



10.33537/sobild.2020.11.1.17

Makale Bilgisi

Gönderildiği tarih: 18-11-2019
Kabul edildiği tarih: 25-12-2019
Yayınlanma tarihi: 31.01.2020

Article Info

Date submitted: 18-11-2019
Date accepted: 25-12-2019
Date published: 31.01.2020

FARKLI PROGRAMLARDA FRANSIZCA ÖĞRENENLERİN ÇEVİRİ EDİMLERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ DENEMESİ¹

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TRANSLATION COMPETENCE OF FRENCH LEARNERS IN DIFFERENT PROGRAMS

Yusuf POLAT

Doç.Dr, Kırkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,
Mütercim Tercümanlık (Fransızca) A.B.D,
polatyus@gmail.com

Gül ÖZAVCI YAPICI

Araş.Gör. Kırkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,
Mütercim Tercümanlık (Fransızca) A.B.D,
gulozavci@kku.edu.tr

Anahtar sözcükler

Çeviri, çeviri edinci, çevirmen eğitimi, yabancı dil öğretimi

Keywords

Translation, translation competence, translator training, teaching foreign language

Öz

Çeviri edincinin diğer alt edinçleri yanında iki dil edinci temel nitelik taşımaktadır. Diğer bir deyişle, yetersiz iki dil edincine sahip bireylerin çeviri edincinin (araştırma, kültür, konu, aktarım ve metin) alt edinçlerine ilişkin eğitimden beklenen faydayı sağlaması beklenemez. Bu çerçevede, öğretmen, edebiyat uzmanı ve çevirmen yetiştiren programlarla herhangi bir kursta Fransızca öğrenen bireylerin çeviri edinçlerinin karşılaştırılmasından elde edilen veriler bu düşünceyi güçlendirmektedir. Nitekim bu çalışmada, teknik nitelikli bir metin sözü edilen programlarda Fransızca öğrenen öğrencilere çevirtilerek birimsel denklik, dilbilgisel doğruluk, kullanılabilirlik, yerindelik ve erişilebilirlik ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmiş ve daha fazla çeviri yapan öğrencilerle, diğer öğrencilerin çeviri edimlerinde farklılık olup olmadığı sorusunun yanıtı aranmıştır. Elde edilen sonuçlar, daha fazla çeviri yapan öğrenciler lehine belirgin bir üstünlükten söz edilemeyeceğini göstermektedir. Sonuçlar ayrıca, çeviri edincinin gelişmişliği ile sınıf düzeyi arasında doğrudan bir ilişki olmayabileceğini ortaya koymaktadır. Belge incelemesi yöntemi ile 201 öğrenciden elde edilen verilerin kullanıldığı araştırma sonuçları çevirmen eğitiminin öğrenenlerin A dili ve B dili ile ilişkisi çerçevesinde belirlenen ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Abstract

Second language competence is of great importance among the other sub-competences of translation competence. In other words, individuals with insufficient second language competence cannot be expected to obtain the expected benefit from their education related to the sub-competences (research, culture, subject, translation, and text) of translation. In this context, the data obtained from the comparison of the translation competences of the individuals who learn French in the programs as well as courses that train teachers, literature experts and translators reinforce this idea. As a matter of fact, in this study, a text classified as technical is got translated by the students who are learning French in the mentioned programs and evaluated in terms of unit equivalence, grammatical accuracy, usability, availability and appropriateness criteria and the question whether there is a difference in the translation competence of the students who translate more or not is addressed. The results show that there is no significant advantage in favor of the students who translate more. The results also suggest that there may not be a direct relationship between the development level of translation competence and the grade of the students. The results of the research, which uses the data obtained from 201 students through document analysis, make it clear that translator training should in line with the needs of learners in relation to A and B language.

¹ Bu araştırmaya ilişkin ilk veriler Yabancı Dil Öğretim Programının Çeviri Edincine Etkisi başlığıyla, Galatasaray Üniversitesi Uygulamalı Dilbilim Bölümü tarafından düzenlenen XIV. Ulusal Frankofoni Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Çeviriyi inceleme konusu olarak ele alan çeviribilim alanındaki temel araştırma yönelimlerinde James Holmes (1988)'ün 70'li yıllarda belirlediği çerçevede *kuramsal* ve *uygulamalı* olmak üzere iki ana eğilim gözlenmektedir. Kuramsal çeviribilim araştırmalarında dâhın temel kavramları ve tartışmaları konu edilirken, uygulamalı çeviribilim araştırmalarında *çevirmen eğitimi*, *çeviriye yardımcı araçlar* ve *çeviri eleştirisi* konuları ele alınmaktadır. Bu çalışmada ele alınan konu *uygulamalı çeviribilimin çevirmen eğitimi* alanına konumlanmaktadır. Fakat araştırmada hedeflenen sonucun elde edilebilmesi için ölçme değerlendirme zorunluluğu da bulunduğundan uygulamalı çeviribilimin *çeviri eleştirisi* alanının kavramlarından da yararlanılmaktadır. Buna ek olarak, yabancı dil öğretimi programları (çevirmen, öğretmen ve yazın uzmanı) söz konusu olduğundan yabancı dil öğretimi alanının kimi kavramları da kullanılmaktadır.

Araştırmanın amaçları çerçevesinde, ilk olarak çeviribilim ve çeviri edinci hakkında kısa bilgi verilmekte, çeviri edincinin alt edincileri (iki dil, aktarım, kültür, metin, konu) ana çizgileriyle betimlenmektedir. İkinci aşamada, çevirmen eğitimi, yabancı dil öğretimi ile çeviri edimi ilişkisi ve Türkiye'de çevirmen eğitime ilişkin süreç kısaca betimlenmekte, alan uzmanlarınca daha önce dile getirilen sorunlar gözden geçirilmektedir. Alanyazın incelemeleri, Türkiye'de çevirmen eğitiminin başlıca öğrenci, program, eğitici ve alan kaynaklı sorunları olduğunu göstermektedir. Fakat bu sorunlar arasında, özellikle çevirmen eğitimi programından ve öğrenenin iki dil alt edincine ilişkin yeterliklerinden kaynaklanan sorunlar dikkat çekmektedir.

Çalışmanın temel kavramlarının ortaya konmasının ardından, belge incelemesi yöntemine dayalı araştırma bölümünde başlıca iki sorunun yanıtı araştırılmıştır. Bu sorulardan ilki öğretmen, dil ve edebiyat uzmanı, çevirmen yetiştirme ve genel amaçlı Fransızca öğretim programlardaki öğrencilerin çeviri edincilerinde farklılık olup olmadığını belirlemek, ikincisi ise daha fazla çeviri yapmakla çeviri ediminin niteliği arasında olumlu yönde bir ilişkiden söz edilip edilemeyeceğidir. Her iki soruyu yanıtlamak üzere, rastgeleme örnekleme yoluyla belirlenen, farklı programlarda (FMT, FÖ, FDE ve genel amaçlı Fransızca programı) öğrenim görmekte olan 201 öğrenci tarafından yapılan çevirileri temsilen bir tümce seçilmiştir. Söz konusu tümcenin kaynak metin ve erek metnin ilişkisine dayalı birimsel denklik; iletişim yetisinin bileşenlerine dayalı dilbilgisel doğruluk, kullanılabilirlik, yerindelik ve erişilebilirlik ölçütlerine göre değerlendirilmesine olanak tanıyan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekten elde edilen ortalamalardan hareketle hangi program türündeki öğrencilerin ülküsel yanıtta daha yakın çeviriler yaptığı sorusunun yanıtı aranmıştır.

Araştırma verilerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen ilk bulgu FMT öğrencilerinin FÖ, FDE öğrencilerine oranla beklentiye daha yakın çeviriler üretiyor olmalarına karşın, ÜBÖK öğrencilerinin de çeviriye yönelik hiçbir eğitim almamalarına karşın beklentiye yakın çeviri üretiyor olmalarıdır. İkinci bulgu, örneklem grubunun % 26.5'inin KD'ye erişememiş, diğer bir deyişle kaynak metin iletilisini anlayamamış olmasıdır. Aynı topluluk içerisinde tüm program türlerinden

öğrencilerin bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen üçüncü bulgu, tüm öğrenciler dahil edilerek bakıldığında sınıf düzeyi yükseldikçe beklentiye yakın çeviri önerisinde bulunma oranının arttığını göstermekle birlikte, program türlerine göre bakıldığında, aynı durumun gözlenemiyor oluşudur. Bir başka deyişle, kimi program türlerinde ikinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerine oranla beklentiye daha yakın çeviriler üretebilmektedir.

Elde edilen sonuçlar çevirmen eğitimi alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre beklentiye daha yakın çeviriler yaptığı yönünde açık değerlendirme yapmaya olanak vermemektedir. Nitekim, değerlendirme ölçütlerine yönelik çözümlemede tüm program türlerindeki öğrencilerin dilbilgisel doğruluk, kullanılabilirlik, yerindelik ve erişilebilirlik ölçütlerinde birbirine yakın ortalamalara eriştikleri görülmektedir. Tümünün en düşük ortalama elde ettiği ölçüt erişilebilirlik ölçütüdür. Bu durum, söz konusu ölçütün dilbilgisel doğruluk, kullanılabilirlik ve yerindelik ölçütleriyle doğrudan ilişkili olmasından ileri gelmektedir.

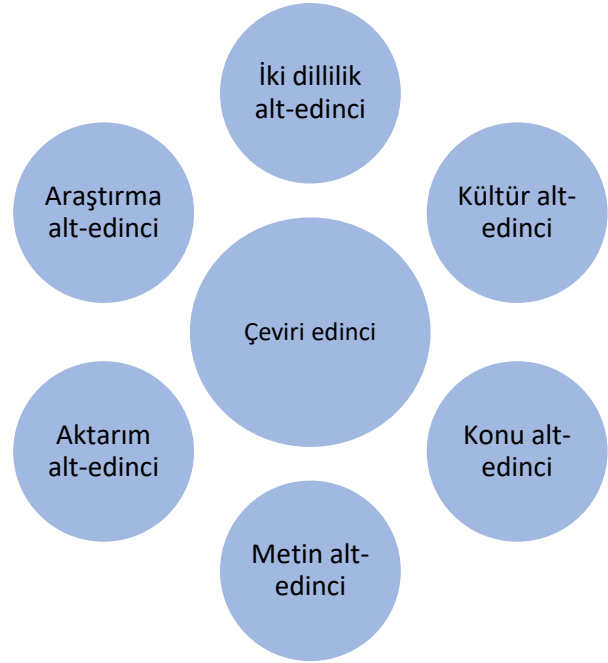
Araştırma verileri, Fransızca çevirmen adayları yetiştiren bölümler özelinde, yabancı dil öğretimi ile çevirmen eğitimi sürecinin ardışık ve birbirini tamamlayan iki ayrı süreç olarak tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Her iki sürecin iç içe geçmesine bağlı olarak, yabancı dil öğrenim süreci daha fazla çeviri yapmakla çeviri ediminde daha verimli sonuçlar üretilmeyeceği bu araştırmanın en temel sonuçlarından biridir. Çeviri edincinin yalnızca iki dil alt edincinin gelişmişliğiyle açıklanamayacağı yönündeki alanyazın görüşlerine karşın, iki dil edincinin gelişmişliğinin olmazsa olmaz bir koşul olduğu ve dolayısıyla öncelikle bu becerinin gereğince kazandırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Uluslararası örnekler, çeviri ediminin yetkin düzeyde gerçekleştirilebilmesi için yabancı dil edincinin en az C1 düzeyinde olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çevirmen adaylarının bu düzeye eriştirilebilmesi için de öncelikle Fransızca çevirmen adayları olarak yetiştirilecek öğrencilerin A dili ve B dili ile ilişkisi bakımından özelliklerinin belirlenmesi, program tasarımlarının bu çerçevede ortaya çıkacak öğrenci profiline gereksinimleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiği araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

1.1. Çeviribilim ve Çeviri Edinci

Günümüzde artık özerk bir toplum bilimleri araştırma alanı olarak değerlendirilen "çeviribilim" Guidère'in ifade ettiği şekliyle "(...) kendi içinde (süreç) ve kendisi için (ürün) tasarlanmış çeviriyi inceleme konusu yapar" (Guidère, 2016, s. 14). Alanın inceleme konusunu ve sınırlarını tıpkı Saussure'ün dilbilim için belirlediği şekilde "dili dil için ve dilin içinde inceleme" ilkesi çerçevesinde bu şekilde ortaya koyan Guidère, çeviriyi ise "(...) bir girdisi (çıkış metni, kaynak metin veya çevrilecek metin), bir çıktısı (varış metni, erek metin, çevrilmiş metin) ve bir merkezi eyleyi (çevirmen, uyarlayıcı, aracı) bulunan düzenli işlemler dizisi" olarak tanımlar (Guidère, 2016, s. 14). Bu tanım ayrıca çeviri araştırmalarının çerçevesini ve sınırlarını da belirleyen bir tanımdır. Diğer bir deyişle, çeviribilim incelemesi bu bileşenlerin kendi aralarındaki ilişkileri çeviri alanının içinde kalarak ve çeviri amaçlı olarak yapmak durumundadır.

Olağan koşullarda iki dilli bireylerin doğal olarak gerçekleştirdiği bir edim olarak çeviri edimi, usçu ya da pozitivist bakış açısıyla ele alındığında, tıpkı dil edinci gibi doğuştan edinilen çeviri edincinin uygulamaya geçirilmesiyle gerçekleşir. Diğer bir deyişle, dil yetisinin doğal edinimine koşut olarak gelişen doğal bir beceridir. Ancak, Harris'in şu örneği bizim çalışmamız açısından dikkat çekicidir: Kanada'ya göçmen olarak gitmiş olan Çinli bir ailenin büyük erkek çocuğu İngilizceyi "sohbet edecek kadar" öğrenmiştir, buna karşılık üç yaşındaki küçük kardeşi henüz öğrenememiştir. Dolayısıyla büyük çocukla iletişim kurulabilirken küçükle kurulamamaktadır. Küçükle iletişim kurma gereği ortaya çıktığında hemen büyük kardeş çağrılmakta ve "Kardeşin ne istiyor?" diye sorulmakta ya da "Kardeşine şunu söyle" denmektedir (1973, s. 136-137). Bu tür durumlarda büyük kardeş sorunu kolayca çözmekte, kardeşi ile ortak iletişim düzgüsüne sahip olmayanlar arasında etkili bir iletişim kanalı işlevini yerine getirmektedir. Harris bu örneği verirken gerçekte çeviri edincinin hangi yaşta geliştiği yönündeki soruya yanıt vermek istemektedir. Nitekim, örnekten hareketle yazarın vardığı sonuç, beş yaşında olağan gelişimini sürdüren iki dilli bir çocukta çeviri edincinin dil edinciyle birlikte geliştiği yönündedir. Fakat Harris'in örneğinde asıl dikkat çekilen nokta aynı 5 yaşındaki Çinli abiye "Kardeşin ne istiyor?" sorusu yerine, söylenen herhangi bir sözü "çevirmesi" söylendiğinde zorlanmasıdır. Harris bu durumu çocuğun çeviri yapmayı edim olarak bildiği, fakat "çevirmek" ya da "çeviri yapmak" üst dil terimini bilmiyor oluşuna bağlamaktadır. Yazar, söz konusu örnekten hareketle *doğal çeviri edinci* ile *profesyonel çeviri edinci* gibi iki farklı edinç türü arasında ayırım yapmaktadır (Harris, 1973, s. 136-137). Harris'in örneği, ayrıca, anadili edinimi ve anadiline yönelik eğitim öğretim etkinliği arasındaki ilişkiyi çağrıştırmaktadır. Olağan koşullarda yalnızca maruz kalmayla bir çocuğun herhangi bir yapılandırılmış öğretim izlenmesine gereksinim duymaksızın anadilini edinmesi söz konusu dilde yetkinlik için yeterli bir süreç değildir. Nitekim, anadilini rahatlıkla konuşabildiği halde, ilkokuldan başlayarak eğitim kademelerinin çok sonraki kademelerine kadar süren bir yazma, okuma anlama öğretiminin yanı sıra farkındalık geliştirme eğitimi söz konusudur.

Yakın dönem çalışmalarından birinde Eser, *Çeviri Edinci Modelleri*'ni topluca sunduğu tabloda çeviri edincini bir üst edinç olarak sunmakta, Neubert, 2000; Schäffner, 2000; Yazıcı, 2007; PACTE, 2011 gibi araştırmacı ve araştırmacı gruplarının değerlendirmelerinden hareketle belirlediği altı temel alt edinçten söz etmektedir. Bunlar, iki dillilik alt-edinci, kültür alt edinci, konu alt edinci, metin alt edinci, aktarım alt edinci ve araştırma alt edincidir (Eser, 2015, s. 81). Eser'in sıraladığı çeviri edinci ile çeviri alt edinçlerini aşağıdaki gibi görselleştirmek mümkündür:



Şekil 1: Çeviri ve Alt Edinçleri

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, yalnızca iki dilde yetkinlik çeviri edinci için yeterli değildir. Çeviri edimi her iki dil toplumuna ilişkin kültürel bilgi, söylemin konusuna ilişkin bilgi, metin üretebilme ve düzenleyebilme yetkinliği, kaynak metindeki içeriği çözümleyebilme ve aktarabilme yetkinliği ve bu amaçlar için uygun kaynaklara başvurulabilme, karşısına çıkan birçok seçenek arasından uygun bilgiyi seçebilme gibi becerileri de gerektirir. Harris'in yukarıda aktarılan örneğinden hareketle görüldüğü üzere, bir doğal çeviri edinci söz konusu olmakla birlikte mesleki bir uğraş haline geldiğinde aynı edincin daha üst düzeyde geliştirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim Yazıcı (2013, s. 18-19) Gile (1995, s. 103)'den alıntılanarak profesyonel çevirmen ile amatör çevirmen ayırımı yapmakta ve profesyonel çevirmenin sahip olması gereken nitelikleri *mesleki yeterlik*, *bağlılık*, *düşüncede açıklık*, *düsel kabul edilebilirlik* ve *mesleki davranış* şeklinde sıralamaktadır.

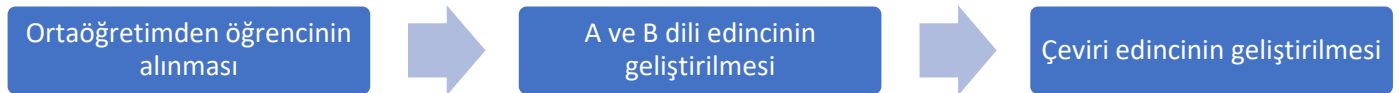
1.2. Çevirmen Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Türkiye'de Çevirmen Eğitimi

Çeviri edincine ve edimine yukarıdaki bilgiler ışığında yaklaşıldığında, doğal olarak edinilen bu becerinin bilinç düzeyine nasıl çıkarılacağı, öğrencinin belirtilen edinçlerle nasıl donatılacağı ve bunların nasıl geliştirileceği, diğer bir deyişle öğrencinin yetkin bir çevirmen konumuna gelmesinin nasıl sağlanacağı hâlâ tartışılan bir konudur. Uygulamalı çeviribilimin alt alanlarından olan çevirmen eğitimi Yazıcı (2012)'ya göre "(en) kısa tanımıyla (...) çeviri sürecinin öncesinden başlayarak bir sürü karmaşık bilişsel işlemi sistemli ve tutarlı bir biçimde düzenleme becerisini kazandırmayı hedefler." Yazarın "bir sürü karmaşık bilişsel işlem" olarak nitelediği işlemler, doğal olarak çeviri edincine ilişkin yukarıda sıralanan alt edinçleri içermektedir. Kurultay (1998) ise daha çok terimbilimsel ve sözlüksel düzeydeki ayrışmanın dayattığı bir ayırım olarak ortaya çıkan özel alan çevirilerine (teknik, tıp, hukuk, iktisat

çevirisi; yazılı, sözlü çeviri, yazınsal çeviri, medya çevirisi vb.) odaklanmak yerine, “çevirinin ortak paydasına dayanan bağlantılandırıcı ve bağlayıcı bir eğitim”i önermekte, bunun da “deneyimle öğrenme (sezgisel düzeyde ve uygulama yoluyla); bilişsel öğrenme (bilinç düzeyinde ve yöntemli çalışmalar yoluyla); bilgisel öğrenme (bilgi modelleri üzerinden tüm dengeli öğrenme)” şeklinde olabileceğini belirtmektedir. Kurultay’ın bu belirlemesi bilişsel psikolojinin öğrenmeye ilişkin çalışmalarında (Tardif, 1998) belirlenmiş olan *bildirimsel bilgi, süreçsel ve koşulsal bilgi* türlerinin tamamının çevirmen eğitiminde söz konusu olmasından ötürü son derece yerindedir. Nitekim, Türkiye özelinde çevirmen eğitimi bir yandan bilgi öğretimi (dilbilgisi, çeviri

kuramları, çeviri tarihi, dilbilim vb.), diğer yandan beceri geliştirme (yabancı dilde iletişim, çeviri uygulamaları vb.), son olarak da farkındalık geliştirme (sezgisel bilgilerin bilinçli bilgiye dönüştürülmesi) etkinliklerinin eş zamanlı olarak gerçekleştiği bir süreç karşılık gelmektedir.

Türkiye’de akademik çevirmen eğitimi, ana çizgileriyle, liselerden öğrencilerin alınması, eğer öğrencinin yabancı dil bilgisi yeterli değilse, hazırlık sınıfları ve özellikle birinci ikinci sınıfta yabancı dil bilgisinin geliştirilmesi, ardından da çeviri edincinin geliştirilmesi aşamalarını içeren bir süreçtir:



Şekil 2: Türkiye’de Çevirmen Eğitimi Süreci

Öğrencinin bölümlere alınması Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan sınav sonucunda gerçekleştirilmektedir. Bu aşamadan sonra “muafiyet sınavı” adı altında bir sınav gerçekleştirilmekte ve yabancı dil bilgisi belli bir düzeyin üzerinde olanlar doğrudan bölümlerdeki derslere başlatılmaktadır. Yabancı dil bilgisi yetersiz olanlar veya hiç olmayanlar ise “hazırlık sınıfı” öğrenimine alınmaktadır. Sürecin ana çizgileri yapılan çalışmanın özünde çevirmen yetiştirme amaçlı yabancı dil öğretimi olarak tanımlanabileceğini göstermektedir. Nitekim, bölümlere gelen öğrencilerin önemli bir bölümü, Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümleri özelinde değerlendirildiğinde, hiç Fransızca bilmeden ve sınavda ortaöğretimde öğrendiği dil olan İngilizceye ilişkin soruları yanıtlayarak gelmektedir. Dolayısıyla, çevirmen eğitimi sürecinin ilk ve en önemli aşaması zorunlu olarak yabancı dil öğretimi olmaktadır.

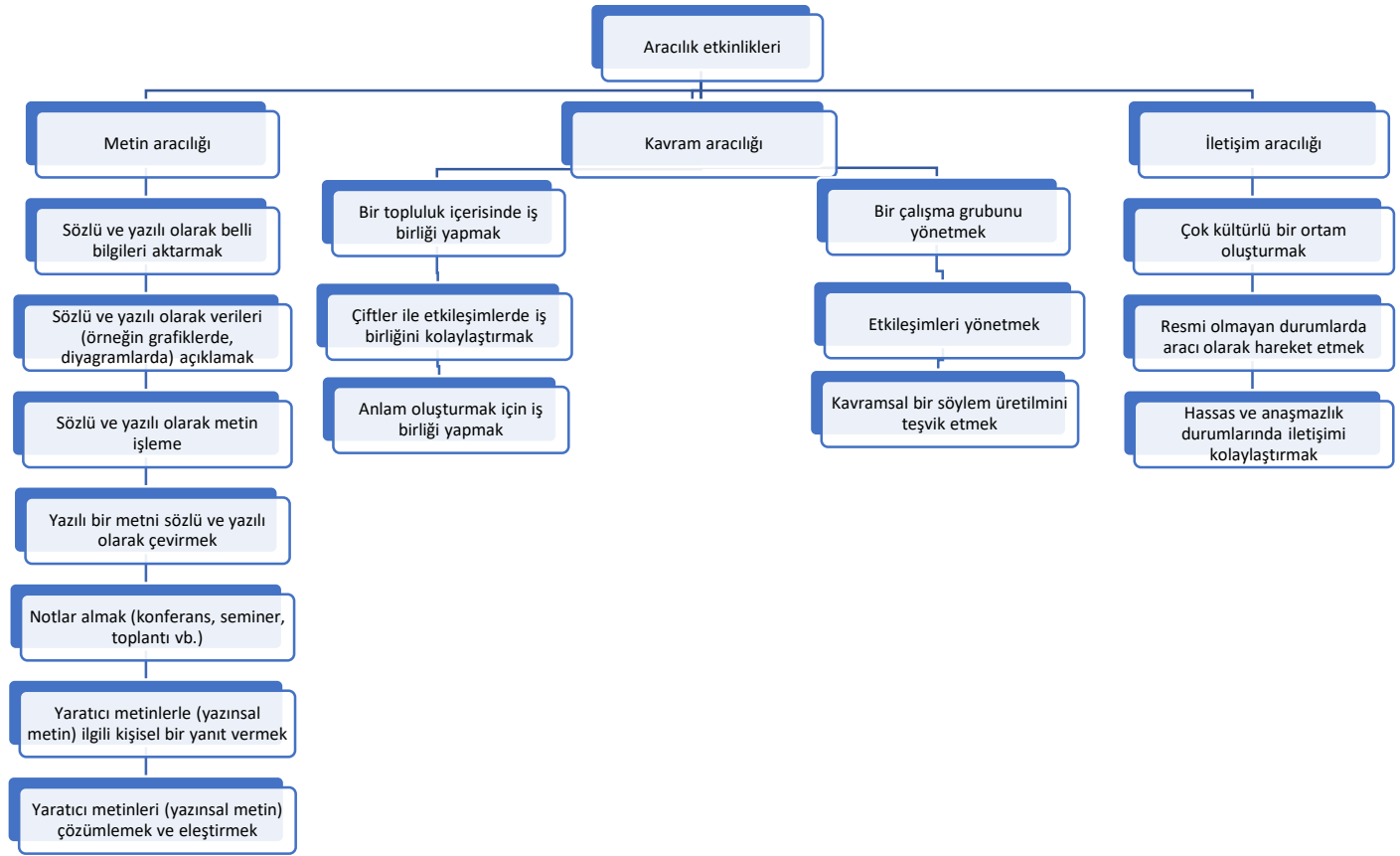
Bu noktada temel nitelikli bir sorun ortaya çıkmaktadır. Alanyazında (Köksal, 2008) yabancı dil öğretiminde çevirinin yeri ne olmalıdır ve çevirmen yetiştirme amaçlı yabancı dil öğretimi nasıl olmalıdır şeklindeki sorularla gündeme gelmektedir. Köksal (2008, s. 96) yabancı dil öğretiminde çevirinin yerine ilişkin tartışmayı “[ö]ğretim tercihleri ve hedeflerine bağlı olarak çeviri, yabancı dil öğretiminde ya kabul görmüştür ya da tartışma konusu olmuştur” şeklinde özetlemekte, çeviri karşılığı ve taraftarı görüşleri sıralamaktadır. Öncelikle, bizim konumuz açısından önemli olan nokta, çevirinin yabancı dil öğretiminde yer alması gerekip gerekmediği sorusu değildir. Elbette bir etkinlik türü olarak çeviri şu ya da bu biçimde yabancı dil öğretiminde yer alabilmektedir, nitekim *Esinlemeli Yaklaşım, Sessiz Yol Yaklaşımı, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Rasyonel Yaklaşım, Eşdeğer Yöntemi* ve *İkiddilli Yöntemi* gibi (Köksal,

2008, 104-105) yöntemlerin yanı sıra İletişimsel dil öğretiminin de çeviriye yer verdiğinin altını çizmektedir. Öte yandan, sözü edilen yöntemler, üzerlerinde yaygın bir uzlaşmanın olmadığı ve sınırlı bağlamlarda kullanılan yöntemler olarak dikkat çekmektedir. Görgül bilgimizle, günümüz dil öğretimi yaklaşımlarında çeviri, özellikle de ADİOBÇ’den hareketle geliştirilmiş olan (eş)eylemsel yaklaşımda, ancak belli düzeylerde ve iletişim amaçlı olarak gerçekleştirilmesi beklenen, bir görev olarak yer almaktadır. İlk defa 2001 yılında yayımlandığında başta Avrupa olmak üzere ülkemizin yanı sıra dünyanın birçok ülkesinde yabancı dil öğretimi alanını derinden etkilemiş olan Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Çerçevesi (ADİOBÇ) 2018 yılında yeniden yayımlanan metninde kimi değişikliklere gidilmiş olup bunlardan biri de 4.4.4. *Aracılık* başlıklı bölüme ilişkin betimleyicilerin eklenmiş olmasıdır. Metinde konuya ilişkin olarak verilen açıklamada “(...) kullanıcı/öğrenci gerek aynı dilde gerekse de bir başka dilde (diller arası aracılık) anlam oluşturmak ve aktarmak amacıyla geçiş noktaları ve araçlar oluşturan toplumsal bir eyleyen olarak (...)” kabul edilmektedir (CECR, 2018, s. 106). Metinde *aracılık etkinlikleri* ile *aracılık stratejileri* başlıkları altında ele alınan aracılık kavramının etkinliklere ilişkin bölümü *metin aracılığı, kavram aracılığı ve iletişim aracılığı* olmak üzere üç ana başlıkta ele alınmaktadır (Bkz. Şekil 2).

Stratejiler ise yeni bir kavramı açıklama, önceki bilgiyle ilişkilendirme, karmaşık bir bilgiyi parçalarına ayırma, dilini (bağlama, duruma²) uydurma şeklinde belirlenmiştir. Diğer üç strateji belli bir metne müdahaleyi öngörmekte olup metni basitleştirmeye, yoğun bir metnin yoğunluğunu azaltmaya ve bir metni kısaltmaya dayanmaktadır³ (CECR, 2018, s. 107).

² Bizim eklememiz.

³ ADİOBÇ’den alınan metin ve tabloların çevirisi Avrupa Konseyi’nin ilgili biriminin izniyle tarafımızca yapılmış olup çevirilere ilişkin her tür sorumluluk tarafımıza aittir.



Şekil 3: ADİOBÇ'de Aracılık Etkinlikleri (2018, s. 107)

Belgede metin aracılığı kavramı ile genellikle dilsel, kültürel, anlamsal veya teknik türde engeller nedeniyle bir kişinin erişemediği metnin içeriğinin ilgili kişiye aktarılması belirtilmektedir (CECR, 2018, s. 109). Bu çerçevede çeviri edimi metin aracılığı kavramının alt bileşeni olarak yer almakta olup *yazılı bir metni sözlü ve yazılı bir metni yazılı olarak çevirilmesi* söz konusudur. ADİOBÇ'de çeviri kişisel veya meslekî yaşamda karşılaşılan resmi olmayan bir etkinliği ifade etmektedir. Dolayısıyla, ilgili belgede sunulan ölçek çeviriyi meslek olarak yapan çevirmenler ile bunların eğitimini ilgilendirmektedir (CECR, 2018, s. 117). Öte yandan, ölçeklerde belirtilen beceri ve koşullar çevirmen eğitime de uygulanabileceğinden burada bunlara yer verilmektedir.

Yazılı bir metni sözlü olarak çevirmek herhangi bir metni rahat bir biçimde sözlü olarak bir başka dilde ifade etmeye dayanmaktadır. Bu metin herhangi bir ileti, e-posta veya bildiri olabilmektedir. Bu amaçla geliştirilen ölçekte göz

önünde bulundurulmuş etkinlikler yabancı dil öğretiminin ilk aşamalarında özet niteliğinde, yaklaşık bir çeviri sağlama, asıl bilgiyi kavrama şeklinde belirlenirken ilerleyen düzeylerde öğrenci/kullanıcının ayrıntıları kavraması da beklenmektedir (CECR, 2018, s. 117). *Yazılı bir metni sözlü olarak çevirme* becerisine ilişkin ölçek, yabancı dil öğretimi alanında olduğu gibi 6 (yeni metinde 7) düzey içeren betimleyici A1'den C2'ye kadar olan düzeylerde çeviri yetkinliklerini betimlemektedir³:

YAZILI BİR METNİ SÖZLÜ OLARAK ÇEVİRMEK	
C2	Kişisel, akademik ve mesleki nitelikte çok çeşitli konularda (A dilinde) yazılmış soyut metinlerin çevirisini (B dilinde) sözlü olarak rahatlıkla yapabilir ve görüşler, kanıtlar ile bunların sezdirimlerini sadık bir biçimde aktarabilir.
C1	Çok çeşitli genel veya özel konularda (A dilinde) yazılmış karmaşık metinlerin çevirisini (B dilinde) sözlü olarak rahatlıkla yapabilir ve ayrıntıların birçoğunu kavrayabilir.
B2	Mesleki, akademik ve kişisel alanındaki konularda (A dilinde) yazılmış bilgilendirici ve kanıtlayıcı metinlerin çevirisini sözlü olarak (B dilinde) yapabilir.

³ DİAOÇB (CECRL)'ye ait metinler Avrupa Konseyi'nin izniyle tarafımızdan çevrilmiş olup çeviriye ilişkin tüm sorumluluk tarafımıza aittir.

B1	Mesleki, akademik ve kişisel alanındaki konularda anlaşılması kolay ölçünlü bir dil kullanılarak (A dilinde) yazılmış bilgilendirici ve kanıtlayıcı metinlerin çevirisini sözlü olarak (B dilinde) yapabilir.
	(A dilinde) yazılmış bildik veya kişisel konulardaki açık ve iyi yapılandırılmış bilgilendirici metinlerin yaklaşık çevirisini, sözvarlığı eksikliği nedeniyle zaman zaman ifade güçlükleri ortaya çıkmakla birlikte sözlü olarak (B dilinde) yapabilir.
A2	(A dilinde) yazılmış yaygın, kısa ve basit (örneğin prospektüs başlıkları, iletiler, yönergeler, mektuplar veya e-postalar) metinlerin yaklaşık çevirisini (B dilinde) sözlü olarak yapabilir.
	(A dilinde) yazılmış yaygın, kısa ve basit (örneğin bildik konularla ilgili iletiler) metinlerin (B dilinde) yaklaşık çevirisini sözlü olarak yapabilir.
	(A dilinde) yalın tümcelerle yazılmış (örneğin kişilerden gelen haberler, kısa öyküler, adresler, iletiler veya yönergeler) bildik konularla ilgili yaygın bilgilendirme metinlerinin basit ve özetleyici çevirisini (B dilinde) sözlü olarak yapabilir.
A1	Panolar, tabelalar, afişler, programlar, broşürler vb. üzerinde bulunan basit ve yaygın sözcük ve ifadeleri basit ve özetleyici şekilde sözlü olarak (B dilinde) çevirebilir.
A1 ÖNCESİ	Herhangi bir betimleyici bulunmamaktadır.

Şekil 4: Yazılı Bir Metnin Sözlü Çevirisi

Yazılı bir metni yazılı olarak çevirmek, belgenin altını çizdiği şekliyle, doğası gereğince sözlü çevirden çok daha resmi bir süreç olarak değerlendirilmektedir:

YAZILI BİR METNİ YAZILI OLARAK ÇEVİRMEK	
C2	Çevirinin doğruluğu alandaki bir uzman tarafından teyit edilmek koşuluyla, kendi uzmanlık alanı dışında (A dilinde) yazılmış teknik belgeleri (B diline) çevirebilir.
C1	Kendi alanıyla ilişkili toplumsal, akademik veya mesleki konularda (A dilinde) yazılmış soyut metinleri (B diline) çevirebilir ve değerlendirme öğelerini, kanıtları, bunlarla ilişkili sezdirimlerin çoğu da içinde olmak üzere doğru biçimde aktarabilir, fakat özgün metnin etkisi belirgin derecede hissedilir.
B2	(A dilinden) (B diline) açıkça yapılandırılmış olağan dil kullanımını yansıtan çeviriler yapabilir, fakat özgün metnin düzeninin, paragraflarının, noktalama kurallarının ve özel ifadelerinin fazlasıyla etkisinde kalabilir.
	Özgün metnin (A dili) paragraf yapısına ve tümcelerine fazla bağlı kalarak (B diline) çeviriler yapabilir ve çevirinin acemi işi olduğu anlaşılır olmakla birlikte, kaynak metnin önemli noktalarını doğru bir biçimde aktarabilir.
B1	Açık ve ölçünlü bir dilde kaleme alınmış karmaşık olmayan olgusal metinlerin (A dilinden B diline) çevirisini, özgün metnin yapısına fazlasıyla bağlı kalarak yapabilir; çeviri birkaç hataya rağmen anlaşılır olabilir.
	Açık ve ölçünlü bir dilde kaleme alınmış olgusal metinlerdeki bilgiyi (A dilinden B diline) yaklaşık olarak çevirebilir; çeviri birkaç hataya rağmen anlaşılır olabilir.
A2	En yaygın sözvarlığını içeren günlük ve bildik konularda çok kısa metinlerin (A dilinden B diline) yaklaşık çevirisini yapmak üzere basit bir dil kullanabilir; çeviri birkaç hataya rağmen anlaşılır olabilir.
A1	Sözlük yardımıyla, basit sözcük ve ifadeleri (A dilinden B diline) çevirebilir, fakat anlam seçiminde zaman zaman yanılabilir.

A1 ÖNCESİ	Herhangi bir betimleyici bulunmamaktadır.
--------------	---

Şekil 5: Yazılı Bir Metnin Yazılı Çevirisi

Sunulan ölçekler çeviri edinçlerini ele almamaktadır. Kaldı ki, mesleği çevirmenlik olan çevirmenler ile diğer sözlü çevirmenler genellikle C2'nin de üzerinde bir düzeyde çeviri yapmaktadırlar. ADİOBÇ'nin anahtar kavramlarına ilişkin bölümde belirtildiği üzere, düzeylere ilişkin tartışmalarda, C2 yabancı veya ikinci dilde belirlenebilen en yüksek düzey değildir. Gerçekte, PETRA (Yazınsal çeviri için Avrupa platformu) tarafından yazın çevirisi için belirlenen beş düzeyli bir ölçeğin orta düzeyine karşılık gelmektedir. Bununla birlikte, kimi zaman daha düşük düzeydeki çok dilli kullanıcı/öğrencilerden mesleki veya bireysel alandaki bir metnin yazılı çevirisini yapmaları istenebilmektedir. Bu durumda bunların yaptıkları çalışma, profesyonel bir çevirmenin yapabileceğine benzer biçimde, kaynak metnin içeriğini aktarmaktan daha fazlası olup kaynak metnin biçimini ve tonunu uygun bir biçim ve tonla aktarmaya dayanmaktadır.

Çeviriye yönelik geliştirilen ölçekler aşağıdan yukarıya doğru temel düzeylerdeki basit metinlerden daha karmaşık metinlerin daha akıcı ve açık bir biçimde çevrilmesine doğru ilerlemektedir. A1 ile B1 düzeyleri arasındaki fark ilgili metin türlerinden kaynaklanmaktadır. B2 düzeyinde, kullanıcı/öğrenci karmaşık bilgi verici ve kanıtlayıcı metinleri sözlü olarak çevirebilirken, metinlerin mesleki, akademik ve kişisel alanlarda ve ilgilinin konu alanında olmasında beklenmektedir. Öte yandan C (C1, C2) düzeylerinde ise öğrenci/kullanıcının genel veya özel nitelikli çok çeşitli konularda metinleri rahatlıkla çevirebilmesi ve anlam ayrıntıları ile sezdirimleri kavrayabilmesi öngörülmektedir.

ADİOBÇ'nin çeviriye ilişkin ölçeğinde belirlediği anahtar kavramlar çevirinin anlaşılabilirliği, erek dilde geçerli olan uyulaşımara uyan metnin tersine, kaynak metin ifade ve yapılarının çeviriyi ne ölçüde (aşırı)etkilediği ve kaynak metin ayrıntılarının uygunluğu (ileri düzeyler) olarak sıralanmaktadır. Fakat, kabul etmek gerekir ki iletişimci yaklaşımlarda gerek alımlama gerek üretim düzlemlerinde çeviri belirgin bir etkinlik olarak yer almaz. Nitekim, çeviriye yer veriyor ya da vermiyor olmak değil yaş, güdülenme, artalan bilgisi, farkındalık düzeyi, araçlar, ortam, öğrenilen dile yeterince ve uygun biçimde maruz kalma, öğretmen gibi değişkenlerin yabancı dil öğretiminde belirleyici etkenlerin başında geldiği bilinen bir gerçektir.

2. Yöntem

Yukarıda ana çizgileriyle ortaya konan çerçevede tasarlanan elinizdeki araştırmada Fransızca Öğretmenliği, Fransız Dili ve Edebiyatı ve Mütercim Tercümanlık Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çeviri edinçlerinde farklılık olup olmadığı, varsa bunun çevirmen eğitimiyle ilgisi olup olamayacağı sorularının yanıtları aranmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yabancı dil düzeyi ile çeviride biçime bağlılık arasındaki ilişki gözlemlenmekte ve erken dönemde ve daha fazla çeviri yapma ile çeviri edincinin niteliği arasında olumlu bir ilişki olup olmadığı yönünde veriler elde edilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmada belge incelemesi yöntemi kullanılmaktadır. Belge veya doküman incelemesi "(...) araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 107). Araştırma çerçevesinde sözü edilen yazılı belgeler öğrencilerin araştırma çerçevesinde ürettikleri çeviri örnekleri olup tarafımızdan kendilerine verilen kaynak metinlerden türetilmiştir. Nitekim, Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 188)'e göre, diğer birçok belge dışında, (...) öğrenci kayıtları, (...), öğrenci ders ödevleri ve sınavları (...) gibi belgeler veri kaynağı olarak kullanılabilir. Nitekim,

2.1. Evren ve Örneklem

2.1.1. Evren

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM, 2019)'nin 2018 yılı verilerine göre, DİL puan türünden Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) 'na giren 11.267 öğrenci sadece Fransızca dil eğitimi veren devlet ve vakıf üniversitelerine yerleşmiştir. Bu öğrenciler genel olarak Fransızca Öğretmenliği (FÖ), Fransız Dili ve Edebiyatı (FDE) ve Fransızca Mütercim Tercümanlık (FMT) anabilim dallarında öğrenim görmektedir. Yine ÖSYM'nin 2018 yılı verilerine göre, FÖ bölümlerine 375, FDE bölümlerine 572, FMT bölümlerine ise 320 öğrenci yerleşmiştir.

2.1.2. Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu toplam 201 öğrenci oluşturmaktadır. Bunların % 71'i (142) kadın, % 29'u (58) erkektir. Katılımcıların 63'ü FMT, 99'u FÖ, 28'i ise FDE bölümlerinde öğrenim görürken 11'i üniversiteye bağlı özel kursta (ÜBÖK) Fransızca öğrenmektedir:

Tablo 2: Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Dağılımları

	FMT	FDE	FÖ	ÜBÖK	Toplam
Bölüm	63	28	99	11	201

FMT: Fransızca Mütercim Tercümanlık, FDE: Fransız Dili ve Edebiyatı, FÖ: Fransızca Öğretmenliği, ÜBÖK: Üniversiteye bağlı özel kurs

Katılımcılardan 60'ı 2. sınıf, 75'i 3. sınıf, 55'i 4. sınıfta, ÜBÖK'tekiler ise araştırma için veri toplandığı tarihte B1 düzeyine karşılık gelen bir düzeyde (Orta I ve II) öğrenimlerine devam etmektedir:

Tablo 3: Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Dağılımları

Öğrenim Gördüğü Sınıfa Göre Sayılar				
2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	ÜBÖK	Toplam
60	75	55	11	201

Katılımcıların ortaöğretim geçmişlerine bakıldığında, % 65'inin (130) Anadolu Lisesi, % 13'ünün (27) Meslek Lisesi, % 4'ünün (Genel Lise), % 3'ünün (7) eğitim dili olarak Fransızca kullanılan özel lise çıkışlı olduğu görülmektedir. Bunların dışında Sosyal Bilimler Lisesi (4; % 2), Fen Lisesi (3; % 2), Anadolu Öğretmen Lisesi (5; % 2), Açık Öğretim Lisesi (3; % 1) ve Anadolu İmam Hatip Lisesi (1; % 0) çıkışlı öğrenciler de bulunmaktadır. Son olarak, katılımcıların % 5'i (10) yurtdışında doğmuş veya öğrenim görmüş öğrencilerdir:

Tablo 4: Katılımcıların Ortaöğretim Geçmişlerine Göre Dağılımları

	Yurtdışı	AÖL	AİHL	AL	AÖĞL	GL	FL	ML	FÖL	SBL	Boş
Sayı	10	3	1	130	5	8	3	27	7	4	3
%	5	1	0	65	2	4	2	13	3	2	1

AÖL: Açık Öğretim Lisesi, AİHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi, AL: Anadolu Lisesi, AÖL: Anadolu Öğretmen Lisesi, GL: Genel Lise, FL: Fen Lisesi, ML: Meslek Lisesi, FÖL: Fransızca eğitim yapılan özel lise, SBL: Sosyal Bilimler Lisesi.

Katılımcıların % 31'i (63) çeviriye yönelik hiçbir eğitim almamış öğrencilerken, % 35'i (% 71) en az haftada 2 saat çeviriye yönelik eğitim almışlardır. Haftada en az 4 saat aynı eğitimi alan öğrenci sayısı 48 (% 24) iken en az

6 saat alanların sayısı 11 (% 6), en az 8 saat alanların sayısı 3 (% 6), bu soruya yanıt vermeyenlerin sayısı ise 2 (% 1)'dir:

Tablo 5: Çeviriye Yönelik Eğitim Süresi ve Dağılımı

	Hiç almayan	En az 2 saat	En az 4 saat	En az 6 saat	En az 8 saat	Boş
Sayı	63	71	48	11	6	2
%	31	35	24	6	3	1

Bu bölümlerin internet sayfası aracılığıyla elde edilen ders müfredatları incelendiğinde, FMT bölümlerinin yanı sıra, FÖ ve FDE bölümlerinde de en az 2 saat zorunlu çeviri eğitimi verildiği görülmektedir. Bu bölümlerde sadece yazılı çeviri eğitimi verilirken FMT bölümlerinde ağırlık yazılı çeviriye verilmesine rağmen sözlü çeviri eğitimi de verildiği görülmektedir. Nitekim, müfredat incelenmesi ile elde edilen verilere göre, örneklemimizi oluşturan bölümler arasında en çok çeviri ders saati, birinde zorunlu 14 ve seçmeli 12 saat, diğerinde ise 6 saati zorunlu ve 6 saati seçmeli olmak üzere FMT'lerde çeviriye yönelik dersler verilmektedir. FDE olarak kodlanan bölümlerde 11 saat zorunlu ve 4 saat seçmeli yazılı çeviri dersi bulunmaktadır. FÖ olarak kodlanan bölümlerde ise öğrenciler 2 saat zorunlu çeviri eğitimi almaktadır. ÜBÖK'te çeviriye yönelik hiçbir çalışma söz konusu değildir.

2.1.3. Veri Toplama ve Çözümleme Teknikleri

Araştırmada yukarıda anılan program türlerinde öğrenim gören öğrencilere, veri kullanma izin yazısı, kişisel bilgi formu ve çevrilecek metinlerin yer aldığı belgeler verilmiştir. 3 farklı söylem türünde (yazınsal, teknik, tiyatro (karşılıklı konuşma)) metinler kâğıt

üzerinde verilmiş ve yazılı olarak çevirmeleri istenmiştir. Bu araştırmada, öğrenci üretimlerinden yalnızca teknik söylem olarak sınıflandırılan aşağıdaki sözcüğe ilişkin veriler kullanılmıştır. Bu tercihin sebebi, söz konusu söylem türündeki metinlerin çevirisinin örneklem grubundaki tüm öğrenciler tarafından yapılabilir düzeyde olması ve söylem biçiminden çok anlam aktarımının önem taşıyor olmasıdır:

Kaynak Metin:

“Ne buchez pas les grilles d'aération arrière: le compresseur et le condensateur produisent de la chaleur et exigent une bonne aération pour bien fonctionner et réduire la consommation d'électricité.”

Ülküsel Yanıt:

“Aygıtın arkasındaki havalandırma ızgaralarının kapanmamasına özen gösteriniz: Kompresör ile kondansatör ısı açığa çıkardığından, verimli çalışabilmelerine bağlı olarak elektrik tüketiminin düşük olması için havalandırmanın iyi olması gerekmektedir.”

“Teknik” olarak sınıflandırılan söylem türündeki sözcük bir buzdolabı kullanım kılavuzundan alınmıştır. Yapısal özellikleri bakımından sıralı bağlı tümce görünümüne sahip olan tümcede 4 temel “bilgi birimi” yer almaktadır. “Bilgi birimi” terimi J. P. Vinay ve J. Darbelnet (1958)’nin “çeviri birimi” kavramı için önermiş olduğu “düşünce birimi” ve “sözlüksel birim” kavramlarından hareketle önerilmektedir (Bkz. Raková, 2016, s. 81-85). Bilgi birimi ile kaynak dil öbeğinde, tümcesinde ya da metninde yer alan ve çeviri amaçlı biçimsel soyutlamanın (alımlama, yorumlama) ardından erek dile taşınacak yükü ifade etmektedir. Somutlaştırmak üzere tümcedeki bilgi birimleri aşağıda sunulmuştur:

Bilgi Birimi 1

Bir aygıt bulunmaktadır; bu aygıtın arkasında havalandırma ızgaraları yer almaktadır; bunların üzerinin örtülmemesi / kapatılmaması / tıkanmaması gerekmektedir.

Bilgi Birimi 2

Yukarıdaki uyarının yerine getirilmemesi durumunda iki aygıt (kompresör ve kondansatör) iyi çalışmamaktadır.

Bilgi Birimi 3

Çünkü kompresör ve kondansatör ısınmaktadır / ısı yaymaktadır / ısı açığa çıkarmaktadır.

Bilgi Birimi 4

Bilgi birimi 2’de belirtilen gerekçe nedeniyle de aygıtın enerji tüketimi artmaktadır.

25 Şubat-01 Mart 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen çeviri çalışması sırasında katılımcılara her tür sözlük, elektronik çeviriye yardımcı araç vb. kullanma izni verilmiştir. Zaman sınırlaması getirilmemiş olmakla birlikte, tüm metinleri kapsayan çeviri çalışması 30 ile 40 dakika arasında bitirilmiştir. Öğrencilerin bir bölümü araştırmacıların gözetiminde çevirilerini yaparken, diğer şehirlerdeki üniversitelerde araştırmaya katkı sağlayan öğretim üyelerinin ve görevlilerinin gözetiminde çevirilerini yapmış, daha sonra çeviriler tarafımıza kargo ile gönderilmiştir.

Elde edilen veriler Microsoft Excel programında oluşturulan bir tabloya elle girilmiştir. Tabloda kişisel bilgilere ilişkin verilerin girildiği sütunların yanı sıra çeviri ürününü değerlendirmek üzere kullanılan ölçütler de yer almaktadır:

Tablo 6: Değerlendirme Ölçütlerinin Toplu Görünümü

K M	Ü Y	Ö Y	Birimsel Denklik					Dilbilgisel Doğruluk												Kullanılabilirlik				Yerindelik				Erişilebilirlik			
								Noktalama				Yazım				Sözdizim															
			5	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1

KM: Kaynak metin, ÜY: Ülküsel yanıt, ÖY: Öğrenci yanıtı

Birimsel Denklik

Çeviribilim alanında genellikle “eşdeğerlik” kavramıyla anılan kaynak metinle erek metin denkliği bu çalışmada *birimsel denklik* olarak adlandırılmıştır. Çeviri ürününün herhangi bir biriminin eksiltilmesi, çarpıtılması, değiştirilmesi, yanlış anlaşılması vb. gerekçeler birimsel denklik düzeyini olumsuz etkilediğinde 5, 4, 3, 2, 1 dizilişinde kodlanmıştır. 5 hiçbir birimin eksiltmediğini, 4 birimlerin en az birinin, 3 en az ikisinin, 2 en az üçünün eksiltildiğini gösterirken, 1 kaynak metinle erek metin arasında ya hiç ilişki olmadığını ya da çok sınırlı ilişki bulunduğunu ya da erişilmediğini, diğer bir deyişle yanıt girişimi bulunmadığı anlamına gelmektedir.

Dilbilgisel Doğruluk, Kullanılabilirlik, Yerindelik ve Erişilebilirlik Ölçütleri

Bu başlık altında sıralanan ölçütler Dell Hymes’in İletişim Yetisi kuramında tanımladığı herhangi bir dilde iletişim yetisi bakımından yetkin bir bireyin sahip olduğu bilgilerden hareketle çeviriye uyarlanmıştır. Dell Hymes, Chomsky’nin dilsel bakımdan yetkinliği sonsuz sayıda dilbilgisel (olarak kabul edilebilir) tümce üretebilme yetisi olarak gören bakışına itiraz ederek iletişim yetisi kavramını önermiş ve iletişim yetisi bakımından yetkin bir bireyin dört temel bilgiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Hymes, 1991, s. 83-101). Buna göre, söz konusu birey, herhangi bir sözcenin, a) üretilmesini

sağlayan dizgenin (dilin) kuralları bakımından yapılabılır olduğu b) söz konusu dizgeyi bilen bireylerce kullanılır olduğu c) toplumsal, kültürel kurallar ve kişiler arası güç ilişkilerinin yanı sıra söylem türüne bağlı olarak yerinde (ya da uygun) olduğu d) zihin tarafından erişilebilir (yorumlanabilir, anlaşılabilir) olduğu bilgilerine sahiptir. Grice (1989)’in *nicelik, nitelik, biçem ve ilişki* kuralları ile de ilişkilendirilebilen söz konusu bilgiler, araştırmamızda *dilbilgisel doğruluk, kullanılabilirlik, yerindelik ve erişilebilirlik* olarak adlandırılmış ve kodlanmıştır.

Dilbilgisel doğruluk yazım, noktalama ve sözdizim başlıkları altında ölçüğe eklenmiş ve her biri 4, 3, 2, 1 şeklinde kodlanmıştır. Büyük veya küçük harflerin doğru kullanımı, sözcüklerin yazımı gibi konular *yazım*, noktanın, virgülün, iki noktanın vb. kullanımını *noktalama*, durum eklerinin kullanılmaması veya kullanılmaması, özne ile yüklem uyumu gibi konular *sözdizimi* çerçevesini ilgilendirmektedir.

Araştırmada 4 puan üzerinden değerlendirilen kullanılabilirlik kavramı dilin kullanım yönüne ilişkin bilgiye gönderme yapmakta olup dilbilgisel olarak doğruluk kullanılabilirliğin güvencesi olmayabilmektedir. Edimbilimin inceleme alanında yer alan kullanılabilirliğe ilişkin bilginin en temel özelliği bilinçli değil, *sezgilere* dayalı olmasıdır. Dolayısıyla, anadili konuşurları bile kimi zaman kullanılabilirlik konusunda kararsız kalabilmekte veya o durumda ne denebileceği konusunda

bilinçli bir bilgiye sahip olamayabilmektedir. Özellikle yabancı dil olarak herhangi bir dili öğrenen bireylerin öğrendikleri dilde ürettikleri dilbilgisel olarak bütünüyle kabul edilebilir, fakat kullanım açısından sorunlu tümceler kullanılabilirliğe ilişkin çok belirgin örneklerdir. Aşağıdaki örnekte “olmamağım” dilbilgisel doğruluk çerçevesinde inceleyebilirken, “mümkün olur” kullanılabilirlik çerçevesinde ele alınabilir:

Merhaba Hocam, maalesef cuma ve cumartesi günü Ankara’da olmamağım. Sadece pazar öğleden sonra mümkün olur⁴.

Yerindelik kavramı dilbilgisel olarak doğru, kullanılabilirlik bakımından sorunsuz olmakla birlikte iletişim durumuna -örneğin incelik kuralları, söylem türü- bağlı olarak kullanılabilir veya kullanılamaz olarak kabul edilmeyi ifade etmektedir. Bir kullanım kılavuzunda *Sayın kullanıcı, Değerli müşterimiz* gibi seslenme bildirimlerinin yerine *Aşkım, Benim canım kullanıcım* gibi bir bildirim dilbilgisel olarak doğruluk ya

da kullanılabilirlik ölçütleri nedeniyle değil, yerindelik ölçütü nedeniyle kabul edilemezdir. Yerindelik bu araştırmada 4 puan üzerinden değerlendirilmiştir:

Erişilebilirlik genel geçer deyişle sözcenin alıcı tarafından “en az çabayla” yorumlanabilmesi ve anlaşılabilmesi karşılığında kullanılmaktadır. Grice’in nicelik (gereğinden fazla veya az bilgi), biçim (karmaşık sözdizim) kurallarının çiğnenmesi sonucunda ortaya çıkan aşırı uzun, genel geçer deyişle, “başı sonu belli olmayan” sözceler bu çerçevede değerlendirilebilir.

Ölçme aracında belirlenen tüm ölçütlere uygun bir sözcü üretilmesi durumunda alınabilecek en yüksek puan 29 olarak belirlenmiştir. Bu puan içerisinde ölçütlerin dağılımına bakıldığında, büyük oranda eşit bir dağılım görülmekle birlikte *birimsel denklik* üç puan daha fazla yer tutmaktadır. Öte yandan, dilbilgisel doğruluk üç ayrı ölçütün toplamı olup bu da % 41’lik bir orana karşılık gelmektedir:

Tablo 7: Değerlendirme Ölçütlerinin Toplam Puanda Kapladıkları Alan

Değişken	Puan	Puan dağılımındaki oranı	Toplam puan	Toplam oran
Birimsel denklik	5	% 17	5	% 17
Dilbilgisel doğruluk – Yazım	4	% 13	12	% 41
Dilbilgisel doğruluk – Noktalama	4	% 14		
Dilbilgisel doğruluk – Sözdizim	4	% 14		
Kullanılabilirlik	4	% 14	4	% 14
Yerindelik	4	% 14	4	% 14
Erişilebilirlik	4	% 14	4	% 14
	29	% 100	29	% 100

2.1.4. Verilerin Çözümlemesi

2.1.4.1. Erişim, Bölüm Türlerine Göre Ortalamalar ve Başarı Ölçeğine İlişkin Bilgiler

Toplam 201 öğrenciden toplanan veriler incelendiğinde, 20 katılımcının herhangi bir çeviri önerisinde bulunmadığı, büyük oranda kaynak dil (KD) içeriğine erişemediği veya erek dilde (ED) yeniden ifade etmede güçlük çektiği görülmektedir. Toplam öğrenci sayısı göz önünde bulundurulduğunda, bu gruptaki öğrenci oranı % 9’a karşılık gelmektedir. Diğer bir deyişle, katılımcıların % 9’una karşılık, % 91’i kaynak dil metninin içeriğine erişmiştir. KD içeriğine erişememiş öğrencilerin 3’ü FMT öğrencileri iken, 17’si FÖ öğrencileridir.

KD içeriğine erişememiş öğrenciler de içinde olmak üzere, katılımcıların ülküsel çeviri için hesaplanmış olan 29 puan üzerinden aldıkları puanların ortalamaları aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

Tablo 8: Katılımcıların Program Türüne Göre Toplam Puan Ortalamaları

	Sayı	Puan ortalaması 29
FMT	65	24.20
FÖ	99	21.51
FDE	28	22.60
ÜBÖK	9	24.55
Genel ortalama	201	22.71

⁴ Örnek, Türkçe öğrenmekte olan Fransız öğrencimize aittir. Dilbilgisel ve yazımbilgisel hatalar korunarak buraya alınmıştır.

Tablo incelendiğinde, katılımcıların ülküsel yanıt için belirlenen 29 puan üzerinden elde ettikleri puanların ortalamasının 22.71 olarak belirlendiği görülmektedir. En düşük puan 13, en yüksek puan 28 olarak belirlenmiştir. Erişmemiş olanlar dışında, üçerli ölçek halinde sıralanması durumunda ortaya çıkan 6 basamaklı (B) ölçekteki dağılımlara bakıldığında, B1'de 1 (% 0.5), B2'de 6 (% 3), B3'te 26 (% 13), B4'te 80 (% 40), B5'te 67 (% 33) ve B6'da 1 (% 0.5) öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Bu basamaklar da kendi içlerinde beklentiye uzaklık ve yakınlık bakımından gruplandırıldığında, 21 öğrenci üretiminin beklentinin

çok altında (% 10.5), 32 öğrenci üretiminin beklentinin altında (% 16) olduğu, bunun toplamda 53 çeviri önerisine, oransal olarak ise % 26.5 gibi bir orana karşılık geldiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, çeviri önerilerinin % 26.5'i beklentinin altında veya çok altında değerlendirilmektedir. Buna karşılık, çeviri önerilerinin % 73'ü (147) beklentiye yakın önerilerken, beklentiye karşılayabilecek düzeydeki çeviri önerisi 1 (% 0.5) olarak belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu beklentiye yakın veya çok yakın çeviriler önermişlerdir.

Tablo 9: Çeviri Önerilerinin Beklentiye Yakınlık Ölçeğindeki Konumu

	Beklentinin çok altında		Beklentinin altında		Beklentiye yakın		Beklentiye karşılar	Toplam Puan / Sayı / %
	ERŞM	B1	B2	B3	B4	B5	B6	
Puan aralığı	0	13-15	16-18	19-21	22-24	25-27	28-29	29
Sayı	20	1	6	26	80	67	1	201
Oran %	10	0.5	3	13	40	33	0.5	% 100
	21 / % 10.5		32 / % 16		147 / % 73		1 / % 0.5	201 / % 100

ERŞM: Erişilmemiş, B: Basamak

Beklentinin çok altında (B1) ve altında (B2, B3) olduğu değerlendirilen çeviri önerilerinde bulunan katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere bakıldığında, önemli bir bölümünün (35; % 66) FÖ bölümlerinde öğrenim gördükleri görülmektedir. Bunlardan bir bölümü FDE (8; % 15) ve FMT (9; % 17) öğrencileri iken, yalnızca 1'i (% 2) ÜBÖK'te öğrenim görmektedir.

Aynı öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara bakıldığında, 22'sinin (% 41) araştırmanın yapıldığı tarihte 2'nci, 19'unun 3'üncü (% 36), 12'sinin ise 4'üncü (% 23) sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Sayılar ile oransal karşılıkları sınıf düzeyi düştükçe çeviri önerisinde beklentinin çok altında veya altında çeviri önerisinin arttığı izlenimi vermekle birlikte, bu durum program türü ayrımı yapılmadan bakıldığında böyledir. Program türüne göre bakıldığında ise düzensiz bir dağılım dikkat çekmektedir. Nitekim, toplam 9 öğrencinin beklentinin çok veya altında çeviri önerisinde bulunduğu FMT'lerde 3'üncü sınıf öğrencilerinde (5) bu sayı daha

yüksekken, 2'nci sınıfta (3) daha düşüktür. Aynı program türünde 4'üncü sınıfta öğrenim gören ve beklentinin çok altında veya altında çeviri önerisinde bulunan öğrenci sayısı 1'dir. Aynı durum FÖ öğrencilerinde de gözlemlenmekte olup bu kez 4'üncü sınıf öğrencileri arasında (11), 3'üncü sınıf öğrencilerinden (7) daha fazla beklentinin çok veya altında çeviri önerisinde bulunan öğrenci bulunmaktadır. FÖ öğrencilerinde 2'inci sınıfta öğrenim gören ve beklentinin çok altında veya altında öneride bulunan öğrenci sayısı (17) olağan bir sonuç olarak diğerlerinden daha fazladır. FDE'lerde de dağılım olağan görünmektedir, nitekim 2'nci sınıftaki öğrenci sayısı 1 iken, bu sayı 3'üncü sınıflarda 7'ye çıkmaktadır; 4'üncü sınıfta ise bu türden çeviri önerisinde bulunan öğrenci yer almamaktadır. ÜBÖK'ler arasında, kurstaki sınıflandırmada Orta 1 ve Orta 2 düzeyinde olduğu kabul edilen öğrenciler 2'nci sınıfta değerlendirilmiş olup bu durumdaki öğrenci sayısı yalnızca 1 iken, diğer sınıflara karşılık gelen düzeylerde öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 10: Beklentinin Çok Altında veya Altında Çeviri (B1, B2, B3) Önerisinde Bulunan Katılımcıların Program Türüne ve Sınıfa Göre Dağılımı

Program türü / Sınıf	2'nci sınıf	3'üncü sınıf	4'üncü sınıf	TOPLAM
FMT	3	5	1	9
FÖ	17	7	11	35
FDE	1	7	0	8
ÜBÖK	1	0	0	1
Toplam sayı	22	19	12	53
Oran %	41	36	23	100

Beklentiye yakın çeviri önerilerinden B4 düzeyinde (22-24 puan aralığı) yer alan çeviri önerisinde bulunan öğrenciler incelendiğinde, toplam 80 katılımcının 26'sının (% 33) FMT, 37'sinin (% 46) FÖ, 14'ünün (% 18) FDE, 3'ünün (% 4) ÜBÖK öğrencileri olduğu görülmektedir. Bu gruptaki öğrenci sayısı ve oranı FÖ öğrencileri lehine yüksektir. Diğer bir deyişle, FMT öğrencilerinin, olağan koşullarda, bu düzeyde de beklentiye daha yakın çeviriler üretmeleri beklenirken, rakamlar bunu yansıtmamaktadır.

Aynı öğrenci grubunun sınıflara göre dağılımı incelendiğinde, düzensiz bir dağılım dikkat çekmektedir. Nitekim, FMT öğrencilerinin 10'u 2'inci, 8'i 3'üncü, 8'i ise 4'üncü sınıfta öğrenim görmektedir. İkinci sınıfta

beklentiye yakın çeviri yapan öğrenci sayısının 3'üncü ve 4'üncü sınıflara göre daha fazla olması beklenmeyen bir sonuçtur. Bu durum, FÖ bölümü öğrencilerinde de benzerdir. FÖ öğrencilerinin 4'ü 2'inci, 19'uncu 3'üncü sınıfta öğrenim görürken, 14'ü 4'üncü sınıfta öğrenim görmektedir. Aynı şekilde FÖ öğrencilerinin 2'inci sınıfta daha az olması, buna karşılık 3'üncü sınıfta daha yüksek, 4'üncü sınıfta görece daha düşük olması da düzensiz bir dağılımın göstergesidir. Beklentinin aksine, sınıf düzeyi ile çeviri ediminin beklentiye yakınlığı arasındaki uyumsuzluk FDE öğrencilerinde de görülmektedir. Nitekim, 3 öğrenci 2'inci, 10 öğrenci 3'üncü, 1 öğrenci ise 4'üncü sınıfta öğrenim görürken, beklentiye yakın çeviri önerisinde bulunan 1'inci sınıf öğrenci sayısı 4'üncü sınıflardan daha fazladır:

Tablo 11: Beklentiyeye Yakın Çeviri (B4) Önerisinde Bulunan Öğrencilerin Program Türüne ve Sınıfa Göre Dağılımı

Program türü / Sınıf	2'nci sınıf	3'üncü sınıf	4'üncü sınıf	TOPLAM
FMT	10	8	8	26
FÖ	4	19	14	37
FDE	3	10	1	14
ÜBÖK	3	0	0	3
Toplam sayı	20	37	23	80
Oran %	25	46	29	100

Beklentiye yakın B5 (25-27 puan aralığı) ve B6 (28-29 puan aralığı) düzeylerinde beklentiye karşılayan çeviri önerilerinde bulunan öğrencilerin sayısı 68'dir. Bunların 30'u (% 44) FMT, 27'si (% 40), 6'sı FDE (% 9), 5'i ise (% 7) ÜBÖK öğrencileridir. FMT öğrencilerinin bu grup içerisinde çoğunlukta olması beklenen bir sonuçken diğer gruplardaki öğrencilerden çeviriye yönelik bir eğitim almaksızın bu düzeyde çeviri yapabilenlerin bulunuyor olması üzerinde durulması gereken bir noktadır. Bu nokta, ilerleyen bölümde yeniden ele alınacaktır.

Beklentiye yakın ve beklentiye karşılayan çeviri önerilerini üreten öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar incelendiğinde, FMT'lerde bunların önemli bir bölümünün (13) 2'nci sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir. Belirlenen sayı 3'üncü (5) ve 4'üncü (12) sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Aynı durum FÖ bölümü öğrencilerinde 2'inci sınıfta (9) ve 3'üncü sınıfta (11) düzeyle doğru orantılı bir gelişim gözlenmekle birlikte, 4'üncü sınıftaki öğrenci sayısının (7) düşük olması beklenmeyen bir durumdur. Durum FDE (2'nci sınıf 2, 3'üncü sınıf 3, 4'üncü sınıf 1) öğrencilerinde de aynıdır. ÜBÖK öğrencilerinde 2'inci sınıfa denk kabul ettiğimiz Orta 1 düzeyindeyken beklentiye yakın çeviri önerisinde bulunan öğrenci sayısı 4'tür:

Tablo 12: Beklenmeye Yakın (B5) ve Beklentiyi Karşılaman Çeviri (B5) Önerisinde Bulunan Öğrencilerin Program Türüne ve Sınıf Göre Dağılımı

Program türü / Sınıf	2'nci sınıf	3'üncü sınıf	4'üncü sınıf	TOPLAM
FMT	13	5	12	30
FÖ	9	11	7	27
FDE	2	3	1	6
ÜBÖK	4	1	0	5
Toplam sayı	28	20	20	68
Oran %	41	30	29	100

2.1.4.2. Diğer Ölçütlere Göre Çeviri Önerilerinin Değerlendirilmesi

Dört farklı program türünde öğrenim gören öğrencilerin çeviri edinçlerine ilişkin veriler aşağıdaki tabloda topluca sunulmakta ve ilerleyen bölümde ayrıntılandırılmaktadır:

Tablo 12: Değerlendirme Ölçütlerine Göre Ortalamalar

	S	BD 5	DİLBİLGİSEL DOĞRULUK			KB 4	YRD 4	ERŞB 4	ORT 29
			N 4	Y 4	SD 4				
FMT	65	3.86	3.62	3.27	3.11	3.74	3.56	2.88	24.20
FÖ	99	3.00	3.76	3.28	3.08	3.39	3.43	2.73	21.51
FDE	28	3.49	3.89	3.14	2.96	3.10	3.03	2.85	22.60
ÜBÖK	9	3.93	3.88	3.11	3.22	3.44	3.66	3.22	24.55
Genel ortalama	201	3.39	3.74	3.24	3.08	3.46	3.43	2.82	22.71

S: Sayı, BD: Birimsel denklik, N: Noktalama, Y: Yazım, SD: Sözdizim, KB: Kullanılabilirlik, YRD: Yerindelik, ERŞB: Erişilebilirlik, ORT: Ortalama

2.1.4.2.1. Birimsel Denklik

Birimsel denklik ölçütüne ilişkin veriler, ÜBÖK'teki öğrencilerin 5 üzerinden 3.93 ortalama ile en yüksek ortalamayı sağladığı ölçüt olmuştur. Onu 3.86 ile FMT'ler, 3.49 ile FDE'ler izlerken 3.00 puan ortalaması ile son sırada FÖ'ler yer almaktadır.

Birimsel denklige ilişkin değerlendirmede 1 puan alan öğrenciler içeriğe erişememiş öğrencilerken bunların bölümlerine ve öğrenim gördükleri sınıfa ilişkin bilgiler yukarıda verilmiştir. 2 puan alan öğrenciler (29) içeriğe büyük oranda erişememiş, dolayısıyla yüklem konumundaki *boucher* eylemini *kapamak*, *tıkamamak* yerine *dokunmak*, *hareket ettirmek*, *oyunlatmak*, *kumlatmak*, *oyunlatmak* gibi eylemleri kullanmışlardır. Yanı sıra, iki noktadan sonraki bağlı tümcede KD'nin anlaşılmasına

bağlı olarak ortaya çıkan çarpıtmalar veya yanlış anlamalar gözlemlenmiştir:

[1] Arka havalandırmalarla oynamayın: kompresör ve kondansatör sıcak hava üretir ve hava dolaşımını artırır, elektrik kullanımını düşürür.

Üretimleri erişilebilirlik bakımından 3 puan olarak notlandırılan öğrencilerin (33) üretimleri benzer olmakla birlikte birim eksiltme görece daha azdır:

[2] Arka havalandırma ızgaralarını sökmeyiniz & kaldırmayınız: Hava kompresörü ve kondansatör çalışma anında sıcaklık & ısı ortaya çıkarmaktadır. İyi çalışabilmesi ve elektrik tasarrufu için iyi bir havalandırma gereklidir.

Çeviri önerilerine 4 puan verilen öğrenciler (88) ise birim sayısı bakımından görece yakın olmakla birlikte diğer ölçütlerden birine uygun olmayışı nedeniyle bir birim eksiltmiş olarak kabul edilmiştir. Örnekte, sıralı bağlı tümcenin iki noktadan sonraki bölümünde sözdizimsel uyumsuzluk bir birim eksiltme olarak dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, KD'deki *arka* sözcüğünün eksiltilmesi veya *ızgara* yerine *parmaklık*, *delik*, *kapak*, *bariyer*, *parmak*, *tel* veya *kompresör* ve *kondansatör* yerine *sıkma aleti* ve *yoğunlaş* gibi alan terimi olarak kullanılmayan sözcüklerin kullanılması gibi sorunlu önerilerde bulunmuşlardır:

[3] Arkadaki havalandırma ızgaralarını kapatmayın: kompresörün ve kondansatörün iyi ısı üretmesi ve çalışmasını sağlamak için iyi havalandırmak gerekir.

[4] Arkadaki havalandırma tellerine dokunmayın: kompresör ve kondansatör ısı yayıyorlar ve iyi çalışması ve elektrik tüketimi azaltmak için iy bir havalandırma gerekiyor.

Birim eksiltmemekle birlikte, diğer değerlendirme ölçütlerinden birinde veya birkaçında sorunlu önerilerde bulunan öğrenciler (32) aşağıdaki gibi KD'ye yakın görece başarılı çeviriler önermiştir:

[5] Arka havalandırma ızgaralarını tıkamayın: kompresör ve kondansatör ısı üretir ve elektrik tüketimi azaltıp iyi çalışması için iyi bir havalandırma gerektirir.

2.1.4.2.2. Dilbilgisel Doğruluk

Dilbilgisel doğruluk ölçütü 4'ü noktalama, 4'ü yazım, 4'ü de sözdizimi ilgilendiren toplam 12 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Tüm program türlerindeki öğrencilerin yazım ölçütü ortalaması 3.24 olarak belirlenmiştir. İlgili ölçütte program türüne göre en yüksek ortalamalar 3.28 ile FÖ, 3.27 ile FMT öğrencileri arasında görülürken, FDE öğrencileri 3.14 ile üçüncü sırada, ÜBÖK öğrencileri ise 3.11 ile son sırada yer almaktadır.

Yazım konusunda 1 puan alan tek öğrencinin kompresör ve kondansatör sözcüklerini *kompressör*, *kontansator* hatalı yazıyor olmasının yanı sıra oluşturacak, çıkaracak, azaltacak, yayıyorlar gibi günlük dil kullanımını yansıtan kullanımları dikkat çekicidir. 2 puan alan öğrencilerde ise (18) genellikle iki noktadan sonra büyük harf kullanılması gerekirken küçük harf kullanılmasına ek olarak, kompresör ve kondansatör sözcüklerinden birincisinin *komresör*, *compresseur*, *komprosör*, *kompesör*, *kompresür*, *kompesor*, *kompresör*, *kompreör*, *kospresör*; ikincisinin *kondasetör*, *kondansetör*, *kondansitör*, *condansateur*, *kondansatör*, *kondansatür*, *kapasitör*, *kondensator* biçiminde yazımına ek olarak, *elektirik*, *gerekdirir*, *arttırır*, *isi*, *uretir*, *çalışmaları*, *haraket* gibi dalgınlığa bağlı rastlantısal hata olarak değerlendirilebilecek görünen, fakat dizgesel olma olasılıkları da bulunan hatalı kullanımlarla karşılaşmaktadır. 3 puan alan öğrenciler (97) ile 4 puan alan öğrenciler (65) arasında, ikinci grupta daha az olmak koşuluyla, dikkat çeken hatalar iki noktadan sonra küçük harf kullanımı, tümce başında küçük harf kullanımı, tümce içi küçük harf kullanımının yanı sıra *kompresör* ve *kondansatör* sözcüklerinin yazımı olmuştur:

[6] Havalandırma ızgarasını kesmeyiniz: kompresör ve kapasitör yüksek ısı ürettiklerinden daha iyi randıman verebilmeleri ve enerji tüketimini azaltmak için iyi bir havalandırma gerekmektedir.

Dilbilgisel doğruluk kapsamında değerlendirilen noktalama kullanımında tüm program türlerindeki öğrencilerin ortalaması 3.74 olarak belirlenmiştir. Bu noktada en başarılı performansı 3.89 ortalama ile FDE öğrencileri gösterirken, onlara yakın bir performans 3.88 ile ÜBÖK'lerde görülmüştür. Öte yandan, FÖ'lerde bu ortalama 3.76, FMT'lerde ise 3.62 olarak belirlenmiştir.

Noktalamalarda virgülün, noktanın, iki noktanın kullanılmaması, gereksiz virgül kullanılması, tümce sonuna nokta konmaması, adıl olan ki'nin yerine bağlaç olan ki'nin kullanılması yaygınlıkla karşılaşılan hatalardır:

[7] Havalandırmanın arkasında ki çıkışı kapatmayın: kompresör ve kondansatör elektrik tüketimi azaltmak ve daha verimli çalışması için sıcak hava üfler.

[8] Havalandırma vantilatörlerine dokunmayın: Kompresör düzgün çalışabilmek için sıcaklık üretir, iyi bir havalandırmaya sahip olması gerekir ve güç tüketimini sağlar.

Sözdizime ilişkin ortalama, program türüne bakılmaksızın tüm öğrenciler için 3.08 olarak belirlenmiştir. Program türüne göre bakıldığında ise ortalamaların ÜBÖK'lerde 3.22, FMT'lerde 3.11, FÖ'lerde 3.08, FDE'lerde ise 2.96 şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Genellikle bir ögenin (ve, iyi, için) gereksiz yinelenmesi, tümcenin fazlasıyla devrik, aşırı uzun, sözdizimsel uyumsuz veya belirsiz olması şeklinde ortaya çıkmaktadır:

[9] Arka havalandırma ızgaralarını tıkama. Kompresör ve kondansatör sıcaklığa mahal verir ve iyi bir havalandırma ortaya çıkar iyi çalışması için ve elektrik tüketimini azaltmak için

2.1.4.2.3. Kullanılabilirlik

Kullanılabilirlik ölçütünde tüm bölümlerin ortalaması 3.46 olarak belirlenmiş olup en yüksek ortalama 3.74 ile FMT'lerde gözlenmiştir. Onu sırasıyla, 3.44 ile ÜBÖK'ler, 3.39 ile FÖ'ler izlerken, en düşük ortalama 3.10 ile FDE'lerde gözlemlenmiştir.

Bu ölçütte 1 puan alan öğrenci bulunmamaktadır. Buna karşılık, 2 puan alan öğrenciler arasında "iyi bir havalandırma ortaya çıkmak", "sıcaklığa mahal vermek", "havalandırma telleri", "sıcaklık oluşturmak", "havalandırma gerçekleştirmek" gibi dilbilgisel olarak mümkün, fakat kullanılabilirlik bakımından kuşkulu kullanımlar dikkat çekmektedir. Buna ek olarak kompresör ile kondansatör için alanda kullanılmayan Türkçe karşılıklar sıkma aleti ve yoğunlaş kullanımı ile karşılaşılmaktadır. 3 ve 4 puan alanlarda ise "kondansatörün işlevselliğini daha sürdürebilmesi", "parmakları kapatmak", "ısı yaratmak", "elektrik tüketimi indirgemek" gibi kullanılabilirliği kuşkulu öğelere rastlanmaktadır:

[10] Havalandırma ızgaralarını arkaya doğru oynatmayınız: sıkma aleti ve yoğunlaş sıcaklığı üretiyor ve güzel bir havalandırma gerçekleştiriyorlar elektrik tüketimini azaltmak için ve güzel işlemesi için.

2.1.4.2.4. Yerindelik

Yerindelik için tüm bölümlerin ortalaması 3.43 olarak belirlenmiştir. Program türüne göre, yerindelik ortalamasının en yüksek olduğu öğrenci grubu 3.66 ile UBÖK'ler olmuştur. Onları sırasıyla, 3.56 ortalama ile FMT'ler, 3.43 ile FÖ'ler ilerken, FDE'lerde bu ortalama 3.03 olarak belirlenmiştir.

Yerindelik ölçütünden 2 puan alan öğrencilerin üretimlerinde *geniş zaman yerine şimdiki zaman* kullanımı en yaygın kullanımlardan biri olarak dikkat çekerken, *emir kipi ikinci çoğul kişi yerine ikinci tekil kişi kullanımı* da benzer yerindelik hataları olarak yer almaktadır. 3 ve 4 puan alanlarda da olağan koşullarda bu tür bir söylem türünde beklenmeyecek *"işini güzel yapmak"*, *"görevini iyi yapmak"*, *"güzel bir şekilde çalışmak"*, *"hava alması için çabalamak"* gibi kullanımlar bolca yer almaktadır.

[11] Arkadaki havalandırmayı kapama: kompresör ve kondensatör sıcak veriyor ve elektrik üretiminin devamı için iyi havalandırma gerekli.

2.1.4.2.5. Erişilebilirlik

Son ölçüt olan erişilebilirlik ortalamaların en düşük olarak belirlendiği ölçüttür. Nitekim, tüm programlardaki öğrencilerin ortalaması 4 üzerinden 2.82 olarak belirlenmiştir. Öte yandan, program türüne göre değerlendirildiğinde, en yüksek ortalama ÜBÖK'lerde 3.22 olarak belirlenmiştir. Bu grubu sırasıyla 2.88 ortalama ile FMT'ler, 2.85 ortalama ile FDE'ler, 2.73 ile de FÖ'ler izlemektedir.

Erişilebilirliği en belirgin derecede etkileyen sorun sözdizimsel uyumsuzluk veya belirsizlik, uzunluk ve eksiltme olarak dikkat çekmektedir:

[12] Izgaraları hava akımı altında bırakmayınız: Kompresör ve kondansatör alev üretmektedir ve uygun çalışmak için iyi bir havalandırmaya gereksinim duyar ve elektrik tüketimini azaltır.

[13] Arka havalandırma parmaklarını kapatmayınız: kompresör ve kondansatör ısı üretir ve iyi havalandırmak gerekir iyi çalışmak ve elektrik tüketimini azaltmak için

3. Bulgular

Farklı program türlerinde Fransızca öğrenen öğrencilerin çeviri performanslarına ilişkin olarak toplam 201 öğrenciden toplanan veriler incelendikten sonra belirlenen ilk bulgu, toplam puan üzerinden belirlenen ortalamaların FMT'lerde (24.20), FÖ (21.51) ve FDE (22.60) öğrencilerinden daha yüksek, buna karşılık UBÖK'lerden (24.55) düşük olarak belirlenmesidir. FMT öğrencilerinin öğrenim gördükleri program gereğince FÖ ve FDE'lerden beklentiye daha yakın çeviri yapmaları olağan bir sonuç olmasına karşın, UBÖK öğrencilerinin çeviriye yönelik hiçbir eğitim almadan bu düzeyde çeviri

üretiyor olmaları üzerinde durulması gereken bir sonuç olarak görülmektedir.

İkinci bulgu, KD'ye erişememiş ya da ED'de beklentinin çok altında veya altında, diğer bir deyişle, *erişilememiş*, B1, B2 ve B3 düzeylerinde çeviri önerisinde bulunan (% 26.5) öğrenciler arasında tüm program türlerinden öğrencilerin yer alıyor olmasıdır. FÖ bölümü öğrencilerinin bu grupta çoğunlukta olması, program türünün çeviriye görece az yer vermesiyle açıklanabilirken, FMT öğrencileri açısından durum aynı şekilde değerlendirilemez.

Üçüncü bulgu, öğrencilerinin önemli bir bölümünün (148; % 73.5) beklentiye yakın veya beklentiye karşılayan (B4, B5, B6) çeviri önerilerinde bulunuyor olmasıdır. Buna karşılık, B4 düzeyindeki öğrencilerin program türüne bakıldığında FÖ öğrencilerinin (% 46) ile FMT öğrencilerinden (% 33) daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, FÖ öğrencileri FMT'lere göre beklentiye daha yakın çeviriler üretmiştir. Öte yandan, FMT'lerin B5 düzeyinde diğer program türlerindeki öğrencilerden beklentiye daha yakın çeviriler ürettikleri bulgulanmıştır.

Bütün bu bulgular arasında en dikkat çeken diğer bir bulgu ise, sınıf düzeyi ile beklentinin çok altında veya altında çeviri önerisinde bulunma arasında program türü ayrımı yapılmaksızın toplam sayılara bakıldığında olumlu bir ilişki bulunuyor olmasıdır. Diğer bir deyişle, FMT, FÖ, FDE ve ÜBÖK öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe çeviri önerileri beklentiye daha yakın olmaktadır. Öte yandan, program türüne göre bakıldığında, sınıf düzeyi ile beklentinin altında veya çok altında çeviri üretme arasında düzenli bir ilişkiden söz edilememesidir. Diğer bir deyişle, sınıf düzeyi yükseldikçe daha başarılı çeviri önerilerinde bulunan öğrenci sayısı aynı oranda yükselmemektedir. Nitekim, B4, B5 ve B6 düzeyinde çeviri üreten öğrenciler arasında 2. sınıf öğrencilerinin sayısı zaman zaman diğer sınıflardaki öğrencilerden (3, 4) daha fazla olabilmektedir.

Değerlendirme ölçütlerine ilişkin bulgular ise birimsel denklik ölçütünde FMT'lerin FÖ ve FDE öğrencilerine oranla birim sayısını daha az eksilttiklerini göstermekle birlikte ÜBÖK'lerin FMT'lerden daha yüksek bir ortalamaya eriştikleri gözlenmiştir. Dilbilgisel doğruluk (noktalama, yazım, sözdizim), kullanılabilirlik, yerindelik ve erişilebilirlik ölçütlerinde belli bir program türündeki öğrencilerin üstünlüğünden söz edilememektedir. Bu noktada dikkat çeken en önemli bulgu, erişilebilirliğin diğer tüm ölçütler arasında ortalamaların en düşük olarak belirlendiği ölçüt olmasıdır. Diğer bir deyişle, ED'de üretilen sözcelemlerin anlaşılabilirlik düzeyinin düşük olmasıdır.

4. Tartışma

Araştırma ile elde edilen veriler birçok açıdan tartışılması gereken bulgular sağlamıştır. Araştırma sorumuz açısından yaklaşıldığında, bu bulgulardan ilki öğrencinin öğrenim gördüğü yabancı dil öğretim programı ile çeviri ediminin başarısı arasında belirgin bir ilişki olamayabileceği düşüncesini güçlendirmektedir. Diğer bir deyişle ister özel bir kursta ister üniversite bağlamında öğretmen, edebiyat uzmanı veya çevirmen olmak üzere yabancı dil öğreniyor olsun, öğrenenin çeviriye yönelik için bir farkındalığı bulunmaktadır. Bu

belirleme, Harris'in yukarıda sunduğumuz doğal çeviri edinci ile profesyonel çeviri edincinin farkını ortaya koyan örneğiyle uyumludur (Harris, 1973). Nitekim, örneklem grubumuzu oluşturan öğrencilerden çeviriye yönelik eğitim aldıklarını belirten 141 öğrencinin çeviri önerilerinin ortalaması (23.44) ile çeviriye yönelik eğitim almadıklarını belirten 57'sinin ortalaması (23.69) karşılaştırıldığında, eğitim almadıklarını belirtenlerinki görece daha yüksek belirlenmiştir. Aynı bulguyla bağlantılı olarak dikkat çeken diğer bir bulgu ise öğrenim görülen sınıf ile çeviri edimi arasında doğrusal, yani olumlu bir ilişki olmamasıdır. Bu durum ikinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden beklentiye daha yakın çeviriler üretmesi ile somutlanmaktadır. Her iki bulgu, birçok şekilde yorumlanabilir. Bu yorumlardan ilki, kuşkusuz verilen çevirmen eğitiminin etkililiğiyle ilgili olacaktır. İkinci yorum, fazla çeviri yaparak daha nitelikli ve işlevsel çeviri üretmek gerçekçi bir beklenti değildir. Üçüncü yorum ise, eğitim verilen öğrenci grubu uygun erek kitle değildir veya çeviri edimi daha farklı alt edinçler gerektirmektedir.

İlk yoruma ilişkin değerlendirmemiz, verilen çevirmen eğitiminin beklenen etkiyi göstermesi öncelikle alt edinçlerden dil edincine bağlıdır. Diğer bir deyişle, KD ve ED edinçleri yeterince gelişmemiş çevirmen adaylarında diğer alt edinçlerin gelişmesine yönelik çalışmaların çok belirleyici bir etkisi olmayacaktır. Çevirmen eğitimi alanyazınında konuya ilişkin çalışmalar (Akalin, Gündoğdu, 2010; Balkul, Ersoy 2018; Kurultay, 1998; Yazıcı, 2012, 2013; Yücel, 2007) incelendiğinde, bu görüşü destekleyen değerlendirmelerle karşılaşılmaktadır. Örneğin Kurultay (1998) 90'lı yılların sonunda yaptığı çalışmada öğrencilere iş olanağı yaratma konusunda güçlük çekilmesi, gerekli sayının çok üstünde ve önkoşullara bakılmaksızın yeni çeviri bölümlerinin açılması, çevirinin filoloji ve yabancı dil öğretmenliğinin de ilgi alanı içerisinde olması, çeviri bölümlerinin birer 'yığıma program' olması, çeviri kuramının sistematik bilgi düzeyine gelmemiş olması gibi sorunların yanı sıra özellikle derslerde verilen bilgilerin "fazla soyut kalması", buna bağlı olarak kuramsal bilgilerin verilmesi ile çevirinin daha iyi öğrenilmesi arasında doğrusal bir ilişki olmaması gibi sorunların altını çizmektedir. Kurultay'ın, çevirinin filoloji ve yabancı dil öğretmenliğinin de ilgi alanı içerisinde olması ve çeviri bölümlerinin birer 'yığıma program' olmasına yönelik eleştirisi özellikle Türkiye bağlamında yürütülen çevirmen eğitiminin zorunlu olarak yabancı dil öğretimi ve çevirmen eğitimi aşamalarından oluşmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim, iki binli yılların ikinci yarısında yaptığı çalışmada Yücel (2007) çeviribilim içerisinde çeviri eğitiminin yeri ve işlevine ilişkin belirsizliğin altını çizerken bu durumu "... çeviri edincinin başta yabancı dil olmak üzere filoloji eğitiminde çevirinin dilsel aktarıma odaklanan bir araç konumuna indirgenmesi" ve "... yabancı dili olan bir insanın çeviri eğitimine gerek duymadan çeviri yapabileceği savı"nın varlığına bağlamaktadır (Yücel 2007, s. 145). Yücel'in Kurultay'inkiyle koşutlu sergileyen bu değerlendirmesi haklılık payı taşımakla birlikte, ülke bağlamından kaynaklanan gerçekler çevirmen adaylarında öncelikle yabancı dil edincinin yeterli düzeye getirilmesi zorunluluğunu ortadan kaldırmamaktadır. Yücel, ayrıca, özellikle küreselleşmeyle birlikte, çeviri gereksiniminin çeşitlenmesi ve çeviri ürünlerinde yalnızca işlevselliğin ve etkililiğin değil niteliğin de önem kazanması, çevirmen eğitiminde uzmanlaşma eğiliminin artmasına karşın "...

çeviri eğitiminde her türlü metnin çevirisini yapılmasını", buna bağlı olarak metin türüne dayalı uzmanlaşmaya yönelik bir yöntem eksikliğinden söz etmektedir (Yücel, 2007, s. 145). Yazarın altını çizdiği çeviri ürünlerinin "işlevselliği ve etkililiği" gibi iki niteliğin diğer tüm edinçlerden önce dil edincine bağlı olduğu açıktır. Esen-Eruz (2008, s. 54) *Akademik Çeviri Eğitimi* başlıklı çalışmada belirttiğimiz noktanın altını şu şekilde çizmektedir:

"Türkiye'deki koşullardan yola çıktığımızda çeviri bölümü öğrencisinin iki dili de işlevsel olarak kullanabildiğini varsaymak safdillik olacağından, eğitim sürecinde derslerin öğrencilerin dil duyarlılığını geliştirecek şekilde biçimlendirilmesi gerekiyor."

Kurultay'ın 1998, Esen-Eruz'un 2008 yılında Almanca çevirmen eğitimi özelinde dile getirdikleri sorunlardan bir bölümü 2012 yılına gelindiğinde aşılmış görünmemektedir. Nitekim İngilizce çevirmen yetiştiren alan uzmanlarından Yazıcı da (2012) çevirmen eğitimine ilişkin sorunları sıralarken "(...) bu alandaki eğitimin hedefleri dil ve filolojik eğitim veren kurumların hedeflerinden yeterince ayrılmamış" oluşunu bir sorun olarak dile getirmektedir. Kurultay'ın dile getirdiği sorunun bir benzeri olarak Yazıcı da aslında çevirmen, öğretmen ve edebiyat uzmanı yetiştirmeyi hedefleyen bölümler arasında hedef bakımından bir farklılık bulunmadığını bir eleştiri olarak dolaylı bir yolla dile getirmektedir. Yazıcı (2012) bu sorunun nedenlerine ilişkin değerlendirmesinde, çevirmen yetiştirmek üzere açılan bölümlerin "(...) temelde açılma nedeni olan her alanda işlevsel çeviriler üretme yetisini kazanmış çevirmen adaylarının yetiştirilmesi şeklindeki hedefi göz ardı etmekle (...)" eleştirmektedir. Aynı araştırmacı bir başka çalışmasında (Yazıcı, 2013, s. 16) çevirmen eğitiminin kim tarafından verileceği sorununun altını çizmektedir. Buradaki *kim* sorusu, çevirmen eğitiminin alanda etkin olarak çalışan veya çalışmış deneyimli çevirmenler tarafından mı konunun akademik düzeyde ele alınmasından sorumlu akademisyenler tarafından mı verilmesi gerektiğini sorgulamaktadır. Yazıcı (2013) ayrıca çevirmen eğitiminde verilen kuramsal derslerle çeviri pazarının gereksinimleri arasındaki uyumsuzluğu diğer bir sorun olarak ortaya koymaktadır. Yazıcı (2012) ayrıca çeviri edimi sırasında çevirmenin karşı karşıya olduğu "zaman sınırlaması" kavramını altını çizmekte, "(...) çevirmen adayının zihinsel olarak yatay düzlemde bir dizi kararı eşzamanlı alabilme "refleksi"ni kazandıracak, öte yandan da kararlarını seri halde sorgulama ve gerekçelendirebilme becerisini geliştirecek bir çeviri eğitimi modeli (...)"nin gerekliliğinden, diğer bir deyişle, eksikliğinden de söz etmektedir. Yazıcı (2012)'nin altını çizdiği diğer bir sorun, çevirmen adaylarının beklentileri karşılayamaması olup araştırmacıya göre bu durum "(...) temelde iki dil edinci kadar iki kültür edincinin de yeterince gelişmemiş olmasından kaynaklanır." Diğer bir deyişle, Yazıcı çevirmen eğitimindeki tek eksikliğin düşük düzeyde iki dil edinci olmadığını aynı zamanda iki kültüre ilişkin edincin de beklenenin altında kaldığını dile getirmektedir. Akalin ve Gündoğdu (2010) da amacını "... mesleki alanda çevirmenliği öğretmek" şeklinde belirledikleri çevirmen eğitiminin mesleki anlamda gerektirdiği edinç ve bilgileri sıralamakta ve ilk sırada çeviri edincine, ikinci sırada kuramsal bilgiler ile uygulamalara, üçüncü sırada ise dil bilincine yer vermektedirler. Araştırmacılar Türkiye'deki

çeviri bölümlerinde uygulanan izlencelerin, söz konusu üç amaca erişmeyi sağlayacak dersler içerdiklerini belirtmekle birlikte, “(...) bunların çeviri derslerinde ne kadar esasen uygulanıp uygulanmadığı ve hangi oranda uygulandığı (...)” ile ilgili bir araştırmanın gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

Daha yakın tarihli diğer bir çalışmada Balkul ve Ersoy (2018) çevirmen eğitiminde kalite kavramını ele almış, Schmidt (2004)’in çalışmasının yanı sıra mesleki deneyimlerinden hareketle nitelikli bir çevirmen eğitimi için belirleyici etkenleri sıralamışlardır. Bu alanlar çevirmen eğitimini veren eğitimciler, eğitimi alan öğrenciler gibi sürecin temel bileşenlerinin yanı sıra süreçte kullanılan eğitim dili, eğitimin süresi, yoğunluğu ve ölçme değerlendirme gibi eğitim sürecine ilişkin alanlardır. Araştırmacılar bunlara ek olarak, çeviri sektörü ile iş birliği, bürokratik alanın kolaylaştırıcı veya engelleyici tutumu ve son olarak eğitimin verildiği bölümün akredite bir kurum olup olmadığı gibi dolaylı

değişkenler belirlemişlerdir. Araştırmacılar bu etkenleri belirlerken sorunlardan hareket ettiklerinin altını çizmektedirler (Balkul, Ersoy, 2018, s. 213). Dolayısıyla, sorunlu alan olarak gördükleri noktalarda sağlanacak iyileşmelerle çevirmen eğitiminde niteliğin yükseltilmesini vurgulamaktadırlar (Balkul & Ersoy, 2018, s. 204).

Yukarıdaki değerlendirmelerin tamamı haklılık payı içermekte ve hiçbirini iki dil edincinin çevirmen eğitimi için ön koşul olduğunu göz ardı etmemektedir. Aksine Kurultay (1997, 1998’den aktaran Esen-Erus, 2008, s. 54) çevirmen eğitimi için üniversitelere gelen öğrencinin “(...) en az iki dili yazılı ve sözlü olarak iyi bilmesi ve en az iki farklı kültür ortamını içselleştirecek altyapıya sahip olması” gerektiğinin altını çizmektedir. Aynı kapsamda, çevirmen eğitimi almak üzere üniversitelere gelen öğrencilerin iki dilde (KD, ED) alımlama ve üretim düzlemlerinde beş farklı grupta öğrenciler olduğu değerlendirilmektedir:

Tablo 13: Çevirmen Eğitimi Alan Öğrencilerin A Dili ve B Dili ile İlişkilerine Göre Sınıflandırılmaları

Grup / A dili ve B dili ilişkisi	A dili				B dili				Sürecin devamı	Başlıca gereksinimleri
	Sözel		Yazılı		Sözel		Yazılı			
	Al.	Ür.	Al.	Ür.	Al.	Ür.	Al.	Ür.		
A grubu	+	+	+	+	+	+	+	+	Bölüm derslerine başlar.	Çevirmenlik meslek bilgisi, çeviri uygulaması ve temel bilgileri
B grubu	+	+	+	+	+	+	+-	+-	Bölüm derslerine başlar.	B dilinde yetkinleşme eğitimi, çevirmenlik meslek bilgisi, çeviri uygulaması ve temel bilgileri
C grubu	+	+	+	+	+-	+-	+-	+-	Hazırlık öğrenimine başlar.	B dilinde yetkinleşme eğitimi, çevirmenlik meslek bilgisi, çeviri uygulaması ve temel bilgiler
D grubu	+-	+-	+-	+-	+-	+-	+-	+-	Hazırlık öğrenimine başlar.	A ve B dilinde öğrenim süreci, çevirmenlik meslek bilgisi, çeviri uygulaması ve temel bilgileri
E grubu	+	+	+	+	-	-	-	-	Hazırlık öğrenimine başlar.	Yabancı dil öğrenim süreci, çevirmenlik meslek bilgisi, çeviri uygulaması ve temel bilgileri

Al.: Alımlama Ür.: Üretim

A grubunda yer alan öğrenciler çeviri edincinin temel bileşenlerinden olan dil edinci açısından gerek A dilinde gerekse de B dilinde iki dillilik düzeyinde yetkin öğrencilerdir. Bunlar arasında ülke dışında doğmuş ve büyümüş olmanın yanı sıra hem doğduğu ülkenin dilinde hem de anadilinde yeterince okullaşmış öğrenciler yer almaktadır. Bunlar, her iki dile de aynı düzeyde egemen olabilen iki dilli bireyler olabilirler. Temel gereksinimleri dil edincinin üzerinde kuramsal bilginin yanı sıra çeviri uygulamasına ilişkin mesleğe özgü bilgi ve becerilerin edindirilmesidir. Diğer bir deyişle, bu öbekte yer alan öğrenciler çevirmen eğitimi için ülküsel öğrenci topluluğunu oluşturmaktadır.

B grubunda yer alan öğrenciler A dilinde hem sözel hem yazılı alımlama düzleminde yetkindirler. B dilinde ise sözel alımlama ve üretim düzleminde yetkinken yazılı alımlama ve üretim düzleminde sorun yaşayabilmektedirler. Bunlar genellikle ülke dışında doğmuş ve büyümüş olmaktan kaynaklanan bir avantaja sahipmiş gibi gözükseler de okullaşma süreçleri B dilinde yeterli olmayabilmektedir. A dilindeki üretimleri çoğunlukla sözel alımlama ve üretimle sınırlı olabilmektedir. B dilinde ise dilsel bileşene ilişkin farkındalıklarının yeterince gelişmemiş olmasına bağlı olarak yabancı dil öğrenimine gereksinim duymaktadırlar. Bu noktadaki eksikliklerin giderilmesi durumunda A grubundaki öğrenciler gibi çevirmen eğitimi için ülküsel öğrenci topluluğuna katılabilirler.

Ancak, sözel düzeydeki B dili yetkinliğinin yüksek olması nedeniyle bu yöndeki farkındalık eğitimine yeterince odaklanmakta güçlük çekebilmektedirler. Ayrıca, kendilerinden çok düşük düzeyde yetkinliğe sahip öğrencilerle aynı programı izleme konusunda sıkıntı yaşayabilmektedirler.

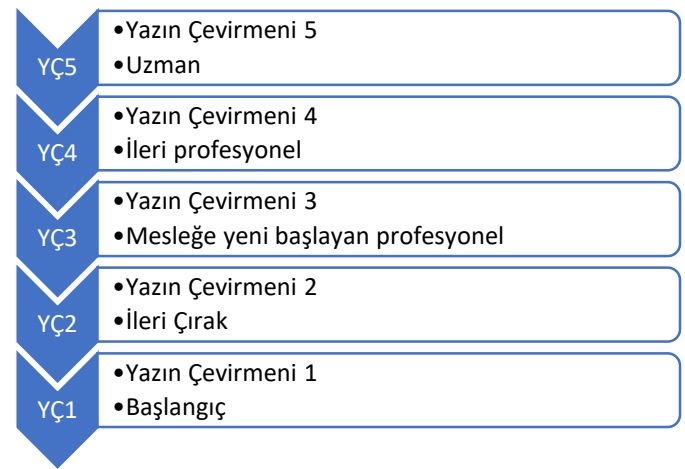
C grubunda yer alan öğrenciler A dilinde hem sözel hem yazılı alımlama düzleminde yetkindirler. B dilinde ise gerek sözel ve yazılı alımlama gerekse de sözel ve yazılı üretim düzleminde yeterince okullaşmamış olmaktan kaynaklanan eksiklikleri bulunmaktadır. Ülke dışında doğmuş veya yaşamının bir bölümünde B dilinin iletişim ve eğitim dili olarak kullanıldığı ülkede bulunmuş olmaktan kaynaklanan bir avantaja sahip görünmekle birlikte okullaşma süreci kesintiye uğradığından B dilinde gerek sözel gerekse de yazılı üretim ve alımlama düzleminde yetkinlik düzeyi düşük olabilmektedir. Bu öğrencilerin yabancı dil öğretim sürecinde B dilinden kaynaklanan eksikliklerinin giderilmesi, diğer bir deyişle ciddi bir hazırlık eğitimi alması beklenir.

D grubunda A dilinin ve B dilinin gerek sözlü gerek yazılı üretim düzlemlerinde yeterince okullaşmamış olmaktan kaynaklanan sıkıntıları bulunan öğrenciler yer almaktadır. Yeterince okullaşmamış olmak bu süreci bir belgeyle tamamlamamış olduğu anlamına gelmemedir. Diğer bir deyişle, ortaöğretim ikinci kademe öğrenimini A ve B dili açısından yeterince verimli değerlendirememiş öğrenciler söz konusudur. Dolayısıyla her iki dilde de yetkinleşme gereksinimi duyan öğrencilerdir.

E grubunda A dilinde okullaşma sürecini tamamlamış öğrenciler yer almaktadır. Fakat B dilinde hiçbir deneyimleri ve bilgileri bulunmamaktadır. A dili bağlamında doğmuş ve ortaöğretim sürecini tamamlamış, B dili dışında sınırlı düzeyde C dili deneyimi yaşamış öğrenciler olabilirler. Temel ve öncelikli gereksinimleri B dilinde yetkinleşmek olduğundan öncelikli verimli bir hazırlık öğrenimine katılmaları beklenmektedir. Çevirmen eğitimi süreci yabancı veya ikinci dil öğrenim sürecinin sona ermesinden sonra yapılabilir.

Görgül bir yaklaşımla değerlendirildiğinde, Fransızca mütercim tercümanlık eğitimi verilen bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin E grubundaki öğrenciler olduğu düşünülmektedir. Daha genel geçer ifadelerle belirtmek gerekirse, lise öğrenimlerini tamamladıktan sonra, sınırlı düzeyde İngilizce bilgisiyle Fransızca mütercim tercümanlık bölümlerine gelen öğrenciler çevirmen eğitimi sürecinin hedef kitlesini oluşturmaktadır. Hedef kitlenin gereksinim bakımından sergilediği çeşitlilik, yabancı dil öğrenim sürecine geç yaşta başlanması, yabancı dil öğrenme deneyiminin yetersizliği, öğrenim süreci sonunda istihdam beklentisinin düşüklüğüne bağlı olarak ortaya çıkan güdülenme eksikliği, çevirmen eğitimi alabilecek A dili ve B dili edinçlerindeki eksiklikler, çevirmen eğitiminin kuramsal boyutuna ilişkin bilgi için gerekli hazırlık bulunmuşluk düzeyinin yetersizliği, çevirmen eğitimi programı ile yabancı dil öğretim programının iç içe geçmiş olması ve son olarak uygulanan çevirmen eğitimi programından ve uygulamasından kaynaklanan sorunlar süreçteki başlıca sorunlardır.

Daha fazla çeviri yapmanın çeviri ediminin beklentiye yakınlık düzeyini artırması beklenen bir sonuç olmakla birlikte, temel yeterliklerden yoksun birinin herhangi bir etkinliği daha fazla yapması ancak motor beceri gerektiren etkinliklerde sonuç verebilir. Oysa, çeviri etkinliği ve onun ön koşulu olan yabancı dil öğrenimi bilişsel, üstbilişsel ve toplumsal-duyuşsal beceriler gerektiren bir etkinliktir. Kaldı ki, Avrupa'da yazın çevirmeni (bundan böyle YÇ) yetiştiren üniversitelerden bir bölümünün oluşturduğu bir platform olan PETRA (Platforme européen pour l'enseignement et la formation des traducteurs littéraires) ise yazın çevirisi için beş düzey ve sekiz edinç içeren bir çerçeve oluşturmuştur (PETRA-E, 2016-2017). Buna göre, yazın çevirmenleri *başlangıç (YÇ1)*, *ileri çırak (YÇ2)*, *mesleğe yeni başlayan profesyonel (YÇ3)*, *ileri profesyonel (YÇ4)* ve *uzman (YÇ5)* olmak üzere beş düzeye ayrılmaktadır.



Şekil 6: PETRA-E Başvuru Çerçevesinde Yazın Çevirmeni Düzeyleri (PETRA-E, 2016-2017).

Söz konusu çevirmenlerden her düzeyde farklılık gösteren *aktarım edinci*, *dilsel edinç*, *metin edinci*, *belge bulma ve kullanma edinci*, *yazınsal ve kültürel edinç*, *mesleki edinç*, *değerlendirme edinci* ve *araştırma edinci* olmak üzere sekiz alt edinç beklenmektedir. Çalışmamızla doğrudan ilişkili olması nedeniyle özellikle aktarım edinci ve dilsel edinç ile ilgili tanım ve beceriler aşağıda sunulmaktadır:

Aktarım edinci, PETRA-E Başvuru Çerçevesine göre, metinleri erek dile belli bir düzeyde çevirmek için gereken bilgi, beceri ve tutumu kapsamaktadır. Bu amaçla kaynak metni anlama, çeviri sorunlarını belirleme, çeviri stratejilerini bilme, bunları uygulama, çeviri seçimlerinin doğrulanması, çeviri yaklaşımı ve yazınsal yaratıcılık becerilerini içermektedir. Ancak, YÇ1 düzeyindeki bireyden bu edinçlerin tamamı değil, yalnızca kaynak metni anlaması, çeviri sorunlarını belirlemesi ve erek metni üretmesi beklenmektedir. Buna karşılık, YÇ2 düzeyindeki çevirmenden ise "yazınsal" kaynak metni anlaması, "yazın çevirisi" sorunlarını belirleyebilmesi, çeviri stratejilerini uygun biçimde kullanabilmesi, erek "yazınsal" metin üretebilmesi beklenirken, bunlara ek olarak bireysel karar ve seçimlerinin gerekçesini açıklayabilmesi ve farklı çeviri yaklaşımları arasında ayırım yapabilmesi beklenmektedir.

Aynı belgede betimlendiği biçimiyle *dilsel edinç*, özellikle okuma ve yazma konusunda, kaynak ve erek dilde dilbilgisel, biçembilgisel ve edimbilimsel yetkinliği gerektirmektedir. YÇ1 düzeyindeki çevirmenin dilsel edinç düzeyi okuma için Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Çerçevesi (bundan böyle DİOABÇ)'deki B2 düzeyine, okuma yazma için C1 düzeyine karşılık gelmektedir. Buna ek olarak aynı düzeydeki çevirmenden yazınsal dilin özelliklerini ve dil değişikliklerini tanıyabilme becerisi beklenmektedir. YÇ2 düzeyindeki çevirmeninse okuma için DİOABÇ'deki C1, okuma yazma için C2 düzeyinde yetkinlik beklenmekte, bunlara ek olarak yazınsal biçimleri ve dil değişikliklerini taklit edebilme becerileri aranmaktadır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, ülkemizdeki mütercim tercümanlık öğrencilerinin dördüncü sınıfta bile C1 düzeyine erişebildiklerini söylemek güç görünmektedir.

5. Sonuç

Araştırmaya ilişkin sınırlı bulgular öğrenim görülen programla çeviri edinci arasında belirgin bir ilişki olmayabileceği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, çeviri edincinin alt bileşenlerinden iki dil (KD, ED) edincinin diğer edinçlerin üzerinde ve olmazsa olmaz bir koşul olmasından ileri gelmektedir. Çünkü, çevirmen eğitiminin amacı yabancı dil öğretimi olmamakla birlikte, dil edinci yeterince gelişmemiş öğrencilerde diğer edinçler üzerinde yapılacak çalışmalar ancak sınırlı bir etki yapabilir. PETRA-E Başvuru Çerçevesi'nin belirlediği dil yetkinlik düzeyleri bu sonucu doğrulamaktadır. Ayrıca DİOABÇ'de belirlenen *Araçlık* etkinliklerine ilişkin düzey betimleyicileri de bunu destekleyen değerlendirmeler içermektedir.

Çevirmen eğitimi verilen bölümlerde programın zorunlu olarak yabancı dil öğretimini de içeriyor oluşu bir gerçektir. Aslında, böyle bir durum çeviri ediminin doğasına aykırı bir durum değildir. Çünkü dilsel yetkinlik düzeyi gelişmiş öğrencilerde diler arasındaki dünya görüşü farklılıkları, dilsel görecelik gibi kavramları içeren dilsel farkındalık da doğal olarak gelişebilmektedir. Örneklemimizde yer alan ÜBÖK öğrencileri arasında beklentiye yakın çeviri önerilerinde bulunan öğrencilerin bulunması bu yargımızı doğrulamaktadır. Elbette tek başına çevirmen eğitimi için yeterli olmasa da bu düzeyde erişmiş öğrencilerde kuramsal bilgilerin edindirilmesi, farkındalık geliştirilmesi görece kolay olabilir. Fakat buradaki temel sorun öğrencilerin yukarıda farklı gerekçelerle belirttiğimiz C1 düzeyine ne zaman ve nasıl eriştirileceği sorusuna yanıt verilemeyişinden kaynaklanmaktadır. Mevcut durumda Hazırlık Sınıflarında bir öğretim yılı öğrenim gören öğrenciler bölümlerin birinci sınıflarına geldiğinde, yaklaşık 650 saatlik bir öğrenimden sonra C1 düzeyinde kabul edilerek çevirmen eğitimine başlamaktadır. Oysa C1 düzeyi, Fransızca özelinde yabancı dil öğretimi alanında kullanılan kitap setlerine bakıldığında, setlerin en az 5 kitaptan oluştuğu ve bunun da ancak 1000 saatlik bir öğrenim süreci gerektirdiği görülmektedir. Görgül bilgimizle, Hazırlık Sınıflarında bu kitapların tamamı değil, en fazla üçü belirlenen sürede bitirilebilmektedir. Bu, öğrencilerin en fazla B1 düzeyine eriştiklerini göstermektedir. Genel bir değerlendirmeyle, A1, A2 veya en fazla B1 düzeyinde olup yabancı dil öğrenim süreçleri devam etmekte olan öğrencilerin, sürecin ortasında B2 ve C1 düzeyinin öğrenme sürecine devam etmek yerine, amacı mesleğe yönlendirmek olan yeni bir süreç

katıldıkları anlamına gelmektedir. Çünkü, bu aşamadan sonra dilbilgisi, yazma, konuşma gibi becerilere ilişkin dersler programlarda mevcut olsa da önceki sürecin bir devamı olarak değil, yeni ve içerisinde çeviriye yönlendirme amacı taşıyan bir program söz konusudur. Bu durum, görgül bilgilerimizle, öğrencilerin hedefsiz kalmasına, yabancı dil öğretim programının ortasında yönünü kaybetmesine yol açmaktadır. Çevirinin söz konusu olduğu durumlarda, özellikle sınıf içi iletişim dilinin Fransızcadan çok Türkçe olduğu, öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerine yönelik yeterince derslerinin bulunmadığı bilinmektedir.

Diğer bir sonuç, çevirmen eğitimi görmek üzere üniversitelere gelen öğrencilerin türdeş bir grup olmamasına bağlı olarak programların bu öğrencilerin özelliklerine göre tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu öğrencilere yönelik tek önlem, üniversite öğrenimlerine başladıkları sırada dilsel yetkinlik düzeyine bağlı olarak hazırlık öğrenimi görüp görmeyeceklerinin belirlenmesine yönelik muafiyet sınavıdır. Örneğin, Fransa'da doğmuş ve büyümüş bir öğrenci, muafiyet sınavını geçtikten sonra bölüme geldiğinde, yalnızca hazırlık öğrenimi görmüş öğrencilerden oluşan bir grupla aynı öğrenimi sürdürmektedir. Oysa her iki öğrenci topluluğunun gereksinimleri ve beklentileri büyük oranda farklılaşmaktadır. Fransa'da doğmuş ve büyümüş olanların gereksinimi bir yandan Fransızca bilgilerini, öte yandan Türkçe düzeylerini ve bu arada genel kültür bilgilerini geliştirmek iken, Hazırlık Sınıfından gelen Türk öğrencilerin Fransızca öğrenim süreçlerinin uygun şekilde sürdürmek ve C1 düzeyine erişmektir.

6. Öneriler

Yukarıdaki bulgular ve değerlendirmeler çerçevesinde, özellikle Fransızca çevirmen adaylarının yetiştirildiği bölümlere yönelik temel önerilerimiz şunlar olabilir. Çevirmen eğitiminin ilk aşaması öğrencinin, öğretmenin, araçların, artalan bilgisinin, güdülenmenin, yöntemin ve tekniklerin ülküsel koşullarda belirlendiği bir yabancı dil öğretimidir. Hazırlık sınıfları bu amaca erişmek için özellikle süre bakımından yeterli olmayabilir. Dolayısıyla hazırlık sınıflarının ardından birinci ve ikinci sınıflardaki temel hedef öğrencilerin yabancı dilde C1 düzeyine erişmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır. Diğer bir deyişle, öğrenim sürecinin ikinci sınıfının sonunda C1 düzeyine erişildikten sonra üçüncü ve dördüncü sınıflar bütünüyle çevirmen eğitime yönelik olarak tasarlanmalıdır. Bu çerçevede, ortaöğretimden sınırlı düzeyde İngilizce bilgisiyle Fransızca çevirmen olmak üzere üniversitelere gelen öğrencilerin hazırlık öğrenimi süreci öğrenim stratejileri konusunda farkındalık geliştirmelerine olanak sağlayacak biçimde başlamalı, ardından da günümüz dil öğretimi yaklaşımlarının, ortamlarının ve araçlarının sağladığı koşullarda gerçekleşip gerçekleşmediği gözden geçirilmelidir. Sonraki aşamada DİOABÇ'de ve diğer uluslararası başvuru rehberlerinde yer alan belirleme ve öneriler çerçevesinde çevirmen eğitimi programı ve uygulamaları yeniden ele alınmalıdır.

Kaynakça

- ÖSYM. (2019, MARS 20). ÖSYM TÜRKİYE CUMHURİYETİ ÖLÇME, SEÇME VE YERLEŞTİRME MERKEZİ BAŞKANLIĞI: <https://www.osym.gov.tr/TR,15288/2018-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alındı
- Akalın, R., & Gündoğdu, M. (2010). Akademik Çeviri Eğitiminin Temel İlkeleri Üzerine Düşünceler: Uygulanan Ders İzlenceleri Bağlamında Hedefler ve Beklentiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 79-93.
- Balkul, H. İ., & Ersoy, H. (2018, Aralık). Çeviri Eğitiminde Kalite. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 201-215.
- CECR. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. (G. Breton, & C. Tagliante, Dü) Conseil de l'Europe.
- Esen-Eruz, S. (2008). *Akademik Çeviri Eğitimi Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi*. İstanbul: Multilingual.
- Eser, O. (2015). *Çeviribilimde Edinç Araştırmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Guidère, M. (2016). *Introduction à la traductologie: Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Harris, B. (1973). La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. *Cahier de linguistique*(2), 133-146 <https://doi.org/10.7202/800013ar>.
- Holmes, J. S. (1988). The Name and Nature of Translation Studies. J. S. Holmes içinde, *Papers on Literary Translation and Translation Studies* (s. 66-80). Amsterdam: Rodopi.
- Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier / Didier.
- Köksal, D. (2008). *Çeviri Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel.
- Kurultay, T. (1998). Çeviri Eğitimi Neden Farklı Bir Eğitimdir? Çeviri Bölümlerinin Programlarında Yöntem Derslerinin Gerekliliği ve Uygulama Koşulları. *Sempozyum Bildirileri* (s. 307-324). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- PETRA-E. (2016-2017). *Cadre de référence PETRA-E pour l'enseignement et la formation destinés au traducteur littéraire*. www.petra-education.eu: <https://petra-e.sites.uu.nl/wp-content/uploads/sites/29/2016/06/FR.pdf> adresinden alındı
- Raková, Z. (2016). *Çeviri Kuramları*. (Y. Polat, Dü., & Y. Polat, Çev.) Ankara: Çevirmenin yayını.
- Tardif, J. (1998, Mars). La construction des connaissances. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 4-9.
- Yücel, F. (2007). Etkili Bir Çeviri Eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 144-155.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yazıcı, M. (2012). Türkiye'de Çeviri Eğitimi Üzerine. *Çeviribilim*(8), 17-23.
- Yazıcı, M. (2013). Translator Training Research for Professional Ends. *İ.Ü. Çeviribilim Dergisi / I.U. Journal of Translation Studies*(7), 15-29.