğumuz yaratıcı yazma sınavı, öğrencinin yaratıcılığının ve problem çözme becerisinin ön planda olduğu bir sınavdır. Bu uygulama sayesinde öğrencilerin yabancı dille ilişkilerinin ve yabancı dilde kendini ifade etme konusunda becerilerinin görülme şansı elde edilmiştir. Öğrencilerin dilsel hatalarını ve eksikliklerini tespit edebilmek için kendilerinden yazılı bir metin oluşturmaları talep edilmiştir. Bu metinlerin değerlendirilmesinde hangi noktalara dikkat edileceği ve hangi sorulara ne kadar puan verileceği önceden belirlenmiştir. Değerlendirme kriterleri, öğrencilerin aldığı puan sonuçları ve testin genel değerlendirmesi bir sonraki bölümde ele alınacaktır.

### 3.2.3 Sonuçlar ve Değerlendirme

Yukarıda da bahsettiğimiz gibi uyguladığımız test iki bölümden oluşmaktadırdır. Birinci bölümde 32 çoktan seçmeli soru yer alırken; ikinci bölümde bir “metin oluşturma” görevi karşımıza çıkar. Uyguladığımız testin değerlendirilmesi yine iki başlık altında yapılacaktır. İlk olarak çoktan seçmeli sorular bağlamında sormuş olduğumuz dilbilgisi, okuduğunu anlama gibi sorular ele alınacaktır. İkinci olarak öğrencilerin oluşturmuş oldukları metnin hangi kriterlere göre değerlendirildiği ve hangi konuda eksik oldukları mercek altına alınacaktır.

#### oktan seçmeli soruların sonuçları

oktan seçmeli sorularda sadece bir şık doğru cevap olarak kabul edilmiştir. Aksi bir durumda testin güvenirliliği sağlanmamış olacaktır. Her bir sorunun puanlandırılması ise 2 veya 3 puan arasında değişiklik göstermiştir. Sorulara verilen yanıtlar edat bilgisi, sözcük türü bilgisi (isim) gibi başlıklar altında kategorileştirerek değerlendirilecektir. Her bir kategoride ortalama kaç öğrencinin doğru cevap verdiği ortaya koyularak sorulardan örnekler sunulacaktır. Puanlandırma sorunun kapsamı ve zorluğuna göre yapılmıştır.

**Sözcük türlerinden isim bilgisini** len sorulara (soru 8, 11 ve 14) ortalama öğrencilerin %19,7’si doğru yanıt vermiştir. Bu kategoriye 11. soruda yer alan diyalog örnek gösterilebilir. Diyalog metninde A kişisi, B kişisine kitabı nasıl bulduğunu sormaktadır. B kişisi ise kitabı ilgi çekici bulmadığını, özellikle de yazarın amacını kavrayamadığını ve neden bu konu üzerine kitap yazdığını sormaktadır. Bu soruda öğrencilerden “Intention” yani “amaç, niyet” anlamına gelen şıkkı işaretlemleri beklenirken; kimi ğrenciler “Aussage” (ifade), kimileri “Autoritt” (yetki), bir ğrenci ise “Auseinandersetzung” (tartışma) yanıtını işaretlemiştir. Öğrencilerin bu soruyu yanlış işaretlemlerinin sebebinin, sözcüğün anlamını bilmemeleri veya bu sözcükleri daha önce duymalarına rağmen farklı anlamlarla bağdaştırmaları olduğu varsayılabilir.

**Sıfat bilgisini** ölçen soruların yanıtlarına bakıldığında (soru 15, 19 ve 21), bu oranın isim bilgisine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiş ve öğrencilerin ortalama %54,1'inin soruyu doğru cevaplandığı görülmüştür. 15. soruda, öğrencilerden metnin anlamına uygun sıfatları işaretlemeleri istenmiştir. 10 öğrenci doğru cevap olan “zunehmende” (artan) sıfatını seçerken, 2 öğrenci “gewachsene” (büyüyen), 2 öğrenci ise “entwickelte” (geliştirilmiş) seçeneğini işaretlemiştir. Genel olarak doğru cevap işaretlenmişse de bazı öğrenciler diğer seçeneklerin doğru olduğunu düşünmüşlerdir. Metinde doğal afet şiddetinin artışının dünyada odak merkezi haline gelişini anlatılmaktadır. Şıklarda bu yüksekliği ifade eden sözcükler yer almakla birlikte zıt anlama gelen “verringerte” (azalan) ve “abnehmende” (eksilen) sözcükleri de karşımıza çıkar. Zıt anlama gelen sözcüklerin öğrenciler tarafından işaretlenmediği gözlemlenmiştir. Buna karşın “zunehmende” (artan) sözcüğüne yakın anlamlar taşıyan “gewachsene” (büyüyen) ve “entwickelte” (geliştirilen), bazı öğrenciler tarafından doğru olarak kabul edilmiştir. Bu şıkları işaretlemelerinin sebebi ise öğrencilerin bu sözcüklerin anlamlarını bildikleri halde hangi bağlamlarda kullanıldığını bilmemeleri olabilir.

**Fiil bilgisini** ele alan sorulara (soru 2, 4, 6 ve 17) öğrencilerin ortalama %54,7'sinin doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. 6. soruda kısa bir diyalog verilmiş ve öğrencinin bağlama uygun fiili işaretlemesi istenmiştir. Soruda A kişisi, B kişisine bugün nasıl olduğunu, hala baş ağrısının olup olmadığını sormaktadır. B kişisi ise daha iyi olduğunu, aile hekiminin baş ağrısı için ilaç yazdığını belirtmektedir. Burada öğrencilerden “ilaç yazmak” anlamına gelen “verschreiben” fiilini işaretlemeleri beklenmiştir. Soruyu 12 öğrenci doğru cevaplamıştır. 3 öğrenci “ausschreiben” (ilan vermek, kısaltma yapmadan yazmak) fiilini işaretlemiştir. Sorunun yanlış cevaplanmasının nedeni “ausschreiben” fiilinin “einen Scheck/eine Rechnung/ein ärztliches Rezept ausschreiben” (çek/fatura/doktor reçetesi yazmak) gibi bağlamlarda kullanılması olabilir. Burada öğrencinin dikkat etmesi gereken nokta, cümlede “Rezept” yerine “Tablette” yazmasıdır. “Tablette ausschreiben” ifadesinin yanlış olma nedeni ise “ausschreiben” fiilinin çek, fatura ve reçete gibi yazılı belgeler bağlamında kullanılmasıdır.

Öğrencilerden %27,2'si **edat bilgisini** (soru 1 ve 3) ölçen sorulara doğru cevap vermiştir. Edat bilgisine yönelik 1. soruda öğrencilerin %29,4'ünün doğru cevabı işaretlediği görülmektedir. Yanlış cevabı veren %64,7'lik kesim, yanlış edatı seçmiş olup “zu” edatının yerine “von” edatını doğru olarak algılamıştır. Soruda kişinin ebeveynleriyle ilişkisinin kolay olmadığı, anne babasının onu anlamadığı, hayatında söz sahibi olmak istedikleri anlatılmak istenmiştir. “Verhältnis von” bağlamında bir kullanım söz konusu olsa da testteki cümlelerin bağlamına uymamaktadır. Bu bağlamda öğrenciden “zu” edatı kullanmaları beklenmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının bu beklentiyi karşılamadığı gözlemlenmiştir.

17 öğrenciden 11'i **işaret zamirine** (soru 7) yönelik soruyu doğru yanıtlamıştır. Soruda bir cümle verilmiş ve ismin halleri<sup>27</sup> göz önünde bulundurularak doğru işaret zamirini seçmeleri beklenmiştir. Bu soruda tüm şıklar işaret zamirlerinden oluşmaktadır. Doğru cevap verenlerin sayısı baskın olsa da 6 öğrencinin yanlış cevap verdiği görülmüştür. 4 öğrenci doğru cevap olan “demselden” yerine “denselden” işaretlemişken; 2 öğrenci de “derselden” şıkkının doğru olduğunu düşünmüştür. Bunun nedeni öğrencilerin bu cümlede Dativ halinin (ismin -e hali) söz konusu olduğunu bilmemeleri ve ismin artikelinin hatırlayamamaları olabilir.

**İsmi hallerini** konu alan bir diğer soruda (soru 5) benzer hatalar yapılmıştır. Soru 5'te uzun bir cümle verilmiş, belirsiz artikellerden (unbestimmte Artikel) doğrusunu seçmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin %47,1'i doğru cevabı vermiş olsa da yarısından çoğunun yanlış şıkkı işaretlediği görülmektedir. Soruda “bir” anlamına gelen “eines, eine, einen, einem, einer” belirsiz artikellerden öğrencilerin “einen” artikelinin işaretlemeleri beklenmiştir. Bunun için öğrenciler, cümledeki “Gegenstand” (nesne) sözcüğünü ismin hali açısından değerlendirmelidirler. Bir başka deyişle öğrencinin, doğru cevabı işaretlemesi için burada “Gegenstand” (nesne) sözcüğünün artikelinin “der” olduğunu ve Akkusativ (ismin -i hali) konumunda olduğunu bilmesi gerekir. Oysa 6 öğrenci “einem”, 1 öğrenci “eines”, 1 öğrenci “eine”, 1 öğrenci ise

---

<sup>27</sup> Bir ismin dört farklı durumda çekimlenmesi mümkündür (Duden, 2009: 131). Bunlar yalın durum (Nominativ), belirtme durumu (Akkusativ), yönelme durumu (Dativ) ve tamlayan durumu (Genitiv) olarak sıralanır (Uslu/Uyanık, 2018: 161).

“einer” şikkını işaretlemiştir. Öğrencilerin bu cevaplardan yola çıkarak ilgili dilbilgisi konusunda eksiklikleri olduğu söylenebilir.

**Bağlam içinde deyim** kullanımına yönelik sorularda (soru 9 ve 13) ortalama öğrencilerin %54’ünün doğru cevabı verdiği gözlemlenmiştir. Yanlış cevaplar ise özellikle 9. soruda görülmektedir. Bu soruda bir cümle verilmiş ve öğrencilerin bağlama uygun olarak doğru deyimini işaretlemeleri istenmiştir. Öğrenciler doğru cevap olan “ins Leben gerufen” (hayata geçirdiler) deyimini işaretlemek yerine 7 öğrenci “ans Licht gebracht” (açığa çıkardılar), 2 öğrenci “auf Vordermann gebracht” (iyi duruma geri çevirdiler), 2 öğrenci ise “ins Rudern gebracht” (harekete geçirdiler) şikkını işaretlemiştir. Burada “ins Rudern gebracht” (harekete geçirdiler) deyimiyile ilgili küçük bir parantez açmak gerekir. Bu deyim konuşma dilinde kullanılsa da yazılı olarak genelde tercih edilmez. Daha çok “ins Rudern kommen” (harekete geçirmek) “aus dem Ruder geraten” (kontrolden çıkarmak) bağlamında kullanılır. Burada öğrencilerin deyim anlam alanını bilmedikleri varsayılabilir. En çok işaretlenen “ans Licht gebracht” örneği, gerçeğin açığa çıkartılması bağlamında kullanılır (die Wahrheit ans Licht bringen).

**Bağlaç zarfı** (Konjunktionaladverb) bilgisini ölçen 16. soruyu 10 öğrenci (%62,5) doğru işaretlemiştir. İlgili soruda bir paragraf verilmiş ve öğrencilerin metne uygun bağlaç zarfını seçmeleri istenmiştir. İlk cümlede hiçbir bilimsel aracın şimdiye kadar 8000 m’den daha derin toprağa girmediği ifade edildikten sonra yine de dünyanın içinin nasıl oluştuğunun bilindiği belirtilir. Burada doğru cevap olan “dennoch” (yine de) şikkı öğrencilerin çoğu tarafından işaretlenmiştir. 3 öğrenci “daher” (bu nedenle), 1 öğrenci “obwohl” (rağmen), 1 öğrenci “zudem” (üstelik), 1 öğrenci ise “infolgedessen” (bundan dolayı) şikkının doğru olduğunu düşünmüştür. Burada birinci ve ikinci cümle arasında anlam açısından bir zıtlık söz konusu olduğundan, öğrencilerden zıtlık belirten bağlaç zarfı “dennoch” sözcüğünü seçmeleri beklenmiştir.

**İlgi zamirini** ölçen soruya (soru 18) öğrencilerin %64,7’sinin doğru cevap verdiği gözlemlenmiştir. Bu soruda öğrencilerden doğru cevap olan “welche” (ki)

zamirinin işaretlenmesi beklenmiştir. 3 öğrenci “diese”, 2 öğrenci “welcher”, 1 öğrenci ise “welches” şikkını seçmiştir. Öğrenciler ilgi zamirlerini ismin hallerine uygun olarak çekimlediklerinde doğru cevabı bulacaklardır. Burada öğrencilerin yanlış şikkı işaretlemeleri, ilgi zamirinin hangi isme atıfta bulunduğunu ve ismin hallerine göre nasıl çekimlendiğini bilmemelerinden kaynaklı olabilir.

**Okuduğunu anlamayı** kapsayan soruları incelediğimizde, ‘**metnin ana konusunu anlama**’ya yönelik sorularla (soru 22 ve 25) karşılaşırız. Bu sorulara ortalama %65,5 öğrencinin doğru cevabı işaretlediği görülmüştür. Önceki sorulara kıyasla bu tarz sorularda daha uzun metinler seçilmiştir. 25. soruyu oluşturan metin, iş dünyasında dijitalleşmeyi ve bunun sonucundaki gelişmeleri ele alır. Metnin anlamından yola çıkarak öğrencilerden d) şikkında yer alan “Während manche der Meinung sind, dass durch die Digitalisierung neue Arbeitsstellen entstehen werden, sind manche Menschen skeptisch und denken, dass dadurch die Zahl der Arbeitsplätze sinken wird.” (Kimisi dijitalleşmeyle yeni iş yerlerinin oluşabileceği görüşünderken, kimisi de buna şüpheyile yaklaşıp istihdamın azalacağını düşünmektedir.) cevabı işaretlemeleri beklenmiştir. Bu soruyu sadece 6 öğrenci doğru işaretlemiştir. Geri kalan öğrencilerin bu soruyu yanlış yapmalarının sebebi, metnin uzun olması ve böylece metnin ana konusunu kavrayamamış olmaları olabilir.

Okuduğunu anlama metinlerindeki “**eşanlamlı sözcük bilgisi**” (soru 23 ve 26) sorularını öğrencilerin ortalama %48,8’i doğru cevaplamıştır. Örneğin soru 26’da metinde geçen “Vorzüge” (avantaj, ayrıcalık) sözcüğünün eş anlamlısı olan “Privilegien” şikkı, 6 öğrenci tarafından işaretlenmiştir. 3 öğrenci “Vorsichtsmaßnahmen” (önlemler), 3 öğrenci “Ausnahmen” (istisnalar), 3 öğrenci “Werten” (değerler), 1 öğrenci ise “Vorschüssen” (avans) sözcüğünün doğru olduğunu düşünmüştür. Burada öğrencilerin sözcüklerin anlamları ve kullanım alanları konusunda eksiklikleri olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Öğrencilerden %77,05’i ‘**metnin başlığını belirleme**’ye (soru 24 ve 27) yönelik sorulara doğru cevap vermiştir. İş dünyasında dijitalleşmeyi konu alan metinde öğrencilerden metne uygun başlığı seçmeleri istenmiştir. Doğru cevap olan “Die

Entwicklung der digitalisierten Arbeitswelt” (Dijital iş dünyasının gelişimi) başlığı, 9 öğrenci tarafından işaretlenmiştir. 2 öğrenci “Höheres Einkommen durch die digitalisierte Welt” (Dijital dünya aracılığıyla daha yüksek gelir), 2 öğrenci “Nachteile der digitalisierten Welt” (Dijital dünyanın dezavantajları), 1 öğrenci “Große internationale Unternehmen” (Büyük uluslararası şirketler) ve 1 öğrenci “Maßnahmen gegen die Digitalisierung” (Dijitalleşmeye karşı önlemler) şikkını işaretlemiştir. Burada bazı öğrencilerin metnin ana konusunu tam olarak anlamadıkları varsayılabilir.

Paragrafta ‘**metnin akışına uygun cümleyi bulma**’ başlığı altındaki sorular, öğrencilerin ortalama %62,8’i tarafından doğru yanıtlanmıştır. Örneğin, soru 30’da internet bağımlılığı ve sonuçları ele alınmıştır. Metnin akışına baktığımızda ilk olarak internet bağımlılığının ne olduğu açıklanır, daha sonra internet bağımlılığına yol açan risk faktörleri, devamında internet bağımlılığının sonuçları, metnin sonunda ise yaygınlığı ele alınır. Metnin akışına göre internet bağımlılığının sonuçlarından bahsedildikten sonra bu sonuçların özel ve sosyal sorumluluk alanlarında yansımalarına örnek teşkil eden şikkın işaretlenmesi beklenmiştir. Metnin akışına uygun cümleyi bulurken dikkatli ve detaylı bir okuma yapmak gerekir. Ayrıca bu sorunun 30. soru olarak testin sonlarında yer alması, öğrencilerin bu soruya gelene kadar yorulmaları, detaylı bir okuma yapmamaları gibi nedenlerden dolayı yanlış şikkı işaretledikleri varsayılabilir.

Son olarak metinlerde ‘**metnin akışını bozan cümleyi bulma**’ (soru 31 ve 32) soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin ortalama %46,9’u bu sorularda doğru cevabı işaretlemiştir. 31. soruda Almanya’da ırkçılık ve ayrımcılık ve bu konuların sorunsallaştırılması ele alınmıştır. Metnin akışına baktığımızda öncelikle Almanya’da ırkçılık ve şiddetin günlük yaşamın bir parçası olduğu, ayrımcılıkla ilgili olayların kurumlar aracılığıyla daha iyi belgelendiği, 1990’lu yıllarda bu meselelerin sorun olarak algılanmadığı, daha sonra sorunsallaştırmanın gündeme geldiği, son cümlede ise siyasetin, göçmenlerin Almanya’ya göç hareketine karşı alınan önlemlerle ilgilendiği ifade edilmiştir. Son cümlenin metnin akışını bozduğunu tespit eden öğrenci sayısı 11’dir. Yanlış işaretleyen öğrencilerin ise metnin bütününe anlamadıkları düşünülebilir.

Yukarıda testin değerlendirmesini konu alan verilerden yola çıkarak öğrencilerde özellikle sözcük bilgisi konusunda eksikliklerin olduğu söylenebilir. Öğrenciler isim, fiil ve sıfat gibi sözcük gruplarında en çok isim konusunda sorunlar yaşamıştır. Ayrıca edat bilgisini ölçen soruların yanıtlarına baktığımızda, bu konuda da iyi bir performans gösteremedikleri belirtilebilir. İlgili zamiri, işaret zamiri ve bağlaç zarfı konularına ilişkin sorularda öğrencilerin yarısından çoğunun soruları doğru yanıtladığı gözlemlenmiştir. Bağlam içinde doğru deyim kullanımına ilişkin becerilere baktığımızda, öğrencilerin yarısının doğru seçeneği işaretlediği ancak yanlış işaretleyenlerin sayısının da az olmadığı görülür. Bu konuda da eksikliklerin varlığı gözlenmiştir. Okuduğunu anlamaya yönelik bölümlerden elde edilen puanlar, dilbilgisi sorularından elde edilen puanlara nazaran daha yüksektir. Özellikle “metnin başlığını belirleme” sorularında öğrencilerin iyi bir performans sergiledikleri saptanmıştır. “Metnin ana konusunu anlama” ve “metnin akışına uygun cümleyi bulma” sorularında öğrencilerin çoğu doğru cevabı vermiştir. “Eşanlamlı sözcük bilgisi” ve “metnin akışını bozan cümleyi bulma” sorularında doğru cevabı veren kişi sayısının daha az olduğu tespit edilmiştir. Genel itibariyle öğrencilerin yukarıda belirtilen konularda düşük ila ortalama seviyesinde bir performans gösterdikleri söylenebilir.

#### Metin oluşturmanın sonuçları

Öğrenciler tarafından oluşturulan metinler değerlendirilmeden önce, bunların hangi kriterlere göre ölçüleceği kararlaştırılmıştır. Kriterlerin belirlenmesinde yabancı dil öğretimi alanında yazma becerisini ölçmeye yönelik kurumlar ve araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler baz alınmıştır. Bu bağlamda Goethe Enstitüsü’nün uygulamış olduğu sınavlarda yazma bölümü için geliştirdiği değerlendirme kriterlerinden, Safiye Bilican Demir, Özen Yıldırım, Osman Kürşat Yorgancı, Bayram Baş gibi isimlerin yazma becerisinin ölçülmesine ilişkin düşüncelerinden ve Almanya’daki çeşitli eyaletlerin Kültür Bakanlıkları tarafından geliştirilen ölçekten faydalanılarak aşağıdaki değerlendirme kriterleri oluşturulmuştur (Bilican Demir/Yıldırım, 2019: 473; Yorgancı/Baş, 2021: 74-75; Aşağı Saksonya Kültür

Bakanlığı<sup>28</sup>). Bu kriterler bir metnin yapı taşlarını oluşturmanın yanı sıra kendi içinde ele alınması gereken de bir konudur. Aşağıdaki tabloda yer alan her bir yeterlilik ölçütü 5 puan üzerinden değerlendirilmiş olup, ortaya çıkan toplam puan 0.25 ile çarpılmıştır. Böylece metin oluşturma sorusundan elde edilen puan, çoktan seçmeli testteki puana eklenerek toplam puanı oluşturmuştur.

**Tablo 3.1: Yazmada Ölçülen Yeterlilikler**

**Dil (Sprache)**

| <b>Ölçülen yeterlilik (folgende Kompetenz wird gemessen)</b>                                                                   | <b>Alınan Puan (erreichte Punktzahl)</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Dikkatsizlik hataları (Flüchtigkeitsfehler)                                                                                    |                                          |
| Eksik veya hatalı noktalama işareti (Fehlende oder falsche Zeichensetzung)                                                     |                                          |
| Yazım hataları (Fehler in der Rechtschreibung)                                                                                 |                                          |
| Dilbilgisel hatalar (Grammatik)                                                                                                |                                          |
| Hatalı zaman kullanımı (Fehlerhaftes Tempus)                                                                                   |                                          |
| Hatalı cümle kuruluşu (Falscher Satzbau)                                                                                       |                                          |
| Hatalı sözdizimi (Fehlerhafte Wortstellung)                                                                                    |                                          |
| Belirsiz veya hatalı ilgi zamirlerinin kullanımı (Unklarer oder falscher Bezug von Pronomen)                                   |                                          |
| Gereksiz sözcük tekrarı (Vermeidbare Wortwiederholung)                                                                         |                                          |
| Günlük konuşma diline özgü sözcük seçimi (Umgangssprachliche Wortwahl)                                                         |                                          |
| Uygun olmayan, yanlış anlaşılmaya sebep olacak veya hatalı sözcük seçimi (Unpassende, missverständliche oder falsche Wortwahl) |                                          |
| Eksik ifade (Unvollständiger Ausdruck)                                                                                         |                                          |
| Konudan sapma (Abweichung vom Thema)                                                                                           |                                          |
| Belirsiz bağlam (Unklarer Zusammenhang)                                                                                        |                                          |

<sup>28</sup> (Çevrimiçi) , [https://www.nibis.de/uploads/1gohrgs/za2021/01\\_Skala\\_Bewertung\\_der\\_sprachlichen\\_Leistung.pdf](https://www.nibis.de/uploads/1gohrgs/za2021/01_Skala_Bewertung_der_sprachlichen_Leistung.pdf) , 06.06.2022.

#### Metnin yapısal özellikleri (Aufbau des Texts)

|                                                                                                      |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Giriş, gelişme, sonuç (Einleitung, Hauptteil und Schluss)                                            |  |
| Sorudaki taleplerin/görevlerin yerine getirilmesi (Erfüllung der Anforderungen der Aufgabenstellung) |  |
| Her iki düşüncenin argümanlarının sunulması (Argumente beider Seiten vorstellen)                     |  |
| Argümanların mantıklı olarak bir nedene bağlanması (Argumente logisch gründen)                       |  |
| Argümanlar arasındaki bağlantı (Verknüpfung der Argumente)                                           |  |
| Bir sonuca bağlama (Kommt die Erörterung zu einem Ergebnis?)                                         |  |

Metin oluşturma sorusunda; *soruda istenilen görevin yerine getirilmesi*, *tutarlılık*, *söz dağarcığı* ve *yapı* gibi değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları metinler bu kriterler doğrultusunda incelemeye alınmıştır.

#### 1) Soruda istenilen görevin yerine getirilmesi

Birinci başlık öğrencilerin talimatları yerine getirmelerini içerir. Soruda küçük bir gazete haberi verilmiş ve korona krizi nedeniyle insanların evden çalıştıkları, bu nedenle yazlıklarına ve köye ailelerin yanına gittikleri anlatılır. Böylece “Şehir hayatı mı yoksa kasaba hayatı mı?” konusuna giriş yaparak öğrencilerin bu konuyu tartışmaları ve kendi fikirlerini açıklamaları istenmiştir (Erörterung-tartışma metni). Ayrıca soruda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat etmeleri gerektiği vurgusu yapılmış, onlardan istenilen ortalama sözcük sayısı da belirtilmiştir. Tüm bu unsurları göz önünde bulundurarak bir metin oluşturmak sorunun ana görevini oluşturur. Genel olarak öğrencilerin metinlerinin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmadığı ve Erörterung metin türüne uygun bir metin yazamadıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte sözcük sayısı uyarısı da dikkate alınmamıştır. 17 öğrenciden sadece 5 öğrenci, istenilen sözcük sayısına uygun (150-200 sözcük) metin üretmiştir. Öğrencilerin testi süre bitmeden önce teslim ettikleri göz önünde bulundurulduğunda, metinleri kısa

tutmalarının sebebinin sürenin yetmemesi olmadığını söyleyebiliriz. Kısa tutmalarının sebebi, metinlerini oluşturmada önce 32 test sorusu cevaplandırmalarıyla ilişkilendirebilir. Test sorularında uzun paragraf soruları ve dikkatli okumaları gereken metinler yer almaktadır. Bu bağlamda yorucu test çözme sürecinden sonra bir metin oluşturma öğrencileri daha fazla yormuş olabileceği varsayımında bulunabiliriz. Bir diğer varsayım, öğrencilerin metin üretmeye karşı geliştirdikleri olumsuz tutum olabilir. Daha önceki bölümlerde de bahsettiğimiz gibi, yazmanın zorlu ve karmaşık bir eylem olması nedeniyle öğrencilerin yazmaya karşı bir önyargı geliştirdikleri söylenebilir. Yazmaya karşı önyargılı olan öğrenciler metni kısa tutup testi bir an önce tamamlamak istemiş olabilirler. Ayrıca birçok farklı faktör de öğrenciyi olumsuz etkilemiş olabilir. Örneğin testin yapıldığı saat, testin uygulandığı online platform, öğrencinin genel ruh hali, yazılacak konuya ilişkin tavrı ve en önemlisi metni oluşturmak için gereken dilsel becerilerin eksikliği test sonucunu etkilemiş olabilir.

## **2) Tutarlılık**

Tutarlılık başlığı altında giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasındaki tutarlılık, argümanların mantıklı olarak bir nedene bağlanması, argümanlar arasındaki bağlantı, bir sonuca bağlama, cümleler arasındaki tutarsızlık gibi kriterler yer alır. Bunlar özellikle tartışma metni oluştururken mutlaka göz önünde bulundurulması gereken kriterlerdir. Çok az öğrencinin bu kriterleri dikkate aldığı söylenebilir. Öğrencilerin genel olarak tutarlı bir metin üretmedikleri görülür. Bu da öğrencilerin metni yazmadan önce ele alacakları argüman ve örnekler gibi içeriğe ilişkin bilgileri önceden tasarlamadıkları, bir an önce metni yazmaya girdikleri varsayımında bulunmamıza yol açar. Bununla birlikte cümleler arasındaki bağlantılarda da sorunların olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler konudan konuya atlayarak akıllarına gelen düşünceleri yazıya dökmekle yetinmiştir. Metinlerde yer alan argümanlar iyi düşünülmüş olsa da argümanların gerekçelendirilmesi ve örneklerin verilmesi yetersiz kalmıştır. Bu da kopuk ve bağlamdan uzak cümlelerin bir araya gelmesine neden olmuştur.

### 3) Söz Dağarcığı

Bu başlık öğrencilerin söz dağarcığına ilişkin bilgileri, günlük konuşma diline özgü sözcük seçimi, sözcük tekrarları gibi kriterleri içerir. Öğrencilerin genel olarak günlük konuşma dilini kullandıkları tespit edilmiştir. Metinlerdeki “grad auch noch wo wir alle zuhause sein sollten”(tam da hepimizin evde olması gerektiğinde) “man lebt alles viel voller” (her şeyi çok daha dolu yaşanır), “Für mich ist das Leben in der Stadt besser, denn erstens bin ich dran gewöhnt” (Benim için şehirde hayat daha güzel çünkü her şeyden önce ben buna alışkınım), “Also ich mag eigentlich das leben auf der Stadt” (Aslında şehirdeki hayatı seviyorum), “Und auf dem Land muss man auch nicht, wie in den meisten staedten miete oder milionen andere kosten zahlen” (Ve köyde çoğu şehirde olduğu gibi kira veya milyonlarca başka masraf ödemek zorunda değilsiniz), “im dieser zeit ist es mir gennerel egal” (Bu zamanda genel olarak umurumda değil), “Ich mag sogar die vielen autos hier”( Burada çok sayıda araba olmasını bile seviyorum.) “Mann hat viel kontakt mit Menschen und manchmal auch mit denen, wo man erst gar nicht reden will.” (İnsanlarla ve bazen konuşmak bile istemediğiniz kişilerle çok fazla iletişim içerisindesiniz) gibi ifadeler günlük konuşma diline örnek niteliktedir. Bununla birlikte öğrenciler genellikle basit bir dil kullanımına başvurmuştur. Üretilen metinlerde terimlere rastlanmamıştır. Basit sözcük kullanımın yanı sıra basit sözdizimi de tercih edilmiştir. Ayrıca metinlerde sözcük tekrarlarına yaygın biçimde yer verildiği görülmüştür.

### 4) Yapı

Yapı ise dilbilgisel, sözdizimsel kuralları ve yazım kurallarını içerir. Öğrencilerin özellikle isimlerin artikelleri, ismin halleri, edatlar gibi dilbilgisel konularda eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte birleşik isimlerde de bilgi eksiklikleri olduğu görülmüştür. Buna “Land leben” (köy hayatı), “Krise Situation” (kriz durumu), “Landsmensch” (köy insanı), “das stadlebens” (şehir hayatı) örnek verilebilir. Sözdizimsel hataların diğer hatalarla karşılaştırıldığında daha az olduğu söylenebilir. Öğrencilerin genel olarak sözdizimsel kurallara vakıf olduğunu ifade etmek olanaklıdır. Yazım kuralları, büyük-küçük yazma, ayrı-birleşik yazma ve noktalama işaretlerini içerir. Öğrencilerin büyük-küçük yazmada yetersiz oldukları gözlemlenmiştir. Bu konuda her öğrenci metninde en az 2 sözcükte hata yapmıştır,

bazı metinlerde ise bu hata sayısının 15'e kadar çıktığı saptanmıştır. Öğrenciler “zeit” (zaman), “leben” (hayat), “geräusch” (gürültü), “abstand” (mesafe), “ruhe” (sessizlik), “luft” (hava), “vielfalt” (çeşitlilik), “miete” (kira), “entscheidung” (karar) gibi isimlerin baş harflerini büyük yazmaları gerekirken küçük yazmışlardır. Ayrı-birleşik yazma konusundaki yazım hatalarına ise “Verkehrs geräusch” (trafik gürültüsü), “Land leben” (köy hayatı), weiter leben” (hayatına devam etmek), “Home-office” (ev ofisi), “Stadt leben” (şehir hayatı), “gegen zug” (karşılık olarak) “Krise Situation” (kriz durumu) örnek verilebilir. Noktalama işaretlerinde özellikle virgüllerde sorunların olduğu görülmüştür. Bağlaçlardan önce (weil, da, aber, denn, dass vs.) gelmesi gereken virgüller eklenmemiştir.

Özetle, öğrencilerin hem metin türüne özgü birtakım unsurları göz önünde bulundurmamaları yazdıkları, hem de dilsel hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Erörterung metninde argüman oluşturma'nın önemi oldukça büyüktür. Öğrenciler genel itibarıyla argümanlar oluşturmuş olsalar da argümanları gerekçelendirme ve bunlara örnek verme konusunda eksik kalmışlardır. Argümanlar arasındaki bağlantıların oluşturulmasında da sorunların olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çoğu metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunmamaktadır. Böylece öğrencilerin metin türü özelliklerine vakıf olmadıkları ifade edilebilir. Ayrıca metin türüne özgü dil kullanımına da dikkat edilmediği gözlenmiştir. Bu tür metinlerde bir konu üzerine tartışıldığı ve okuyucunun bir konuda ikna edilmeye çalışıldığı için tartışmalı ve ikna edici bir dile başvurmak gerekir. Öğrencilerin oluşturdukları metinlerin genel olarak bu tür özelliklere sahip olmadığı söylenebilir. Ayrıca dilbilgisel, sözdizimsel konularda ve yazım kuralları konusunda eksiklikleri olduğunu belirtmek olanaklıdır.

### 3.3 Yazılı Dil Edinci Dersine Yönelik Ders Planları

Bu bölümde Yazılı Dil Edinci dersi için bir ders planının tasarlanması amaçlanmıştır. Tasarlama sürecinde tezimizin ikinci bölümünde ele alınan yaklaşım, yöntem ve teknikler ders planına entegre edilmiştir. Ders planlarına geçmeden önce burada ders planı hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar ele alınacaktır. Bu konu bağlamında George J. Posner ve Alan N. Rudnitsky'nin **Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers** [Ders Tasarımı: Öğretmenler için Müfredat Geliştirme Rehberi] başlıklı yapıtında sundukları ders tasarım modeli ve Hilbert Meyer'in **Was ist guter Unterricht?** [İyi ders nedir?] başlıklı yapıtındaki öneriler baz alınmış ve ders planı bunlardan hareketle geliştirilmiştir. Bu araştırmacıların modellerinden yola çıkılmasının nedeni, modellerinin özellikle öğreticiye yönelik olmasının yanı sıra ders planının kapsamlı ve farklı açılardan ele alınmasıdır.

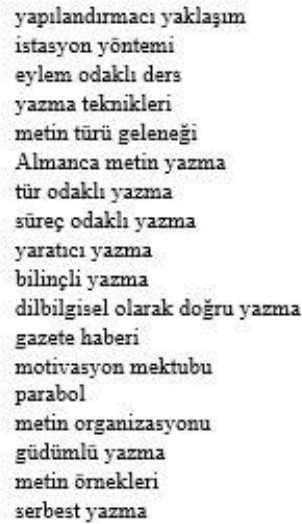
Öğretim sürecinde tasarımın önemi oldukça büyüktür. Öğretim tasarımı, bilgi ile öğretim ve öğrenme yöntemlerine bağlı olarak öğretim sürecinin inceleme, tasarlama, geliştirme, değerlendirme ve yöntem aşamalarını içeren sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Dick/Carey/Carey, 2001: 6; Morrison/Ross/Morrison/Kalman, 2019: 29). Öğretim tasarımı altında program geliştirme de yer alır. Program geliştirme; öğrencilerin öğrenmesi hedeflenen konular hakkında kararların alınmasını, konuların sistematik bir şekilde sunulmasını, farklı öğretim yöntemlerinin tanımlanmasını ve tüm bu unsurların planlanmasını ve değerlendirilmesini gerektirir (Baturay/Curaoğlu/Çakır, 2007: 38-39). Program geliştirmenin alt bileşenini ders veya ünite tasarımı oluşturur.

Çalışmamızın bu bölümünde Posner ve Rudnitsky'nin önerdiği model üzerinden uyguladığımız ders tasarım süreçleri ele alınacaktır. Her bir aşama kendi ders tasarımı üzerinde gösterilecek ve örneklendirilecektir.

### ***Başlangıç Fikirlerinin Üretilmesi: Liste Oluşturma***

Posner ve Rudnitsky, ilk adımda tüm fikirlerin bir listede yer almasını önerir. Liste dersle ilgili akla gelen konu alanları, içerikleri, özel işlevleri, öğretim teknikleri vs. içerebilir. Ayrıca ilk fikirler oluşturulduktan sonra planlanan ünite için problemler üzerinde düşünülmesi önerilir (Posner/Rudnitsky, 2001: 18). Ders planımızı oluşturmadan önce aşağıdaki fikirlerden yola çıktık.

**Şekil 3.1: Başlangıç Fikirlerin Oluşturulması**

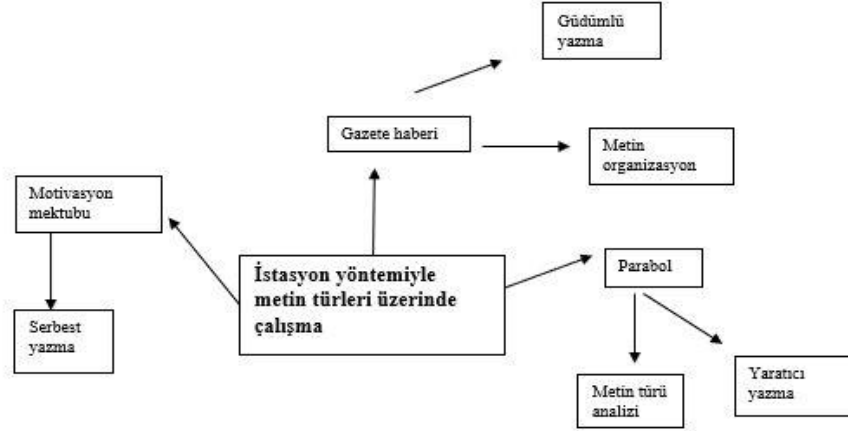


yapılandırmacı yaklaşım  
istasyon yöntemi  
eylem odaklı ders  
yazma teknikleri  
metin türü geleneği  
Almanca metin yazma  
tür odaklı yazma  
süreç odaklı yazma  
yaratıcı yazma  
bilinçli yazma  
dilbilgisel olarak doğru yazma  
gazete haberi  
motivasyon mektubu  
parabol  
metin organizasyonu  
güdümlü yazma  
metin örnekleri  
serbest yazma

### ***Grafik Oluşturma***

Bir önceki aşamada ortaya çıkan fikirlerin organize edilmesini ve fikirler arasındaki ilişkilerin kurulmasını içerir (Posner/Rudnitsky, 2001: 24). Çalışmamıza uyguladığımızda aşağıdaki grafik ortaya çıkar:

**Şekil 3.2: Grafik Oluşturma**



### ***Ders Taslağının (Outline) Oluşturulması***

Bu aşamada öğretilmesi planlanan konu başlıkları ve alt başlıkları ortaya koyulur. Her bir alt başlık, ana başlıkla bağlantılı olmalıdır. Böylece ders taslağı hazırlama sürecinde konunun ana hatları ortaya çıkar (Posner/Rudnitsky, 2001: 30-31. Aşağıda çalışmamızın ders taslağı yer alır:

**Şekil 3.3: Ders Taslağının (Outline) Oluşturulması**

1. Metin türlerini tanıma
  - a. Gazete haberi
  - b. Motivasyon mektubu
  - c. Parabol
2. Metin türüne özgü dilbilgisel konulara vakıf olma
  - a. Dolaylı anlatım
  - b. Geçmiş zaman
  - c. İsimleştirme (Nominalstil)
  - d. Sıfatların derecelendirilmesi
  - e. İstek kipi
3. Yazı tekniklerine vakıf olma
  - a. Güdümlü yazma
  - b. Serbest yazma
  - c. Yaratıcı yazma

### ***Öğretilmesi Planlanan Hedefler (ÖPH)***

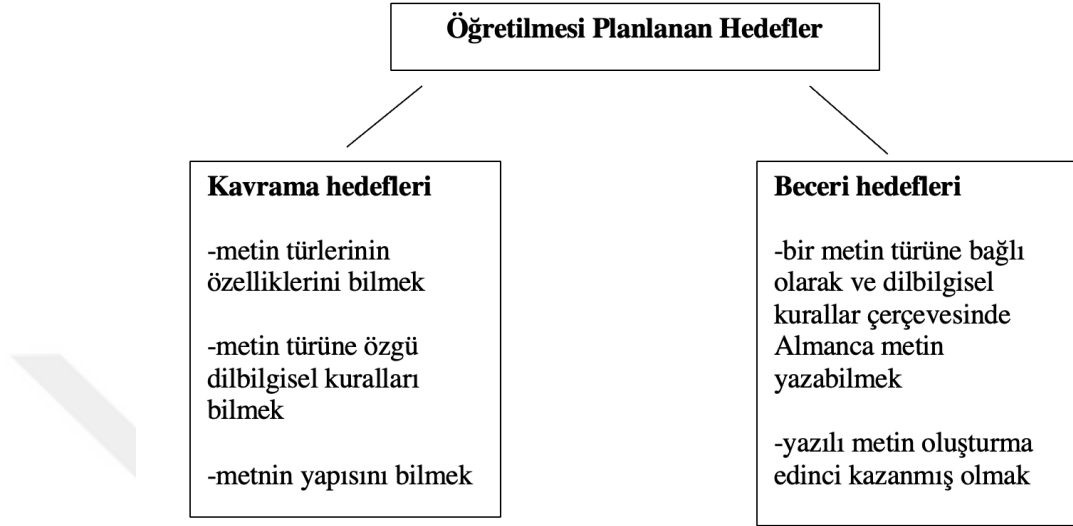
Öğrencinin öğrenmesi gereken her şey hedefler kapsamında ele alınır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, belirlenen hedefin öğretilebilir ve öğrenilebilir olmasıdır (Posner/Rudnitsky 2001: 33-34, 103). Tasarlamayı amaçladığımız ders planında aşağıdaki hedefler belirleyici olmuştur:

- Öğrencilerin metin türüne yönelik bilinç geliştirme
- Öğrencilerin farklı metin türlerini tanıma
- Öğrencilerin Alman dilinde yazılı metin türleri hakkında bilgilerini geliştirme
- Öğrencilerin farklı metin türünde metin örnekleri yazma
- Öğrencilerin metin organizasyonu hakkında bilinç geliştirme
- Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini takip etme
- Öğrencilerin işbirliği halinde öğrenme

### ***Öğretilmesi Planlanan Hedeflerin Sınıflandırılması***

Bu aşamada yukarıda ifade edilen hedefler sınıflandırılır, çünkü farklı öğrenimler farklı öğretim yöntemleri gerektirir. Posner ve Rudnitsk hedefleri, kavrama (understanding) ve beceri (skill) olmak üzere iki temel gruba ayırır. Kavrama; gerçekler, teoriler, kavramlar gibi bilgi üzerinde dururken; beceriler öğretimin sonunda öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak kazanmaları gereken davranışları temel alır. Becerilere bisiklete binmek veya okumak örnek gösterilebilir (Posner/Rudnitsky, 2001: 37). Çalışmamız kapsamında hedefler aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir.

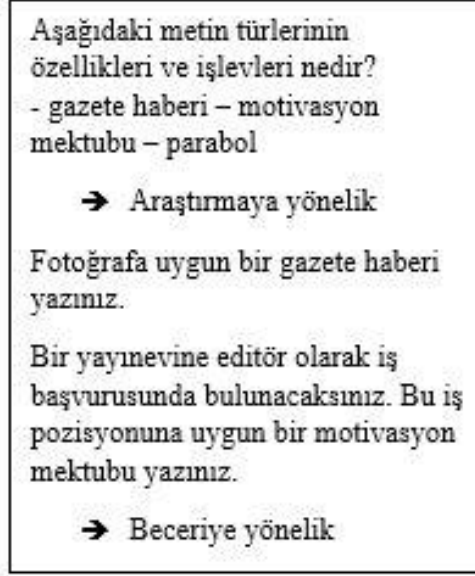
**Şekil 3.4:** Öğretilmesi Planlanan Hedeflerin Sınıflandırılması



### ***Merkezi Soruların Yazılması***

Merkezi sorular dersin odak noktasını belirler. Bu sorular oluşturulurken derste ele alınan en önemli sorular belirleyici olur. Her dersin odak noktası farklı olduğundan merkezi sorular da farklılık gösterir (Posner/Rudnitsky, 2001: 37-38). Posner ve Rudnitsky, merkezi soruları Araştırmaya Yönelik (Inquiry Question), Değerlendirmeye Yönelik (Appreciation Orientation), Probleme Yönelik (Problem Orientation), Karara Yönelik (Decision Orientation), Beceriye Yönelik (Skill Orientation) ve Kişisel Gelişime Yönelik Sorular (Personal Growth Orientation) şeklinde ayırır (Posner/Rudnitsky, 2001: 38-39). Dersin tutarlılığı ve bir bütün içerisinde değerlendirilmesi açısından merkezi sorular önemli bir yere sahiptir. Merkezi sorular, konu sonunda yapılacak sınava soru hazırlanıyormuş gibi oluşturulabilir. Çalışmamızda aşağıdaki merkezi sorular belirleyici olmuştur:

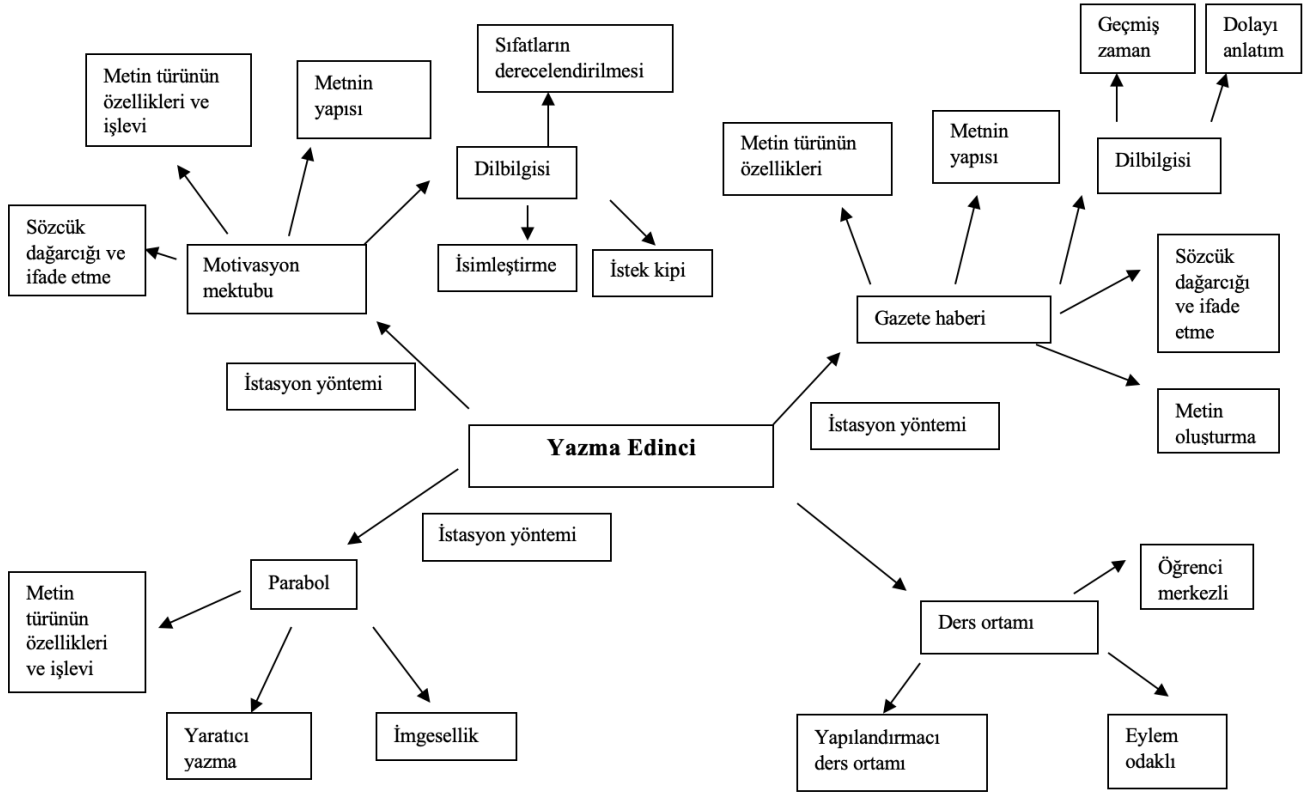
**Şekil 3.5: Merkezi Sorular**



### ***Başlangıç Fikirlerinin İlişkilendirilmesi***

Fikirlerin bir şekil üzerinden birbirleriyle ilişkilendirilmesini içerir. Örneğin, kavram haritaları (conceptual maps) ile kavramlar, fikirler, ilkeler birbiriyle ilişkilendirilir. Kavram haritasının tasarlanmasındaki amaç, sonraki aşamalarda gözden geçirilecek bir çerçevenin yapılandırılmasıdır (Posner/Rudnitsky, 2001: 41). Bazen bazı içerikler karmaşıktır ve bir harita üzerinde ilişkilendirilmesi zor olabilir, bu durumda ders tasarlamının başka bir yolu olan öyküsel anlatıma (narrative) başvurulabilir. Bir başka deyişle, ders tasarımı hikayeleştirme yöntemiyle oluşturulur (Posner/Rudnitsky, 2001: 50). Başka bir seçenek ise, akış diyagramlarıdır (Flowcharts). Bu seçenek özellikle karmaşık bir konu derste ele alınacaksa tercih edilebilir. Burada karmaşık olan konunun alt konuları iyi belirlenmiş olmalıdır (Posner/Rudnitsky, 2001: 55). Akış diyagramında haritaya göre fikirler arasındaki ilişkiler daha ayrıntılı ve net ifade edilir:

**Şekil 3.6:** Başlangıç Fikirlerinin İlişkilendirilmesi



### ***Öğrencilerin Mevcut Durumlarının Tespit Edilmesi***

Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı kültür ve bilgi birikimlerini göz önünde bulundurmaları gerekir (Posner/Rudnitsky, 2001: 59). Öğrencilerin önbilgileri önemlidir çünkü dersler, önbilgi ve öğrenecek bilgiler arasında köprü işlevi görür. Bu nedenle öğrencilerin önbilgileri hakkında bir fikir geliştirmenin zaruri olduğu söylenebilir (Posner/Rudnitsky, 2001: 61). Bizim durumumuzda öğrencilerin mevcut durumlarını tespit edebilmek için yabancı dil testi uygulanmıştır (detaylı bilgi için bkz. 3.2 Yabancı Dil Testi).

### ***Dersin Sunulmasındaki Gerekçenin (Rationale) Yazılması***

Dersin gerekçesi, dersin temelini oluşturan eğitim hedeflerine ve önemine dikkat çeker. Burada problem, öğrenci, toplum ve konu gibi mevzular ele alınır. Öğretilmesi planlanan hedefler daha özelken; dersin gerekçesinde genel ve kapsamlı ifadeler kullanılır (Posner/Rudnitsky, 2001: 68). Dersin gerekçesi derste ele alınan içerikler ve uygulanan yöntem ve tekniklerin nedenini gösterir. Gerekçede ifade edilen değerler ve eğitim hedefleri, dersin öğretilme şeklinin altında yatan kuralları ve beklentileri yansıtır.

Yazılı Dil Edinci dersi ile öğrencilere yazılı metin edinci kazandırmak amaçlanmıştır. Çeviri edinci bağlamında metin edincinin yeri oldukça büyüktür. Metin edincinin önemi birinci bölümde ele alındığından burada tekrar detaylandırılmayacaktır (bkz. 1.2.3 Çeviri Eğitiminde Çeviri Edinçleri).

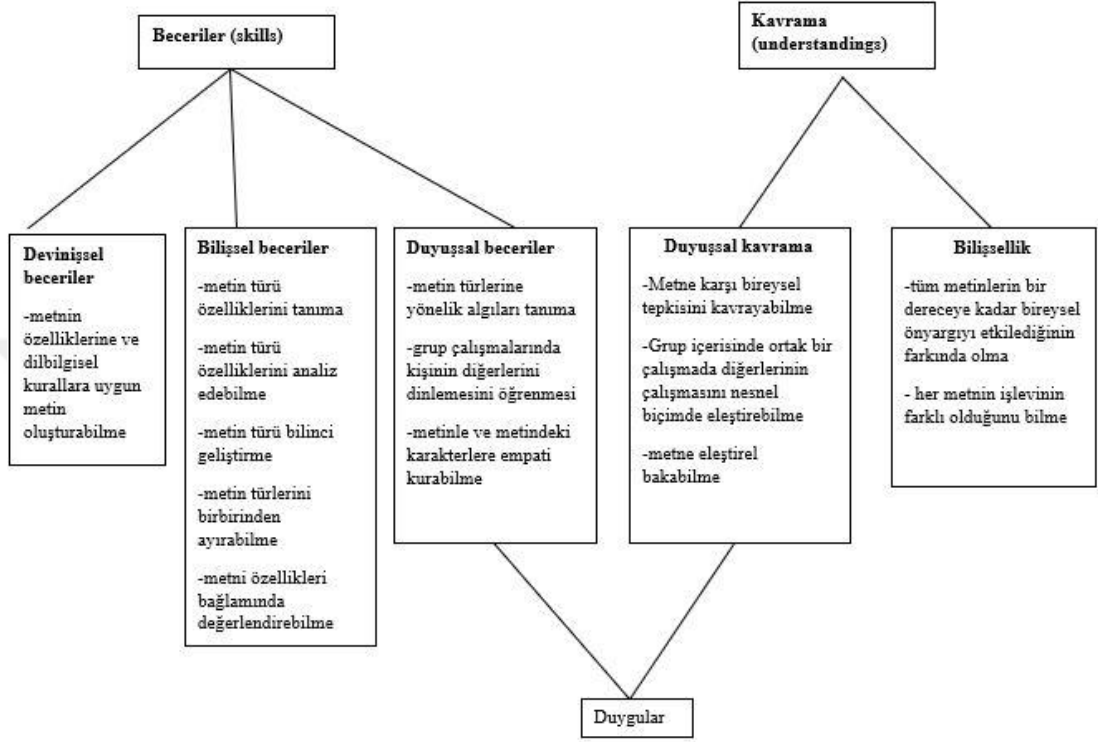
### ***Öğretilmesi Planlanan Hedeflerin Gözden Geçirilmesi***

Posner ve Rudnitsky'e göre, ders tasarım sürecinde sürekli önceki aşamalara geri dönülmesi ve tasarımın sürekli olarak gözden geçirilmesi gerekir. "Dairesel ders tasarımı" olarak adlandırılan bu yaklaşım ders tasarımında belirleyicidir (Posner/Rudnitsky, 2001: 87). Özellikle öğrenci grubuna uygulanan test sonucunda elde edilen veriler, ders planının tasarlanmasında etkili olabilir ve buna göre başta amaçlanan çıktıların veya belirlenen konuların değiştirilmesi/çıkartılması/eklenmesi gerekebilir. İlk hazırlanan ders planında ders kapsamında dilbilgisel konulara yer verilmemesi düşünülmüştür. Ancak sonra, öğrencilerin bu konularda eksiklikleri olması sebebiyle ders planımıza dahil edilmesi uygun görülmüştür.

### ***Öğretilmesi Planlanan Hedeflerin Kategorilere Ayrılması***

Daha önce öğretilmesi planlanan hedeflerin, kavrama hedefleri ve beceriler olarak ikiye ayrıldığı belirtilmişti. Hedefler tekrar ele alındığında bilişsel (cognitive) ve duyuşsal (affective) kavrama ile bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor) beceriler çerçevesinde kategorileştirilerek detaylandırılır (Posner/Rudnitsky, 2001: 88-92). Öğretilmesi planlanan hedefler çalışmamızda kategorilere ayrıldığında aşağıdaki şekil oluşur:

**Şekil 3.7: Öğretilmesi Planlanan Hedeflerin Kategorilere Ayrılması**



### ***Öğretilmesi Planlanan Hedeflerin Dengelenmesi***

Bu aşama; öğretilmesi planlanan hedeflerin dersin gerekçesi ile tutarlılığı, eksiklere ve önemli hedeflere öncelik tanınması gibi süreçleri içerir (Posner/Rudnitsky, 2001: 101-102).

Ders planı kapsamında dilbilgisel konular ele alınacaktır ancak dersin gerekçesi ve amacı doğrultusunda öncelikli olarak metin türlerinin tanıtılması konusu işlenecektir. Dilbilgisel konular ise ikincil olarak incelenecektir. Böylece ders için planlanan hedefler arasında bir dengeleme işlemi gerçekleştirilmiş olacaktır.

### ***Ders Ünitelerinin Biçimlendirilmesi ve Düzenlenmesi***

Bu aşamada ise öğretilmesi planlanan hedefler uyumlu gruplar (dünya ilişkili, kavram ilişkili, araştırma ilişkili, öğrenme ilişkili, fayda ilişkili) halinde toplanarak ünite şekline getirilir. Bir diğer yöntem ise öğretilmesi planlanan hedeflerin öğretimsel odak noktaları etrafında bir araya getirilmesidir. Üniteler biçimlendirildikten sonra ders tasarım sürecinde sıraya koyulur. Bu üniteler hem kendi içinde hem de diğer ünitelerle uyum içinde olmalıdır (Posner/Rudnitsky, 2001: 108). Kendi çalışmamıza uyguladığımızda üniteleri aşağıdaki gibi gruplara ayırabiliriz:

**Şekil 3.8:** Ders Ünitelerinin Biçimlendirilmesi ve Düzenlenmesi

|                                                        |
|--------------------------------------------------------|
| Ünite 1: Metin türlerinin özelliklerini tanımlayabilme |
| - Metnin amacını saptayabilme                          |
| - Metnin işlevini tespit edebilme                      |
| - Metnin hedef kitlesini belirleyebilme                |
| Ünite 2: Metnin yapısına vakıf olma                    |
| - Giriş                                                |
| - Gelişme                                              |
| - Sonuç                                                |
| Ünite 3: Dilbilgisel kurallara vakıf olma              |
| - Doğrudan ve dolaylı anlatım                          |
| - Geçmiş zaman                                         |
| - İsimleştirme                                         |
| - Sıfatların derecelendirilmesi                        |
| - İstek kipi                                           |
| Ünite 4: Metin türüne özgü dil kullanımına vakıf olma  |
| - Nesnel dil kullanımı                                 |
| - Tartışmacı dil kullanımı                             |
| - İkna edici dil kullanımı                             |

### ***Genel Öğretim Stratejileri Geliştirme***

Aktif bir süreç olan öğrenme, etkin öğretim ortamının hazırlanmasına dayanır. Ders ortamında kullanılacak materyal ve uygulanacak yöntem ve teknikler hedefe göre değişiklik gösterebilir. Genel olarak öğretmenler ders ortamını ve yapacakları

etkinlikleri öğrencilerin aktif olarak yer alacağı şekilde düzenlemelidir (Posner/Rudnitsky, 2001: 151-152).

### ***Ders Değerlendirilmesinin Planlanması***

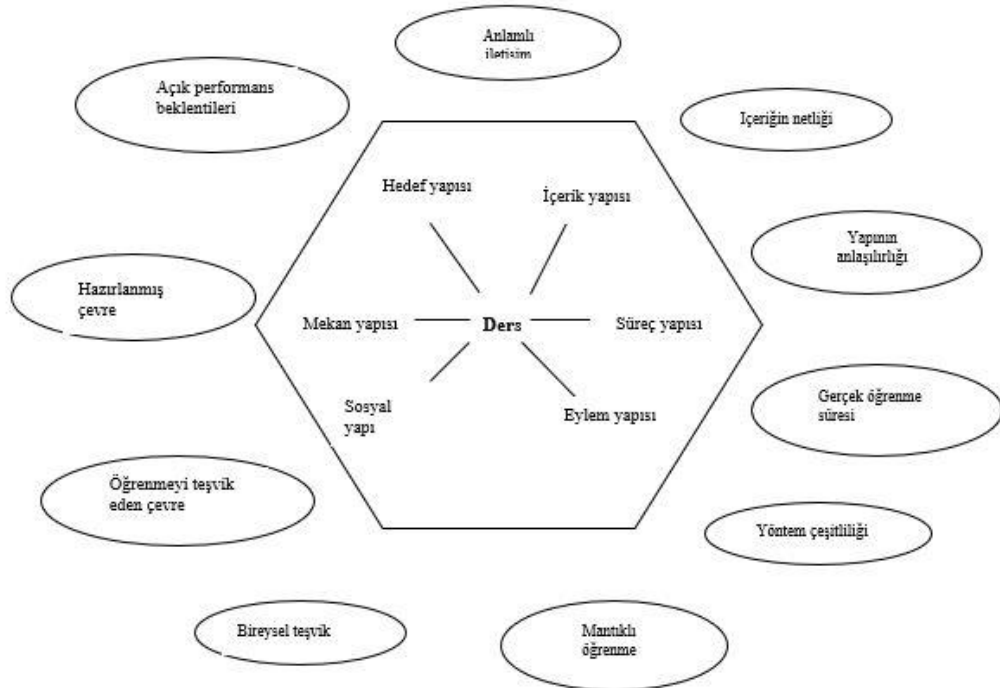
Öğretilmesi planlanan hedefler, dersin değerlendirilmesinde belirleyicidir. Öğrenme, öğrenci tarafından gerçekleşmişse ders tasarım modelinin etkili olduğu söylenebilir.

Posner ve Rudnitsky'nin ders tasarım modeli ders planlama sürecinde izler açısından yönlendirici olmuştur. Bir diğer yönlendirici çalışma Meyer'in iyi bir dersin hangi bileşenlerden oluştuğunu açıklayan yapıtıdır.

Meyer, iyi bir dersin aşağıdaki grafikte gösterilen özellikleri taşıması gerektiğini ifade eder:

**Şekil 3.9: İyi Bir Dersin Özellikleri**

(Meyer, 2016: 25)



Meyer, yukarıdaki şekilde yer alan unsurların iyi bir dersin yapıtaşını oluşturduğunu ifade eder. Bu yapıtaşlarından biri *ders yapısının anlaşılabilirliği* ve öğreticinin ders ortamında uyguladığı ders verme yöntemidir. Bu ders ortamında hedefler, içerikler ve uygulanan yöntemler birbirleriyle uyumlu olmalıdır. *Gerçek öğrenme süresi* derste öğretici tarafından iyi planlanmalıdır. Aktif olarak öğrenmenin gerçekleştiği süre ne kadar uzun olursa, ders ortamında öğrenciler o kadar şey öğrenmiş olur. *Öğrenmeyi teşvik eden ortamda* derse dahil olan tüm bireyler kurallara uyar, üzerine düşen sorumluluğu yerine getirir. *Ders içeriğinin anlaşılabilirliği* soruların açık olması, konunun işlenmesinde mantıklı bir yolun izlenmesi ve kaydedilen sonuçların açık ve zorunlu olarak tasarlanmasına bağlıdır. *Anlamlı iletişim* öğretme ve öğrenme sürecinde öğretici ve öğrenci arasındaki iletişimi kapsar. Öğrenilen içeriğe ilgi duyulması, öğrenme başarısını olumlu etkiler. *Yöntem çeşitliliğinden* faydalanması gereken öğretici, örneğin serbest çalışma, proje çalışması gibi çeşitli teknik zenginliği ders ortamına entegre etmelidir. *Bireysel teşvik* öğrencilerin motorik, zihinsel, duygusal ve sosyal güçlerini ortaya çıkarır. Bu süreçte öğrencilere uygun öğrenme araçları sağlanmalıdır. *Mantıklı öğrenme* öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun alıştırmaları içerir. Bu süreçte yardımcı araçlar ve öğrenme yöntemleri hakkında bilinç geliştirmek önemlidir. *Açık performans beklentileri* ile öğrencilerden performans açısından beklentiler ifade edilir. Öğreticiler öğrencilerin performans süreçlerini takip ederek öğrenme gelişimleri hakkında geri bildirimde bulunur. *Hazırlanmış çevre* düzeni, işlevsel kurulum ve kullanışlı öğrenme araçlarından oluşur (Meyer, 2016: 25). Tüm bu unsurlar ders planı hazırlama sürecinde göz önünde bulundurulmuş olup ders planına entegre edilmeye çalışılmıştır.

Sonuç olarak, iyi bir ders tutarlılığın ve çeşitliliğin karışımından oluşmalıdır (karş. Harmer, 2007: 157). Tutarlılık derste yapılan etkinliklerin arasında bir ilişkinin olmasını gerektirir. Öğretmen ders içerisinde sorumluluk, çalışma ve etkinleşme arasındaki dengeyi göz önünde bulundurmalıdır.

Ders planlarına geçmeden önce hazırlamış olduğumuz materyallere ilişkin dikkate aldığımız kriterlerden bahsetmenin faydalı olacağını düşünmekteyiz. Yabancı dil öğretiminde materyaller dil öğrenimini kolaylaştıracak tüm araç ve gereçleri kapsar

(Tomlinson, 2012: 143). Bu araç ve gereçler; ders kitabı, videolar, bilgi kartları (flash cards), oyunlar, web sayfaları, mobil uygulamalar, basılı materyaller olabilir. Brian Tomlinson “Materials development for language learning and teaching” [Dil Öğrenimi ve Öğretimi İçin Materyal Geliştirme] başlıklı çalışmasında dil öğretiminde kullanılacak materyallerin özelliklerini tanımlar. Ona göre materyaller, bilgilendirici (öğrencileri öğrenilecek dil hakkında bilgilendirir), öğretici (öğrenciye dilde pratik yaparken rehberlik sunar), deneyimsel (dil kullanımına ilişkin öğrenciye deneyim sağlar), aydınlığa çıkartıcı (öğrenciyi dili kullanmaya teşvik eder) ve araştırmacı özelliklere (öğrencinin dil hakkında keşifler yapmasına yardımcı olur) sahip olmalıdır (Tomlinson, 2012: 143).

Materyal tasarımı başka araştırmacılar tarafından da ele alınmıştır. Jocelyn Howard ve Jae Major da “Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials” [Etkili İngilizce Öğretim Materyalleri Tasarlamak İçin Yönergeler] başlıklı çalışmalarında, özellikle yabancı dil öğretiminde materyal tasarımında öğretici olarak hangi unsurlara dikkat edilmesi gerektiğini açıklarlar. Onlara göre ilk ve en önemli faktör **öğrencilerdir**. Öğretici tarafından tasarlanan materyallerin amaca hizmet edebilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve ilgilerini çekebilmesi için öğreticinin öğrencilerini iyi tanıması gerekir. Bu bağlamda materyal tasarımına geçmeden önce ihtiyaçlar saptanmalıdır. İhtiyaçların yanında öğrencilerin ön bilgileri ve deneyimleri de materyal tasarımında belirleyicidir (Howard/Major, 2004: 103). İkinci faktörü **müfredat ve şartlar** oluşturur. Öğreticiler; öğretilecek içeriği, becerileri ve değerleri tanımlayan bir müfredata bağlıdır. Bir müfredatın belirlediği amaç ve hedefler doğrultusunda materyaller tasarlanır. Aynı zamanda öğretme ve öğrenmenin gerçekleştiği ortam ve şartlar da önemlidir. Örneğin bir mülteci yetişkine hayatta kalması için gereken ihtiyaçlarını karşılayacak ve iş bulmasına yardımcı olacak öğretim materyalleri tasarlanması gerekir. Üçüncü faktör **kaynaklar ve olanaklardır**. Howard ve Major, sunulan mevcut kaynaklar doğrultusunda öğreticinin gerçekçi olarak materyalleri planlaması ve tasarlaması gerektiğini ifade eder. Örneğin teknik araç ve gereçler konusunda yaşanan sınırlılıklar materyal tasarımını etkileyebilir. Bir diğer önemli faktör ise öğreticinin **öz güveni ve yeterliliğidir**. Bu öğreticinin dersteki deneyimini, yaratıcılığını ve materyal

tasarımına yönelik genel anlayışını kapsar. Howard ve Major, materyal tasarımında **telif hakkını** göz önünde bulundurmanın öneminden bahseder. Öğreticiler otantik, yayımlanmış ve indirilen materyallerin telif meseleleri nedeniyle kısıtlamalara tabii olduğunun farkında olmalıdır. Son olarak Howard ve Major, materyal tasarımında **zaman** unsuruna dikkat çeker. Diğer öğretmenlerle materyal paylaşımı, bir ekip dahilinde materyal tasarımı ve materyallerin depolanarak sonraki yıllarda tekrar kullanımı önerilir (Howard/Major, 2004: 103-104; Block, 1991: 216). İkili ayrıca yabancı dil öğretiminde materyal tasarımında otantik materyallerin önemini vurgular. Otantik materyaller, ilgili yabancı dili kullanan kişiler için üretilir ve iletişim kurma amacı güder. Bu materyaller pedagojik özellik taşımaz. Bir başka deyişle dili öğretmeye yönelik bilinçli hazırlanmış materyaller değildir (Temizyürek/Gülengül Birinci, 2016: 55). Otantik materyallere; gazete haberleri, hikayeler, yemek tarifleri, levhalar, podcast vb. örnek olarak verilebilir (Temizyürek/Gülengül Birinci, 2016: 61). Öğrencilerin gerçek iletişim bağlamlarını görebilmeleri için yabancı dil öğretiminde otantik materyallerin kullanımına oldukça önem verilir.

Çalışmamızda yukarıda ifade edilen tüm unsurları göz önünde bulundurarak ders planı oluşturulmuştur. Öğrencilerle bir yabancı dil testi yapılarak dildeki eksiklikleri saptanmış ve böylece eksiklikleri doğrultusunda materyaller tasarlanmıştır. Öğrencilerin metin türü ve ilgili metin türüne yönelik dilsel özellikler konusunda eksiklikler yaşadıkları tespit edilmiş ve bu unsurlar ders planına entegre edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin dilbilgisel konularda da eksiklerinin olması, tasarlanan etkinliklerde ve materyallerde bu yönde alıştırmalara da yer verilmesini sağlamıştır. Böylece Howard ve Major'un materyal tasarımında en çok önem verdikleri öğrenci faktörünü çalışmamız kapsamında da dikkate aldığımızı söyleyebiliriz. Bununla birlikte dersin amacı ve içeriğine uygun ders planı ve materyaller oluşturulmuştur. Böylece müfredat, ders planının hazırlanmasında ve materyallerin oluşturulmasında bize rehber olmuştur. Ayrıca ders ortamında kullanabileceğimiz kaynaklar, araç ve gereçler göz önünde bulundurulmuştur. Tasarlanan materyallerde telif konusuna dikkat edilmiştir. Telifi olmayan metinler ve görseller seçilmiştir. Gazete haberleri, motivasyon mektup örnekleri ve parabol

metinleri istasyon çalışmasına dahil edilmiştir. Son olarak materyal tasarımında otantik materyallere yer verilmesi konusuna özen gösterildiği dile getirilebilir.

### Ders Planları

Ders planlama sürecinde hangi unsurlara dikkat edilmesi gerektiği bir önceki bölümde ele alınmıştır. Bu dersin amacı birinci bölümde de bahsettiğimiz gibi, öğrencilerin Almanca yazılı metin türleri konusunda bilgisini artırmak ve ilgili metin türünde metin oluşturabilme becerisini geliştirmektir. Önerilen ders planında üç farklı metin türü tanıtılacak ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek teknikler uygulanacaktır. Metin türü seçiminde Katharina Reiss'ın metin sınıflandırmasından yola çıkılmış ve çalışmamızda bilgilendirici, yazınsal ve işlemsel metin tiplerine yönelik metinler ele alınmıştır (karş, Nord, 2009: 19). Bilgilendirici metin tipi bağlamında gazete haberi, yazınsal metin tipi kapsamında parabol ve çağrışımsal metin olarak motivasyon mektubu ders planı çerçevesinde kullanılacaktır. Öğrenciler bir önceki dönemde bu tür metinleri daha önce ders bağlamında işlemişlerdir. Bu derste öğrenciler her üç metin tipinin özelliklerini tekrar ederek metinlerin iletişimsel işlevini saptayacak ve ilgili türde metin oluşturma yöntemini göreceklerdir.

**Tablo 3.2:** Ders Planı I

|                                                |                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ders Planını Uygulayacak Kişinin Adı ve Soyadı |                                                                                                                                                    |
| Uygulanacak Okul/Kurum/Üniversite              | İstanbul Üniversitesi – Mütercim ve Tercümanlık Bölümü - Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı<br>1. sınıf – 2. yarıyıl dönemi öğrencileri |
| Tahmini Ders Süresi                            | 180 Dakika                                                                                                                                         |
| Öğrenci Sayısı                                 | 25-30                                                                                                                                              |
| Sınıfın Dil Düzeyi                             | Öğrencilerle yabancı dil testi yapılmıştır. Öğrencilerin dil seviyesi B1-B2 düzeyindedir. Öğrencilerin dildeki yeterlilikleri ve eksiklikleri      |

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | <p>konusunda detaylı bilgi için “3.2.3 Sonuçlar ve Değerlendirme” bölümüne bakınız.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Dersin Genel Hedefleri         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin Almanca yazılı metin türleri hakkında bilgisini geliştirmek</li> <li>• Bu alanlarda yazılı metin oluşturabilme becerilerini ilerleterek dil bilincini ve birikimini artırmak</li> </ul>                                                                                                                                                                                                         |
| Dersin Davranışsal Hedefi      | <p>Öğrenciler aşağıdaki konularda bilgi sahibi olacaktır:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dilbilgisi ve metnin yapısı açısından Almanca metin oluşturma</li> <li>• Metin türleri konusunda farkındalık geliştirme</li> <li>• Metin türüne uygun metin oluşturma</li> <li>• Yaratıcı düşünme</li> </ul>                                                                                                                                   |
| Öğretim Noktası (Odak Noktası) | Metin türü, metin oluşturma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Ders Cetveline Uygunluk        | Öğrenciler ilk yarıyılta yazılı anlatım türlerine giriş yaparak yazılı metinler oluşturmuş ve bu çalışmalara yönelik değerlendirmeler yapmışlardır.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Varsayım                       | Öğrenciler metin türü özelliklerini biliyor ve yazma etkinliklerine aşinadır, bu nedenle derste yapılacak etkinliklere karşı önyargılı olmayacakları varsayılır. Aynı zamanda yaratıcı etkinlikler yapılacağı için öğrencilerin keyif alacağı düşünülür. Ders yöntemi olarak istasyon tekniğinin ders ortamında uygulanması, öğrencilerin dikkatini çekecektir. Ayrıca bu istasyonlarda eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde etkinliklerin yapılmasının |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 | öğrencinin motivasyonunu artıracakı düşünülmektedir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Sorun           | <p>Uygulanacak istasyon yöntemi, öğrencilerin aşına olmadığı bir yöntem olduğundan öğrenciler bu yönteme önyargılı yaklaşabilirler. Ders eğer amfide işleniyorsa istasyonların kurulması elverişsiz hale gelebilir. Öğrencilerin istasyonlardaki çalışma süreçlerinde öğretim elemanına çok fazla ihtiyaç duymaları halinde, öğretim elemanı tek başına tüm öğrencilere yeterli olmayabilir. Sınıf heterojen yapıda olduğu için her öğrencinin dil seviyesi farklılık göstermektedir. Bu nedenle bazı öğrenciler yabancı dilde yazılı metin oluşturma konusunda eksik olabilir.</p> |
| Çözüm           | <p>Öğretim elemanı öğrencilere hata yapabilme konusunda güven vermelidir. Öğrencilerini ders sürecinde rahat hissettirmeli ve öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmalıdır. Öğrenciler derste işlenecek konu üzerine yaratıcı olamıyorlarsa, öğretim elemanı farklı medyalar aracılığıyla birtakım ipuçları sağlamalıdır.</p>                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Öğrenci Profili | <p>Öğrencilerden İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'na girmeleri için belirli düzeyde bir puan almış olmaları beklenir. Bu nedenle bu öğrencilerin Almanca dil seviyesinin iyi olduğu söylenebilir. Ders planları oluşturmadan önce öğrencilerle yabancı dil testi yapılmıştır. Öğrenci profili ilgili bölümde detaylı biçimde ele alınmıştır (bkz. 3.1</p>                                                                                                                                                                                        |

|                                            |                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                            | İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nın Öğrenci Profili)                                                        |
| Materyaller                                | Metinler, görseller                                                                                                                             |
| Uygulanan Yaklaşımlar/Kullanılan Teknikler | Yapılandırmacı yaklaşım, tür odaklı yabancı dil öğretimi, eylem odaklı yaklaşım, güdümlü yazma, serbest yazma, yaratıcı yazma, istasyon yöntemi |

**Tablo 3.3: Ders Planı II**

|                                         | Etkileşim– Süre                                | Yöntem                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Amaçlar                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğrencinin önbilgilerini aktifleştirmek | 15'<br><br>Öğretim Elemanı<br>↑↓<br>Öğrenciler | Öğretim elemanı tahtaya “Gebrauchsanweisung” (kullanma talimatı) “Werbetext” (reklam metni), “Kurzgeschichte” (kısa öykü) metin türlerini yazar ve bu metinlerin neden birbirinden farklı olduğunu ve hangi özelliklere göre birbirlerinden ayrıldığını sorar. Öğrenciler bu konuda bildiklerini sınıf içinde paylaşarak derste işlemiş oldukları önceki bilgileri (öğrenciler daha önce bu ders bağlamında çeşitli metin türlerini işlemişlerdir) ve diğer derslerde | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin arka plan bilgisini etkinleştirmek</li> <li>• Öğrencileri motive etmek</li> <li>• Öğrencilerin dikkatini çekmek</li> </ul> |

|                                      |                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                      |                                            | edindikleri bilgileri etkinleştirir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                |
| Derste uygulanacak yöntemi tanıtmaya | 10'<br>Öğretim Elemanı<br>↑↓<br>Öğrenciler | Öğretim elemanı 3 ders boyunca derste uygulayacağı istasyon yöntemini tanıtır. Ayrıca öğretim elemanı neden bu yöntemi uyguladığını da öğrencilere aktarır. Her istasyonda 8-10 öğrenci çalışacak şekilde öğrencileri gruplara ayırır. Her istasyonda farklı metin türlerinin analiz edileceğini ve bunlara uygun metinler oluşturulacağını aktarır. Bazı istasyonlarda etkinlik sonunda zarf içinde bilgilendirme notunun (Infoblatt) olduğunu açıklar. (Bu bilgilendirme notunda bir önceki alıştırma ile ilişkin cevap anahtarı niteliğinde bilgi sunulur.) Bu süreçte öğretim elemanı istasyonları gezip öğrencilere yardıma | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri derste onları neyin beklediği konusunda bilgilendirmek</li> <li>• Özerk öğrenmeyi teşvik etmek</li> </ul> |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | ihtiyaçları olduğu takdirde destek verir.                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>İstasyonlar</b> | <p>120’<br/>(Çalışmada 5 istasyon mevcuttur. Her bir istasyon için ortalama 10-25 dakika öngörülmüştür. Bir metin türüne yönelik 5 istasyonda uygulanacak olan çalışma için toplam 120 dakika planlanmıştır.)</p> <p>Öğretim Elemanı<br/>↑↓<br/>Öğrenciler</p> <p>Öğrenciler<br/>↑↓<br/>Öğrenciler</p> | <p>Her istasyonda öğrencilere ilgili metin türüyle ilgili materyaller sunulur. Öğrenciler her bir istasyonda verilen görevleri tamamlayarak diğer istasyona geçer. Her istasyonda sunulacak materyaller ve yapılacak etkinlikler “İstasyonlarda Yapılacak Çalışmalar” başlığı altında detaylı olarak ele alınmıştır.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Farklı metin türlerini belirlemek</li> <li>• Metin türlerinin özellikleri ile ilgili bilinç geliştirmek</li> <li>• Özerk öğrenmeyi teşvik etmek</li> <li>• İlgili metin türünde metin oluşturma becerisi geliştirmek</li> <li>• Öğrencilerin bireysel ve işbirlikli öğrenmelerini teşvik etmek</li> <li>• İşbirlikli öğrenme ile öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmek</li> </ul> |

|                                             |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Oluşturulan metinler değerlendirilir</b> | 30'<br><br>Öğretim Elemanı<br>↑↓<br>Öğrenciler<br><br>Öğrenciler<br>↑↓<br>Öğrenciler | İstasyonlarda öğrenciler tarafından oluşturulan metinler, öğretim elemanı tarafından toplanır ve evde detaylıca değerlendirilir. Bu metinlerde yapılan yaygın hatalar ders ortamında konuşulur ve bir sonraki derste örneklendirilir. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri hataları konusunda bilinçlendirmek</li> <li>• Yanlış öğrenmeyi engellemek</li> </ul>              |
| <b>Yöntemi Değerlendirme</b>                | 5'<br><br>Öğrenciler<br>↑↓<br>Öğretim Elemanı                                        | Öğrencilerden derste uygulanan yöntem ve içerikle ilgili kısa bir anket doldurmaları istenir.                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin yöntem ve içerikle ilgili düşüncesini almak ve bu doğrultuda diğer dersleri planlamak</li> </ul> |

### **İstasyonlarda Yapılacak Çalışmalar**

Bu bölümde istasyon çalışmasında ele alınacak olan metin türlerine ve ilgili metinlerin özelliklerine değinilecektir.

#### **1. İstasyon Çalışması: Gazete Haberi**

Bilgilendirici metin tipi kapsamında değerlendirilen gazete haberi, okuyucuya gerçekleşen olaylar hakkında bilgi verir. Nesnel ve açık bir dille yazılan gazete haberlerinin kendine özgü bir yapısı vardır. Ana başlık, alt başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Gazete haberleri otantik materyaller olarak nitelendirilir. Otantik materyaller, “[...] hedef dili konuşan toplumda birtakım sosyal amaçları gerçekleştirmek için hazırlanan materyal[ler]” (Peacock’dan akt.Temizyürek/Gülengül Birinci, 2016: 55) olarak tanımlanır. Gazete haberlerinin

ders ortamında kullanımı metnin yapısal, dilbilgisel, sözcüksel alanda birtakım etkinlikler yapmamıza olanak sağlar. Bununla birlikte gazete haberlerinde gerçek hayattan olaylar aktarıldığından öğrencilerin merak duygusu da güdülenmektedir. Araştırmacılar, yabancı dil öğretiminde gazete gibi otantik materyallerin öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediklerini ifade eder (Little/Devitt/Singleton, 1988; Gilmore, 2007; Şaraplı, 2011). Ayrıca öğrenciler gazete haberinin dilbilgisel ve sözcüksel yapılarının doğal bağlamdaki kullanımını keşfetmiş olur. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de öğrencilerin kazanması beklenen yeterlilikler bağlamında gazete metin türünün incelenmesinin ve üretilmesinin önemli olduğuna dikkat çekilir. Özellikle ders ortamında gazete, dergi gibi türlerde otantik metin kullanımının önemi vurgulanır (D-AOBM, 2001: 48). Ayrıca yazma etkinliklerinde gazete haberlerine yer verilebileceğinden söz edilir (D-AOBM, 2001: 60).

#### 1. *İstasyon: Gazete Haberinin Genel Özellikleri*

Öğrencilere bir gazete haberi verilir ve onlardan bu metinden yola çıkarak gazete haberlerinin hangi özelliklere sahip olabileceğinin analiz edilerek bulunması istenir. Ayrıca öğrencilerden Süddeutsche Zeitung gazetesinin hedef kitlesinin kim olabileceği, metnin özellikleri göz önünde bulundurularak metni nasıl ürettikleri hedef kitleye uygun bir metin üretilip üretilmediği üzerinde düşünmeleri ve grup içinde tartışmaları istenir.

*Amaç:* Metin türünü tanıma

#### 2. *İstasyon: W-Soruları ve Metnin Yapısı*

Bu istasyonda öğrencilerden gazete haberini inceleyerek W-sorularına (ne, kim, nerede, ne zaman, nasıl, neden, hangi) yönelik yanıtları metin içinde işaretlemeleri ve tabloda yer alan sorulara cevap yazmaları istenir. Ayrıca onlardan metin içinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini işaretlemeleri beklenir. Devamında hangi soruların, metnin hangi bölümünde cevaplandırıldığını diyagramda vermeleri istenir.

*Amaç:* Metnin yapısını inceleme

### 3. *İstasyon: Dilbilgisi*

Öğrenciler bu istasyonda verilen gazete haberini dilbilgisel açıdan analiz eder. Zaman kullanımını ve dilbilgisel yapıları işaretlerler. Bir başka çalışma kağıdında “Direkte und indirekte Rede” (doğrudan ve dolaylı anlatım) ve “Präteritum” (-di’li geçmiş zaman) kurallarına ilişkin alıştırmalar yaparlar. Gazete haberlerindeki sözcük ve cümle kullanımına göre doğrudan cümleleri dolaylı anlatıma çevirmeleri istenir. İkinci alıştırmada yine gazete haberlerinde karşımıza çıkan sözcükler verilerek cümleleri -di li geçmiş zamanda kurmaları beklenir.

*Amaç:* metnin dilbilgisel özelliklerini tanıtma ve pekiştirme

### 4. *İstasyon: Söz Dağarcığı ve İfade Etme*

Bu istasyonda öğrenciler gazete haberlerini inceleyerek gazete metinlerine özgü ifade biçimlerini işaretlerler. Sonrasında onlardan verilen cümleleri daha nesnel ifade etmeleri istenir.

*Amaç:* İfade biçimini inceleme

### *Ek İstasyon*

Bir gazete haberi, öğrencilere paragrafları karışık şekilde bölünerek verilmiştir. Öğrencilerden bu paragrafları keserek doğru sıralamayı bulup, yerleştirip kağıda yapıştırmaları istenir.

*Amaç:* Metnin yapısını pekiştirme

### 5. *İstasyon: Gazete Haberi Yazma*

Öğrencilerden bu istasyonda verilen görsele uygun bir gazete haberi yazmaları istenmiştir. Yazarken önceki istasyonlarda çalıştıkları metnin yapısını, dilbilgisel özelliklerini, söz dağarcığını ve ifade etme biçimini göz önünde bulundurmaları beklenir.

*Amaç:* Gazete haberi yazabilme

## 2. **İstasyon Çalışması: Motivasyon Mektubu (Motivationsschreiben)**

Motivasyon mektubu, kişinin başvurduğu birim için kaleme aldığı ve ilgili birime/pozisyona alınması veya kabul alması için motivasyonunu dile getirdiği ve

karşı tarafı ikna etmeye çalıştığı bir metindir. Bu metin lisans, yüksek lisans, doktora, staj başvurularında teslim edilmekle birlikte iş başvurusunda da ibraz edilir.<sup>29</sup> Özgeçmiş, başvuru yazısı ve motivasyon mektubu başvuru evrakı olarak nitelendirilir. Başvuran kişi, istenilen talepleri hangi ölçüde karşıladığını motivasyon mektubunda ortaya koyar. Motivasyon mektubu, metin tipi bağlamında işlemsel metin türü olarak değerlendirilebilir (karş. Reiß/Vermeer, 1991: 150). İşlemsel metinlerde Reiß'in da ifade ettiği gibi amaç okuyucuyu bir konuda ikna etmek, onu etkilemektir. Metnin ikna edici yönü ön planda olmakla birlikte, metnin yazarı aktarmış olduğu bilgiyle alıcıyı harekete geçirmeyi amaçlar (Reiß/Vermeer, 1991: 206). Çeviri bağlamında bakıldığında motivasyon mektuplarının önemli bir konuma sahip olduğu söylenebilir. Son yıllarda Türkiye'den yurtdışına göçün artışı görülmektedir (Yiğittürk Ekiyor, 2020: 551). Göçün nedenleri; üniversite okuma, lisansüstü programlara kayıt olma veya o ülkede çalışma olarak sıralanabilir. Bu süreçte üniversiteler, şirketler adaylardan başvuru için motivasyon mektubu göndermelerini isteyebilir. Adaylar ilgili yabancı dilde yeterli değilse ve bu denli önemli bir yazıyı o dilde yazamıyorsa çevirmenlere başvurur. Çevirmenler de Türkçe yazılmış olan motivasyon mektubunu ilgili yabancı dile çevirir. Bilinçli bir çevirmen Türkçe motivasyon mektubunun Almanca veya İngilizce yazılan motivasyon mektubuyla tür olarak aynı olsa da dilsel bağlamda farklı tarza yazıldığının ve metinlerin farklı özellikler taşıdığının farkındadır. Böylece çevirmen; hakim olduğu yabancı dilde motivasyon mektubunun özelliklerini, yapısını, dilsel unsurlarını bilmeli ve uygulayabilmelidir. Bu bağlamda Yazılı Dil Edinci dersi kapsamında Almanca motivasyon mektubunun tür olarak incelenmesi önemli görülmüştür.

#### 1. *İstasyon – Metin türünü belirleme ve metnin özelliklerini tanıma*

Bu istasyonda öğrencilere bir motivasyon mektubu sunulur. Öğrenciler metin türünü belirlemeye çalışır ve kararlarını gerekçelendirir. Metin türünün amacı, işlevi ve hangi durumlarda bu tarz metinlerin kaleme alındığı üzerine düşünürler. Bu sorular üzerine kafa yorarken grup içinde fikirlerini paylaşırlar. Bu çalışmayı gerçekleştirdikten sonra zarf içindeki bilgilendirici notu incelerler. Bu notta

<sup>29</sup> karş. Duden Online: (Çevrimiçi), <https://www.duden.de/rechtschreibung/Motivationsschreiben> , 2022

motivasyon mektubu türünün özellikleri tanıtılmıştır. Ayrıca motivasyon mektubu ve başvuru yazısı arasındaki farkı ele alan bir tabloya da yer verilmiştir

*Amaç:* Metin türünün özelliklerini tanıma

## 2. *İstasyon: Yapısı*

Öğrenciler motivasyon mektubunun hangi bölümlerden oluştuğunu örnek verilen metin üzerinden analiz eder. Zarf içindeki bilgilendirici notta ise tüm bölümler tanıtılmıştır.

*Amaç:* Metnin yapısını inceleme

## 3. *İstasyon: Dilbilgisi*

Verilen metin üzerinden dilbilgisel özellikler incelenir. Tabloda verilen her dilbilgisi konusuna ikişer örnek verilmesi istenir. Öğrencilerin isimleştirme (Nominalstil), sıfatların derecelendirilmesi (Steigerung von Adjektiven), istek kipi (Konjunktiv) konularını metin üzerinden analiz etmeleri beklenir. Bu konulara ilişkin öğrencilere örnekler ve kısa açıklamalar da sunulmuştur.

*Amaç:* Metnin dilbilgisel konularını pekiştirme

## 4. *İstasyon: Söz Dağarcığı ve İfade Etme*

Bu istasyonda öğrenciler motivasyon mektubunu inceleyerek metne özgü ifade biçimlerini işaretlerler. Sonrasında motivasyon mektubu türünde etkileyici ifadeler kullanımının önemine yer verilerek uzmanlık dilinin motivasyon mektubundaki işlevi ele alınır. Öğrencilere bir lokalizasyon departmanına çevirmen olarak iş başvurusunda bulunmaları durumunda motivasyon mektubunda hangi uzmanlık terimlerini kullanabilecekleri sorulur. Bir başka çalışma etkinliğinde öğrencilere ifadelerinde sorunlar bulunan bir motivasyon mektubu kesiti verilir. Öğrenciler motivasyon mektubunun dilsel özelliklerini göz önünde bulundurarak ilgili metni düzeltir. Bilgilendirici notta ise motivasyon mektubunda kullanılabilecek sözcüklere ve ifadelere yer verilmiştir. Böylece bir sonraki istasyonda yazacakları motivasyon mektubu için fikir verebilecek ifadeleri önceden görmüş olurlar.

*Amaç:* Terim ve söz dağarcığı bilgisini geliştirme

### 5. *İstasyon: Yazma*

Öğrencilere iki farklı durum verilir ve onlardan aralarından bir tanesini seçerek duruma uygun bir motivasyon mektubu yazmaları beklenir. Birinci durumda Innsbruck Üniversitesi'nin Çeviribilim Yüksek Lisans Programına başvuru içi bir motivasyon mektubu yazmaları istenir. İkinci durumda ise Kern AG şirketinin proje koordinatörü iş ilanına başvurmaları talep edilir. Öğrenci iki seçenektan birine karar vererek bir motivasyon mektubu kaleme alır.

*Amaç:* Motivasyon mektubu yazabilme

### 3. **İstasyon Çalışması: Parabol**

Parabol gibi edebi metinlerde, kullanımlık metinlerde (kullanma talimatı, yemek tarifi, röportaj vs.) olduğu kadar geleneksel özellikler söz konusu değildir (Nord, 2009: 21). Edebi türler bağlamında romanlar, kısa öyküler, fıkralar, parabollar aynı metin kategorisi kapsamında yer almalarından dolayı ortak özellikler (örneğin içerik bağlamında, dönemsel olarak, üslup açıdan vb.) taşısalar da her edebi metin bireysel yaratma sürecinin bir ürünü olduğundan kendi içinde öznel olarak değerlendirilir (Nord, 2009: 21).

Günther Storch **Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik : theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung** [Yabancı Dil Olarak Almanca – Bir Didaktik: Kuramsal Temeller ve Uygulamalı Ders Tasarımı] başlıklı yapıtında, edebi metinlerin hem dilsel araç faaliyetleri (dilsel biçimler ve araçlar üzerinde çalışma) hem de iletinin anlaşılması ve iletiyi ifade etme becerisinin geliştirilmesi açısından elverişli metinler olduğunu ifade eder (Storch, 2001: 157). Yazınsal metinler öğrencilerin ilgisini çeken, onları okumaya ve yazmaya teşvik eden geniş bir konu yelpazesi sunduğundan, bu tür bir metin istasyon çalışmamıza dahil edilmiştir (karş. Eszter, 2011: 85). Ayrıca Yazılı Dil Edinci dersinin içeriğinde yazınsal metinlere yer verildiğini önceki bölümlerde belirtmiştik. Özellikle yaratıcı yazma gibi farklı yazma stratejilerine ilişkin etkinliklerde, yazınsal metinlerin iyi bir araç konumunda olduğunu söyleyebiliriz.

Çeviri bağlamında düşünüldüğünde; çeviri bölümlerinden mezun olan çevirmen adaylarının yayınevlerinde yazınsal metin çevirisi alanında çalışma fırsatlarının bulunduğundan söz edilebilir. Bu durum bize öğrencilerin yazınsal metinlere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilinmesinin önemli olduğunu gösterir. İstasyon yönteminde çok zaman alacak uzun metinlerin seçilmemesi gerekir (Buribaeva/Madжитowa, 2016: 310). Bu bağlamda edebi metin türü olarak içeriği ve ileti yoğunluğu nedeniyle parabol seçilmiştir.

### 1. *İstasyon: Epik Tür*

Öğrencilerden Franz Kafka'nın “Der Geier” (Akbaba) adlı metni üzerinden parabolün özelliklerini tanımlamaları istenir.

*Amaç:* Metin türünün özelliklerini tanıma

### 2. *İstasyon: Metnin konusu nedir?*

İstasyonda yazar Arthur Schopenhauer'dan “Die Stachelschweine” (“Kirpiller”) adlı parabol metni bulunur. Öğrencilerden W-sorularını cevaplayarak (ne, kim, nerede, ne zaman, nasıl neden) parabolün konusunu kısaca yazmaları istenir. Arka plan bilgisi edinmeleri için yazar hakkında kısa bir bilgi de sunulur. Kısa özet yazabilmeleri için örnek bir Almanca başlangıç cümlesi de verilir (Arthur Schopenhauer'ın “Die Stachelschweine” isimli parabolünün konusu...).

*Amaç:* Metnin ana konusunu anlamak

### 3. *İstasyon: İmgeler*

Bu istasyonda öğrenciler metnin imgelerini, imge düzleminden anlam düzlemine aktarır. Parabolün de şekil olarak yer aldığı görselde öğrenciler için metnin anlamı daha da belirgin bir hal alır.

*Amaç:* İmgelerin anlamlarını yorumlayabilme

### 4. *İstasyon: Yaratıcı Yazma*

Arthur Schopenhauer'ın “Kirpiller” başlıklı parabolünün sadece birinci paragrafı verilir. Parabolün ikinci paragrafının “So” (yani) ile başladığı bilgisi aktarıldıktan sonra, öğrencilerden parabolün devamını getirmeleri istenir. Yazma

süreçlerinde dilbilgisel unsurları ilk etapta çok fazla göz önünde bulundurmamaları ifade edilir. Öğrenciler parabollerini tamamladıktan sonra partnerleriyle metinlerini takas ederler ve yazdıkları üzerine konuşurlar. Bu istasyonda öğrencilerden yaratıcı olmaları beklenir. Yaratıcı yazmanın işlevi, kısa bir paragraf halinde öğrencilere sunulur.

*Amaç:* Öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkarmak

##### 5. *İstasyon: Fikir Beyan Etme*

Schopenhauer “Kırpi” başlıklı parabolünün ikinci paragrafında, ilk paragrafını yorumlar. İlk paragrafta imgelerle aktardıklarını ikinci paragrafta insanlar üzerinden açıklamaya çalışır. Öğrencilerden Schopenhauer’ın çıkarımına ilişkin kendi deneyimlerinden yola çıkarak fikirlerini beyan etmeleri istenir. Fikir beyan ederken hangi aşamalara dikkat etmeleri gerektiğine, argümanların nasıl yapılandırıldığına ve nasıl ifade edildiğine ilişkin ipuçları sunulmuştur.

*Amaç:* Serbest yazmayı teşvik etmek

### **3.4 Yabancı Dil Öğretiminin Yazılı Dil Edinci Dersine ve Çeviri Eğitime Olası Katkıları**

Bu bölümde ikinci bölümde ele aldığımız yabancı dil öğretim yaklaşımlarının, yöntemlerinin ve tekniklerinin Yazılı Dil Edinci dersine ve genel olarak çeviri eğitime yansısı irdelenecektir. Sunmuş olduğumuz önerilerin ağırlıklı olarak metinlerin ele alındığı, çevirilerin yapıldığı, kısaca uygulamalı çalışmaların yürütüldüğü derslere yönelik olduğunu söyleyebiliriz. Çeviri eğitiminde öğretim yöntemlerinin, çeviribilimin iletişimsel-kültürel dönüm noktası ile gündeme geldiği belirtilir (Canfora, 2015: 211). Özellikle eğitim bilimlerinde geliştirilen yapılandırmacı yaklaşım ve bu yaklaşım kapsamında geliştirilen yöntem ve tekniklerin çeviri eğitiminde de ilgiyle karşılandığı belirtilebilir (Canfora, 2015: 211). Öğretime yönelik geliştirilen bu yaklaşımlar ilgiyle karşılanmış olsa da uygulamaya yansısının ne ölçüde gerçekleştiği tartışma konusudur. Bununla birlikte

çalışmamızın önceki bölümlerinde çeviribilimde disiplinlerarası çalışmalara sıkça yer verildiği, ancak eğitim bilimlerinden yeterince faydalanılmadığı ifade edilmiştir (Baykan Smets, 2014: 40). Çalışmamızda yabancı dil öğretiminin çeviri eğitime fayda sağlayabileceği varsayımından yola çıkılmış ve yabancı dil öğretiminin geliştirdiği yaklaşımlar ve yöntemler (ikinci bölümde) ele alınmıştır. Bu bölümde ise bu yaklaşımların Yazılı Dil Edinci dersinde nasıl kullanılabileceği ortaya koyulacak ve bu yaklaşımların çeviri eğitime olası katkıları irdelenecektir.

Yabancı Dil Öğretimi yaklaşımlarının Yazılı Dil Edinci dersine yansımaları üzerine düşünülürken aşağıdaki sorular belirleyici olmuştur:

- Ders ortamında öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi nasıl olmalıdır? Genel olarak nasıl bir ortam sağlanmalıdır?
- Öğrencilere konular hangi yazma teknikleri ve hangi uygulamalar üzerinden öğretilecektir?
- Hangi metin türleri ele alınacaktır?
- Materyallerde hangi unsurlara dikkat edilecektir?
- Metin ve dil edincini oluşturan alt edinçler derslerde ayrı ayrı olarak mı yoksa dersin bütünlüğü içinde mi ele alınmalıdır?
- Öğrencilerin ders ortamında motivasyonu nasıl artırılabilir?

İkinci bölümde ele alınan yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler aracılığıyla bu sorulara cevap verilmeye çalışılacaktır. “Yapılandırıcı ve eylem odaklı öğrenme ortamı”, “Alternatif bir yöntem olarak istasyon yöntemi”, “Süreç-tür temelli yazma etkinlikleri”, “Yazma teknikleri”, “Yaratıcı yazmanın önemi” başlıklar altında bu yaklaşımların Yazılı Dil Edinci dersinde ve genel olarak çeviri eğitiminde uygulanabilirliği ele alınacaktır.

### ***Yapılandırıcı ve eylem odaklı öğrenme ortamı***

Ders tasarımı oluştururken yapılandırıcı yaklaşımın ilkeleri ders planına entegre edilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin ön planda olduğu ve aktif olarak faaliyet gösterebilecekleri; öğreticinin ise kolaylaştırıcı bir rehber olarak yer aldığı bir

sınıf ortamı oluşturulması amaçlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilere yaratıcı olmaları için alan oluşturma'nın öneminden ikinci bölümde bahsedilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin yaratıcı olabilecekleri “yaratıcı yazma” ve “serbest yazma” tekniklerini uygulayabilecekleri etkinliklere oluşturulan ders planında yer verilmiştir. Özellikle metin çalışmalarında yaratıcılığa ilişkin alıştırmalar yapılabileceği söylenebilir. Çeviri süreci ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye bakıldığında, öncelikle çevirinin nasıl gerçekleştiğinin izini sürmek yerinde olacaktır. Hollender’e göre çeviri, bir kişinin bir metni iç dile dönüştürerek kendi metni haline getirdiği ve daha sonra tekrar dış dile dönüştürdüğü bir süreç olarak tanımlanabilir (Hollender, 1994: 211). Bu dönüştürme işlemi tek dilde zor bir uğraşken iki farklı dilde daha da zor bir hal alır. İç dilin dış dile dönüştürülmesi oldukça bireysel bir süreç olarak nitelendirilir (Barczaitis, 1997: 108). Çeviri eğitiminde de çevirmen adaylarının bireysel dillerini (translator’s idiolect) eleştirel olarak geliştirmelerine olanak tanınması önemlidir. Bireysel dilin geliştirilmesi için de yaratıcılığı teşvik edecek öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmesinin önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Yaratıcılığı artırmaya yönelik etkinlikler “yaratıcı yazmanın önemi” başlığı altında detaylı biçimde ele alınacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte çok fazla gündeme gelen ikili ve grup çalışmaları da ders planımıza entegre edilen bir başka unsurdur. İşbirlikli çalışmaların öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ders planında bireysel çalışmaların yanında ikili ve grup çalışmalarına yer verilerek işbirliği halinde çalışmanın öneminin vurgulanması amaçlanmıştır. Öğrenciler grup çalışmaları aracılığıyla yapılan bilgi paylaşımları sayesinde farklı bakış açıları edinmiş olurlar.

Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrenme sürecinin etkin bir şekilde gerçekleşebilmesine ve öğrencinin bilgiyi bağlam içinde edinmesine imkan tanıyacak, önceki bilgilerle yeni bilgiler arasındaki ilişkilerinin oluşturulmasında öğrenciyi teşvik edecek, söz konusu ilişkilerin oluşturulmasını sağlayacak öğretim ortamlarının oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır. Çeviri eğitimi bağlamında yukarıdaki bilgiyi değerlendirdiğimizde, çeviriye bütünsel bir yaklaşımdan söz edebiliriz. Burada çeviriye bütünsel yaklaşımla kastedilen, çevirinin salt bir dilsel aktarım olarak

değerlendirilmesinin ötesinde iletişimsel, kültürel ve bağlamsal etkenler çerçevesinde açıklanmasına dayanır. Böylece çevirmenin de sahip olması gereken beceriler konusunda bilinçli olması gerekir. Çeviri edinci bağlamında baktığımızda, çevirmen alt edinçlerin hepsine ihtiyaç duyar ve bu alt edinçlerin toplamı bütüncül olan çeviri edincini oluşturur. Çeviri eğitiminde bu edinçlerin aktarılmasında da bütüncül bir yaklaşımın sergilenmesi gerekir. Bir başka deyişle, derslerde edinçlerin ayrı ayrı ele alınması yerine gerekli ilişkilerin kurulduğu bütüncül bir bakış açısıyla öğrencilerin çeviri edinci edinmesinin mümkün olduğu düşünülür. Aynı şekilde çeviri eğitiminin amaçlarından birinin çeviriye kendi gerçekleri içinde bütünsel bir bakış sağlamak olduğunu birinci bölümde belirtilmiştir. Bu da tekrar çeviri eğitimi kapsamında bütünsel bir yaklaşımla olgulara yaklaşmanın önemini gösterir niteliktedir. Ders tasarımız kapsamında istasyonlarda metni oluşturan tüm unsurlara bütünsel bir yaklaşımla yaklaşıldığını ifade edebiliriz.

Öğretim ortamının gerçekliği ve bağlam içindeliği, yapılandırmacı yaklaşım bağlamında vurgulanan bir başka mevzudur. Ders planı önerimizde bu iki unsura önem verdiğimiz belirtebiliriz. Önerilen etkinlikler öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri etkinlik türlerinden ve metinlerden oluşur. Özellikle çeviri uygulamasının yapıldığı derslere bu iki olgunun entegre edilmesi, öğrencilerin çok boyutlu çeviri edimini anlamalarına ve çeviri sürecini zihinlerinde somutlaştırmalarına katkı sağlayacaktır. Bu derslerde gerçek bir çeviri işi senaryosundan yola çıkarak çeviri sürecine dahil olan tüm etmenler ders kapsamında ele alınmalıdır (işveren, erek kitle, çevirinin yayınlanacağı medya). Ayrıca çeviri sürecinde karşılaşılan sorunlar, çeviri kararları ve bu kararları etkileyen unsurlar da bağlam içinde değerlendirilmelidir. Bir başka ifadeyle, ders ortamı gerçek yaşamdan izler (authentic) taşınmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda temel hedef, öğrenenlerin öğrenme sürecindeki kazanımlarını günlük yaşama aktarabilmektir. Konu bağlamında Wencke Orban'ın **Über die Entlehnung konstruktivistischer Lerntheorien in die Praxis der Übersetzungswissenschaft: Kooperatives Übersetzen als kommunikations- und prozessorientierte Handlungsform des Übersetzens** [Yapılandırmacı Öğrenme Kuramlarının Çeviribilim Uygulamasına Aktarılması Üzerine: İletişim ve Süreç Odaklı Bir Çeviri Eylemi Biçimi Olarak İşbirlikçi Çeviri] başlıklı yapıtında, çeviri

eğitimine çeviri piyasasında yaşanan gelişme ve değışimlerin yansıtılması gerektiği üzerinde durur (Orban, 2008: 132-132). Aynı konu birinci bölümde ele aldığımız üzere Hans Höniğ tarafından da vurgulanmıştır. Orban'ın ele aldığı bir başka husus çeviri eğitiminde derste kullanılacak metinlerdir. Ona göre bu metinlerin piyasada dolaşımda olan metinlerden seçilmiş olması ve gerçek iş ortamının derste simüle edilmesi önemlidir (Orban, 2008: 197).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin önbilgileri ile yeni öğrendiği bilgiler arasında köprünün kurulması önemlidir. Çevirmenlerin sürekli kendilerini geliştirmeleri ve yeni gelişmeleri takip etmeleri gerekir. Bu süreçte onlardan eski bilgilerini yenileriyle harmanlamaları beklenir. Öğrenmenin yeni bilgilerin önceki bilgiler üzerine inşa edilerek gerçekleştiği düşünülür. Öğrenciye yeni bilgiler kazandırmadan önce öğrencinin bilgi birikimi saptanmalıdır. Bunun için öğrencileri dikkatlice gözlemek veya test aracığıyla bilgi birikimlerini ölçmek gerekir. Öğrencilerin kültürel arka plan ve bilgi birikimlerini tespit edebilmek için de ders ortamında öğrenci merkezli etkinliklere oldukça yer verilmelidir. Ancak bu yolla öğrencileri tanımak mümkün olur. Bununla birlikte her öğrencinin bilgi birikiminin diğerlerinden farklı olabileceği konusunda bilinçli olmak gerekir. Yazılı Dil Edinci dersi için ders planı önermeden önce öğrencilere onların önbilgilerini ölçmek için bizler tarafından bir yabancı dil testi uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin bildiklerinden ve bilmediklerinden yola çıkarak köprüler kurabileceği etkinlikler düzenlenmeye çalışılmıştır.

Çoklu bakış açısının sağlanması, yapılandırmacı yaklaşımda bir diğer önemli unsurdur. Tek bir doğrunun varlığına inanmayan yapılandırmacı kuramcılarının, problem çözmede farklı çözüm yollarının var olduğunu ileri sürdüklerinden daha önce bahsedilmiştir. Çeviride de tek bir doğru yoktur; kaynak dildeki bir iletinin bağlama göre farklı karşılıklarının olması olası bir durumdur. Bu bağlamda öğrencilerin de bu yaklaşımı benimsemeleri gerekir. Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında “problem çözmenin önemi”nden ikinci bölümde bahsedilmiştir. Çeviri bağlamında “problem”, Orban tarafından “bir çeviri işinin profesyonel ve etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi” olarak yorumlanmaktadır (Orban, 2008: 196).

Öğrenci merkezli bir ders ortamının oluşturulması gerektiğinden birçok kez söz edilmiştir. Bunun yanında öğrencilere öğrenme sürecinde sorumluluk verilmesi gerektiğinin de altı çizilmiştir. Sorumluluk alabilmesi için uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme içeren tüm üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini teşvik edecek etkinlikler tasarlanmalıdır. Öğrencilere doğrudan bilgi aktarımı gerçekleştirilmemeli, aksine öğrenciler düşünmeye ve sorgulamaya teşvik edilmelidir. Çeviri eğitiminin amaçlarından biri bilinçli kararlar verebilen, sorumluluk alan bir kültür uzmanı yetiştirmektir (Eruz, 2003: 74). Bu bağlamda ders ortamında bu sorumluluk bilinci geliştirilmelidir. Bunun için öğrencilerin sorumluluk alabilecekleri etkinlikler tasarlanmalıdır. Grup çalışmaları sorumluluk almaları için etkili bir yöntemdir. Önermiş olduğumuz istasyon çalışmalarında öğrencilerin üst düzey bilişsel gelişimini teşvik edecek analiz ve değerlendirme içeren etkinlikler hazırlanmıştır; öğrencilere hazır bilgiler sunulmamıştır. Dahası öğrenciler tarafından keşfedilmeyi bekleyen içerikler oluşturulmuştur.

Yapılandırmacı öğretim yöntemleri bağlamında teknolojinin ders ortamına entegre edilmesi önemli olarak değerlendirilir (bkz. 2.1.4.1 Öğretim Yöntemleri). Bunun için internet, web sitesi ve sanal öğrenme ortamları gibi teknolojilerin kullanımı tavsiye edilir. Sanal öğrenme ortamları bağlamında “Second Life” gibi uygulamalar önerilmiştir. Bu sanal ortamda kullanıcılar kendi grafiksel temsilcileri olan avatarlarla, diğer kullanıcılarla ses ve metin aracılığıyla iletişim kurabilir. Ortamın oldukça gerçek olması ve etkileşimsel fırsatlar sunması, yabancı dil öğretiminde bu uygulamanın yaygın olarak kullanılmasına yol açmıştır (Işıklıgil, 2020: 63-65). Bu uygulamaların çeviri eğitimine de entegre edilebileceğini düşünmekteyiz. Özellikle çeviri uygulamalarının yapıldığı derslerde gerçek bir çeviri ortamını oluşturmak için sanal ortamlarına başvurulabilir. Örneğin sözlü çevirinin yapıldığı hastaneler, noterler, polis merkezleri, konferans salonları “Second Life” programıyla oluşturulup gerçek bir çeviri ortamı simüle edilebilir. Bu tarz programların öğrencilerin ilgisini çektiği ve böylece böyle çalışmalara olumlu yaklaşabilecekleri söylenebilir. Ancak bu programların ders ortamında kullanabilmesi için öğretim elemanlarının teknoloji edinçlerinin çok iyi derecede olması ve programların kullanımına ilişkin eğitim almaları gerekebilir. Bununla birlikte programın kullanabilmesi için bilgisayar,

mikrofon, kulaklık, internet gibi araç ve gereçlerin de temin edilmesi zaruridir. Bu bağlamda bu programın uygulanmasının birçok faktöre bağlı olduğu; fakat uygulandığında olumlu sonuçların elde edilebileceği belirtilebilir.

Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı etkinliklerin önemli bir yere sahip olduğunu önceki bölümlerde ifade etmiştik. Fiziksel ve zihinsel becerilerin kullanımına önem veren eylem odaklı yaklaşım, bütünsel bir yaklaşım benimser. Bir başka deyişle eylem odaklı yaklaşım fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ruhsal boyutların öğrenme sürecine dahil edilmesidir. Böylece öğrencilerin önbilgileri ve ilgi alanlarının belirleyici olmasıyla birlikte, aktif olabilecekleri ve fiziksel becerilerini de kullanabilecekleri öğrenci merkezli etkinlikler tasarlanmalıdır. Çeviri eğitimi bağlamında düşündüğümüzde, öğrencilere derste işlenecek metin türleri ve çeviri metinler konusunda fikirleri sorulmalı ve birlikte karar verilmelidir. Özellikle öğrenciler stajlarını tamamladıklarından ve çeviri piyasasını tanıdıklarından sonra öğrencilerle metin seçimi hakkında tartışılabilir. Ayrıca derste ele alınan metinler ve çeviriler, grup projeleri bağlamında da ele alınabilir. Örneğin bir grubun üyelerine proje koordinatörlüğü, çevirmenlik, redaktörlük, masaüstü yayıncılık (DTP) gibi görevler verilebilir ve gerçek bir çeviri işi senaryosundan yola çıkılarak bir proje gerçekleştirilebilir. Böyle bir çalışma eylem odaklı derse örnek teşkil edecek niteliktedir.

### ***Alternatif bir yöntem olarak istasyon yöntemi***

Ders yöntemi olarak ders planında da görülebileceği üzere istasyon yöntemi seçilmiştir. Söz konusu yöntem yapılandırmacı yaklaşım bağlamında geliştirilmiş bir yöntem olmakla birlikte bütünüyle öğrenci merkezlidir. Bunun nedeni öğrenme sürecinde öğrencilerin sorumluluk almaları ve aktif bir konumda olmalarıdır. Bu yöntemle birlikte öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine ve işbirliği yapan gruplar halinde çalışmalarına fırsat sunulur. Bir metni incelerken ve metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirirken istasyon yönteminin uygun bir yöntem olacağını düşünüyoruz. Çünkü bir metnin alımlama ve üretme sürecinde dikkate alınması gereken birden fazla unsur vardır. Örneğin, ilgili metin türünün özellikleri, amacı, işlevi, dilbilgisel ve sözlüksel özellikleri gibi unsurlar bir metin türünü tanıma

sürecinde belirleyici olmaktadır. Her bir özellik kendi içinde bir konu oluşturur ve metnin bütünüyle ilişkilendirilmesi gerekir. Metnin tüm bu özelliklerinin hem kendi içinde hem bir bütün içinde ele alınması gerektiği için istasyon yönteminin ders planımız bağlamında uygulanması tarafımızca uygun görülmüştür. Her istasyonda metnin farklı bir özelliği öğrencilere sunulur ve öğrencilerden bu özellik ile ilgili bir etkinlik yapmaları istenir. Bu yöntemde öğretim elemanı danışman konumundadır ve sadece öğrencinin ihtiyaç duyması halinde devreye girer. İstasyonlardaki etkinliklerde hem bireysel hem işbirlikli çalışmalar gerçekleştirilir. Böylece öğrenciler bazen bireysel bazen de grup halinde problemin üstesinden gelmeye çalışır. İstasyonlarda sunulan materyaller yabancı dil öğretiminin materyal tasarımı konusunda sunduğu ilkeler kapsamında hazırlanmıştır. Böylece otantik materyallere ve etkinliklere yer verilmesine özen gösterilmiştir. Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşımda vurgulandığı gibi öğrencilerin önceki deneyimleri ve bilgi birikimleri, etkinliklere entegre edilmiştir. Öğrencilerin önceki deneyimleri ve bilgi birikimleri hakkında detaylı bir bilgiye ulaşamamış olsa da öğrencilere yabancı dil testi uygulanarak hangi konularda iyi veya eksik oldukları tespit edilmiştir. Böylece saptanan bu sonuçlar, etkinliklerin hazırlanmasında göz önünde bulundurulmuştur. Geleneksel ders ortamından farklı olan istasyon yöntemi, öğrencilerin motivasyonlarını artıracak ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirecektir. İstasyon yönteminin derslerde olumlu sonuçlar sağladığı uygulamalı çalışmalar tarafından ortaya koyulmuştur (bkz. Girgensohn, 2007). Bu nedenle Yazılı Dil Edinci dersinde farklı metin türlerinin ele alınması, bu türlere yönelik uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesi ve yazılı metin oluşturabilme becerilerini artıracak etkinliklerin yapılması konusunda istasyon yönteminin olumlu katkılar sunacağını düşünmekteyiz. Ayrıca istasyon yönteminde öğrencilerin önceki bilgi birikimlerinin, deneyimlerinin ve ilgi alanlarının önemli olduğu daha önceki bölümde belirtilmişti, bu nedenle materyal tasarımında bu hususa dikkat ettiğimizi ve materyalleri bu doğrultuda tasarladığımızı söyleyebiliriz.

Çeviri eğitiminde genel olarak istasyon yönteminin uygulanabilirliğinin mümkün olduğunu ifade edebiliriz. Konu bağlamında Canfora da istasyon yönteminin çeviri derslerinde iyi bir yöntem olduğunu ileri sürer. Canfora, her istasyonda çeviri sürecine dahil olan görevlerin ayrı ayrı ele alınabileceğini (örneğin arka plan bilgisi

toplamak, terminoloji oluşturmak, çevri sorunlarını çözmek) dile getirir (Canfora, 2015: 243). Ayrıca kaynak metnin analizi, masaüstü yayıncılık (DTP), redaktörlük gibi süreçlerin de istasyon yöntemi aracılığıyla derste uygulaması yapılabilir. Aynı zamanda çeviride hedef kitle unsurunu öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi adına aynı metin türü her istasyonda farklı bir hedef kitleye yönelik çevrilebilir (çocuklara yönelik, Türkiye’de Almanca öğrenenlere yönelik vs.).

### ***Süreç-tür temelli yazma etkinlikleri***

Yazılı Dil Edinci dersinde metin türlerinin özellikleri ele alınmakla birlikte, metin oluşturma edincinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu bağlamda yazma etkinlikleri bağlamında çeşitli yöntemler ve teknikler uygulanmaktadır. Yöntemin amaca uygun ve bilinçli uygulanması önemlidir. Süreç temelli yaklaşımda da belirttiğimiz üzere yazma süreçleri bilinçli olarak ele alınır. Tür temelli yaklaşımda ise bir tür taklit yöntemi uygulanır. Bir başka ifadeyle örnek metinler incelenerek benzer metinler oluşturulmaya çalışılır. Ayrıca bu yaklaşımda ne tür metinlerin üretildiği ve neden üretildiği de önemli bir yere sahiptir. Araştırmacılar da bu yaklaşımları birleştirerek dilsel bilgilerin, yazının ortaya çıktığı bağlam bilgisinin, yazmanın amacının ve dilin kullanımına yönelik unsurların hepsinin metin oluşturma sürecinde önemli olduğunu ifade etmişlerdir (karş. Badger/White, 2000: 157-158).

Oluşturduğumuz ders planında bu iki yaklaşım uygulanmaya çalışılmıştır. İstasyonlarda öğrenciler yazma etkinliklerine geçmeden önce metin türüyle ilgili örnekleri incelerler. Bu bağlamda ders planımızda olduğu gibi gazete haberi, motivasyon mektubu ve parabol metin türlerinin özellikleri, amacı, dilsel özellikleri ve yapısı incelendikten sonra metin üretimine geçilir. Bu süreçte de öğrencilere gerekli ipuçları istasyonlardaki materyaller aracılığıyla sağlanır. Böylece öğrenciler bu yaklaşımlarda da vurgulandığı üzere, metnin ortaya çıktığı sosyal bağlam ve dilsel özellikleri ele alırlar. Öğrenciler ilgili metin türünün yazılı örnekleri üzerinden metnin biçimsel ve dilbilgisel yapısını mercek altına alır, kullanılan sözcükleri, sözcük kalıplarını ve söylem tarzını incelerler. Böylece öğrencilerin tüm unsurları göz önünde bulundurarak bilinçli bir metin yazmaları amaçlanır. Tüm bu unsurlar ayrı ayrı istasyonlarda ele alınır, en son istasyonda ise öğrencilerin bu unsurları dikkate alarak

bir metin üretmesi istenir. Bir başka deyişle her bir istasyonda ilgili metin türüne ilişkin otantik bir yazı örneği sunulur ve metnin özellikleri, amacı, yapısı, dilbilgisel özellikleri, sözcük seçimi her istasyonda ayrı biçimde irdelenir. Böylece hem bağlamsal faktörler hem de metnin dilbilgisel özellikleri incelemeye alınır. İÜ AMT Anabilim Dalı ders müfredatına göre Yazılı Dil Edinci dersinde yazılı metin türleri mercek altına alınır ve metinler oluşturulur. Ancak müfredatta metnin dilbilgisel ve sözcüksel özelliklerinin ele alınacağına ilişkin bilgiye yer verilmemiştir. Öğrencilerin bu konularda eksikliklerinin olduğu “3.2.3 Sonuçlar ve Değerlendirme” bölümünde ifade edilmiştir. Bu eksiklerin giderilmesi metin uzmanları yetiştirmeyi hedefleyen çeviri bölümleri açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle ders kapsamında öğrencilerin eksiklik gösterdiği hususların ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Dilbilgisel kurallar, sözcük seçimleri, üslup gibi metni oluşturan tüm yapıtaşlarının ders bağlamında bütüncül bir yaklaşımla işlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

### ***Yazma teknikleri***

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için “kontrollü yazma”, “güdümlü yazma” ve “serbest ve yaratıcı yazma” tekniklerinden bahsedilmiştir. Kaynaklarda bu tekniklerin öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerini geliştirdiği bilgisi bulunur (Raimes, 1983; Smith, 2013; Ünsal, 2008). Ders planımızda bu teknikler de yer alır. İstasyonların başlarında daha çok kontrollü ve güdümlü yazma tekniğinin kullanılmasını gerektiren alıştırmalara yer verilmiştir. Kontrollü yazma içeriğin ve biçimin büyük bir bölümünün sağlandığı etkinlikleri kapsar ve bu tekniğe belirli bir dilbilgisi konusunun alıştırılması bağlamında başvurulabilir. Böylece tek bir konuya odaklanılır. Tüm dil seviyeleri için uygulanabilecek bu teknik, özellikle serbest yazma alıştırmalarından önce hazırlık alıştırması olarak sunulabilir. Çeviri uygulamalarının yapıldığı derslerde de çeviri sürecine geçmeden metni daha iyi anlamak için kontrollü yazma tekniği ile çalışılabilir. Örneğin, çevrilecek metne ilişkin birtakım soruların hazırlanması ve öğrencilerden hedef dilde bu soruları cevaplamalarının istenmesi, çeviri sürecine iyi bir hazırlık alıştırması olabilir. Böylece öğrenciler çevirmeden önce hedef dilde hazır birtakım ifadelerle sahip olacaktır.

Bir diğerkontrollü yazma alıştırmalarına örnek ise; öğrencilere örnek cümleler sağlanarak aynı cümleyi farklı sözcüklerle tekrar yazmalarını içeren bir etkinlik olabilir. Bu tarz etkinlikler öğrencilerin dil edinçlerini geliştirebilir. Birinci bölümde de bahsettiğimiz üzere dil edinci söz dağarcığı bilgisini de içerir. Bu nedenle aynı iletiyi farklı şekillerde ifade etmenin yollarını aramak öğrencinin söz dağarcığı bilgisini iyileştirebilir. Uyguladığımız yabancı dil testinin sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin basit ve günlük konuşma dilini kullandığı, söz dağarcığı bilgilerinin sınırlı olduğu ve özellikle kontrollü yazma aracıyla söz dağarcığının geliştirilebileceği söylenebilir. Kontrollü yazma alıştırmalarına bir başka örnek kontrollü kompozisyonudur. Bu tür etkinliklerde öğretim elemanı öğrencilere bir metin verir. Onlardan metni yapısal ve dilbilgisel bağlamda değiştirerek tekrar kaleme almalarını ister. İstasyon çalışmalarımızda bu tür etkinliklere yer verilmiştir. Doğrudan anlatım (direkte Rede) ile kurulmuş cümleleri aynı dilde dolaylı anlatıma (indirekte Rede) çevirme ya da çok fazla günlük dilde yazılmış bir paragrafı, ilgili metin türüne uygun tekrar kaleme alma istasyonlarımızda uyguladığımız bu yöndeki etkinliklerdendir. Bunlar kontrollü yazma tekniği için örnek alıştırmalar olarak derslerde uygulanabilir.

Güdümlü yazma alıştırmaları kontrollü yazma ile benzerlikler gösterir. Bu yazma tekniği, kontrollü yazmanın bir uzantısı olarak düşünülebilir. Ders planımızda bir gazete haberi ile ilgili sorular sorularak öğrencilerin mevcut metindeki bilgileri yazılı olarak vermeleri istenmiştir. Bu güdümlü yazma tekniğine bir örnektir. Dinlenen bir metnin aynen yazılması (dikte yapma) güdümlü yazma etkinliğine örnek gösterilebilir. Dikte, yabancı dil eğitiminde dil becerisinin geliştirilmesinde faydalı bir teknik olarak değerlendirilir (Bozkurt/Bülbül/Demir, 2014: 161). Bunun nedeni ise bu tekniğin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini aynı anda geliştiren bütünleştirici özelliğe sahip olmasıdır (Bozkurt/Bülbül/Demir, 2014: 159).

Tüm bu becerilerin çeviri eğitiminde de önemli olduğu birinci bölümde belirtilmiştir. Bu nedenle bu tarz etkinliklerin çeviri eğitiminde de uygulanabileceğini düşünüyoruz. Güdümlü yazma tekniğine ilişkin bir diğerkontrol, özet metin oluşturma çalışmalarıdır. Bu tür etkinliklerde metnin ana hatları aktarılır. Çevrilecek metni daha

yakından analiz etmek ve çözümlemek için özet metin oluşturma çalışmaları çeviri eğitiminde etkili bir alıştırma türü olabilir.

Serbest yazma etkinlikleri belirli bir çerçeve dahilinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dile getirdikleri etkinliklerdir. Betimleme hikayeleştirme, tartışma ve görüş bildirme serbest yazma etkinliklerine örnek gösterilebilir. Bu tür etkinliklere istasyon çalışmalarımızda da yer verilmiştir. İstasyonlardaki etkinlikleri bir sıralamaya tabi tuttuğumuzda serbest yazma etkinliklerinin güdümlü ve kontrollü yazma etkinliklerinden sonra geldiği görülür. Kontrollü ve güdümlü yazma etkinlikleriyle metinlerin özelliklerini, dilsel ve sözcüksel birtakım bilgileri edinen öğrenciler serbest yazma etkinliğine geçmişlerdir. Serbest yazma etkinliklerinde öğrencilere yazma süreçlerini kolaylaştıracak birtakım ipuçları ve ek bilgiler sağlanmıştır.

#### ***Yaratıcı yazmanın önemi***

Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın önemi çokça vurgulanır. Yaratıcı yazma ile öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının olumlu yönde geliştirilebildiği ikinci bölümde ele alınmıştır. Yaratıcı yazma bağlamında yazma, yaratıcı bir eylem olarak kabul edilir ve öğrencilerin bilişsel ve iletişimsel becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkilere sahip olduğu ileri sürülür. Yaratıcı yazma özellikle yazınsal metinlere yönelik çalışmalarda uygulanabilecek bir alıştırma türüdür. Ders planımızda da yer verdiğimiz yaratıcı yazma etkinliği parabol istasyonumuzda gerçekleştirilmiştir. Bu istasyonda ilgili metin (parabol metni) belirli bir yerde kesilmiş, öğrencilerden metnin devamını getirmeleri istenmiştir. Böylece yaratıcı olabilecekleri, yazarken keyif alabilecekleri bir alan oluşturulmuştur. Yaratıcı yazmanın çeviri eğitiminde uygulanabilecek bir teknik olduğu başka çalışmalarda da ortaya koyulmuştur. Örneğin, Rainer Barczaitis “Kreatives Schreiben im Übersetzungsunterricht” [Çeviri Derslerinde Yaratıcı Yazma] başlıklı yazısında, yaratıcı yazma tekniğinin çeviri derslerinde uygulanmasının gelecekte çevirmen olacak öğrenciler için fayda sağlayacağını iddia eder (Barczaitis, 1997: 103). Bu savını öne sürerken çevirmenlik mesleğinin iş tanımından yola çıkar. Ona göre çeviri, zorlu ve karmaşık bir eylem olmakla birlikte çevirmenlik dil edincinin ötesinde farklı beceriler gerektiren bir meslektir. Çevirmenlik mesleğinde özgüvenli kişiliklerin öneminden bahseden

Barczaitis, tam bu noktada çeviri derslerinde bireyselliği ve özgüveni teşvik etmenin gerekliliğinden söz eder. Öğrencilerin ideal çeviri metni ortaya koyma çabalarını arka plana atarak daha serbest bir metin oluşturmaları üzerinde durmanın gerekliliğini savunur ve öğrencilerde iki tutumunun geliştirilmesinin amaçlandığından bahseder. Birincisi öğrencilerin genel çeviri stratejilerini benimsemeleri ve böylece çeviri süreçlerini eleştirel değerlendirmeleri, çeviri kararlarını aktarabilmeleridir. İkincisi ise çevirmenlerin duygusal tutumlarını içerir. Öğrenciler, kaynak metni bir engel, bir sorun olarak algılar. Tam bu noktada Barczaitis, öğrencilerin kaynak metne karşı tutumlarını değiştirmek için yaratıcı yazma tekniğini önerir. Bu bağlamda Barczaitis, Kussmaul'un çeviride yaratıcılık konusuna değinerek serbest yazma tekniğinin faydalı olabileceğini öne sürer.

Paul Kussmaul **Training the Translator** [Çevirmenin Eğitimi] başlıklı yapıtında Poincaré'ye atıfta bulunarak yaratıcı süreçte hazırlık, tasarlama, aydınlatma, değerlendirme aşamalarından bahseder (Kussmaul, 1995: 40). Özellikle hazırlık aşamasında bilişsel sürecin öneminden bahseden Kussmaul, bu aşamada sorunların tespit edilmesi ve gerekli bilgilerin toplanmasının önemli olduğunu altını çizer. Çeviri süreci kapsamında bu aşamanın kaynak metnin anlaşılması için metin çözümleme ve yorumlama aşamasına denk düştüğü görülür (Kussmaul, 1995: 40). Bu bağlamda beyin fırtınası (brainstorming) tekniği, çeviri derslerinde hazırlık aşaması için uygun bir teknik olarak değerlendirilir. Beyin fırtınası tekniği ile öğrenciler, verilen konu bağlamında kaynak metni okumadan olası erek metin öğelerini oluşturur ve böylece kaynak metnin alımlanması sürecinde bilince getirilmiş kavramlarla bağlantı kurabilirler (Barczaitis, 1997: 104). Bununla birlikte kaynak metni incelemeyen önce öğrencilerin metin üzerinde kafa yormaları ve fikir paylaşımında bulunmaları metne karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca beyin fırtınası tekniği derslik ortamında işbirlikçi bir ortamın oluşmasına da katkı sağlar. Barczaitis, beyin fırtınası tekniğinin yanında yaratıcı yazma tekniğinin çeviri dersleri bağlamında faydalarından bahseder. Yaratıcı yazmanın serbest yazma tekniği gibi çeviri derslerinde öğrencileri rahatlatmak ve derse hazırlamak için iyi bir teknik olduğunu düşünür. Barczaitis, çeviri dersinde yaratıcı yazma tekniğini uygularken daha önceden çevrilmiş bir metni farklı hedef kitleye ve farklı bir dile tekrar tekrar

çevirtir. Böylece öğrencilerin kaynak metin çözümlerken normalde yapılan çözümlemelerden daha ayrıntılı bir çalışma yaptıkları gözlemlenmiştir. Yaratıcı yazma tekniğinin çeviri derslerinde kullanılması, Vygotsky'nin içsel ve dışsal konuşma teorisine dayanır. Hollender'e göre tüm iletişim durumlarının koşulu içsel konuşmaya dayanır ve "[...] dilsel düşünme ortamının ve tüm konuşma ve yazma süreçlerinin temelini" (Hollender, 1994: 207; Barczaitis, 1997: 107) oluşturur. Bu bağlamda yaratıcı yazma tekniğinin amacı, öğrencilerin içsel konuşma dilleriyle daha iyi bir ilişki kurmalarını sağlamaktır (Barczaitis, 1997: 107).

Yukarıda Barczaitis'in çeviri dersleri bağlamında ele aldığı beyin fırtınası ve yaratıcı yazma teknikleri sadece öğrencilerin kaynak metni alımlama ve metin üretme sürecini olumlu yönde etkilemez; aynı zamanda çevirmenlerden beklenen özgüvenli duruşun sergilenmesine de katkı sağlar. Ayrıca söz konusu tekniklerin geleneksel sınıflardan farklı olarak daha işbirlikçi bir ders ortamı sunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda yaratıcı yazma, yapılandırmacı yaklaşımın geliştirdiği bir teknik olarak değerlendirilir.

Yukarıda anlatılanlardan yola çıkarak bu yaklaşımların, yöntemlerin ve tekniklerin çeviri eğitimine uygulanabileceği, çeviri eğitiminde öğretimi daha etkili kılabilceği, öğrenci-odaklı etkinliklere yer verilerek öğrencilerde sorumluluk bilincinin geliştirebileceği söylenebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çeviri etkinliği evrenin en eski uğraşlarından biri olsa da çeviriyi inceleme nesnesi yapan çeviribilimin bir bilim dalı olarak rüştünü ispatlaması ve akademik bir disiplin haline gelerek, üniversitelerde kendine yer edinmesi çok uzun bir geçmişe dayanmaz. Üniversitelerde çeviri bölümlerinin kurulmasına koşut olarak çeviri eğitimi üzerine çalışmalar artmıştır. Akademik çeviri eğitimini ele alan çalışmalarda ağırlıklı olarak çeviri eğitimin amacı, yapısı, müfredatı gibi konular mercek altına alınmıştır. Eğitim konusunda çok sayıda araştırma yapılmış olsa da eğitim yönteminin nasıl olması gerektiği hususunda yürütülen çalışma sayısının sınırlı olduğu görülür. Eruz, çeviri eğitimi kapsamında derslerin daha etkili yürütülebilmesi için eğitim yöntemlerinden faydalanmanın önemli olduğu vurgulamıştır (karş. Eruz, 2008: 58). “Akademik Çeviri Eğitiminde Yazılı Dil Edincinin Geliştirilmesi Açısından Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımlarının Olası Katkıları: İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı Örneği” başlığını taşıyan bu tez çalışması tam da bu düşünceden yola çıkmış olup akademik çeviri eğitiminde yabancı dil öğretiminin katkısını konusunu irdelemeye amaç edinmiştir. Bu bağlamda çeviri eğitiminin amaç ve ilkelerini ele alarak başlayan tez çalışması, bu eğitimin en önemli amaçlarından sayılan “çeviri edinci” mercek altına alarak devam etmiştir. Çalışmamızın odağında dil edinci, özellikle de yazılı dil edinci olduğundan bu alt edinç daha yakından incelenmiştir. Ardından kuramsal dayanağımız olan yabancı dil öğretimindeki yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler tanıtılmıştır. Son bölümde ise söz konusu yaklaşımların, yöntemlerin ve tekniklerin İÜ AMT programında yer alan Yazılı Dil Edinci dersi üzerinde uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yabancı dil öğretiminde geliştirilen yaklaşım, yöntem ve tekniklerin yazılı dil edinçlerine yönelik derslerin etkili biçimde şekillendirilmesinde yararlı olabileceği hipotezinden yola çıkarak aşağıdaki saptamalar yapılmıştır:

Çalışmamızın birinci bölümünde akademik çeviri eğitimini konu edinen kaynaklar incelenmiş ve ilgili kaynaklarda akademik çeviri eğitiminin amacı, ilkeleri,

yapısı ve müfredatı gibi konuların ayrıntılı bir şekilde ele alındığı görülmüştür. Ancak bu kaynaklarda çeviri eğitiminde izlenmesi gereken öğretim yöntemleri, derslerin işleyişine yönelik bakış açıları, daha etkili bir dersin nasıl yürütüleceği konularına neredeyse hiç yer verilmediği gözlemlenmiştir. Eğitim bilimleriyle işbirliği içinde yürütülebilecek bu yönde bir çalışma çeviribilime ciddi katkı sağlayabilecekken, alan araştırmacıları tarafından irdelenmemiş, bir başka ifadeyle iki alan birbiriyle yeterince ilişkilendirilmemiştir.

Kaynaklarda akademik çeviri eğitiminin en temel amaçlarından birinin öğrencilerin çeviri edinçlerinin geliştirilmesi olduğu ifade edilir. Çalışmamızda çeviri edincinin en önemli ve diğer alt edinçlerinin önkoşulu olarak değerlendiren dil edincinin İÜ AMT Anabilim Dalı'nın müfredatındaki yeri sorgulanmıştır. İlgili müfredat incelendikten sonra dil edincini geliştirmeye yönelik derslerin özellikle ilk yarıyıllarda okutulduğu görülmüştür. Doğrudan dil edincini geliştirmeye amaçlayan dersler Yazılı Dil Edinci ve Sözlü Dil Edinci dersleridir. Sonraki yarıyıllarda doğrudan dil edincini geliştirmeye yönelik derslerin müfredatta yer almadığı gözlemlenmiştir. Ancak uzmanlık dersleri (hukuk, iktisat, tıp) kapsamında dil edinci, özellikle uzmanlık dili bağlamında ele alındığı görülmüştür. Dil edincini, özellikle de yazılı dil edincini geliştirmeye yönelik ders sayısının artırılmasının veya müfredatta yer alan diğer derslerde yazma etkinliklerine yer verilmesinin önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bunun nedeni, çevirinin de erek dilde bir tür yazma eylemi olmasıdır.

Çalışmamızda Yazılı Dil Edinci dersi için ders planı ve materyal tasarımı hazırlanmadan önce İÜ AMT birinci sınıf öğrencileriyle bir yabancı dil testi yapılmıştır. İlk bölümü çoktan seçmeli sorular içeren bu testin ikinci bölümünde öğrencilerden bir tartışma metni yazmaları istenmiştir. Yapılan test sonucunda; genel olarak öğrencilerin metin yazma konusunda zorluk çektikleri, metin türü özelliklerine vakıf olmadıkları, tutarlı bir metin üretme konusunda sorunlar yaşadıkları, dilbilgisel konularda da eksiklikleri olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım kapsamında da vurgulandığı üzere, öğrenci profilinin tanınması ve dildeki eksikliklerinin tespit edilmesi çalışmamıza dahil edilmiştir. Bu eksiklikler göz önünde bulundurularak dersin şekillendirilmesinin önemli olduğu

düşünülmüştür. Böylece Yazılı Dil Edinci dersi öğrencileri hem ilgili metin türlerinin özelliklerini öğrenebilecek hem de dilbilgisi ve sözcük dağarcığı konularında kendilerini geliştirme fırsatı elde edebileceklerdir. İ.Ü. AMT programında dilbilgisi konuları Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri dersinde işlenmektedir. Ancak farklı derslerde de bütüncül yaklaşımla ele alınabilir ve böylece öğrencilere bu konudaki eksikliklerini tamamlamalarına fırsat verilebilir.

Yapılan bir diğer tespit ise çeviri eğitiminde alternatif öğrenme ve öğretme yöntemlerine yer verilebileceğidir. Ders planımızda da sunulan istasyon yönteminin, yüksekokullarda ve üniversitelerde uygulandığı ve etkili bir yöntem olduğunun saptandığı görülmüştür. Bu tarz yöntemlere çeviri eğitimi kapsamında daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Bunun nedeni bu tür yöntemlerin öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerinde sorumluluk almalarına olanak sağlamasıdır. Ayrıca bu tür yöntemlerde hem öğrenciler ön plandadır hem de öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini takip etmelerine zemin hazırlanır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenci merkezli etkinlikler, işbirliğine dayalı öğrenme, teknolojinin kullanımı, gerçeklik ilkesi, bağlam içindelik, çoklu bakış açısı, yaratıcılık, istasyon yöntemi özellikle vurgulanan olgular olmuştur. Çalışmamızda tüm bu unsurlar ders planına entegre edilmeye çalışılmış ve ders materyallerine uygulanmıştır. İÜ AMT Anabilim Dalı'nın web sitesinde yer alan ve şu an kullanımda olan müfredatında ise öğretim yöntemleri “sunuş yolu ile öğretim, tartışma, soru-cevap, küçük grup çalışması, düz anlatım” olarak sıralanır. Böylece önerilen yöntemler ve tekniklerin Yazılı Dil Edinci dersi için yenilik katacağı ve bu dersin öğretim yöntemleri konusunda çeşitlilik sağlayacağı ifade edilebilir. Ayrıca ilgili müfredatta belirtilen yöntemlerin geleneksel öğretim yöntemleri kategorisinde yer aldığı ve oldukça öğretici odaklı olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili yabancı dil öğretiminin gerçekleştirildiği çalışmalarda, öğretici odaklı öğrenmenin öğrencileri için

etkili olmadığı ve böylece öğrencilerin derste gördüklerini uygulayamadıkları ortaya koyulmuştur. Nitekim alternatif yöntemlere ihtiyaç duyulmuş ve bunun sonucunda yabancı dil öğretiminde öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Ancak

Yazılı Dil Edinci dersinin müfredatı incelendiğinde alternatif yöntemlerin, bir başka deyişle öğrenci merkezli öğretimin benimsenmediği görülür. Bu nedenle yukarıda sayılan yöntem ve tekniklerin akademik çeviri eğitimindeki ders öğretimine yenilik katacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu konuda önemli bir noktaya değinmek gerekir. Söz konusu öğrenme yöntemlerinin uygulanması, öğretimin ve öğrenimin en iyi seviyeye getirileceği anlamına gelmemektedir. Ancak öğrencinin öğrenme sürecinde ilerleme kaydetme olasılığını artırabilir.

Bir diğer saptama ise ders planında sunulan alternatif yöntemlerin uygulanmasında üniversitenin sunduğu araç, gereç ve koşulların önemli olabileceğidir. Örneğin, yabancı dil öğretiminde kullanılan sanal öğrenme ortamlarının çeviri eğitime entegre edilebilmesi için bilgisayar, internet, ses sistemi, kulaklık, öğretim elemanının teknolojik becerisi gibi etkenler söz konusudur. Ayrıca zamanın kısıtlı olması ve öğrenci sayısının fazla olması gibi durumlar da derslerde teknoloji kullanımını zorlaştırabilmektedir. Öğrenme sürecini olumsuz etkileyecek tüm bu unsurları en aza indirmek için öğretim elemanının çok iyi hazırlanmış olması ve teknik sıkıntılar yaşandığı durumlarda farklı yöntemlere başvurması beklenmektedir.

Çeviri eğitiminde öğretim yöntemlerinin yanında ders planlarının nasıl hazırlanması gerektiği, materyal tasarımında dikkat edilmesi gereken unsurlar, ölçme ve değerlendirmede göz önünde bulundurulması gereken kriterler gibi konularda eğitim bilimlerine başvurulması yararlı olabilir. Bu tür konularda öğretim elemanlarını bilgilendirmek için seminerler düzenlenebilir ve böylece bu konularda farkındalık geliştirilebilir. Teknolojiye çeviri eğitiminde daha fazla yer verilmesi için yine bu konularda uzmanlardan destek alınıp atölyeler organize edilebilir. Öğretim elemanının uzmanlık bilgisi ve öğrencilere öğretilecek içerikler tartışmasız çok önemlidir. Ancak bu bilgilerin nasıl aktarılacağı, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerine bilinç geliştirilmesi, hangi öğrenme yöntemlerinin izlenebileceği de en az onlar kadar önemlidir.

Yazılı Dil Edinci dersinin birincil amacı, öğrencilerin metin türleri hakkında bilgisini ve yazılı metin oluşturabilme becerilerini geliştirmektir. Bu amaç çalışmamızda önerdiğimiz ders planında da gözetilmiştir ve öğrencilerin farklı metin

türlerinin özelliklerini içselleştirmeleri ve ilgili metin türünde yazı üretmeleri için etkinlikler hazırlanmıştır. Bu aşamada süreç-tür temelli yaklaşım benimsenmiştir. Böylece öğrencilerin yazma sürecinde daha bilinçli olmaları hedeflenmiş ve bir tür taklit yöntemi uygulanmıştır. Bir başka ifadeyle yazma etkinliklerine geçmeden ilgili metin türünün özellikleri, amacı, dilsel özellikleri ve yapısı incelenmiş, sonra metnin üretimi aşamasına geçilmiştir. Bununla birlikte kontrollü, güdümlü, serbest ve yaratıcı yazma tekniklerini uygulayabilecekleri etkinlikler hazırlanmıştır. Bu yaklaşım ve teknikler öğrencilerin yazılı dil edinçlerini geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin ders içinde ve sonrasında verilen ödevler yoluyla daha fazla üretime dayalı etkinliklerle beslenmeleri gerekmektedir. Çünkü ikinci bölümde de belirtildiği üzere yazma becerisinin geliştirilmesi zorlu ve vakit alan bir süreçtir. Ancak bu noktada önemli olan, öğrencilerin ders planında da uyguladığımız üzere adım adım yazma eylemi için hazırlanmasıdır.

Çalışmamızın sınırlarını çizebilmek adına önerdiğimiz ders planına entegre edilen yöntemlerin ders ortamında uygulandığında öğrencilere ne ölçüde katkı sağlayabileceği konusu incelememiz dışında bırakılmıştır. Yabancı dil öğretiminde geliştirilen yaklaşım, yöntem ve tekniklerin çeviri eğitime uygulandığında sonuçların ne olduğu sonraki çalışmalarda ele alınabilecek önemli bir konu niteliğindedir. Böyle bir incelemede, çalışmamızda yapıldığı gibi bir ölçme aracılığıyla öğrencilerin eksiklikleri tespit edilebilir. Akabinde ilgili yaklaşımların, yöntemlerin ve tekniklerin derste nasıl uygulanabileceği üzerine çalışmalar gerçekleştirilebilir ve tüm dönem kullanılacak ders planları ve materyaller hazırlanabilir. Uygulamayı gerçekleştirdikten sonra yeniden bir ölçme aracılığıyla öğrencilerin becerileri ölçülebilir ve bu süreçte nasıl bir gelişme gösterdikleri takip edilebilir. Bunun sonucunda uygulanan öğretim yöntemlerinin yararlı olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılabilir. Aynı şekilde uygulamadan sonra öğrencilerle görüşmeler yapılarak öğretim yöntemlerine ve tekniklerine yönelik düşünceleri ve tavsiyeleri alınabilir.

Son olarak yapılan tespitler doğrultusunda akademik çeviri eğitimi ve yabancı dil öğretimi arasında disiplinlerarası çalışmaların artırılmasının çeviribilimin disiplinlerarası özelliğini güçlü tutacağını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Ayrıca bu iki alanın karşılıklı olarak birbirinden yararlanmasının disiplinlerarası etkileşimi artıracığı ve iki alan arasındaki ilişkiyi zenginleştireceği söylenebilir.



## KAYNAKÇA

- Ak Başoğlu, Duygu: “Yabancılar Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Girdi Odaklı Görevler”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, Cilt: 11, Sayı: 1, 2022, s.315-340.
- Akalın, Rahman, Mehmet Gündoğdu: “Akademik Çeviri Eğitimin Temel İlkeleri Üzerine Düşünceler: Uygulanan Ders İzlenimleri Bağlamında Hedefler ve Beklentiler”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 6, Sayı: 1, 2010, s.79-93.
- Akbaş, Erdem: “Yabancı Dil Eğitiminde Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Gözden Geçirilmesi ve Yazma Becerisinin Diğer Becerilerle İlişkilendirilmesi”, **Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**, Cilt: 16, Sayı: 30, 2020, s.3038-3082.
- Akbulut, Ayşe Nihal: **Söylenceden Gerçekliğe: Çeviribilim**, İstanbul, Multilingual Yabancı Dil Yayınları, 2004
- Akpınar Dellal, Nevide, Duygu Bora Günak: “İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin, Birinci Yabancı Dil İngilizceye Bağlı Öğrenme Stratejileri”, **Dil Dergisi**, Sayı: 145, 2009, s.64-85.
- Akşit, Göktürk: **Çeviri: Dillerin Dili**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2010.
- Aktaş, Meltem: “Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi, **Dil Dergisi**, Sayı: 145, 2009, s.7-27.
- Alar Koçdemir, Ayşe: **Didaktik Durumlar Teorisi ve 5E Öğrenme Modelinin Teorik Olarak ve Uygulama Esnasında Karşılaşılan Yaşantılar Bakımından Karşılaştırılması**, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 2019.
- Albir, Amparo Hurtado: “Competence-based Curriculum Design for Training Translator,” Çeviri: Roland Pearson, **The Interpreter and Translator Trainer**, Cilt: 1, Sayı: 2, 2007, s. 163-195.

- Almacioğlu, Gamze: **Genre-Based Approach to Writing Instruction for Students at English Language and Literature Department**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi, 2017.
- Altmışdört, Gonca: “Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Bir Ölçe Değerlendirmeye Gerek Vardır”, **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 2, 2010, s.175-200.
- Ammann, Margret: **Akademik Çeviri Eğitime Giriş**, Çev. Deniz Ekman, İstanbul, Multilingual Yayınları, 2008.
- Ammann, Margret, Hans J. Vermeer: **Entwurf eines Curriculums für einen Studiengang Translatologie und Translatorik**, Heidelberg, 1990.
- An Le, Hoai: **Übersetzungsprobleme und Lösungsstrategien beim Übersetzen aus dem Vietnamesischen ins Deutsche**, Hamburg Üniversitesi, yayımlanmamış doktora tezi, 2010.
- Anthony, Edward M.: “Approach, Method, and Technique”, **English Language Teaching**, Cilt: 17, Sayı: 2, 1963, s.63-67.
- Ar, Necmettin Alp: “Bilgisayar Destekli Eğitimde Logo Programlama Dili”, **International Educational Technology Conference**, 2012, s.197-200.
- Arıcı, Mehmet Ali, Onur Dölek: “Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algı Düzeyleri ile Yazma Başarımları Arasındaki İlişki”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, Cilt: 8, Sayı: 4, 2020, s.1204-1217.
- Aslan, Erdinç: “Çeviri Eğitimi ve Yabancı Dil Edinci”, **Çeviribilimden İzdüşümler**, Editör: Osman Çoşkun, İstanbul, Kesit Yayınları, 2020, s.171-193.
- Avcı, Ayşen-Seda, Kamil İşeri: “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi”, **International Journal of Language Academy**, Cilt: 2, Sayı: 4, 2014, s.152-169.
- Azar, Betty Schramper, Stacy A. Hagen: **Basic English Grammar**, Pearson Longman, 3. baskı, 2006.
- Bachmann, Lyle F., Adrian S. Palmer: **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests**. Oxford, Oxford University Press, 1996.

- Badger, Richard,  
Goodith White: “A process genre approach to teaching writing”, **ELT Journal**, Cilt: 52, Sayı: 2, 2000, s. 153-160.
- Bağcı, Hasan: “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi”, **Türkçe Eğitime Adanan Bir Ömür: Dr. Asiye Duman’a Armağan**, Ed. İhsan Kalenderoğlu, Pınar Kanık Uysal, Ankara, Pegem Akademi, 2020 s.389-424.
- Balkan, Fatma: **Der Einsatz Von Neuen Medien Im Daf-Unterricht: Eine Kontrastive Und Semiotische Analyse Von Der Verwendung Multimedialer Hilfsmittel Im Rahmen Neues Lernen-Neues Handeln**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi, 2020.
- Barczaitis, Rainer: “Kreatives Schreiben im Übersetzungsunterricht”, **Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft**, yay. haz. Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz, Peter A. Schmitt, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1997, s.103-108.
- Baturay, Meltem,  
Orhan Curaoglu,  
Recep Çakır: “Posner Ders Tasarım Modeli Işığında İngilizce Ders Tasarımının Geliştirilmesi”, **GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 27, Sayı: 3, 2007, s.37-50.
- Baurmann, Jürgen,  
Rüdiger Weingarten: **Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte**, Opladen, Springer Fachmedien Wiebaden GmbH, 1995.
- Baykan Smets, Şirin: **Akademik Çeviri Eğitiminde Kuramsal Yaklaşımların Yeri ve Önemi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi, 2014.
- Becker, Georg B.: **Durchführung von Unterricht: Handlungsorientierte Didaktik Teil II**, Weinheim und Basel, Beltz Verlag 2007.
- Bednar, Anne K.,  
Donald  
Cunningham,  
Thomas  
M. Duffy,  
J. David Perry: “Theory into Practice: How Do We Link?”, **Instructional Technology: Past, Present, and Future**, yay. haz. Gary J. Anglin, Colorado, Libraries Unlimited, INC, 1991, s. 88-101.

- Benek, İbrahim: **İstasyonlarda Öğrenme Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına Etkisi**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 2012.
- Bengi-Öner, Işın: **Çeviri Kuramlarını Düşünürken**, İstanbul, Sel Yayıncılık, 2001.
- Bengi-Öner, Işın: “Üniversite Düzeyinde Çeviri Eğitimi Üzerine Gözlemler ve Yazılı Çeviri Dalında Bir Yüksek Lisans Programı Önerisi”, **Metis Çeviri**, Sayı:19, 1992, s.44-55.
- Bernatzky, Günther, Gunter Kreutz: **Musik und Medizin: Chancen für Therapie, Prävention und Bildung**, Viyana, Springer Verlag, 2015.
- Biggs, John: “Enhancing Teaching through Constructive Alignment”, **Higher Education**, Cilt: 32, Sayı: 3, 1996, s. 347-364.
- Bilican Demir, Safiye, Özen Yıldırım: “Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi İçin Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 47, 2019, s.457-473.
- Bimmel, Peter: “Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie“, **Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts**, Cilt: 46, 2012, s.3-10
- Birkan Baydan, Esra: “Çeviri Eğitiminde Çeviri / Çevirmenlik Edinci: Problem Çözme ve Karar Verme Konusunda Bir Farkındalık Uygulaması”, **İ.Ü. Çeviribilim Dergisi**, Sayı:7, 2013, s.103-125.
- Block, David: “Some thoughts on DIY materials design”, **ELT Journal**, Cilt: 45, Sayı: 3, 1991, s.211-217.
- Böttcher, Ingrid: **Lehrerbücherei Grundschule: Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden - Beispiele für Fächer und Projekte - Schreibecke und Dokumentation**, Berlin, Cornelsen Verlag, 1999.

- Bozkurt, Bayram,  
Ferdî  
Bûlbûl, Hakan  
Demir:  
“Dikte ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”,  
**Turkish Studies**, Cilt: 9, Sayı: 6, 2014, s.159-173.
- Brooks, Jacqueline  
Grennon, Martin G.  
Brooks:  
**In Search of Understanding: The Case for  
Constructivist Classrooms**, Virginia, Association for  
Supervision and Curriculum Development, 1999.
- Brown, James Dean,  
Thom Hudson:  
**Criterion-Referenced Language Testing**,  
Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
- Brown, James Dean:  
**Testing in Language Programs**, Upper Saddle River,  
Prentice Hall Regents, 1996.
- Brown, John Seely,  
Allan Collins, Paul  
Duguid:  
“Situated Cognition and the Culture of Learning”,  
**Educational Researcher**, Cilt: 18, Sayı:1, 1989, s.32-  
42.
- Bruner, Jerome  
Seymour:  
**Actual Minds, Possible Worlds**, Cambridge, Harvard  
University Press, 1986.
- Bulut, Alev:  
“FLT and Translation Studies: An Interdisciplinary  
Perspective”, **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 2, 2007, s.65-77.
- Buribaeva, Sharofat,  
Halida Madjitowa:  
“Stationenlernen im DaF-Unterricht”, **Usbekisch-  
deutsche Studien: Kontakte: Sprache, Literatur,  
Kultur, Didaktik**, yay. haz. Kordula Schulze, Natalya  
Tyan, Laura Engelhardt, LIT Verlag, Berlin, 2016.
- Byrne, Donn:  
**Teaching Writing Skills**, Londra, Longman Group,  
1988.
- Çakır, İsmail:  
“Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil  
Öğretiminde Neden Zordur?”, **Erciyes Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 28,  
2010, s. 165-176.
- Can, Şendil:  
“Öğretme-Öğrenmede İpuçları ve Pekiştiricilerin  
Rolü”, **Muğla Üniversitesi SBE Dergisi**, Sayı: 14,  
2005, s. 97-109.
- Can, Tuncer:  
“Learning and Teachng Languages Online: A  
Constructivist Approach”, **Novitas-Royal**, Cilt: 3,  
Sayı: 1, 2009, s. 60-74.

- Canfora, Carmen: **Aktivierende Lehrmethoden für die Übersetzer Ausbildung: Erfahrungen mit ausgewählten Methoden in heterogenen Lerngruppen**, Johannes Gutenberg Üniversitesi, yayımlanmamış doktora tezi, 2015.
- Carol, Morgan: “Creative writing in foreign language teaching”, **The Language Learning Journal**, Cilt: 10, 1994, s. 44-47.
- Çelik, Fatih: “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisini”, **Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 3, 2019, s. 32-41.
- Chojnacka-Gärtner, Joanna: “Konstruktivistischer Umgang mit Lesetexten Im Fremdsprachenunterricht”, **Studia Germanica Posnaniensia XXXI**, Cilt: 31, 2008, s. 101-112.
- Chomsky, Noam: “A Review of B.F. Skinner’s Verbal Behavior”, **Language**, Cilt: 35, Sayı: 1, 1959, s. 26-58.
- Chrissou, Marios: **Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht: Zum Lernpotenzial von Autoren-und Konkordanzsoftware**, Hamburg, Verlag Dr. Kovač, 2010.
- Cole, Michael, James V. Wertsch: “Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky”, **Human Development**, Cilt: 39, Sayı: 5, 1996, s. 250-256.
- Çoşkun, Osman: “Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım”, **Dil ve Edebiyat Araştırmaları**, Sayı: 16, 2017, s. 83-101.
- Cotterall, Sara: “Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses”, **ELT Journal**, Cilt: 54, Sayı: 2, Oxford University Press, 2000, s. 109-117.
- Dagar, Vishal, Yadav V. “Constructivism: A Paradigm for Teaching and Learning”, **Arts and Social Sciences Journal**, Cilt: 7, Sayı: 4, 2016, s.1-4.
- De Kock, Adrianus, Peter Slegers, Marinus J. M. Voeten: “New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education”, **Review of Educational Research**, Cilt: 74, Sayı: 2, 2004, s.141-170.

- Demez, Neslihan: **Osmanlı İmparatorluğu'nda Yenileşme Hareketleri ve Çeviri:Encümen-i Dâniş Örneğinde Tanzimat Dönemi Çeviri Yaklaşımları**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 2007.
- Demez, Neslihan: **Türkiye'de Çeviribilimin Gelişimi Açısından Paradigma Kavramı ve Değişiminin Yansımaları**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi, 2014.
- Demircan, Ömer: **Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul, Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım, 1. baskı, 1990.
- Demirel, Özcan: **Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Dosyası, Dil Biyografisi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2010.
- Demirezen, Mehmet: "Behaviorist Theory and Language Learning", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 3, 1988, s.135-140.
- Demirörs, Fulya: **Lise I. Sınıf Öğrencileri için Ohm Yasası Konusunda Öğrenme İstasyonları'nın Geliştirilmesi ve Uygulanması**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 2007.
- Dewey, John: **Experience and Education**, New York, Macmillan Company, 1938.
- Dick, Walter, Lou Carey,  
James O. Carey: **The Systematic Design of Instruction**, New York, Harper Collins, 2001.
- Driscoll, Marcy P.: **Psychology of Learning for Instruction**, Pearson Education Limited, Harlow, 2000.
- Duden: **Duden: Die Grammatik Unentbehrlich für richtiges Deutsch**, Cilt: 4, Mannheim, Dudenverlag, 8. baskı, 2009,(Çevrimiçi)  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/384819/mod\\_resource/content/1/Duden%204-Grammatik.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/384819/mod_resource/content/1/Duden%204-Grammatik.pdf), 02.07.2022.

- Duffy, Thomas M.,  
David H. Jonassen: “Constructivism: New Implications for Instructional Technology”, **Educational Technology**, Cilt:31, Sayı:5, 1991, s.7-12.
- Duman, Seyyare: **Freies Schreiben Ist Ein Weg Für Die Erweiterung Der Schreibfähigkeit Der Studenten Im Fremdsprachenunterricht**, (Çevrimiçi)  
[https://www.academia.edu/2625166/FREIES\\_SCHREIBEN\\_IST\\_EIN\\_WEG\\_F%C3%9CR\\_DIE\\_ERWEITERUNG\\_DER\\_SCHREIBF%C3%84HIGKEIT\\_DER\\_STUDENTEN\\_IM\\_FREMDSPRACHENUNTERRICHT](https://www.academia.edu/2625166/FREIES_SCHREIBEN_IST_EIN_WEG_F%C3%9CR_DIE_ERWEITERUNG_DER_SCHREIBF%C3%84HIGKEIT_DER_STUDENTEN_IM_FREMDSPRACHENUNTERRICHT), 01.06.2022.
- Engel, Thomas,  
Martin Ehrlich: **Neue und bessere Jobs durch die Digitalisierung? Der Wandel von Arbeit in kleinen und mittelständischen Hightech- Unternehmen – das Beispiel der optischen Industrie Thüringens**, Institut für Arbeits-, Industrie- und Wirtschaftssoziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2016 (Çevrimiçi)  
[https://wirtschaft.thueringen.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Pub-Thueringer-Memos-Ausgabe-06.pdf](https://wirtschaft.thueringen.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Pub-Thueringer-Memos-Ausgabe-06.pdf) 12.10.2020.
- Ergun, Emel: “Yabancı Dil Öğretiminde ve Çeviri Eğitiminde Dil Edinci”, **Turgay Kurultay’a Bir Armağan: Çeviribilimden Kesitler**, yay. haz. Sakine Eruz, Filiz Şan, İstanbul, Multilingual Yayınları, 2011, s.122-129.
- Ernest, Paul: “The One and the Many”, **Constructivism in Education**”, yay. haz. Leslie P. Steffe, Jerry Gale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1995, s. 459-486.
- Ertmer A. Peggy,  
Timonthy J. Newby: “Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective”, **Performance Improvement Quarterly**, Cilt: 6, Sayı: 4, 1993, s.50-72.
- Eruz, Sakine,  
Neslihan Demez: “Das Studentenprofil und das Curriculum an der Translationsabteilung-Deutsch der Universität Istanbul. Eine studien-, studenten und praxisorientierte Untersuchung zum Studentenprofil und zur Gestaltung des Currikulums”, **10. Türk Milletlerarası Germanistik Kongresi**, 2007, s.199-213.
- Eruz, Sakine: **Çeviriden Çeviribilime**, İstanbul, Multilingual Yayınları, 2003.

- Eruz, Sakine: **Akademik Çeviri Eğitimi**, İstanbul, Multilingual Yayınları, 2008.
- Eruz, Sakine: **Çokkültürlülük ve Çeviri. Osmanlı Devleti'nde Çeviri Etkinliği ve Çevirmenler**, İstanbul, Multilingual Yayınları, 2010.
- Eser, Oktay: **Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi, 2013.
- Espahangizi, Kijan, Sabine Hess, Juliane Karakayali, Bernd Kasperek, Simona Pagano, Mathias Rodatz, Vassilis S. Tsianos: "Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft", **Movements Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung**, Cilt: 2, Sayı: 1, 2016, s.9-23.
- Eszter, Beno: "Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten", **Neue Didaktik**, Cilt: 1, 2011, s.79-96.
- Evers-Wölk, Michaela, Michael Opielka: **Neue elektronische Medien und Suchtverhalten**, Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB), Berlin, 2016.
- Filazi, Ensa: "Dil Endüstrisi ve Çevirmenlik Mesleği: Çeviribilim Bölümü Lisans Öğrencilerine bir Anket Uygulaması", **İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi**, Sayı: 14, 2021, s.63-87.
- Fleishmann, Ebenhard, Wladimir Kutz, Peter A. Schmidt: **Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft**, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1997, s.38.
- Flower, Linda, John R. Hayes: "A Cognitive Process Theory of Writing", **College Composition and Communication**, Cilt: 32, Sayı: 4, 1981, s. 365-387.
- Freihoff, Roland: "Curriculare Modelle", **Handbuch Translation**, yay. haz. Mary Snell-Hornby, Hans G. Höning, Paul Kußmaul, Peter A. Schmitt, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 1999, s. 26-31.

- Gehle, Claudia: “Blockseminar als ‚Fachmesse‘ organisiert – ein innovatives Lehrveranstaltungs-konzept für selbstorganisiertes Lernen”, **Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik**, Universitätsverlag Webler, 2014.
- Genç-İlter, Binnur: “Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi Nasıl Geliştirilebilir?”, **Dil Dergisi**, Sayı: 163, 2014, s.36-45.
- Gilmore, Alex: “Authentic materials and authenticity in foreign language learning”, **Language Teaching: Surveys and Studies**, Cilt: 40, Sayı: 2, 2007, Cambridge University Press, s.97-118.
- Girgensohn, Katrin: “Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren“, 2007, (Çevrimiçi) [https://gefsus.de/images/girgensohn\\_schreibstrategien-beim-stationen-lernen-erweitern.pdf](https://gefsus.de/images/girgensohn_schreibstrategien-beim-stationen-lernen-erweitern.pdf) , 15.05.2022.
- Gökçen, Gökçen: “Öğretmenlerin Yaratıcı Yazma Tekniklerine Yönelik Değerlendirmeleri: Bir Eylem Araştırması”, **Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**, Cilt: 9, Sayı: 16, 2018, s.625-677.
- Göçer, Ali: “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 17, Sayı: 2, 2015, s.21-36.
- González-Davies, Maria, Don Kiraly: “Translation: Pedagogy”, **Encyclopedia of Language & Linguistics**, Ed. Keith Brown, Cilt: 13, 2. baskı, Oxford, Elsevier, 2006, s.81-85.
- Göpferich, Susanne: “Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: The Longitudinal Study of TransComp,” **Behind the Mind: Methods, Models, and Results in Translation Process Research**, Ed. Sussanne Göpferich, Arnt Lykke Jakobsen, and Inger M. Mees, Denmark, Samfundslitteratur, 2009, s.12-39.
- Gözütok, F. Dilek: **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara, Ekinoks Eğitim Hiz., 2006.
- Grimm, Hanna: **Der Aberglaube**, (Çevrimiçi) <https://www.dw.com/de/deraberglaube/a-15441660>, 12.10.2020

- Güler, Neşe: **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara, Pegem Akademi, 5. baskı, 2013.
- Günday, Rıfat, Ahmet Aycan: “Eylem Odaklı Yaklaşım Göre Sosyal Bağlama Dayalı Yabancı Dil Öğrenme”, **International Journal of Language Academy**, Cilt: 6, Sayı: 3, 2018, s.146-159.
- Günday, Rıfat, Hasan Atmaca: “Öğrenme Stratejileri ve Eylem Odaklı Yaklaşım”, **1st International Black Sea Conference on Language and Language Education**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 2017, s.438-448.
- Gündoğdu, Mehmet: “Çeviribilimde Kuram – Uygulama İlişkisi”, **Uluslararası IV. Dil, Yazın ve Değişim Sempozyum Bildirileri**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, 2004, Çanakkale, s.93-101.
- Güneş, Emel: **Fen ve Teknoloji Dersinde İstasyon Tekniği ile Yapılan Öğretimin Erişime ve Kalıcılığa Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 2009.
- Güneş, Firdevs: “Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 8, Sayı: 15, 2011, s.123-148.
- Güneş, Firdevs: “Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar”, **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 7, 2013, s.71-92.
- Haldan, Aykut: **Çeviri Eğitiminde Çeviri Edinci Geliştirme Alışkanlıkları**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi, 2016.
- Haldan, Aykut: “Skopos Kuramı, Çeviri Edinci ve Çeviribilim Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımları Üzerine Bir Değerlendirme”, **Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 2, 2018, s.101-112.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood: **Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning**, Londra, Edward Arnold, 1978.

- Hansen, Gyde: “Die Rolle der Fremdsprachigen Kompetenz”, **Handbuch Translation**, yay. haz. Mary Snell-Hornby, Hans G. Hömig, Paul Kußmaul, Peter A. Schmitt, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 1998, s. 341-343.
- Harmer, Jeremy: **How to teach writing**, İngiltere, Pearson Education Limited, 2004.
- Harmer, Jeremy: **The Practice of English Language Teaching**, 4. baskı, Londra, Pearson Longman, 2007.
- Heaton, John B.: **Writing English Language Tests**, Amerika Birleşik Devletleri, Longman Handbooks for Language Teachers, 1988.
- Hedge, Tricia: **Writing**, Oxford, Oxford University Press, 2. baskı, 2005.
- Heyd, Gertraude: **Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DAF): Ein Arbeitsbuch**, Tübingen, Narr, 1997.
- Hollender, Christoph: “Das heißt sozusagen mit anderen Worten etwas ander(e)s gesagt ...“, **Schreiben und Übersetzen: Theorie allenfalls als Versuch einer Rechenschaft**, yay. Haz. Wilhelm Gössmann, Christoph Hollender, Transfer, Düsseldorf Materialien zur Literaturübersetzung, Tübingen, Narr, 1994, s. 203-216.
- Holmes, James: “The Name and the Nature of Translation Studies”, **Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies**, yay. haz. Raymond van den Broeck, Amsterdam, Rodopi, 1988, s.67-80.
- Honebein, Peter C.: “Seven Goals for the Design of Constructivist Learning Environments”, Brent Gayle Wilson, **Constructing Learning Environments: Case Studies in Instructional Design**, Englewood Cliffs, Nj. Educational Technology Publications, 1996, s.11-24.
- Hönig, G. Hans: “Almanya'da Çeviri Eğitimi Uygulamaları ve Çeviri Eğitiminin Yöntem Sorunları Üzerine”, Hans Hönig'le Söyleşi, **Metis Çeviri Araştırmaları Dergisi**, 19, Bahar 1992, s.30-36.
- Hönig, G. Hans: **Konstruktives Übersetzen**, Tübingen, Stauffenburg, 1995.

- Hönig, Hans G.,  
Paul Kussmaul: **Strategie der Übersetzung: ein Lehr- und Arbeitsbuch**, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 6. Baskı, 2003.
- Howard, Jocelyn,  
Jae Major: “Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials”, Seoul, Güney Kore: **Ninth Conference of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics**, 2004, s. 101–109.
- Hubbard, Peter,  
Hywel  
Jones, Barbara  
Thornton,  
Rod Wheeler: **A Training Course for TEFL**, New York, Oxford University Press, 1983.
- Hughes, Arthur: **Testing for Language Teachers**, Birleşik Krallık, Cambridge University Press, 2. baskı, 2003.
- Hyland, Ken: **Second Language Writing**, Hong Kong, Cambridge University Press, 2003.
- Hyland, Ken: **Genre and Second Language Writing**, The Amerika Birleşik Devletleri, University of Michigan Press, 2004.
- Hyland, Ken: “Genre and academic writing in the disciplines, Language Teaching”, **Language Teaching**, Cilt: 41, Sayı: 4, 2008, s. 543-542.
- Işıklıgil, Nazlı  
Ceren: **İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Konuşan Öğrencilerin Video Konferans Ortamı, Sanal Dünya Ortamı ve Yüz Yüze Ortamda Kullandıkları İletişim Stratejilerinin İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi, 2020.
- Jank, Werner,  
Hilbert Meyer: **Didaktische Modelle**, Frankfurt am Main, Cornelsen-Scriptor, 1991.
- Jonassen, David H.,  
Thomas C. Reeves: “Learning with technology: Using computers as cognitive tools”, **Handbook of research on educational communications and technology**, yay. haz. David. H. Jonassen, New York: Macmillan, 1996, s. 693-719.

- Jonassen, David H.: “Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?”, **Educational Technology Research & Development (ETR&D)**, Cilt: 39, Sayı:3, 1991, s.5-14.
- Karagöz, Beytullah, İzzet Şeref: “Yazma Becerisiyle İlgili Makaleler Üzerine Bir İnceleme: Web of Science Veri Tabanında Eğilimler”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, Cilt: 8, Sayı: 1, 2020, s.67-89.
- Karakaya, Şeref: “Dil, Teknoloji ve Gelecek”, **Ekev Akademi Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 1, 1997, s.237-240.
- Kazazoğlu, Semin: “Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Etkileşim: Second Life Örneği”, **Dil Dergisi**, Sayı: 164, 2014, s.39-51.
- Kemiksiz, Ömer: “Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Hazırlanan Tezlere Yönelik Bir İnceleme: Yarı DeneySEL Çalışmalar”, **Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**, Cilt: 18, Sayı: 41, 2021, s.3172-3203.
- Kıraç, Kübra: “Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Sonrası: 2020’den Sonra”, **Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)**, Cilt: 6, Sayı: 2, 2020, s.700-711.
- Kleppin, Karin Enke Spänkuch: “Sprachlerncoaching – Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen“, **Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts**, Cilt: 46, 2012, s.41-49.
- Knight, Jim: “Crossing Boundaries: What Constructivists Can Teach Intensive-Explicit Instructors and Vice Versa”, **Focus On Exceptional Children**, Cilt: 35, Sayı: 4, 2002, s.1-16.
- Krell, Gert: “Schatten der Vergangenheit: Nazi-Deutschland, Holocaust und Nahost-Konflikt” **Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)**, Hofheim, 2008.
- Kruse, Otto, Katja Berger, Marianne Ulmi **Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf**, İsviçre, Haupt Verlag, 2006.

- Külekçi, Erkan: “A Concise Analysis Of The Foreign Language Examination (YDS) In Turkey and Its Possible Washback Effects”, **International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)**, Cilt: 3, Sayı: 4, 2016, s.303-315.
- Kurnaz, Hasan: “Dil Bilgisi Öğretimi”, **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Editör: Emine Gül Özenç, Mehmet Özenç, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2020, s. 307-335.
- Kurultay, Turgay: “Türkiye’de Çeviri Eğitiminin Kaynakları”, **Metis Çeviri**, 1987, s.126-131.
- Kurultay, Turgay: “Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz: Çeviri Eğitiminde Temel İlkeler Belirlemeye Yönelik Bir Deneme”, **Türkiye’de Çeviri Eğitimi: Nereden Nereye**, yay. haz. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel Yayıncılık, 1997, s.23-30.
- Kurultay, Turgay: “Çeviri Eğitimi Neden Farklı Bir Eğitimidir? Çeviri Bölümlerinin Programlarında Yöntem Derslerinin Gerekliliği ve Uygulama Koşulları”, **6. Germanistik Sempozyumu**, yay. haz. A. Keskin, Mersin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, Alman Dili ve Edebiyatı, 1998, s.309-323.
- Kurultay, Turgay: “Türkiye’de ve İstanbul Üniversitesi’nde Çeviri Eğitiminin Gelişimi ve Güncel Hedefler”, **Gençliğin İzdüşümü: Nilüfer Tapan Armağan Kitabı**, yay. haz. Nilüfer Kuruyazısı, İstanbul, Multilingual Yayınları, s.355-378, 2008.
- Kussmaul, Paul: **Training The Translator**, Benjamins Translation Library, 1995.
- Larsen-Freeman, Diane,  
Marti Anderson: **Techniques & Principles in Language Teaching**, İngiltere, Oxford University Press, 3. baskı, 2011.
- Linthout, Gisela: **Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf**, Amsterdam-New York, Editions Rodopi B.V., 2004.

- Little, David, Sean Devitt, David Singleton: **Authentic Texts in Foreign Language Teaching: Theory and Practice**, Dublin: Authentik, 1988.
- Martin, James Robert: "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy", Ed. F. Christie, **Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes**, London: Continuum, 1999, s.123-155.
- McDonough, Jo, Christopher Shaw, Hitomi Masuhara: **Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide**, Amerika Birleşik Devletleri, John Wiley & Sons, 3. baskı, 2013.
- Mete, Filiz: "Türkçe Öğretmenliği Bölümünde Yazma Eğitimi Dersi: Bilme ve Uygulama Karşılaştırması", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 2, 2015, s.81-91.
- Meyer, Hilbert: **Was ist guter Unterricht?**, Berlin, Cornelsen Verlag, 2016.
- Meyer, Sabine: **Wissensmanagement in der Translation**, Viyana Üniversitesi, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 2009.
- Meyers, Alan: **Writing with Confidence: Writing Effective Sentences and Paragraphs**, Pearson Education, Amerika Birleşik Devletleri, 7. baskı, 2003.
- Mietzel, Gerd: **Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens**, geliştirilmiş 6. baskı, Göttingen, Hogrefe Verlag, 2001.
- Mitschian, Haymo: "Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik", **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, Cilt: 4, Sayı: 3, 2000.
- Moffett, James: "Writing, inner speech and mediation", **College English**, Cilt: 44, Sayı: 3, 1982, s.231-246.
- Morgil, İnci, Ayhan Yılmaz, Nuray Yörük: **Fen Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenmeyle İlgili Bir Uygulama**, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 2002.

- Morrison, Gary R.,  
Steven M. Ross,  
Jennifer R.  
Morrison, Howard  
K. Kalman:
- Designing Effective Instruction**, Amerika Birleşik Devletleri, John Wiley & Sons, Inc, 8. baskı, 2019.
- Murphy, Elizabeth:
- Constructivism: From Philosophy to Practice**, 1997, (Çevrimiçi) <https://eric.ed.gov/?id=ED444966>, 14.05.2021.
- Neubert, Albrecht:
- “Competence in Language, in Languages, and in Translation”, **Developing Translation Competence**, Ed. Christina Schäffner ve Adab Beverly, Amsterdam ve Philadelphia, John Benjamins, 2000, s.3-18.
- Nord, Christiane:
- Textanalyse und Übersetzen: Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse**, 4. baskı, Tübingen, Julius Groos Verlag, 2009.
- Okur, Alpaslan,  
Tuğba Demirtaş,  
Funda Keskin:
- “Yazma Eğitiminde En Son Uygulamalar Üzerine Bir Model İncelemesi: Avustralya Ana Dili Öğretim Programı Portfolyosu”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 32, Sayı: 1, 2013, s.297-319.
- Onan, Bilginer:
- “Dil Öğretiminde Disiplinler Arası Yaklaşımlar”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 14, Sayı: 39, 2017, s.145-159.
- Öncü Yılmaz, Tutku:
- Akademik Çeviri Eğitimi Bağlamında Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi Dersi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 2016.
- Orban, Wencke:
- Über die Entlehnung konstruktivistischer Lerntheorien in die Praxis der Übersetzungswissenschaft: Kooperatives Übersetzen als kommunikations- und prozessorientierte Handlungsform des Übersetzens**, Trier, WVT Wissenschaftlicher Verlag, 2008.
- Özdemir, Osman:
- “Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 39, Sayı:1, 2019, s.545-573.

- PACTE: “Building a Translation Competence Model,” **Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research**, Ed. E.Alves, Amsterdam, John Benjamins, 2003, s.43-66.
- Paltridge, Brian: **Genre in the Language Learning Classroom**, Michigan, University of Michigan Press, 2001.
- Perkins, David N.: “What Constructivism Demands on the Learner”, **Educational Technology**, Cilt: 31, Sayı: 9, 1991, s.19-21.
- Piaget, Jean: **To understand is to invent: The future of education**, New York, Grossman, 1973.
- Piaget, Jean: **The development of thought: Equilibration of cognitive structures**, Çeviren: A. Rosin, NewYork: The Viking Press, 1977.
- Piepho, Hans-Eberhard: “Stationenlernen“, **Fremdsprachenunterricht von A-Z: Praktisches Begriffswörterbuch**, yay. haz. Ursula Karbe, Hans-Eberhard Piepho, Münih, Max Hueber Verlag, 2000, s.229-239.
- Polat, Murat: “Akademisyenlerin Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı’nın (YDS) Geçerliğiyle İlgili Tutumlarının Belirlenmesi”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 18, Sayı: 4, 2018, s.1-28.
- Polat, Murat: “YDS ve YÖKDİL Sınavlarının Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Etkileri”, **Kastamonu Education Journal**, Cilt: 28, Sayı: 5, 2020, s.2188-2202.
- Posner, George J., Alan N. Rudnitsky: **Course Design: A guide to Curriculum Development for Teachers**, Amerika Birleşik Devletleri, Addison Wesley Longman, Inc., 2001.
- Preißler, Inske: **Lehrinnovation in den Ingenieurwissenschaften Ein Modellversuch zur Verbesserung des Lehrens und Lernens**, Braunschweig Teknik Üniversitesi, Beşeri ve Eğitim Fakültesi, yayımlanmış doktora tezi, 2016.

- Puren, Christain: “Formes Pratiques De Combinaison Entre Perspective Actionnelle Et Approche communicative: Analyse Comparative De Trois Manuels” (Çevrimiçi) [https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/686/cfedbde3b513eeab7165549018221ada17902983/pdf/PA\\_AC\\_analyse\\_manuels\\_PUREN\\_version4\\_site.pdf](https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/686/cfedbde3b513eeab7165549018221ada17902983/pdf/PA_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf) , 14.04.2022.
- Pym, Anthony: “Training Translator”, 2009, (Çevrimiçi) [https://www.academia.edu/41396445/The\\_Oxford\\_Handbook\\_of\\_Translation\\_Studies](https://www.academia.edu/41396445/The_Oxford_Handbook_of_Translation_Studies) , 19.04.2021.
- Raimes, Ann: **Techniques in Teaching Writing**, Oxford, Oxford University Press, 1983.
- Reinfried, Marcus: “Can Radical Constructivism Achieve a Viable Basis for Foreign Language Teaching?”, (Çevrimiçi) - A Refutation of the 'Wolff-Wendt' Theorem” , [http://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/marcus/8\\_2000.html](http://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/marcus/8_2000.html) , 03.03.2021.
- Reiß, Katharina,  
Hans J. Vermeer: **Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie**, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 2. baskı, 1991.
- Resch, Renate: “Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz”, **Handbuch Translation**, yay. haz. Mary Snell-Hornby, Hans G. Hönig, Paul Kußmaul, Peter A. Schmitt, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 1999, s.343-345.
- Reyes, Sharon  
Adelmann  
Trina Lynn Vallone: **Constructivist Strategies for Teaching English Language Learners**, Corwin Press, California, 2008.
- Richards, Jack C.,  
Theodore S.  
Rodgers: **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Rinder, Ann: “Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien”, **Info DaF**, Cilt: 30, Sayı: 1, 2003, s.3-22.
- Rohman, Gordon: “Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process”, **College Composition and Communication**, Cilt: 16, 1965, s.106-112.

- S. Neff, Kelly, Stewart  
Ian Donaldson: **Teaching Psychology Online: Tips and Strategies for Success**, New York, Psychology Press, 2013.
- Şahin, Yusuf: **Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 4. baskı, 2020.
- Şan, Filiz: **Disiplinlerarasılık Açısından Bir Bilim Dalı Olarak Çeviribilim**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi, 2014.
- Şaraplı, Onur: “İkinci Dil Sınıflarında Otantik Materyal Kullanımı: Avantajlar ve Dezavantajlar”, **Dil Dergisi**, Sayı: 154, 2011, s. 37-43.
- Sarı, Yunus Emre: “Yabancı Dil Öğrenimi İçin Teknolojiler: E-Tandem ile Yabancı Dil Öğrenimi”, **Diyalog**, Cilt: 2, 2018, s.137-148.
- Savery, John R., Thomas M. Duffy: “Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework”, **Educational Technology**, Cilt: 35, Sayı: 5, 1995, s.31-38.
- Schäffner, Christina, Beverly Adab: **Developing Translation Competence**, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins, 2000.
- Schäffner, Christina: “Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level”, **Developing Translation Competence**, Ed. Christina Schäffner ve Adab Beverly, Amsterdam ve Philadelphia, John Benjamins, 2000, s.143-157.
- Schart, Michael: “Entscheidungsspielräume im aufgabenbasierten Fremdsprachenunterricht“, **Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht**, yay. haz. Andreas Müller-Hartmann, Marita Schocker-v. Dittfurth, 2005, s. 125-133.
- Sebüktekin, Hikmet: **Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 1981.
- Shelomi, Matan: “Wie Gentechnik-Gegner den Entwicklungsländern schaden”, **Zeitschrift Skeptiker**, Sayı:3, 2016, s. 115-124.

- Shuell, Thomas J.: “Cognitive Conceptions of Learning”, **Educational Research**, Cilt: 56, Sayı: 4, 1986, s 411-436.
- Sierra, Fernando Cerezal: **Foreign Language Teaching Methods: Some Issues and New Moves**, 1995, (Çevrimiçi) <https://core.ac.uk/download/pdf/58902167.pdf>, 01.07.2022.
- Simonnaes, Ingrid: **Rechtskommunikation national und international im Spannungsfeld von Hermeneutik, Kognition und Pragmatik**, Berlin, Frank & Timme GmbH – Verlag für wissenschaftliche Literatur, 2012.
- Sinecen, Mahmut: “Uzaktan Eğitim’de Moodle Kullanımı ve Kurulumu”, **Akademik Dizayn Dergisi**, Cilt: 1, 2010, s.14-21.
- Skinner, Burrhus Frederic: “Behaviorism at fifty”, **Science**, Cilt: 140, 1963, s. 951-958.
- Skinner, Burrhus Frederic: **Verbal Behavior**, Harvard University Press, 1948.
- Smerdon, Becky A., David T. Burkham, Valerie E. Lee: “Access to Constructivist and Didactic Teaching: Who Gets It? Where Is It Practiced?”, **Teachers College Record**, 1999, s.5-34.
- Smith, Cameron: “Creative writing as an important tool in second language acquisition and practice”, **The Journal of Literature in Language Teaching**, Cilt: 2, Sayı: 1, 2013, s.13-38.
- Sokolik, Maggie: “Writing”, **Practical English Language Teaching**, yay. haz. Nunan David, USA: McGraw Hill Publications, 2003, s.87-108.
- Sönmez, Hülya: “Prospective Teachers’ Activity Designing Skills in Accordance with Cognitive Constructivism Strategies”, **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 4, 2019, s.1681-1703.
- Spinner, Kaspar H.: “Anstöße zum kreativen Schreiben”, **Auch die leistungsstarken Kinder fördern**, yay. haz. Reinhold Christiani, Frankfurt am Main, Cornelson Scriptor, 1994.

- Steiner, Christian,  
Andreas Thimm: “Von Naturereignissen zu Naturkatastrophen: soziale, wirtschaftliche und politische Implikationen der Krisenentstehung in der Dritten Welt“, **Katastrophen in der Dritten Welt**, Interdisziplinärer Arbeitskreis Dritte Welt, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, 2009, s.7-17.
- Storch, Günther: **Deutsch als Fremdsprache eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung**, Münih, Uni-Taschenbücher, 2001.
- Sutton, Felix: **Ein WAS IST WAS BUCH: Unsere Erde**, Hamburg, Tessloff Verlag, 1971/1979.
- Swales, M. John: **Genre Analysis: English in academic and research settings**, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Syrou, Meni “Handlungsorientierte Unterrichtskonzepte im universitären Fremdsprachenunterricht (FSU) nach Bologna: Einige Überlegungen aus der Praxis”, **Journal Hochschuldidaktik**, Cilt: 24, Sayı: 1+2, 2013 s.15-18.
- Şimşek, Ahmet: “Tarih Derslerinde Bütünsel Öğrenme: Gestaltçı Yaklaşımdan Holistik Yaklaşım Bir Bakış Denemesi”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 2, 2008, s.1-16.
- Tapan, Nilüfer,  
Nilüfer Kuruyazıcı: “İstanbul Üniversitesi Almanca Bölümlerinin Kuruluşundan Günümüze Gelişim Süreci”, **Diyalog Dergisi**, Özel Sayı, 2020, s.223-231.
- Tapan, Nilüfer: “Çeviri Bölümlerinin Programları ve Özellikleri, İstanbul Üniversitesi”, **Forum 1: Türkiye’de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye**, yay. haz. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel Yayıncılık, 1997, s.150-154.
- Temizkan, Mehmet,  
Merve Erdevir: “Yazılı Anlatımla İlgili Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Değişkenler Üzerine Bir Değerlendirme”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, Cilt: 8, Sayı: 4, 2020, s.1218-1244.

Temizyürek, Fahri,  
Fatma Güleğül  
Birinci:

“Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı”, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 1, 2016, s.54-62.

Timur Ağıldere,  
Suna:

“XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873),” **Turkish Studies**, Cilt: 5, Sayı: 3, 2010, s. 693-704, (Çevrimiçi)  
[http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1950352579\\_31a%C4%9F%C4%B1ldere\\_timur\\_suna.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1950352579_31a%C4%9F%C4%B1ldere_timur_suna.pdf), 19.04.2021.

Tiryaki, Esra Nur,  
Serkan Bilgili:

“Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı Bağlamında Karşılaştırılması”, **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler 2**, Editörler: Alpaslan Okur, İsmail Güleç, Bekir İnce, Sakarya Gelişim Ofset, 2020, s.78-100.

Tomlinson, Brian:

“Materials development for language learning and teaching”, **Language Teaching**, Cilt: 45, Sayı: 2, 2012, s.143-179.

Top, Fulya, Dilek  
Fidan,  
V. Doğan Günay:

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Kullanılması”, **International Journal of Language Academy**, Cilt: 3, 2015, s. 23-36.

Tribble, Christopher:

**Writing: Language Teaching: A Scheme for Teacher Education**, Oxford, Oxford University Press, 1996.

Turgut, M. Fuat,  
Yaşar Baykul:

**Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara, Pegem Akademi, 8. baskı, 2019.

Turgut, M. Fuat:

**Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Ankara, Saydam Matbaacılık, 5. baskı, 1987.

Ünsal, Gülhanım:

“Yazma Öğretimi”, **Dil Dergisi**, Sayı: 142, 2008, s.46-60.

Ünsal, Gülhanım:

“Çeviri Eğitiminde Yazma Yetisinin Önemi”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, Sayı: 69, 2018, s.13-21.

- Uslu, Zeki, Ayşe Uyanık: “Almanca ve Türkçede Adın Belirtme Durumu”, **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD)**, Cilt: 40, 2018, s.159-170.
- Vardar, Berke: **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul, Multilingual Yayınları, 2002.
- von Glasersfeld, Ernst: “An Introduction to Radical Constructivism”, **The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know?**, yay. haz. Paul Watzlawick, New York, Norton, 1984, s.17-40.
- von Glasersfeld, Ernst: “Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching”, **Synthese**, Cilt: 80, Sayı: 1, 1989, s.121-140.
- von Glasersfeld, Ernst: **Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning**, London, The Falmer Press, 1995.
- Cole, Michael, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Soubermann, Walter, Clemens, Peter Brozynski und Sergiy Dubchak: **L.S. Vygotsky. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**, ABD, Harvard University Press, 1978.
- “Tschernobyl – 30 Jahre danach: Ist eine Nutzung der kontaminierten Gebiete wieder möglich?”, **Physik Journal**, Cilt:15, Sayı: 3, Wiley-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA, Weinheim, 2016, s.31-37.
- Weber, Agnes: **Problem-based Learning, Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe**, gözden geçirilmiş 2. basım, Bern, hep Verlag, 2007.
- Westhoff, Gerard J.: “Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken“, Lernstrategien - Kommunikationsstrategien - Lerntechniken”, **Deutsch als Fremdsprache**, yay. haz. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm, Berlin, Walter de Gruyter, 2001, s.684-692.
- White, Ronald V.: “Academic writing: Process and product”, **Academic Writing: Process and Product**, yay. haz. Pauline C. Robinson, Hong Kong, Modern English Publications and the British Council, 1988, s.4-16.

- Wicke, Rainer E.: **Aktiv und Kreativ Lernen: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht, Deutsch als Fremdsprache**, Münih, Max Hueber Verlag 2004.
- Wicke, Rainer E.: “Stationenlernen- Was ist das eigentlich?”, **Fremdsprache Deutsch**, Cilt: 35, 2006, s.5-13.
- Will, Renate: “Muttersprachliche Kompetenz – ein entscheidender Faktor im Übersetzungsprozeß”, **Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft**, yay. haz. Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz, Peter A. Schmitt, Gunter Narr Verlag Tübingen, 1997, s.234-240.
- Wilss, Wolfram: **Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden**, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1977.
- Wirtz, Nico Tobias: **Prozessorientierte Schreibdidaktik im Fremdsprachenunterricht: Fallstudie über die Auswirkungen prozessorientierter Unterrichtsmethoden anhand von Schülertexten eines gymnasialen Leistungskurses Englisch der Klasse 13**, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Anglistik und Amerikanistik, yayımlanmış yüksek lisans tezi, 2012.
- Wolff, Dieter: **Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik**, (Çevrimiçi) [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2002-4/Baby4\\_02Wolff.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf) , 30.04.2022.
- Wolff, Dieter: “Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?” **Die neueren Sprachen**, Cilt: 93, Sayı: 5, 1994, s. 407–429.
- Wolff, Dieter: “Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik” <http://babylonia.ch/de/archiv/anni-precedenti/2002/nummer-4-04/fremdsprachenlernen-als-konstruktion/> , 01.04.2022.
- Wolff, Dieter: **Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik**, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2002.

Yağmur Şahin, Esin,  
Onur Abacı:

“Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi, Amaçları ve İlkeleri: Bir Literatür Özeti”, **Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 3, 2019, s.286-294.

Yavuz-Kırık,  
Muazzez:

**Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Bağlamında Tutum ve Yaklaşımları**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış doktora tezi, 2008.

Yaylı, Derya, Demet  
Yaylı:

“Tür Odaklı Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe”, **Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi**, Sayı:1, 2014, s.143-152.

Yazar, Ulvican:

“Çeviribilim Bölümlerinde Verilen Derslerin, Özellikle Bilgi Teknolojileri Derslerinin, Çeviri Edinci Kazanılmasına Katkısı”, **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, Cilt: 12, 2014, s. 88-99.

Yazıcı, Mine:

**Çeviri Etkinliği**, İstanbul, Multilingual Yayınları, 2004.

Yazıcı, Mine:

**Yazılı Çeviri Edinci**, İstanbul, Multilingual Yayınları, 2007.

Yazıcı, Mine:

**Çeviribilimde Araştırma: Disiplinlerarasılıktan Disiplinlerötesiliğe**, İstanbul, Multilingual Yayınları, 2011.

Yazıcı, Mine:

“Why is Teaching Translation Different from Teaching Languages”, Conference Proceeding: Philosophical Perspectives in ELT Research, **The 7th International ELT Research Conference**, 2012, Çanakkale, TÜBİTAK, s. 183-191.

Yiğittürk Ekiyor,  
Emel:

“Türkiye’den Yurt Dışına Nitelikli Göçün Medyada Yansıması”, **IV. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu**, yay. haz. Osman Kubilay Gül, Berker Kurt, Celal Can Çakmakkı, 2020, s.549-560.

Yılmaz, Fatma:

**İngilizce’nin Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimine Etkileri**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 2007.

- Yorgancı, Osman  
Kürşat, Bayram Baş: “Development of B1 Level Writing Skills Rubric for Learners of Turkish as a Foreign Language”, **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**, Cilt: 9, Sayı: 1, 2021, s.67-80.
- Yücel, Faruk: “Etkili Bir Çeviri Eğitimi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:22, 2007 (2), s.144-155.
- Yücel, Faruk: “Çeviribilimin Disiplinlerarası Niteliği”, **Sözden Temsile Çeviribilim**, yay. haz. Pelin Şulha, Çeviribilim Yayınları, 2015, s.61-77.
- Yurdakul, Bünyamin: “Yapılandırmacılık”, **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed. Özcan Demirel, Ankara, Pegem Akademi, 4. baskı, 2010, s.39-65.
- Zawacki-Richter, Olaf: “Zum Verhältnis von Online Lehre und Fernstudium“, **Medien in der Wissenschaft: Virtueller Campus, SzenarienStrategien-Studium**, yay. haz. Erwin Wagner, Michael Kindt, Münster, Waxmann Verlag GmbH, 2001, s.411-419.

### İnternet Kaynakları:

Akademik Kaynak, YDS ve Yökdil: (Çevrimiçi)  
<https://www.akademikkaynak.com/yds-yokdil-ve-e-yds-nedir.html> , 04.06.2022.

Aşağı Saksonya Ortaokul 5 – 10. Sınıflar İçin Ana Müfredat: (Çevrimiçi)  
[file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/20201110\\_KC\\_Deutsch\\_RS\\_Anhrung.pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/20201110_KC_Deutsch_RS_Anhrung.pdf) , 03.06.2022.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEF): (Çevrimiçi)  
<https://rm.coe.int/16802fc1bf>, 02.05.2021.

Berlin- Brandenburg (LISUM): Cybermobbing ist nicht cool!: Projektbericht und Handlungsempfehlungen für Maßnahmen der Prävention und Intervention bei Vorfällen von Cybermobbing, Ludwigsfelde, 2017: (Çevrimiçi)  
[https://www.gewberlin.de/fileadmin/media/sonstige\\_downloads/be/Schule/Cyber-Mobbing-ist-nicht-cool-2017.pdf](https://www.gewberlin.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/be/Schule/Cyber-Mobbing-ist-nicht-cool-2017.pdf) , 18.10.2020.

Baden Württemberg Eyaleti Eğitim Sunucu: (Çevrimiçi) <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/sprache/eroerterung> , 03.06.2022.

Berlin’de Almanca Dersi Müfredatı, 1-10 Sınıflar: (Çevrimiçi)  
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Deutsch\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf) , 03.06.2022

Bewerbung.net - Motivasyon Mektubu: (Çevrimiçi)  
<https://bewerbung.net/motivationsschreiben> , 15.05.2022.

Council of Europe, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme – Öğretme - Değerlendirme: (Çevrimiçi)  
[http://www.dilbilimi.net/ab\\_diller\\_icin\\_ortak\\_avrupa\\_basvuru\\_metni\\_meb\\_tarafinda\\_n.pdf](http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafinda_n.pdf) , 25.03.2022.

Duden Sözlük, Motivasyon mektubu, (Çevrimiçi),  
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Motivationsschreiben>, 03.06.2022.

EMT, Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication: (Çevrimiçi)  
[https://web.archive.org/web/20160304060445/http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://web.archive.org/web/20160304060445/http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf) , 15.03.2021.

Göç Raporu (2019): (Çevrimiçi)  
[https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2019.pdf;jsessionid=D2A2F8BF01D3E98290599B0B763A6E32.intranet662?\\_\\_blob=publicationFile&v=18](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2019.pdf;jsessionid=D2A2F8BF01D3E98290599B0B763A6E32.intranet662?__blob=publicationFile&v=18), 31.05.2022

İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı Resmi Web Sayfası: (Çevrimiçi) <https://almancaceviri-edebiyat.istanbul.edu.tr/tr/content/anabilim-dalimiz/sik-sorulan-sorular> , 31.05.2022.

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilgi Sistemi: (Çevrimiçi)  
<http://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram?id=1130&yil=2020> , 01.03.2021.

Lebenslauf Designs – Motivasyon Mektubu: (Çevrimiçi)  
<https://lebenslaufdesigns.de/motivationsschreiben> , 15.05.2022.  
Lernhelfer, Erörterung: (Çevrimiçi)  
<https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch/artikel/eroerterung> , 03.06.2022.

Materyallerde kullanılan görseller: (Çevrimiçi) <https://de.freepik.com/> ,  
[https://stock.adobe.com/tr/search?as\\_audience=srp&as\\_campaign=Freepik&](https://stock.adobe.com/tr/search?as_audience=srp&as_campaign=Freepik&)

Motivationsschreiben – Die dritte Seite der Bewerbung: (Çevrimiçi)  
<https://www.die-bewerbungsschreiber.de/motivationsschreiben> , 16.05.2022.

NAATI Interpreter Certification: Knowledge, Skills and Attributes: (Çevrimiçi)  
<https://www.naati.com.au/wp-content/uploads/2020/01/Interpreter-KSA-Paper.pdf> ,  
05.03.2021.

Niedersächsisches Kulturministerium, Yabancı dillerde dil performansının  
değerlendirilmesine ilişkin: (Çevrimiçi)  
[https://www.nibis.de/uploads/1gohrgs/za2021/01\\_Skala\\_Bewertung\\_der\\_sprachliche  
n\\_Leistung.pdf](https://www.nibis.de/uploads/1gohrgs/za2021/01_Skala_Bewertung_der_sprachliche_n_Leistung.pdf) , 06.06.2022.

Örnek-Motivasyon Mektubu: (Çevrimiçi)  
[https://hr4free.com/PDF\\_Files/Blog\\_DE\\_HR\\_Motivationsschreiben\\_Muster.pdf](https://hr4free.com/PDF_Files/Blog_DE_HR_Motivationsschreiben_Muster.pdf) ,  
15.05.2022.

Parabol: (Çevrimiçi) <https://www.inhaltsangabe.de/wissen/textsorten/parabel/> ,  
18.05.2022.

Redl, Bernadette: “Kommt jetzt die große Flucht aufs Land?”, Der Standard, 2020:  
(Çevrimiçi) [https://www.derstandard.at/story/2000117074045/kommtjetzt-die-  
grosse-flucht-aufs-land](https://www.derstandard.at/story/2000117074045/kommtjetzt-die-grosse-flucht-aufs-land) , 25.10.2020

Schlupf, Judith: Das Klonschaf Dolly, Stuttgart, Ernst Klett Verlag GmbH,  
Studienkreis, Parabol nedir? Özellikleri ve Açıklaması: (Çevrimiçi)  
<https://www.studienkreis.de/deutsch/parabel-eigenschaften-interpretation/> ,  
02.06.2022.

Studyflix Fikir Beyan Etme: (Çevrimiçi) [https://studyflix.de/deutsch/stellung-  
nehmen-4450](https://studyflix.de/deutsch/stellung-nehmen-4450) , 17.05.2022.

Süddeutsche Zeitung: Auto prallt gegen Baum: Beifahrerin stirbt: (Çevrimiçi)  
[https://www.sueddeutsche.de/panorama/unfaelle-herne-auto-prallt-gegen-baum-  
beifahrerin-stirbt-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220513-99-268595](https://www.sueddeutsche.de/panorama/unfaelle-herne-auto-prallt-gegen-baum-beifahrerin-stirbt-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220513-99-268595) ,  
01.06.2022.

Süddeutsche Zeitung: Mann stirbt nach Fahrerflucht bei weiterem Unfall:  
(Çevrimiçi) [https://www.sueddeutsche.de/bayern/neustadt-an-der-donau-unfallflucht-  
toter-  
1.5623912#:~:text=Nachdem%20er%20zwei%20Unf%C3%A4lle%20verursacht,J%  
C3%A4rhiger%20in%20Niederbayern%20\(Symbolbild\).&text=Gleich%20zwei%20  
Unf%C3%A4lle%20hintereinander%20hat,Es%20gab%20vier%20weitere%20Verle  
tze](https://www.sueddeutsche.de/bayern/neustadt-an-der-donau-unfallflucht-toter-1.5623912#:~:text=Nachdem%20er%20zwei%20Unf%C3%A4lle%20verursacht,J%C3%A4rhiger%20in%20Niederbayern%20(Symbolbild).&text=Gleich%20zwei%20Unf%C3%A4lle%20hintereinander%20hat,Es%20gab%20vier%20weitere%20Verletzte) . , 01.06.2022.

Süddeutsche Zeitung: Rauchsäule über der Stadt: (Çevrimiçi)  
[https://www.sueddeutsche.de/muenchen/muenchen-feuer-rauch-freimann-  
schwabing-1.5531655](https://www.sueddeutsche.de/muenchen/muenchen-feuer-rauch-freimann-schwabing-1.5531655) , 01.06.2022.

Süddeutsche Zeitung: Tödlicher Verkehrsunfall am Stachus - Sperrung aufgehoben: (Çevrimiçi) <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/muenchen-stachus-verkehrsunfall-sonnenstrasse-1.5513779> , 01.06.2022.

telc – language tests, Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme: (Çevrimiçi) [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Diller\\_iain\\_Avrupa\\_Ortak\\_oneriler\\_AEeraevesi.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf) , 15.07.2022.

Textblog: Franz Kafka – Der Geier: (Çevrimiçi) <https://www.textlog.de/32089.html> , 02.06.2022.

Ulusal Tez Merkezinde ‘yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazma’ ile ilgili tezler: (Çevrimiçi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> , 18.05.2022.

Ulusal Tez Merkezinde “yazma becerisi” ile ilgili 772 kayıt, (Çevrimiçi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> , 01.05.2022.

Wochenblatt: 15-jähriges Mädchen stirbt nach schwerem Autounfall in Regensburg : <https://www.wochenblatt.de/archiv/15-jaehriges-maedchen-stirbt-nach-schwerem-autounfall-in-regensburg-264558> , 01.06.2022.

Yükseköğretim Program Atlası: (Çevrimiçi) <https://yokatlas.yok.gov.tr/> , 01.07.2022.

Yükseköğretim Girdi Göstergeleri (2020 YKS) – İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık: (Çevrimiçi) <https://yokatlas.yok.gov.tr/2020/lisans.php?y=105690657> , 15.02.2022.

Yükseköğretim Girdi Göstergeleri (2021 YKS) – İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık: (Çevrimiçi) <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=105690657> , 25.05.2022.

Yükseköğretim Girdi Göstergeleri: (Çevrimiçi) <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=107290339> , <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=107490302> , <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=109490281> , <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=104890457> , <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=103490362> , 29.05.2022

Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu: (Çevrimiçi) <https://www.osym.gov.tr/TR,21247/2021-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> , 15.06.2021.

## **EKLER**

- EK I:** T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı – Karar Yazısı
- EK II:** Yabancı Dil Testi
- EK III:** Gazete Haberi – İstasyon Çalışması
- EK IV:** Motivasyon Mektubu – İstasyon Çalışması
- EK V:** Parabol – İstasyon Çalışması
- EK VI:** Anket

# EK I: T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı – Karar Yazısı

Tarih ve Sayı: 15.11.2022-1382806



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu  
Başkanlığı



Sayı :E-35980450-663.05-1382806  
Konu :Semanur AĞCA

Sayın Semanur AĞCA

İlgi : 27.09.2022 tarihli, 1266967 sayılı yazı

Sorumlu araştırmacılığını üstlendiğiniz 2020/139 dosya numaralı "**Akademik Çeviri Eğitiminde Yazılı Dil Edincinin Geliştirilmesi Açısından Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımlarının Olası Katkıları: İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı Örneği**" başlıklı çalışma, Kurulumuzun 19.10.2022 tarih ve 09 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. N. Tolga SARUÇ  
Başkan

Ek:Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSVTC2TE14 Pin Kodu :82742

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-ebys>

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü

34452 Beyazıt/Fatih-İstanbul

Tel : 0212 440 20 89 Faks : 0212 440 20 88

e-posta : sosyalbilimleretikkurul@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr

Kep Adresi: istanbuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Süleyman ARIK

Dahili : 10689



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER  
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Tarih ve Sayı: 14.11.2022-1369980



İlgili makama,  
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi **Semanur AĞCA** “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Çeviribilim Bölümlerindeki Dil Edincini Geliştirmeye Yönelik Derslere Olası Katkıları” başlıklı 2020/139 dosya numaralı ile onaylanan çalışması “Akademik Çeviri Eğitiminde Yazılı Dil Edincinin Geliştirilmesi Açısından Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımlarının Olası Katkıları: İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı Örneği” olarak değiştirilmesi 19.10.2022 tarihinde gerçekleştirilen inceleme sonucunda, oybirliği uygun bulunmuştur. Gereğini bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

| Unvanı / Adı / Soyadı                               | Kurumu                          | Araştırma ile ilişki                                                  | Karar                                                                                                                                                                 | İmza |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Prof. Dr. Naci Tolga SARUÇ<br>(Başkan)              | İktisat Fakültesi               | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Doç. Dr. Çiğdem Börke TUNALI<br>(Başkan Yardımcısı) | İktisat Fakültesi               | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Prof. Dr. Eray YURTSEVEN<br>(Başkan Yardımcısı)     | İstanbul Tıp Fakültesi          | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Prof. Dr. Aydın TOPALOĞLU                           | İlahiyat Fakültesi              | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Prof. Dr. Yasemin İŞIKTAÇ                           | Hukuk Fakültesi                 | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Prof. Dr. Selahattin KARABINAR                      | İktisat Fakültesi               | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Prof. Dr. Seyhan NİŞEL                              | İşletme Fakültesi               | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR                       | Edebiyat Fakültesi              | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Prof. Dr. Selim YAZICI                              | Siyasal Bilgiler Fakültesi      | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Prof. Dr. Rasim İlker GÖKBULUT                      | Ulaştırma ve Lojistik Fakültesi | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Prof. Dr. Enes KABAKCI                              | Edebiyat Fakültesi              | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Prof. Dr. Haluk ZÜLFİKAR                            | İktisat Fakültesi               | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Prof. Dr. Hanife Özlem SERTEL BERK                  | Edebiyat Fakültesi              | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Doç. Dr. Şerife Sema KARAKELLE                      | Edebiyat Fakültesi              | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Doç. Dr. Göklem TEKDEMİR                            | Edebiyat Fakültesi              | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Dr. Öğr. Üyesi Bengi PİRİM DÜŞGÖR                   | Edebiyat Fakültesi              | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Elif YAVUZ SEVER                | Edebiyat Fakültesi              | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |
| Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Güven GÜNVİR                  | İstanbul Tıp Fakültesi          | E <input checked="" type="radio"/> H <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> Onay <input checked="" type="radio"/> Katılmadı<br><input checked="" type="radio"/> Ret <input checked="" type="radio"/> M.Katılmadı |      |

## EK II: Yabancı Dil Testi

30.10.2020

Yabancı Dil Testi - İstanbul Üniversitesi

### Yabancı Dil Testi - İstanbul Üniversitesi

Sizi "Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Çeviribilim Bölümlerindeki Dil Edincini Geliştirmeye Yönelik Derslere Olası Katkılar" başlıklı araştırmaya davet ediyorum. Bu araştırma için öğrencilere yabancı dil testinin uygulanması amaçlanmıştır. Test sayesinde öğrencilerin dil düzeyleri ve dildeki eksikleri saptanacaktır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin dil edincini geliştirecek ders içerikleri oluşturulacak ve uygulanacaktır.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları bilgi birikiminizle cevaplamaktır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Yabancı dil testi, 32 test sorusundan ve bir "metin oluşturma" işleminden oluşmaktadır. Araştırmada sizden tahminen 60 dakika ayırmanız istenmektedir. Test boyunca araştırma yapmak veya farklı yollardan yardım almak yasaktır. Test sürecinde bunun gözlemlenebilmesi için lütfen test esnasında kameranızı açık bırakın ve uyan halinde mikrofonunuzu açın. Lütfen sorularınızı dikkatlice okuyup cevaplandırın. Soruyu cevapladıktan sonra önceki soruya geri dönmemeniz rica olunur. Ayrıca yabancı dil testinin sonuçlarını e-posta aracılığıyla benden alabilirsiniz. Başka sorunuz olursa lütfen benimle iletişime geçin.

Katkınız için şimdiden teşekkür eder ve başarılar dilerim.

Semanur Açıca - İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Programı Yüksek Lisans Öğrencisi  
E-Posta:

**\*Erforderlich**

1. Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum. ("Kabul ediyorum" kutucuğunu işaretleyerek çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı kabul etmiş olursunuz.) \*

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Kabul ediyorum  
☐ Kabul etmiyorum

**Fremdsprachentest  
- Universität  
Istanbul**

Dieser Fremdsprachentest wurde für die Bewertung der deutschen Sprachkenntnisse erstellt. Die Ergebnisse dieses Tests werden nur zum Zweck der Masterthesis mit dem Thema „Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Çeviribilimdeki Dil Edinimi Geliştirmeye Yönelik Derslere Olası Katkıları“ (Ein möglicher Beitrag von Methoden und Techniken der Fremdsprachendidaktik in der Übersetzungswissenschaft zu den Kursen zur Verbesserung der Sprachkompetenz) verwendet und werden nicht für andere Zwecke genutzt. Diese Daten werden vertraulich behandelt und werden nicht an dritte Personen weitergegeben oder anderen zugänglich gemacht.

Bitte machen Sie während dem Test Ihre Web-Cam an. Auf Hinweis bitte auch Mikrofon anmachen. Außerdem ist es nicht erlaubt, während dem Test zu recherchieren oder in irgendeiner Form Hilfe zu holen.

Lesen Sie die Fragen gut durch und beantworten Sie diese aufmerksam. Nachdem Sie die Fragen beantwortet haben, bitte ich Sie die vorherigen Fragen nicht mehr abzurufen. Falls Sie eine Frage nicht beantworten können, lassen Sie diese bitte aus und machen Sie mit der nächsten Frage weiter. Sie haben 60 Minuten Zeit.

Die Ergebnisse des Fremdsprachentests können Sie auf Wunsch von mir per E-Mail erhalten. Für weitere Fragen können Sie mich gerne kontaktieren.

Ich bedanke mich im Voraus ganz herzlich für Ihren Beitrag und wünsche Ihnen viel Erfolg.

Semanur Ağa - Masterstudentin der Abteilung für Übersetzungswissenschaft an der Universität Istanbul  
E-Mail: [semanur.aga@istanbul.edu.tr](mailto:semanur.aga@istanbul.edu.tr)

**Vor dem  
Fremdsprachentest  
bitte die folgenden  
Fragen  
beantworten.**

Bevor Sie den Fremdsprachentest machen, möchte ich nähere Informationen zum Studentenprofil bezüglich der Auswertung sammeln. Bei der Masterarbeit wird auch über das Profil der Studierenden der Universität Istanbul berichtet. Selbstverständlich werden diese Informationen ohne Ihre persönlichen Angaben (Vor- und Zuname, E-Mail-Adresse) vermittelt.

2. Vor- und Zuname \*

---

3. E-Mail-Adresse \*

---

4. Mit welcher Hochschulaufnahmeprüfung wurden Sie an der Universität Istanbul angenommen? \*

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ YDT oder LYS-5 (Fremdsprachenprüfung)  
☐ YÖS (Prüfung für ausländische Schüler)  
☐ Sonstiges: \_\_\_\_\_

5. Wo sind Sie geboren? \*

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Deutschland  
☐ Österreich  
☐ Schweiz  
☐ Türkei  
☐ Sonstiges: \_\_\_\_\_

6. Wie lange haben Sie in Deutschland/Österreich/in der Schweiz gelebt? \*

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ 0-5 Jahre  
☐ 5-10 Jahre  
☐ 10-15 Jahre  
☐ 15-20 Jahre  
☐ +20 Jahre

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

7. Das Verhältnis --- meinen Eltern ist nicht immer einfach. Manchmal wollen sie mich nicht verstehen und wollen über mein eigenes Leben bestimmen. 2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ auf  
☐ von  
☐ bei  
☐ zu  
☐ an

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

8. Bei den Übersetzungen von Werbungen ist es wichtig, dass sich die Zielgruppe --- fühlt. Sonst können im Ausland die Waren an den Kunden nicht vermarktet werden. 2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ angesprochen  
☐ angetroffen  
☐ angemessen  
☐ angestellt  
☐ angespielt

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

9. --- des 60. Jahrestages der Staatsgründung haben sich Bundeskanzlerin Angela Merkel und alle im Bundestag vertretenen Parteien einhellig zur besonderen Verantwortung Deutschlands für Israel bekannt. 2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Immerhin  
☐ Ehe  
☐ Anlässlich  
☐ Insofern  
☐ Diesbezüglich

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

10. Weißt du was gestern passiert ist? Sylvia hat mit ihrem neuen Auto einen Unfall gemacht. Gott sei Dank geht es ihr sehr gut. Die Unfallkosten muss aber leider Sylvie ---, weil sie keine Versicherung hat. 2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ auflegen  
☐ tragen  
☐ annehmen  
☐ umrechnen  
☐ aufsetzen

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

11. Textbausteine kann man greifen wie --- Gegenstand der Naturwissenschaft; man kann ihre textuelle Funktion bestimmen, ihre Logik, die Regeln ihrer Verkettung mit anderen Satzkonstituenten untersuchen und, vor allem, ihre Gebrauchsbedingungen analysieren.

2 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ eines  
☐ eine  
☐ einen  
☐ einem  
☐ einer

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

- A: **Wie geht es dir heute? Hast du immer noch Kopfschmerzen?**  
B: **Mir geht es schon besser. Mein Hausarzt hat mir eine Tablette gegen meine Kopfschmerzen ---.**

12.

2 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ überwiesen  
☐ ausgestellt  
☐ mitgeteilt  
☐ verschrieben  
☐ ausgeschrieben

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

13. Selina und ich treffen uns jeden Tag an --- Ort und fahren gemeinsam in die Schule. 2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ derselben
- ☐ demselben
- ☐ derselbe
- ☐ denselben
- ☐ dieselben

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

14. Die Auswirkungen der nuklearen Katastrophe von Tschernobyl sind auch heute noch zu spüren: Große Flächen um das ehemalige Kraftwerk weisen nach wie vor hohe --- mit Radionukliden aus. 2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Kontaminationen
- ☐ Schaden
- ☐ Schmerzen
- ☐ Defizite
- ☐ Überschüsse

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

15. Die erfolgreichen Mitarbeiter haben dank der Zusammenarbeit und Unterstützung von großen Unternehmen das neue Bauprojekt --- 2 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ ins Schleudern gebracht  
☐ ins Leben gerufen  
☐ auf Vordermann gebracht  
☐ ins Rudern gebracht  
☐ ans Licht gebracht

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

16. --- wichtigsten Folgen von Covid-19-Pandemie gehören neben Gesundheitsproblemen auch wissenschaftliche Probleme. 2 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ Zu den  
☐ Die  
☐ Diese  
☐ In den  
☐ Zum

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

**A: Wie findest du das Buch?**

**B: Ich finde das Buch nicht so interessant. Vor allem konnte ich die --- des Autors nicht nachvollziehen. Warum schreibt man über solch ein Thema ein Buch.**

17.

2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Dimension
- ☐ Aussage
- ☐ Intention
- ☐ Autorität
- ☐ Auseinandersetzung

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

**A: Du solltest mehr für die Schule lernen.**

**B: Das mache ich doch. --- dir habe ich in fast allen Fächern eine zwei oder eine drei.**

18.

2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Gegenüber
- ☐ Gegensätzlich
- ☐ Im Gegensatz zu
- ☐ Dagegen
- ☐ Widersprüchlich

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

Anna:

- **Ich finde es echt schade, dass Corona von Menschen nicht sehr ernst genommen wird. Viele Menschen halten sich nicht an die Regeln bezüglich der Maßnahmen und gefährden somit sich und ihre Mitmenschen.**

Moritz:

- **Ja, da hast du recht. Ich habe vor Kurzem in den Medien gelesen, dass viele Menschen die Maskenpflicht nicht für wichtig halten.**

Anna:

- **Ja, das habe ich auch gesehen. Deshalb sollte man sich nicht wundern, weshalb die Anzahl der Infizierten stetig steigt.**

Moritz:

- **Stimmt. Ich befürchte, dass die ergriffenen Maßnahmen nichts mehr bringen und alles ---.**

19. Welche Antwortmöglichkeit passt dem Dialog am besten?

2 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ vom Himmel fällt
- ☐ aus dem Ruder läuft
- ☐ aus dem Wasser entspringt
- ☐ in den Weg geratet
- ☐ aus dem Feuer gebracht wird

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe das bestmögliche Wort oder den bestmöglichen Ausdruck aus.

Naturkatastrophen erheblichen Ausmaßes erregen in den letzten Jahren verstärkt die Aufmerksamkeit der **(1)** ---. Hierzu trägt sicherlich nicht nur deren teilweise apokalyptisches Ausmaß bei wie im Falle des Tsunamis in Süd- und Südostasien an Weihnachten 2004, der etwa 220.000 Menschen in den Tod riss und rund 10 Mrd. US\$ Schaden anrichtete. Auch und vor allem das gehäufte Auftreten sowie die teilweise **(2)** --- Schwere der Katastrophenereignisse rückt sie in das Zentrum des globalen Interesses.

20. (1)

2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Innenwelt
- ☐ Weltöffentlichkeit
- ☐ Diskussionen
- ☐ Masse
- ☐ Wirtschaft

21. (2)

2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ gewachsene
- ☐ verringerte
- ☐ entwickelte
- ☐ abnehmende
- ☐ zunehmende

Lesen Sie den Text und wählen Sie das bestmögliche Wort aus.

Kein wissenschaftliches Instrument ist bisher tiefer als 8000 m in die Erde eingedrungen. **(1)** --- wissen wir sehr viel darüber, wie das Erdinnere **(2)** --- ist. Vieles verraten uns die Erdbeben. Jährlich ereignen sich weit mehr als 100000 Erdbeben. Die meisten sind nur leicht und richten keinen Schaden an; aber alle senden Wellen aus, **(3)** --- die ganze Erde durchdringen, auch ihr tiefstes Innere.

22. (1)

2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Dennoch
- ☐ Obwohl
- ☐ Zudem
- ☐ Daher
- ☐ Infolgedessen

23. (2)

2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ eingeordnet
- ☐ beschaffen
- ☐ erforscht
- ☐ entwickelt
- ☐ aufgeheizt

24. (3)

2 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ welche
- ☐ welches
- ☐ das
- ☐ diese
- ☐ welcher

Lesen Sie den Text und wählen Sie das bestmögliche Wort/Antwort aus.

Im vorigen Jahrhundert besuchten eines Tages ein kleines Mädchen und sein Vater eine Höhle in Spanien, die Altamira-Höhle. Während der Vater **(1)** --- Beile und Pfeilspitzen aus Feuerstein betrachtete, die er auf dem Boden der Höhle gefunden hatte, ging das Mädchen mit einer Kerze weiter in einen anderen Höhlenraum. Dann schaute es nach oben und rief plötzlich: „Stiere! Vater! Stiere! Komm schnell!“ Der Vater lief hinzu und sah es auch: An der Decke und an **(2)** --- Wänden der Höhle waren allerlei Bilder von Tieren. Von wem waren sie gemalt worden? Warum hatte der **(3)** --- Künstler sie in einer Höhle gemalt? Wie erhielt er Licht, um bei seiner Arbeit sehen zu können? Niemand kann bis heute diese Fragen hinreichend beantworten. Mit Sicherheit wissen wir nur, daß die Bilder von einem unbekannten großen Maler der Steinzeit gemalt wurden — vor ungefähr 15 000 Jahren!

25. (1)

2 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ primitive
- ☐ moderne
- ☐ hervorragende
- ☐ signifikante
- ☐ ausgediente

26. (2)

2 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ den
- ☐ die
- ☐ der
- ☐ denen
- ☐ dem

27. (3)

2 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ zukünftige
- ☐ junge
- ☐ vorzeitliche
- ☐ berühmte
- ☐ nachfolgende

Lösen Sie die folgende Aufgaben zum angegebenen Text

Kinder und Jugendliche wachsen in einer Zeit eines enorm dynamischen medialen und technologischen Wandels auf, der insbesondere bei Jugendlichen zu einer medialen Durchdringung sämtlicher Lebensbereiche (Mediatisierung) führt und unübersehbare Spuren im Lebensalltag hinterlässt. Offline und Online-Realitäten laufen oftmals scheinbar gleichwertig und parallel. Das Leben in der digitalen Welt (Cyberlife) greift zugleich in zunehmendem Maße in das soziale Leben Heranwachsender ein, mit all seinen **Vorzügen** und Chancen, aber auch mit einer Vielzahl von Risiken und Gefahren. Diese Entwicklung stellt das Elternhaus und die Schule vor ganz neue pädagogische Herausforderungen.

So hat z. B. das klassische Mobbing durch die neuen Technologien im Internet einen neuen Tatort gefunden. Cybermobbing und Cybergewalt wird von einem Phänomen der Jugendkultur zu einem gesellschaftlichen Problem aller Altersgruppen und das Internet zum größten Tatort der Welt, in dem Persönlichkeitsrechte systematisch verletzt werden. Dabei werden Täter und Opfer immer jünger. Der Schaden durch Krankheitsfolgekosten wird auf rund 3 Milliarden Euro pro Jahr in Deutschland geschätzt. Experten schlagen Alarm und formulieren: „Cybermobbing ist die Zeitbombe im Internet.“

28. Welche Äußerung ist dem Text nach richtig?

3 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Die digitale Welt hat einen starken Einfluss auf Erwachsene.
- ☐ Der technologische Wandel hat neben seinen vielen Nachteilen auch viele Vorteile.
- ☐ Die Nutzung der Technologie muss von der Schule und von den Eltern kontrolliert werden.
- ☐ Jährlich werden 3 Milliarden Täter und Opfer infolge des Schadens des Internets ambulant behandelt.
- ☐ Nach den Experten ist das Mobbing im Internet ein Thema, das sofort aufgegriffen werden muss.

29. Das unterstrichene Wort im Text kann am besten durch ---- wiedergegeben werden.

3 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Ausnahmen
- ☐ Werten
- ☐ Privilegien
- ☐ Vorsichtsmaßnahmen
- ☐ Vorschüssen

30. Wie könnte die Überschrift des Textes lauten?

3 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Jugendliche in der modernen Welt
- ☐ Leben in der Scheinwelt
- ☐ Teenagerprobleme
- ☐ Gewalt in der Schule
- ☐ Moderne Gewalt im Internet

Lösen Sie die folgende Aufgaben zum angegebenen Text

Zwei Zeitungsmeldungen der vergangenen Wochen lassen aufhorchen: Der Gerätehersteller und Industrielieferer Bosch will weltweit 14.000 neue Beschäftigte einstellen, darunter vor allem Softwarespezialisten. Der Konzern mit Standortpräsenz in Thüringen setzt mit ausdrücklichem Verweis auf den Digitalisierungstrend auf neue Jobs. In Davos diskutiert die globale Wirtschaftselite über die Notwendigkeit, ein Grundeinkommen einzuführen. Diese Maßnahme soll eine Antwort auf verschwindende Jobs im Zuge der Digitalisierung sein. Beide Nachrichten verblüffen, weil sie gegensätzliche Reaktionsweisen auf den digitalen Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft sichtbar machen. Die eine betriebliche Umgangsweise geht von der Annahme aus, dass der Wandel neue Arbeitskräfte mit anderen Qualifikationsschwerpunkten als bisher benötigt. Die alternative, gesamtgesellschaftlich argumentierende, Perspektive erwartet einen Rückgang von Beschäftigungsmöglichkeiten und sucht deshalb nach Einkommensquellen jenseits der Erwerbsarbeit. Trotz dieser **widersprüchlichen** Konsequenzen sind beide Perspektiven von einer mächtigen Veränderungskraft des digitalen Wandels überzeugt, sonst würden sie medienwirksam weder neue Jobs noch Einkommen ohne Arbeit versprechen.

31. Welche Äußerung ist dem Text nach richtig?

3 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Das Unternehmen Bosch wird international nur 14.000 Softwarespezialisten einstellen.
- ☐ Die Digitalisierung hat keinen Einfluss auf die Arbeitswelt.
- ☐ Eine Einführung von Mindesteinkommen soll die Digitalisierung verlangsamen.
- ☐ Während manche der Meinung sind, dass durch die Digitalisierung neue Arbeitsstellen entstehen werden, sind manche Menschen skeptisch und denken, dass dadurch die Zahl der Arbeitsplätze sinken wird.
- ☐ Viele Menschen sind der Meinung, dass neue Einkommensquellen in der neuen digitalen Welt zu argumentativen Perspektiven führen werden.

32. Das unterstrichene Wort im Text kann am besten durch --- wiedergegeben werden.

3 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ übereinstimmenden  
☐ konstanten  
☐ belanglosen  
☐ gegensätzlichen  
☐ prekären

33. Welche Überschrift passt zum Text?

3 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ Die Entwicklung der digitalisierten Arbeitswelt  
☐ Neue Arbeitsstellen durch die digitalisierte Welt  
☐ Große internationale Unternehmen  
☐ Nachteile der digitalen Welt  
☐ Maßnahmen gegen die Digitalisierung

Ergänzen Sie bei der folgenden Aufgabe die Lücke im Text mit der bestmöglichen Antwort.

**Reisen Sie an einem Freitag, der auf den 13. eines Monats fällt? Oder kehren Sie sofort um, wenn Ihnen eine schwarze Katze von links nach rechts über den Weg läuft? Tragen Sie immer dieselbe Krawatte zu einem Vorstellungsgespräch, weil Sie Ihnen schon mal Glück gebracht hat? Dann sind Sie ohne Zweifel abergläubisch. Beim Aberglauben an die Zahl 13 geht es sogar so weit, dass viele Hotels auf die Zimmernummer 13 verzichten und Fluggesellschaften selten Sitze mit der angeblichen Unglückszahl haben. ---- Aberglaube ist also sowohl die Angst vor nicht nachweisbaren Dingen wie auch das Vertrauen in etwas nicht Erklärbares. Übrigens: Aberglaube variiert von Land zu Land. In Japan und China ist zum Beispiel die Vier eine Unglückszahl. Und die Italiener fürchten die Zahl 17. Andere Länder, anderer Aberglauben. Und läuft Ihnen die Katze von rechts nach links über den Weg, dann verheißt sie – zumindest in Deutschland – Glück!**

34.

3 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Daher wird die Zahl 13 sogar im Bereich Mathematik nicht mehr verwendet.
- ☐ Deshalb werden viele Länder eine Alternative für die Zahl 13 entwickeln.
- ☐ Dabei gibt es für den schlechten Ruf der Zahl gar keine Beweise.
- ☐ Weil Flugzeuge nur 12 Flugsitze besitzen.
- ☐ Somit sind Menschen, die abergläubig sind, nicht in der Lage anderen zu vertrauen.

Ergänzen Sie bei der folgenden Aufgabe die Lücke im Text mit der bestmöglichen Antwort.

**Durchbruch für eine Zukunft mit geklonten Menschen?**

**Die Nachricht von Dollys Geburt löste nicht nur Begeisterung über die Leistungsfähigkeit der Wissenschaft und die damit verbundenen Möglichkeiten in Bezug auf die Entwicklung neuer Therapieformen für Krankheiten aus. Im Gegenteil: Ein Großteil der Bevölkerung stand und steht dem Klonerfolg skeptisch gegenüber. Ist das Klonen eines Schafes nur der Anfang? Wird die Welt bald von menschlichen Klonen mit einem maßgeschneiderten Erbmateriale bevölkert? Ist es ethisch vertretbar, derart in die Natur einzugreifen und welche Risiken sind damit verbunden? ---**

35.

3 Punkte

*Markieren Sie nur ein Oval.*

- ☐ Im Gegensatz zu üblichen Schafen besaß Dolly im Grunde genommen gleich drei Mütter, dafür aber keinen Vater.
- ☐ Am 5. Juli 1996 wurde das erste geklonte Säugetier im Roslin-Institut in Schottland geboren, das walisische Bergschaf Dolly.
- ☐ Trotz einer Lebenserwartung von ca. 12 Jahren starb Dolly bereits am 14. Februar 2003 im Alter von 6 Jahren an einer unheilbaren Lungenkrankheit.
- ☐ Diese Diskussionen führten bereits 1990 zur Festlegung des deutschen Embryonenschutzgesetzes, mit dem das Klonen von Menschen in Deutschland verboten wurde.
- ☐ Während ihres kurzen Lebens brachte Dolly mehrere gesunde Lämmer zur Welt.

Ergänzen Sie bei der folgenden Aufgabe die Lücke im Text mit der bestmöglichen Antwort.

Die allgemeine Internetsucht rückt eine Internetnutzung mit großem Zeitkontingent und ohne Präferenz für eine spezielle Internetanwendung in den Mittelpunkt. Zu den Risikofaktoren für die Ausbildung einer allgemeinen Internetsucht zählen eine starke soziale Isolation sowie Persönlichkeitsmerkmale wie Schüchternheit, Stressanfälligkeit, ein schwaches Selbstwertgefühl oder eine gering wahrgenommene soziale Unterstützung – z. B. durch Freunde oder Eltern. Als weiterer Risikofaktor wird das Fehlen von Bewältigungsstrategien für persönliche Probleme diskutiert. Zu den Folgen allgemeiner Internetsucht zählt die Vernachlässigung von privaten und gesellschaftlichen Aufgaben. --- Hinsichtlich der Prävalenz der allgemeinen Internetsucht gibt es keinen homogenen Forschungsstand: Die geschätzten Raten bewegen sich unter Anwendung unterschiedlicher Messverfahren zwischen 1,0 und 10,3% der jeweils untersuchten Stichproben.

36.

3 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ Das Internet zeichnet sich aus durch einen ständigen und leichten Zugang («accessibility»), der theoretisch weltweit, jederzeit und von überall her möglich ist, durch preiswerte und zeitsparende Nutzungsmöglichkeiten, die mit geringem Aufwand («affordability») in Anspruch genommen werden können und durch anonyme Nutzungsmöglichkeiten («anonymity»).
- ☐ Das Spektrum reicht von allgemeinen Bezeichnungen wie Medien- oder Internetsucht bis hin zu sehr spezifischen Bezeichnungen wie Onlinespielsucht oder Googlesucht.
- ☐ In wissenschaftlichen Studien wird darauf verwiesen, dass zum einen der Fokus auf den im Vergleich zur Mediensucht differenzierteren Begriff der Internetsucht gelegt, zum anderen verschiedene Formen spezifischer Internetsucht unterschieden werden sollten.
- ☐ Es kann zu negativen Konsequenzen in privaten Beziehungen oder zu Leistungsabfällen in Schule oder Beruf kommen.
- ☐ Im Jahr 1950 schließlich definierte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) Sucht als Zustand periodischer oder chronischer Intoxikation, die für das Individuum und für die Gesellschaft schädlich ist und durch den wiederholten Gebrauch einer natürlichen oder synthetischen Droge hervorgerufen wird.

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe den Satz aus, der den Textzusammenhang stört.

(I) Rassistische Diskriminierung und Gewalt gehört in Deutschland für immer mehr Menschen zur Alltagserfahrung. (II) Dies ist kein Geheimnis. (III) Denn entsprechende Taten und Erfahrungen werden durch die Arbeit von unabhängigen politischen Initiativen und Organisationen sowie Antidiskriminierungsstellen und Opferberatungen zunehmend gut dokumentiert. (IV) Anders als noch in den 1990er Jahren, als es in der Bundesrepublik praktisch unmöglich war, Rassismus als Problem der gegenwärtigen Gesellschaft zu begreifen und auch so zu bezeichnen, lassen sich heute zumindest in Teilen der Öffentlichkeit, der Medien und der Politik entsprechende Problematisierungen vermitteln. (V) Die Politik befasst sich mit Maßnahmen gegen die Einwanderung von Migranten nach Deutschland.

37.

3 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

☐ I☐ II☐ III☐ IV☐ V

Wählen Sie bei der folgenden Aufgabe den Satz aus, der den Textzusammenhang stört.

(I) Musiktherapie kann im Einzel- oder Gruppensetting und jeweils in Form von aktiver oder rezeptiver (passiver) Therapie durchgeführt werden. (II) In der Literatur der Antike und im Alten Testament finden sich Darstellungen musiktherapeutischer Anwendungen, beziehungsweise Beschreibungen der Wirkung von Musik auf das Wohlbefinden des Menschen. (III) Ab dem 9. Jahrhundert erhielt Musik in der Behandlung von Krankheiten und zur Erhaltung der Gesundheit einen festen Platz zugewiesen und spielte vom Mittelalter bis in die Neuzeit eine wichtige Rolle. (IV) Bis ins 19. Jahrhundert war die Anwendung von Musik zur Krankheitsbehandlung allgemein anerkannt. (V) Mit dem Erstarken der empirischen Naturwissenschaften begann auch die Erforschung der Wirkung von Musik auf den Körper und somit auch die Erforschung der Wirksamkeit der Musiktherapie.

38.

3 Punkte

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ I  
☐ II  
☐ III  
☐ IV  
☐ V

Bitte schreiben Sie zu diesem Thema Ihre Gedanken auf (150-200 Wörter)

### Kommt jetzt die große Flucht aufs Land?

*Homeoffice geht von überall. In der Krise sind viele daher ins Ferienhaus oder zu den Eltern gezogen. Die Zukunft könnte ein Mix aus Stadt- und Landleben sein*

Viele haben das Homeoffice in der Corona-Krise dorthin verlegt, wo sie ihren Lebensmittelpunkt sowieso lieber hätten: aufs Land. Dort gibt es mehr Grün, frischere Luft, mehr Platz, weniger Menschen und damit weniger potenzielle Virusüberträger. Oft ist hier auch die Familie, mit der man ansonsten zu wenig Zeit verbringen kann.

39. Leben auf dem Land oder in der Stadt. Was bevorzugen Sie? Was sind Vor- und Nachteile des Stadtlebens? Bitte beachten Sie darauf, dass Ihre Erörterung eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss hat. \*

25 Punkte

---

---

---

---

---

Dieser Inhalt wurde nicht von Google erstellt und wird von Google auch nicht unterstützt.

Google

Formulare

## EK III: Gazete Haberi – İstasyon Çalışması

### Station 1: Merkmale eines Zeitungsberichts

Unten sehen Sie einen Zeitungsbericht. Was könnten Merkmale eines Zeitungsberichts sein?

Wer könnte ausgehend vom Text die Adressatengruppe sein? Wurde der Text entsprechend seinen Merkmalen adressatenorientiert erstellt? Was ist Ihre Meinung? Schreiben Sie stichpunktartig und besprechen Sie die Ergebnisse mit Ihrer Gruppe.



Neustadt an der Donau

#### Mann stirbt nach Fahrerflucht bei weiterem Unfall

19. Juli 2022, 14:46 Uhr



Nachdem er zwei Unfälle verursacht hatte, starb ein 34-Jähriger in Niederbayern (Symbolbild). (Foto: Christophe Gateau)

Ein Mann in Niederbayern hat am Sonntag innerhalb kurzer Zeit zwei Unfälle verursacht. Der zweite endete für den 34-Jährigen tödlich. Zudem wurden insgesamt vier weitere Menschen verletzt, wie die Polizei am Dienstag mitteilte.

Der Unfallfahrer war am späten Sonntagabend mit einem Kleintransporter bei Neustadt an der Donau unterwegs, wo er zunächst auf das Kleinauto zweier Jugendlicher im Alter von 15 und 16 Jahren auffuhr. Die beiden Insassen des Kleinautos wurden dabei leicht verletzt. Anschließend flüchtete der 34-Jährige mit seinem Wagen vom Unfallort in Richtung Neustadt. Aus bislang ungeklärter Ursache kam er auf seiner Flucht mit dem Fahrzeug von der Straße ab. Der Wagen überschlug sich daraufhin mehrfach und blieb in einem Maisfeld liegen.

Ersthelfer kümmerten sich vor Ort umgehend um die Verletzten, zu denen neben dem Fahrer auch noch zwei weitere Männer gehörten. Dennoch erlag der 34-Jährige noch vor Ort seinen Verletzungen. Ein 35-jähriger Mitfahrer wurde leichtverletzt in ein Krankenhaus gebracht. Der zweite Mitfahrer, ein 23-Jähriger, erlitt schwere Verletzungen. Nach der Erstversorgung brachte mit einem Hubschrauber ins Krankenhaus geflogen. Zur Klärung des Unfalls wurde von Seiten der Polizei ein Gutachten in Auftrag gegeben.

Quelle: Süddeutsche Zeitung

## Station 2: W-Fragen und Aufbau

Markieren Sie in diesem Unfallbericht alle Angaben zum Geschehen (W-Fragen) und tragen Sie die Ergebnisse in die Tabelle ein. Markieren Sie in diesem Zeitungsartikel die Einleitung, den Hauptteil und den Schluss.



### **15-jähriges Mädchen stirbt nach schwerem Autounfall in Regensburg**

**In Regensburg ist ein 15-jähriges Mädchen am 30. Oktober von einem Auto angefahren und schwer verletzt worden. Jetzt starb das Unfallopfer im Krankenhaus.**

REGENSBURG Ein 15-jähriges Mädchen ist nach Angaben der Polizeiinspektion Regensburg Nord nach einem tragischen Unfall an den Folgen seiner Verletzungen gestorben. Wie die Polizei am Mittwoch mitteilte, erlag das Mädchen seinen Verletzungen in einem Regensburger Krankenhaus.

Am Dienstag, 30. Oktober, war das Mädchen bei Dunkelheit um 18.30 Uhr in der Donaustaufferstraße in Regensburg beim Überqueren einer Fußgängerampel von einem Auto erfasst worden. Ersten Erkenntnissen der Polizei zufolge hatte ein 38-Jähriger die Fußgängerin beim Abbiegen erfasst. Das Mädchen wurde auf die Straße geschleudert und wurde vor Ort reanimiert. Doch jetzt ist sie im Krankenhaus verstorben, wie die Polizei mitteilte. Ihr Zustand war nach dem Unfall so schlecht, dass sie offenbar auch nicht mehr vernommen werden konnte.

Die Polizei bittet deshalb dringend Zeugen des Unfallgeschehens, sich zu melden. Zeugen können sich bei der Polizeiinspektion Regensburg Nord unter der Nummer 0941/5062221 oder bei jeder anderen Dienststelle melden.

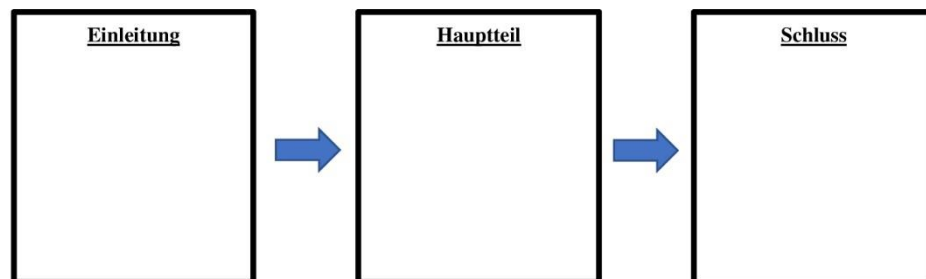
Gerade in der dunklen Jahreszeit setzen sich Fußgänger, aber auch häufig Radfahrer großen Gefahren auch innerhalb des Stadtverkehrs aus. Helle Bekleidung oder bei Radfahrern sogar eine Warnweste können vor den Gefahren des Verkehrs schützen. Insgesamt geht die Zahl der Opfer von Verkehrsunfällen allerdings zurück. Im Jahr 2017 starben bei Unfällen im Straßenverkehr zwar 55 Menschen, doch das war der niedrigste Wert seit 1954. Gestiegen ist allerdings die Zahl der Unfälle insgesamt, das lag vor allem an Wildunfällen, die offenbar häufiger werden. Insgesamt liegt die Zahl von bei der Polizei erfassten Autounfällen bei mehr als 30.000 im Jahr in der Oberpfalz.

Selten enden Unfälle tödlich wie der in der Donaustaufferstraße. Unser Mitgefühl gilt den Hinterbliebenen, die um das 15-jährige Mädchen trauern.

*Quelle: Wochenblatt*

|                                           |  |
|-------------------------------------------|--|
| <b>Was</b> geschah?                       |  |
| <b>Wer</b> war beteiligt?                 |  |
| <b>Wo</b> ereignete sich der Vorfall?     |  |
| <b>Wann</b> ereignete sich das Geschehen? |  |
| <b>Wie</b> passierte es?                  |  |
| <b>Warum</b> kam es zu dem Ereignis?      |  |
| <b>Welche</b> Folgen hatte der Vorfall?   |  |

Welche Fragen werden in der Einleitung, im Hauptteil und Schluss beantwortet?  
Ergänzen Sie das Schaubild.



## Infoblatt zur Station 2: W-Fragen und Aufbau

Ein Zeitungsbericht besteht aus folgenden Teilen:

- 1) Die **Schlagzeile** muss ausdrucksstark, sachlich und knapp formuliert sein.
- 2) Der **Untertitel** soll die Schlagzeile genauer beschreiben und Zusatzinformationen zum Ereignis beinhalten. Nach dem Lesen der Überschriften werden LeserInnen über das Wesentliche informiert.
- 3) In der **Einleitung** werden die Fragen **Wer? Wann? Wo? Was?** beantwortet. Wortwiederholungen sind zu umgehen.
- 4) Im **Hauptteil** werden die Fragen **Wie? Warum?** in der zeitlich richtigen Reihenfolge sachlich beschrieben. In diesem Teil wird nur das Wesentliche geschildert. Gefühle, Gedanken und die eigene Meinung werden im Bericht nicht behandelt.
- 5) Im **Schluss** wird Auskunft über die Folgen des Ereignisses gegeben.

Berichte müssen **sachlich** verfasst werden. Es handelt sich hier um eine **reine Informationsweitergabe**. Gefühle, Gedanken, Wünsche oder die eigene Meinung dürfen im Bericht nicht vorkommen. Da die Geschehnisse in der vergangenen Zeit vorkamen, wird im Präteritum geschrieben. Für die Ereignisse, die vor der Vergangenheit stattfanden, ist die richtige Zeitform das **Plusquamperfekt** (Vorvergangenheit).

### Station 3.1: Grammatik

Analysieren Sie die grammatikalischen Merkmale im Zeitungsbericht. Was fällt Ihnen auf? Markieren Sie bestimmte Zeitformen und grammatikalische Formen.



#### **Auto prallt gegen Baum: Beifahrerin stirbt**

[Herne](#) (dpa/lnw) - Eine 72-jährige Beifahrerin ist bei einem Verkehrsunfall in Herne ums Leben gekommen. Der Fahrer des Autos wurde schwer verletzt, wie die Polizei mitteilte. Der 74-Jährige soll am Donnerstagnachmittag die Kontrolle über das Fahrzeug verloren haben. Dabei kollidierte er zunächst mit einem am Fahrbahnrand parkenden Auto und prallte anschließend gegen einen Baum.

Durch den Aufprall habe sich das Fahrzeug überschlagen und sei in eine Hauswand auf der gegenüberliegenden Straßenseite gekracht. Das Auto sei dann auf dem Dach liegengeblieben. Die Frau konnte nach Angaben der Polizei nur noch tot aus dem Fahrzeug geborgen werden. Der Fahrer wurde mit schweren Verletzungen in ein Krankenhaus gebracht. Die Unfallstelle wurde zwischenzeitlich gesperrt.

*Quelle: Süddeutsche Zeitung*

## Station 3.2: Grammatik



- Bei Zeitungsberichten wird meistens die **indirekte Rede** verwendet.
- Zeitungsberichte werden im **Präteritum** verfasst.
- Zeitungsberichte werden **sachlich** und **neutral** formuliert.

Schreiben Sie die Sätze in indirekter Rede.

Beispiel:

### Direkte Rede

Die Frau: „Das Auto **ist** dann auf dem Dach lieengeblieben.“

### Indirekte Rede

Das Auto **sei** dann auf dem Dach lieengeblieben, berichtete die Frau.

- 1) Polizei: „Die Ursache für den Mord konnte noch nicht festgestellt werden.“
- 2) Zeugin: „Die Frau hatte eine Alkoholflasche in der Hand.“
- 3) „Der Verletzte wird immer noch behandelt“, teilte der Arzt mit.
- 4) „Der Brand verbreitete sich vom Garten in den Wald“, meldete die Feuerwehr.
- 5) Unfallverursacher: „Ich habe das Kind nicht gesehen.“
- 6) Ein Anwohner: „Die Familie streitet jeden Tag.“
- 7) „Vor allem bei starkem Regen sollte man viel vorsichtiger sein“, meinte die Polizei.

Bilde aus den Stichworten Sätze im Präteritum.

Beispiel:

Samstag – Sportwettbewerb – fallen – Krankenhaus

Beim Sportwettbewerb fiel am Samstag ein Langläufer auf sein Gesicht und musste ins Krankenhaus gebracht werden.

- 1) Notruf – schwerer Unfall – geschehen
- 2) LKW – entstehen – Totalschaden
- 3) Brand – Feuerwehr – retten
- 4) Fahrer – überholt – Motorrad
- 5) Nachts – stürmen – Baum

## Station 4.1: Wortschatz und Formulierung

Finden Sie im Zeitungsbericht die typischen Ausdrücke und Formulierungen. Markieren Sie diese im Bericht.



### Tödlicher Verkehrsunfall am Stachus - Sperrung aufgehoben



Der Unfall hat sich auf Höhe des Karlsplatzes an der Ecke zur Sonnenstraße ereignet. (Foto: Robert Haas)

#### Beim Abbiegemanöver eines Lastwagens wird eine 59-jährige Radfahrerin getötet. Die Sonnenstraße ist inzwischen wieder freigegeben für den Verkehr.

Am Stachus hat sich am Montagmorgen um 4.40 Uhr ein tödlicher Verkehrsunfall ereignet, bei dem eine 59-jährige Radfahrerin auf dem Weg zur Arbeit von einem Lastwagen getötet wurde. Die Sonnenstraße war wegen der umfangreichen Unfallaufnahme in nördlicher Fahrtrichtung - das ist die Richtung vom Sendlinger Tor zum Stachus - komplett gesperrt. Erst nach Stunden wurde die Sperrung gegen 9 Uhr wieder aufgehoben.

Der Unfall ereignete sich laut Polizei auf Höhe des Karlsplatzes an der Ecke zur Sonnenstraße, als ein 38-jähriger Lastwagen-Fahrer, der Waren angeliefert hatte, die Fußgängerzone am Karlsplatz zwischen der südlichen Gebäudefassade und einem U-Bahnabgang nahe dem Obletter verließ und in die Sonnenstraße in Richtung Lenbachplatz in die Fahrbahn einbog. Dabei übersah der Fahrer des 7,5-Tonnners in der Dunkelheit offenbar die Radlerin, die in Fahrtrichtung vom Stachus zum Sendlinger Tor - also verbotenerweise in falscher Richtung - auf dem Radweg fuhr.

Die Radfahrerin sei zunächst mit der rechten Fahrzeugfront des Lkw kollidiert, dann gestürzt und unter den fahrenden Lkw geraten, der sie überrollte, teilte die Polizei mit. Sie wurde bei dem Zusammenstoß so schwer verletzt, dass sie noch an der Unfallstelle starb.

#### Die Sonnenstraße war stundenlang komplett gesperrt

Ein Kindernotarzt-Team, das wegen eines anderen Einsatzes auf der Sonnenstraße unterwegs war, sei direkt zur Unfallstelle gekommen, um Hilfe zu leisten, so die Feuerwehr. Weitere Einsatzkräfte kümmerten sich um den traumatisierten Lastwagenfahrer und alarmierten das Kriseninterventionsteam zur Betreuung. Selbst ein Radfahrer-Helm wäre bei der Art der Verletzungen nicht lebensrettend gewesen, sagte eine Polizeisprecherin.

Die Verkehrspolizei und ein Gutachter waren am Unfallort, der Gutachter ließ über der gesperrten Zone zur Unfallaufnahme eine Drohne fliegen. Die Polizei hatte Autofahrerinnen und -fahrer wegen der stundenlangen Totalsperrung in einer Fahrtrichtung geraten, schon am Sendlinger Tor entweder in die Lindwurmstraße oder in den Oberanger auszuweichen, um ein Verkehrschaos im Berufsverkehr zu vermeiden.

Dennoch kam es zu erheblichen Verkehrsbehinderungen. Zeugen des Unfallhergangs werden gebeten, sich mit dem Unfallkommando, Telefon 089/62 16-33 22, in Verbindung zu setzen.

Quelle: Süddeutsche Zeitung

### Station 4.2: Wortschatz und Formulierung

Ersetzen Sie in den folgenden Sätzen die gekennzeichnete Formulierung durch treffendere, sachlichere Ausdrücke. Arbeiten Sie mit Ihrem Partner.

- 1) Weil es regnete und die Straße rutschig war, *passierte der Unfall*. (Unfallursache war ...)
- 2) Der Weg zum Wald wurde gesperrt, *da die Sicherheit nicht mehr gewährleistet werden konnte*.
- 3) *Wie es vorgeschrieben ist*, kontrollierte die Polizei den Führerschein.
- 4) Der Fahrer wurde freigesprochen, *da es für den Vorfall keine eindeutigen Beweise gab*.
- 5) *Um bei Notfall schnell Hilfe leisten zu können*, sollten Autofahrer bei Staus auf Autobahnen eine Rettungsgasse freihalten.

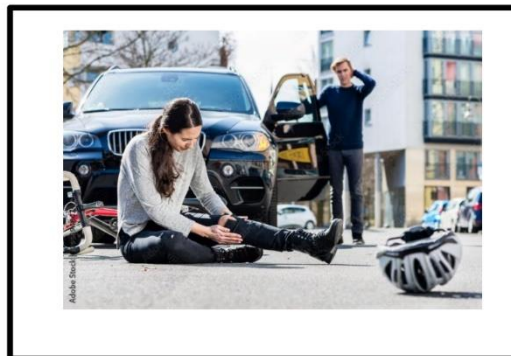
## Infoblatt zur Station 4: Wortschatz

### Einige Ausdrücke in Zeitungsberichten...

Der Unfall ereignete sich ...  
... hat sich ein tödlicher Verkehrsunfall ereignet  
... zur Unfallstelle kommen  
Hilfe leisten  
Einsatzkräfte kümmerten sich um ...  
Schadenersatz wird gefordert  
Fachleute vermuten, dass ...  
der Schaden beläuft sich auf 1.000 Euro  
die Rettung erreichte die Unglücksstelle  
sie war auf der Stelle tot  
bei vollem Bewusstsein  
... verlor die Kontrolle über das Fahrzeug  
ein folgenschwerer Unfall  
... erlag den Verletzungen

### Station 5: Zeitungsbericht verfassen

Schreiben Sie einen Zeitungsbericht zu diesem Bild. Bitte achten Sie darauf, dass Ihr Zeitungsbericht eine Schlagzeile, eine Unterzeile, eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss haben soll.



### Bonusstation

In dieser Station ist der Zeitungsbericht durcheinandergeraten. Schneiden Sie die Sätze aus und kleben Sie diese in der richtigen Reihenfolge. Achten Sie auf den Aufbau eines Zeitungsberichts (Einleitung, Hauptteil, Schluss).

Flammen schlagen aus einer Lagerhalle in Freimann, die Feuerwehr ist mit einem Großaufgebot am Ort. Das Gebäude ist nicht mehr zu retten.

### Rauchsäule über der Stadt

Ein Großaufgebot von mehr als 100 Einsatzkräften und Polizisten beteiligte sich an den Rettungsarbeiten, die sich bis zum Abend hinziehen sollten.

Im Münchner Nordosten ist am Freitag gegen 10.45 Uhr ein Großbrand in einer Lagerhalle an der Lindberghstraße im Stadtteil Freimann ausgebrochen. Beim Eintreffen der Feuerwehr stand das Gebäude bereits völlig in Flammen.

Menschen hätten sich in der Halle und dem direkt anschließenden Firmen-Bürogebäude nicht mehr aufgehalten, sagte ein Sprecher. Eine Person sei leicht verletzt worden, habe jedoch ambulant versorgt werden können. Der Schaden dürfte in die Millionen gehen.

## EK IV: Motivasyon Mektubu – İstasyon Çalışması

### Station 1: Um welche Textsorte handelt es sich?

Von welcher Textsorte handelt der untere Text? Begründen Sie Ihre Entscheidung. Welchen Zweck und welche Wirkung hat diese Textsorte? Für welche Zwecke schreibt man solch einen Text? Diskutieren Sie mit Ihrer Gruppe.



#### Meine Motivation für eine Anstellung als Abteilungsleiterin

*Ein Kompromiss, das ist die Kunst, einen Kuchen so zu teilen, dass jeder meint, er habe das größte Stück bekommen.*

*(Ludwig Erhard)*

#### Mein Interesse an einer Anstellung in Ihrem Unternehmen

Die Tätigkeit als Abteilungsleiterin bei der Unternehmen GmbH bietet mir die Gelegenheit, mich sowohl in beruflicher als auch in persönlicher Hinsicht in einem besonderen Umfang weiterzuentwickeln. Besonders reizvoll erscheint mir dabei die Möglichkeit, eine derart verantwortungsvolle und zugleich äußerst spannende Aufgabe bei einem der erfolgreichsten Konzerne in Deutschland zu übernehmen.

#### Meine Qualifikation für die angestrebte Stelle

Mittlerweile blicke ich auf eine langjährige Berufserfahrung zurück, wodurch ich selbstverständlich über exzellente Management- und Führungsqualitäten verfüge. Besonders hilfreich war mir stets meine äußerst überzeugende Verhandlungsstärke. Gepaart mit meiner offenen und kommunikativen Persönlichkeit schaffe ich es so gut wie immer, meine Ziele zu erreichen. Als eine meiner herausragenden Stärken sehe ich die Fähigkeit, Menschen zu erreichen und zu überzeugen.

#### Meine persönlichen Stärken

Neben meiner hohen fachlichen Kompetenz zeichnet mich vor allen Dingen mein dynamisches, kooperatives und zielorientiertes Wesen aus. Meine sprachliche Begabung befähigt mich dazu, komplexe Sachverhalte anschaulich darzustellen und zu vermitteln. An die Erfüllung meiner Aufgaben gehe ich stets sehr strukturiert, mit großem Engagement und mit einer hohen

Belastbarkeit heran. Weiterhin verfüge ich über die Gabe des analytischen Denkens und die Fähigkeit, meine Aufgaben auch als Teil eines Teams sowohl ziel- als auch erfolgsorientiert zu lösen.

Musterstadt, 24.11.2017

Maria Mustermann

## Infoblatt zur Station 1: Merkmale eines Motivationsschreibens

Das Motivationsschreiben gehört zum operativen Texttyp. Der Empfänger des Motivationsschreibens wird dazu überzeugt, den Kandidaten einzustellen oder zu übernehmen. Um einen bleibenden Eindruck beim Empfänger zu hinterlassen, wird ein Motivationsschreiben zum Anschreiben hinzugefügt. In diesem Motivationsschreiben werden persönliche Informationen untergebracht und persönliche als auch fachliche Qualifikationen beschrieben. Ein Motivationsschreiben wird bei einer Bewerbung für Studienplätze, Stipendien bei Stiftungen, Forschungsprojekte, Auslandssemester und bei Jobbewerbungen verlangt.

*Was ist der Unterschied zwischen einem Motivations- und Bewerbungsschreiben?*

| Motivationsschreiben                                                                                                                           | Bewerbungsschreiben                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>NUTZUNG</i>                                                                                                                                 |                                                                                                           |
| Neben dem Anschreiben eine detaillierte Ausführung bezüglich den wichtigsten Stärken, Qualifikationen, Fähigkeiten und persönlichen Motivation | Sachlicher Ausdruck aller wesentlichen Kompetenzen und Darlegung für die Begründung der Bewerbung         |
| <i>INHALT</i>                                                                                                                                  |                                                                                                           |
| Nähere Einblicke in besondere Zeitabschnitte des Lebenslaufs und persönliche Ziele sowie bemerkenswerter Bezug zum Empfänger                   | Stellenrelevante Fähigkeiten, bisherige berufliche Erfahrungen und kurze Bezugnahme auf eigene Motivation |
| <i>LÄNGE</i>                                                                                                                                   |                                                                                                           |
| Eine Seite                                                                                                                                     | Eine Seite                                                                                                |

## Station 2: Aufbau

Aus welchen Teilen besteht das Motivationsschreiben? Wie ist der Aufbau gegliedert? Markiere und beschrifte den Text.



Tim Mustermann • Musterweg 77 • 12130 Stadt • Tel.: +49 176 6934443 • Email: tim.muster@gmail.com

Musterfirma

Human Resources

Martina Hundertmark

Julie-Wolfthorn-Straße 1

10115 Berlin

Berlin, 13. Mai 2017

### Meine Eignung für ein Auslandssemester an der Universität Sevilla

Sehr geehrte Frau Hundertmark,

Ich möchte das vierte Semester meines Studium der BWL mit Schwerpunkt Management gern an der Universität Sevilla in Spanien verbringen. Das Erasmusprogramm bietet mir eine einzigartige Chance, neue Erfahrungen zu sammeln und meine interkulturelle Kompetenz sowie meine bereits guten Spanischkenntnisse auszubauen.

Die Universität Sevilla bietet ein sehr breites Angebot an Kursen im Fachbereich Wirtschaft – besonders reizen mich die Kurse International Business und Interkulturelle Personalführung, da sie mir bei der Vorbereitung meines Masterstudiums helfen. Die Stadt Sevilla spricht mich zudem an, da ich dort das Studentenleben in einer kleineren Stadt kennenlernen kann. Seit drei Jahren lerne ich außerdem Spanisch am Sprachenzentrum der Uni und beschäftige mich mit der spanischen und insbesondere andalusischen Kultur, die ich nun auch persönlich erleben möchte. Der Austausch mit ehemaligen Austauschstudenten der Universität Sevilla, die hohe Qualität der Lehre dort, die Kursvielfalt und die Erfahrung an einer traditionsreichen spanischen Universität studiert zu haben, haben meinen Wunsch auf ein Auslandssemester noch verstärkt.

Mir ist bewusst, dass ein Auslandssemester trotz allem sowohl Höhen als auch Tiefen mit sich führt. Da ich als Schüler bereits einen Auslandsaufenthalt in England erlebt habe, weiß ich mit Herausforderungen umzugehen und bin sehr flexibel. Ich bin sensibilisiert in Bezug auf kulturelle Unterschiede und kann mich in einem fremden Land schnell orientieren. Durch meine Spanischkenntnisse und Aufgeschlossenheit finde ich schnell Anschluss.

Nach meinem Bachelor in BWL plane ich einen Master im Internationalen Management und kann mir gut vorstellen, für ein internationales Unternehmen in Europa oder Südamerika tätig zu werden und meine Kenntnisse so einzubringen. Das Semester in Sevilla ist die perfekte Möglichkeit, internationale Erfahrung mit Fachkenntnissen und neuen Kontakten zu verbinden und stellt für mich einen wichtigen nächsten Schritt dar.

Ich würde mich sehr freuen, an einem Erasmussemester in Spanien teilzunehmen und freue mich auf Ihre Antwort.

Mit freundlichen Grüßen

(UNTERSCHRIFT)

Tim Mustermann

## Infoblatt zur Station 2: Aufbau

Ü Inhalt des Textes in einem Satz wiedergeben

1. Sehr geehrte/r Frau/Herr ...

Den zuständigen Ansprechpartner recherchieren und die Anrede an ihn/sie richten.

2. Einleitung

Die Einleitung soll so gestaltet werden, dass der Leser zum Weiterlesen angeregt wird. Schreiben Sie in der Einleitung für welche Stelle Sie sich interessieren und warum Sie für dieses Unternehmen arbeiten möchten.

Ü Zu meiner Person

3. Hauptteil

Im Hauptteil schreiben Sie, warum genau Sie für die Stelle geeignet sind. Zählen Sie Ihre fachlichen Kenntnisse, Ihre erworbenen Qualifikationen und Fähigkeiten, Ihre persönlichen Stärken und Erfahrungen auf. Achten Sie darauf, dass Sie nicht irrelevante, sondern passende Fähigkeiten zu der beworbenen Stelle auflisten.

Meine ersten praktischen Erfahrungen

Hauptteil

Schlussstil

Beenden Sie Ihr Schreiben mit einem netten Hinweis auf den nächsten Schritt („Über eine Einladung zum Vorstellungsgespräch freue ich mich“).

Mit freundlichen Grüßen

Unterschrift

### Station 3.1: Grammatik

Analysieren Sie die grammatikalischen Merkmale im Motivationsschreiben. Finden Sie zu jedem sprachlichem Merkmal in der Tabelle zwei Beispiele aus dem Text.



Tim Mustermann • Musterweg 77 • 12130 Stadt der Muster • Tel.: +49 176 6934443 • Email: tim.muster@gmail.com

Musterfirma  
Human Resources  
Martina Hundertmark  
Julie-Wolfthorn-Straße 1  
10115 Berlin

Berlin, 13. Mai 2017

#### Forschungsprojekt Demografischer Wandel - Warum ich?

Sehr geehrte Frau Hundertmark,

hiermit bewerbe ich mich auf das ausgeschriebene Forschungsstipendium für weiterführende Studien und Projekte im Bereich sozialer Wandel und Demografie am Graduiertenkolleg Ihrer Hochschule. Ich freue mich, Ihnen meine Person und mein Projekt vorzustellen und Sie von meiner besonderen Eignung und der Bedeutung meines Projektes für Ihre Institution und die deutsche Gesellschaft zu überzeugen.

Mein Forschungsvorhaben beschäftigt sich mit den Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Erhaltung der Infrastruktur in ländlichen und strukturschwachen Regionen Deutschlands und trägt damit einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Debatte und zukünftigen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Herausforderungen der Bundesrepublik Deutschlands bei. Das Projekt umfasst eine quantitative Studie zur Entwicklung der letzten 20 Jahre und ist auf drei Jahre angelegt. Ziel des Projektes ist die Entwicklung verschiedener Zukunftsszenarien und Lösungsvorschläge für den Infrastrukturerhalt sowie alternatives Leben, Wohnen und Arbeiten im ländlichen Raum.

Das Thema demografischer Wandel und seine Auswirkungen im ländlichen Deutschland begleiten mich seit Jahren. Neben der Relevanz und der Bedeutung des demografischen Wandels für die soziale, ökonomische und kulturelle Entwicklung des Landes, motiviert mich auch mein persönlicher Bezug zum Thema, da ich selbst im ländlichen Brandenburg beheimatet bin und den Infrastrukturschwund bewusst miterlebt habe. Erste positive Entwicklungen durch das Engagement lokaler Bürgerinitiativen besonders im Bereich medizinische Versorgung und alternative Wohnformen bestärken mein Forschungsinteresse.

Das Demografie Projekt, ermöglicht durch Ihr Stipendium, bietet mir die Möglichkeit, mit meiner Forschung im Bereich Demografie als Vorbereitung meines Doktorandenstudiums aktiv zu einem gesellschaftlich höchst relevanten Thema beizutragen.

Ich freue mich über Ihre Rückmeldung zu meinem Forschungsvorhaben und die weiteren Schritte im Auswahlverfahren. Für ein persönliches Interview stehe ich jederzeit bereit.

Mit freundlichen Grüßen

(UNTERSCHRIFT)  
Tim Mustermann

### Station 3.2: Grammatik

Beispiel:

Meine Aufgaben in diesem Unternehmen waren die Planung von Auslandsprojekten, das Recherchieren von ausländischen Stiftungen und Einholen von Angeboten. Zu meinen stärksten Eigenschaften gehören Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Selbstverantwortung. Da ich Freude an der Bewältigung sozialer Herausforderungen habe, würde ich mich über einen Platz in Ihrem Projekt freuen.



- ❖ **Nominalstil:** Vorgänge und Sachverhalte, die mit Hilfe von Nomen ausgedrückt werden.  
→ *Planung von Auslandsprojekten*
- ❖ **Steigerung von Adjektiven:** Der Komparativ (die erste Steigerungsform von Adjektiven) und der Superlativ (die höchste Steigerungsform von Adjektiven)  
→ *stärksten Eigenschaften*
- ❖ **Konjunktiv:** der Konjunktiv beschreibt eine bevorzugte, aber nicht realisierte Handlungsalternative  
→ *würde freuen*

#### Nominalstil

#### Steigerung von Adjektiven

#### Konjunktiv

### Station 4.1: Wortschatz und Formulierung

Finden Sie im Motivationsschreiben die typischen Ausdrücke und Formulierungen.  
Markieren Sie diese im Text.



Lausanne, den 29. April 2013

Sehr geehrte Frau YYYY,

Infolge einer Diskussion mit Frau Yu, Assistentin bei der Personalleitung, die mich dazu ermutigt hat, stelle ich Ihnen hiermit meine Bewerbung für die Stelle des Junior HR Managers, zu.

Als Student in Master of Science in Management an der Universität in Genf verfüge ich über eine gute Kenntnis der Unternehmensmanagement-Tools, sowie der Organisationstheorien, insbesondere im Bereich des Personalmanagements, da ich mich auf dieses Fach im Laufe meines universitären Werdegangs spezialisiert habe.

Ich beteilige mich seit Januar diesen Jahres an einem Master's Internship Programm bei der Firma Pro Mind Consulting A.G. in Lausanne, das bis zum 31. April 2013 dauern wird. Zu meinen Aufgaben gehört die Teilnahme an der Entwicklung einer Stellenbewertungs-Software, was mir erlaubt, praktische Kenntnisse die Entlohnungssysteme betreffend zu erwerben. Ausserdem beteilige ich mich an der Verfassung und Übersetzung von Artikeln auf dem Gebiet der Human Resources und des Managements, die auf der Webseite des Unternehmens veröffentlicht werden.

Meine Muttersprache ist Deutsch. Ich spreche aber auch fließend Französisch, da ich mein Studium in dieser Sprache absolviert habe und sie jetzt im Rahmen meiner Tätigkeit täglich anwende. Dazu habe ich als Pfadfinder, als Pianist und bei der Ausübung verschiedener Sportarten sowohl Kommunikations- wie auch Organisations-Talente entwickelt, die einen Trumpf darstellen können, sei es für die Teilnahme an Ausbildungen oder die Durchführung von Einstellungsgesprächen.

Ich freue mich auf Ihre Antwort und stehe Ihnen gerne für zusätzliche Informationen zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Peter Hof

## Station 4.2: Wortschatz und Formulierung

Die Ausdrucksfähigkeit im Motivationsschreiben ist von großer Bedeutung. Die Nutzung von **Fachsprache** zeigt die Vertrautheit mit dem jeweiligen Fachgebiet. Bewerber benutzen Fachwörter, um ihr hohes Wissensniveau im jeweiligen Fachgebiet zu zeigen. Somit wird dem Empfänger der Eindruck vermittelt, dass sich der Bewerber in seinem Fachbereich kundig ist.

Sie bewerben sich als Übersetzer in einem großen Unternehmen. Sie möchten in der Lokalisierungsabteilung arbeiten. Welche fachlichen Begriffe könnten Sie im Motivationsschreiben benötigen?

- 
- 
- 
- ...

Unten sehen Sie einen Abschnitt von einem Motivationsschreiben. Wie könnte man es besser formulieren?

Ich bin gut in Kommunikation. Außerdem kann ich gut mit Menschen umgehen. Mein Chef vom Unternehmen sagte immer zu mir, dass ich ein guter Arbeiter bin. Ich glaube, dass ich in Ihrem Unternehmen auch ein guter Arbeiter sein werde. Ich werde nie spät zur Arbeit kommen. Ich will in Ihrem Unternehmen viel über das Management lernen. Ich bin ein schneller Lerner.

Ich habe meinen Bachelor sehr problemlos absolviert. Ich habe aber nicht viel während des Studiums gelernt. Deshalb möchte ich jetzt schnell eine Arbeit finden und auf der Arbeit neues lernen. Ich hoffe Sie rufen mich an. Ich möchte nicht mehr warten.

## Infoblatt zur Station 4: Wortschatz

### Mögliche Formulierungen für Motivationsschreiben...

vertiefende Kenntnisse  
tiefere Einblicke  
festigen  
verstärken  
ausbauen  
auseinandersetzen  
beschäftigen  
bereichern  
Zu meinen Werten und Stärken zählen ...  
Im beruflichen Umfeld stehen für mich ...  
Ich möchte mein Wissen und Motivation für Ihr Unternehmen einbringen.  
Neben fachlicher Kompetenz ...  
Die Arbeit als ... ist meine absolute Leidenschaft.  
Ist es möglich ...  
Ich freue mich, von Ihnen zu hören.  
Über eine Einladung zum persönlichen Gespräch freue ich mich.

### Station 5: Motivationsschreiben verfassen

Wählen Sie eine Aufgabe aus und schreiben Sie dazu ein Motivationsschreiben. Sie haben das Bachelorstudium in der Abteilung für Translationswissenschaft erst neu abgeschlossen.



- 1) Sie bewerben sich für ein Masterstudium an der Universität Innsbruck für die Abteilung Translationswissenschaft. Sie sollen auf die Leistungen und Erfahrungen aus dem Bachelorstudium sowie bisherige Praktika eingehen.
- 2) Sie bewerben sich als Projektmanager im Unternehmen Kern AG. Berichten Sie über Ihre persönlichen Stärken und Ihre Motivation.

## EK V: Parabol – İstasyon Çalışması

### Station 1: Epische Genre

Was sind Merkmale einer Parabel? Analysieren Sie die Merkmale anhand der Parabel „Der Geier“ von Franz Kafka.



#### Der Geier

Es war ein Geier, der hackte in meine Füße. Stiefel und Strümpfe hatte er schon aufgerissen, nun hackte er schon in die Füße selbst. Immer schlug er zu, flog dann unruhig mehrmals um mich und setzte dann die Arbeit fort. Es kam ein Herr vorüber, sah ein Weilchen zu und fragte dann, warum ich den Geier dulde. »Ich bin ja wehrlos«, sagte ich, »er kam und fing zu hacken an, da wollte ich ihn natürlich wegtreiben, versuchte ihn sogar zu würgen, aber ein solches Tier hat große Kräfte, auch wollte er mir schon ins Gesicht springen, da opferte ich lieber die Füße. Nun sind sie schon fast zerrissen.« »Daß Sie sich so quälen lassen«, sagte der Herr, »ein Schuß und der Geier ist erledigt.« »Ist das so?« fragte ich, »und wollen Sie das besorgen?« »Gern«, sagte der Herr, »ich muß nur nach Hause gehn und mein Gewehr holen. Können Sie noch eine halbe Stunde warten?« »Das weiß ich nicht«, sagte ich und stand eine Weile starr vor Schmerz, dann sagte ich: »Bitte, versuchen Sie es für jeden Fall.« »Gut«, sagte der Herr, »ich werde mich beeilen.« Der Geier hatte während des Gespräches ruhig zugehört und die Blicke zwischen mir und dem Herrn wandern lassen. Jetzt sah ich, daß er alles verstanden hatte, er flog auf, weit beugte er sich zurück, um genug Schwung zu bekommen und stieß dann wie ein Speerwerfer den Schnabel durch meinen Mund tief in mich. Zurückfallend fühlte ich befreit, wie er in meinem alle Tiefen füllenden, alle Ufer überfließenden Blut unrettbar ertrank.

## Infoblatt zur Station 1: Epische Genre

Die Textsorte Parabel gehört zum expressiven Texttyp. Bei dieser Textsorte handelt es sich um eine epische Gattung. Epik wird auch als erzählende Literatur bezeichnet und ist neben Dramatik und Lyrik eine der drei großen Gattungen der Literatur. Diese Gattung umschließt die erzählende Literatur in Vers- oder Prosaform. Es handelt sich bei dieser Textsorte um eine bildhafte und lehrhafte Redensweise. Parabeln haben die Absicht, eine Lehre zu vermitteln. Eine allgemeine Wahrheit soll vom Leser erkannt werden.



### **Merkmale einer Parabel:**

- ❖ kurz
- ❖ zweckgerichtet
- ❖ lehrhafte Züge
- ❖ antithetisch  
(Gegenüberstellung zweier Gedanken)
- ❖ lehrhaft

### **Funktionsweise einer Parabel**

Die Parabel nutzt zur Veranschaulichung ein Bild aus einem Vorstellungsbereich. Die Aufgabe des Lesers besteht darin, das Bild des Textes auf die Gedankenebene zu übertragen. In anderen Worten der Leser sucht Gemeinsamkeiten zwischen dem Bild der Parabel und der Wirklichkeit. Somit können Analogieschlüsse auf das eigene Leben bezogen werden.

## Station 2: Um was geht es im Text?

Unten sehen Sie einen Teil einer Parabel „Die Stachelschweine“ von Arthur Schopenhauer. Um was geht es in der Parabel? Schreiben Sie eine kurze Zusammenfassung dieser Parabel, indem Sie die W-Fragen (Was, Wer, Wo, Wann, Wie, Warum?) beantworten. Als Hintergrundinformationen finden Sie unten Näheres über den Autor.



### Die Stachelschweine

Eine Gesellschaft Stachelschweine drängte sich in einem kalten Winterrage recht nah zusammen, um sich durch die gegenseitige Wärme vor dem Erfrieren zu schützen. Jedoch bald empfanden sie die gegenseitigen Stacheln, welches sie dann wieder von einander entfernte. Wann nun das Bedürfnis der Erwärmung sie wieder näher zusammenbrachte, wiederholte sich jenes zweite Übel, so daß sie zwischen beiden Leiden hin und her geworfen wurden, bis sie eine mäßige Entfernung voneinander herausgefunden hatten, in der sie es am besten aushalten konnten.

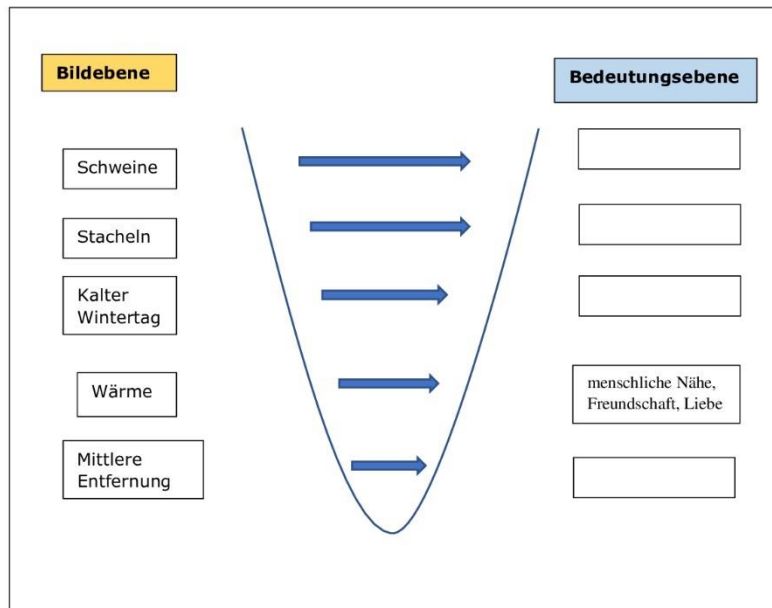
Arthur Schopenhauer (\* 22. Februar 1788 in Danzig; † 21. September 1860 in Frankfurt am Main) war deutscher Philosoph, Schriftsteller und Hochschullehrer. Nach Schopenhauer ist die Welt voller Kausalität, die auf unverständliche und unvernünftige Prinzipien basieren. Somit gehört er zu den ersten Philosophen im deutschsprachigen Raum, der behauptete, dass der Welt kein rationales Prinzip zugrunde liegt. Seine Gedanken bezüglich der Evolution stützt sich auf die Metaphysik. Schopenhauer hatte das Ziel die Beziehung zwischen Mensch und Welt darzustellen. Er war Nitsches erster Mentor.

*So können Sie anfangen:*

In der Parabel „Die Stachelschweine“ von Arthur Schopenhauer geht es um ...

### Station 3: Bildlichkeit

Analysieren Sie die Bedeutung der Bildelemente, indem Sie die Sprachbilder in begriffliche Sprache übertragen.



#### Station 4: Kreatives Schreiben

Die Parabel „Die Stachelschweine“ besteht aus drei Abschnitten. Der zweite Abschnitt fängt mit „So“ an. Wie könnte die Parabel weitergehen. Schreiben Sie ein Ende dieser Parabel. Je kreativer desto besser! Bitte schreiben Sie das Ende, ohne die grammatikalischen Aspekte an erster Stelle in Betracht zu nehmen. Stellen Sie Ihre Ergebnisse Ihrem Partner vor und tauschen Sie sich aus.



Eine Gesellschaft Stachelschweine drängte sich in einem kalten Winterrage recht nah zusammen, um sich durch die gegenseitige Wärme vor dem Erfrieren zu schützen. Jedoch bald empfanden sie die gegenseitigen Stacheln, welches sie dann wieder von einander entfernte. Wann nun das Bedürfnis der Erwärmung sie wieder näher zusammenbrachte, wiederholte sich jenes zweite Übel, so da? sie zwischen beiden Leiden hin und her geworfen wurden, bis sie eine mäßige Entfernung voneinander herausgefunden hatten, in der sie es am besten aushalten konnten.

Das kreative Schreiben ermöglicht einen spielerischen Umgang mit der Sprache. Dadurch wird Ihre Imaginationskraft aktiviert und neue Perspektiven in Gang gesetzt.



## Infoblatt zur Station 4: Kreatives Schreiben

So sieht die vollständige Parabel aus:

Eine Gesellschaft Stachelschweine drängte sich in einem kalten Winterrage recht nah zusammen, um sich durch die gegenseitige Wärme vor dem Erfrieren zu schützen. Jedoch bald empfanden sie die gegenseitigen Stacheln, welches sie dann wieder von einander entfernte. Wann nun das Bedürfnis der Erwärmung sie wieder näher zusammenbrachte, wiederholte sich jenes zweite Übel, so daß sie zwischen beiden Leiden hin und her geworfen wurden, bis sie eine mäßige Entfernung voneinander herausgefunden hatten, in der sie es am besten aushalten konnten.

So treibt das Bedürfnis der Gesellschaft, aus der Leere und Monotonie des eigenen Innern entsprungen, die Menschen zueinander; aber ihre vielen widerwärtigen Eigenschaften und unerträglichen Fehler stoßen sie wieder voneinander ab. Die mittlere Entfernung, die sie endlich herausfinden, und bei welcher ein Beisammensein bestehen kann, ist die Höflichkeit und feine Sitte. Dem, der sich nicht in dieser Entfernung hält, ruft man in England zu: keep your distance! - Vermöge derselben wird zwar das Bedürfnis gegenseitiger Erwärmung nur unvollkommen befriedigt, dafür aber der Stich der Stacheln nicht empfunden.

Wer jedoch viel eigene, innere Wärme hat, bleibt lieber aus der Gesellschaft weg, um keine Beschwerde zu geben, noch zu empfangen.

## Station 5: Stellung nehmen

Was denken Sie über die Schlussfolgerung von Schopenhauer? Stimmen diese Schlussfolgerungen mit Ihren eigenen Erfahrungen überein? Schreiben Sie Ihre Meinung auf. Unten sehen Sie Tipps, wie Sie zum Thema Stellung nehmen können.



### Vorgehen: Stellung nehmen

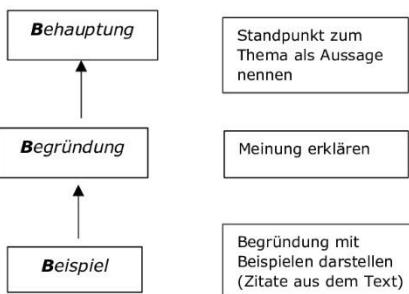
- 1) Die im Text vorgegebene Äußerung in eigenen Worten wiedergeben und die Behauptung erläutern
- 2) Eigene Stellungnahme zu der Aussage formulieren
- 3) Meinung mit überzeugenden Begründungen verständlich machen und mit Beispielen unterstützen (aus dem Text)



Stellung nehmen =  
eigene Meinung zu einem  
Thema äußern

### Argumentation – Aufbau

#### 3 B-Regel



### Formulierungshilfen

- Meiner Meinung nach ...
- Ich schließe mich der Meinung (nicht) an, da/weil ...
- Ich teile die Ansicht von ... (nicht), dass ...
- Ein Beispiel zu dieser Aussage ...
- Abschließend lässt sich festhalten, ...

## EK VI: Anket

Bitte kreuzen sie auf folgender Skala das Zutreffende an.

|                                                                                                                                | Trifft<br>voll und<br>ganz zu | Trifft<br>eher zu | Teils/<br>Teils | Trifft<br>eher<br>nicht zu | Trifft<br>nicht zu |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------|-----------------|----------------------------|--------------------|
| 1. Ich bin der Meinung, dass die im Unterricht angewendete Stationenarbeit effektiv und lehrreich ist.                         |                               |                   |                 |                            |                    |
| 2. Ich denke, dass ich bei der Stationenarbeit die Besonderheiten der unterschiedlichen Texttypen verstanden habe.             |                               |                   |                 |                            |                    |
| 3. Ich denke, dass bei der Stationenarbeit die Anforderung einen Paralleltext zum Anfangstext zu schreiben mir besser gelingt. |                               |                   |                 |                            |                    |
| 4. Ich bin der Meinung, dass mir die Aspekte für das Verfassen eines Textes bewusster geworden sind.                           |                               |                   |                 |                            |                    |