

Dillerarası Altyazı Kalitesi Perspektifinden Türkiye’de Görsel-İşitsel Çeviri Eğitimi: Bulgular ve Öneriler¹

Audiovisual Translation Training in Turkey from the Perspective of Interlingual Subtitling Quality: Findings and Suggestions

Araştırma/Research

Aysu USLU KORKMAZ *, Ayşe Şirin OKYAYUZ **

*Araştırma Görevlisi, Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı, auslukorkmaz@gmail.com, ORCID ID: orcid.org/0000-0001-5050-9882

**Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, sirinokayuz@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: orcid.org/0000-0001-7512-2764

ÖZET

Özellikle 1980’lerden itibaren özerkleşmeye başlayan çeviri eğitimi kısa bir zaman diliminde, teknolojik ivmelenmenin de etkisiyle, teknoloji odaklı yeniliklere uyum sağlamayı başarmış ve bu yeniliklerden beslenen alanlardan biri olarak görsel-ışitsel çeviri, öğretim programlarına kademeli şekilde kazandırılmaya başlanmıştır. Çeviri eğitiminin sınırlarının genişlediği bu dönemde profesyonel çevirmenlerin görsel-ışitsel çeviri alanında yetkinliğe sahip olmaları adına atılan adımlar, zaman içinde doğan ihtiyaçlarla birlikte bugün yerini yeni yönelimlere bırakmıştır. Demokratikleşen teknolojinin bir sonucu olarak profesyonel olmayan çevirmenlerin de katılımcı kültürdeki aktif varlığı, çeviri eğitiminin profesyonel çevirmenleri çağın ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecekleri şekilde hazırlamasını da gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda çalışma, Türkiye’deki görsel-ışitsel çeviri eğitimine ışık tutmak amacıyla, profesyonel çevirmenlerin altyazı çevirisindeki yetkinliklerine odaklanmıştır. Kitle kaynaklı bir çeviri projesinden toplanan İngilizce-Türkçe dil çiftindeki veriler, Jan Pedersen (2017) tarafından dillerarası altyazıların kalitesini ölçmek üzere önerilen FAR Model çerçevesinde analiz edilmiştir. Dillerarası altyazıların ‘işlevsel eşdeğerlik’,

¹ Aysu Uslu Korkmaz’ın Hacettepe Üniversitesi İngilizce Mütercim Tercümanlık Yüksek Lisans Programı’nda Prof. Dr. Ayşe Şirin Okyayuz danışmanlığında tamamladığı tezine dayanan bu çalışma, 10-11 Ekim 2024 tarihlerinde gerçekleşen Türkiye’de Çeviribilim Araştırmaları Sempozyumu’nda (TÜÇEVAS) bildiri olarak sunulmuştur.

‘kabul edilebilirlik’ ve ‘okunabilirlik’ olmak üzere üç ayrı yönden incelemeye tabi tutulduğu bu model, çeviri kalitesine etki eden hataların gerekçeleriyle birlikte belirlenmesine de yardımcı olmuştur. Karma yöntemli analiz sonucunda, profesyonel çevirmenler tarafından üretilen dillerarası altyazılar, hem aynı çeviri projesinde faaliyet gösteren profesyonel olmayan çevirmenlerin ürettiği altyazılara ait kalite skorları hem de grup içi skorlar dikkate alınarak irdelenmiştir. Elde edilen bulgular içerisinde profesyonel ve profesyonel olmayan çevirmenlerin ortalama uygunluk oranları arasındaki fark ön plana çıkmış, ayrıca bazı profesyonel olmayan çevirmenlerin diğer çevirmenlere göre daha yüksek kalitede altyazılar üretebildiği de tespit edilmiştir. Yürütülen araştırma, dillerarası altyazı kalitesi perspektifinden Türkiye’de görsel-ışitsel çeviri eğitiminin eksik ve geliştirilmesi gereken yönlerine dikkat çekerken çeviri yetkinliğinde eğitimin etkisine de yanıt aramaktadır.

Anahtar Sözcükler: görsel-ışitsel çeviri, çeviri eğitimi, altyazı kalitesi, profesyonel çevirmenler, dillerarası altyazı çevirisi

ABSTRACT

Translation training, which has become autonomous especially since the 1980s, has succeeded in adapting to the technology-oriented novelties within a short period of time, under the influence of technological accelerationism. As one of the fields fuelled by these changes, audiovisual translation has also been gradually introduced into the curricula. Efforts have been made to ensure that professional translators acquire competence in the field of audiovisual translation when the boundaries of translation training have expanded, whereas new trends have emerged today along with the needs arising over time. The active role of non-professional translators in the participatory culture as a result of democratization of technology has brought about the need for translation training to equip professional translators to adapt to the requirements of the age. This study, accordingly, focuses on the competences of professional translators in subtitle translation and aims to shed light on audiovisual translation training in Turkey. The data in the language pair English-Turkish collected from a crowdsourced translation project has been analysed in the framework of the FAR Model, as proposed by Jan Pedersen (2017) to assess the quality of interlingual subtitles. Evaluating interlingual subtitles in three different aspects, namely ‘functional equivalence,’ ‘acceptability,’ and ‘Readability,’ this model has also served to identify errors along with their justifications. The mixed-methods research has examined the interlingual subtitle translations produced by the professional translators with reference to both the quality scores of the subtitles created by the non-professional translators involved in the same translation project as well as the in-group scores. The difference between the average approval rates of the professionals and non-professional translators has become prominent among the findings obtained, and it has also been observed that some non-professional translators are able to produce subtitles of higher quality than other translators. From the perspective of interlingual subtitling quality, this study draws attention to the deficiencies and potential improvements in audiovisual translation training in Turkey while seeking an answer to the effect of education on translation competence.

Keywords: audiovisual translation, translation training, subtitle quality, professional translators, interlingual subtitling

1. Giriş

Çeviri edimi farklı söylemler etrafında şekillenmiş, bu edimi gerçekleştiren çevirmenlerin çeviri yetkinliğini nasıl kazandıkları sorusu ise farklı görüşlerin alanyazında yerini alması

ile sonuçlanmıştır. İki dilli kişilerce çeviri ediminin gerçekleştirilebileceğini savunan Brian Harris'e göre (1976) bu kişilerde üçüncü olarak bulunan yetkinlik, 'doğal çeviri' olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle iki dillilik, doğal çeviri yaklaşımı doğrultusunda, çeviri yetkinliğini de beraberinde getirmektedir. 1978 yılında, Bianca Sherwood ile yayımlanan ortak çalışmasında, doğal çeviri kavramını çeşitli kültürel geçmişe sahip ve farklı yaş gruplarından olan iki dilli bireylerin vaka çalışmasına dayanarak inceleyen Harris, erken yaşlarda günlük yaşama ait basit ifadeleri çevirebilen iki dilli çocukların çeviri yetkinliğinin zamanla arttığını ve büyüdükçe karmaşık cümle yapılarını da çevirebildiklerini vurgulamıştır. Bahsi geçen çalışmanın sonucunda çeviri edimi, Harris ve Sherwood'un ifadesiyle, "doğuştan gelen bir yetenek" olarak kabul edilmiştir (1978, s. 168).

Jorge Díaz-Cintas (2008), çeviri yapabilmek için özel bir eğitime gerek olmadığı, çünkü çevirmenlerin doğuştan var olduğu yönündeki bu yaklaşımı "geleneksel ve romantik" olarak değerlendirmiş, daha "gerçekçi" olanın ise sistemli bir çeviri eğitiminden geçmek olduğunu belirtmiştir (s. 2). Öyle ki, çeviri edimine ve yetkinliğine dair görüş ayrılıklarının yaşandığı dönemde hâlihazırda bazı öğretim programlarında yer alan ve yabancı dil eğitiminde bir yöntem olarak kullanılan çevirinin özellikle 1980'lerden itibaren özerkleşmeye başladığı söylenebilir (Díaz-Cintas, 2008, ss. 2-3). 20. yüzyılın ilk yarısında Moskova Diller Üniversitesi, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Cenevre Üniversitesi ve Viyana Üniversitesi gibi kurumlar sözlü ve yazılı çeviri eğitime odaklanarak çeviri eğitiminin kurumsallaşması için ilk girişimlerde bulunsa da (Tahir Gürçağlar, 2016, s. 90), çeviribilimin akademik bir disiplin olarak tanınması ve bilimselleşme sürecinin bir parçası olarak alanında uzman, profesyonel çevirmenlerin yetiştirilmesi 1980'li yıllara gelindiğinde tam anlamıyla mümkün olmuştur.

Çevirinin giderek küreselleşen çağın önemli bir mesleği olarak kabul görmesi ile dünya üniversitelerinde çeviri eğitimi kayda değer bir yükselişe geçmiştir. Aynı dönemde Türkiye'de de bu trend yakalanmış ve 1982-1983 akademik yılında hazırlık eğitimiyle başlamak üzere Hacettepe Üniversitesinde, 1983-1984 akademik yılında ise Boğaziçi Üniversitesinde Mütercim Tercümanlık programları çatısı altında çeviri eğitimi faaliyetlerine başlanmıştır (Akbulut, 2016, s. 10). Ayşe Nihal Akbulut, Dilek Doltaş ile yaptığı söyleşide de o yıllarda Türkiye'nin dışı açılması için yeterli düzeyde dil bilen iş insanının, bürokratin olmadığına ve dolayısıyla çeviri eğitiminin aciliyetine ve önemine değinmiştir (Akbulut, 2016, s. 29). Mütercim Tercümanlık öğretim programları da bu amaç doğrultusunda hazırlanmış ve ikinci yabancı dil bilen, iletişim amaçlı dil kullanımına hâkim, farklı uzmanlık alanlarında çeviri yapabilen sözlü ve yazılı profesyonel çevirmenler yetiştirmek amacıyla yola çıkmıştır. Çeviri eğitiminde Avrupa'daki girişimlerin gerisinde kalmamayı başaran Türkiye, yurt içinde yürütülen ve de yurt dışından aktarılan bilimsel araştırmaların katkısıyla, hem çevirmenlik mesleğinin piyasadaki konumunu güçlendirmiş hem de kuramsal ve uygulamalı çalışmalara ivme kazandırmıştır.

Yeni yüzyıla yaklaşırken, artan uluslararası bağlantılar ve teknolojik gelişmelerin çeviri eğitime etkileri hızla belirginleşmiştir. Nitekim 2000 yılında Catherine Way tarafından yayımlanan çalışmada küresel pazarın önemine işaret edilmiş ve çeviri

eğitiminin de bu doğrultuda özelleştirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Way, 2000, s. 133). 21. yüzyılın başlarında derslerde internet kullanımının artırılması yönündeki öneriler, yüzyılın ilk çeyreğinde eğitim modüllerine sistematik bir şekilde entegre edilmiştir. Bu süreç, teknoloji odaklı yeniliklerin eğitimdeki rolünün kalıcı ve yaygın bir uygulama haline gelmesine zemin hazırlarken yenilikleri besleyen ve bu yeniliklerden beslenen özel alanlara ilişkin çeviri derslerinin de dünyada çeviri öğretim programlarına girmesiyle sonuçlanmıştır – bu alanlardan biri ise, şüphesiz, görsel-ışitsel çeviri olmuştur.

Teknolojik yetkinliklerin yanı sıra dil becerileri, kültürel anlayış, metin analizi ve yaratıcı düşünme gibi çok yönlü becerilerin de bir arada kullanıldığı görsel-ışitsel çevirinin tarihi 20. yüzyılın başlarındaki sessiz film dönemine, yani internet teknolojilerinden çok daha eskilere dayanmaktadır. Ancak dijital çağda bu çok-modlu ürünlerin dolaşımı elbette hızlanmış, iletişim deneyimi ise daha etkili ve dinamik bir hal almıştır. Özellikle “iletişim tarihindeki en önemli dönüm noktalarından biri” olarak değerlendirilen 1990’larda (Díaz-Cintas & Massidda, 2020, s. 257) görsel-ışitsel ürünlerin yeni alıcı ihtiyaçlarına yanıt verirken başarılı bir şekilde de aktarılabilmesi adına yeni yöntemler sunulmuş, Görsel-İşitsel Çeviri ise bağımsız bir çalışma ve araştırma alanı olarak hem Çeviribilim’de hem sektörde kendine yer bulmuştur. Díaz-Cintas’ın deyimiyle o dönemde “altın çağını” yaşayan ve önemli bir görünürlük yakalayan görsel-ışitsel çeviri (2009, s. 3), yıllar içerisinde üniversitelerde okutulmaya başlanmış, çağın ve piyasanın ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek ve farklı görsel-ışitsel çeviri modlarında çeviri yapabilecek uzmanlıkta profesyonel çevirmenler mezun edilmesi amaçlanmıştır.

Görsel-ışitsel çevirinin akademik görünürlük kazanmasını sağlayan ve çeviri eğitiminde bir dönüşüm yaratan ‘teknolojik ivmelenme’ (Beckett, 2017), katılımcı bir kültürün oluşmasına da olanak tanımış, ayrıca ‘teknolojinin demokratikleşmesi’ (Chouliaraki, 2010) kavramını kazandırmıştır. Demokratikleşen teknolojinin bir sonucu olarak görsel-ışitsel çeviri faaliyetlerine profesyonel olmayan çevirmenlerin de katılmaya başlaması ise çeviri piyasasına yeni bir yön vermiş, çeviri hizmetlerinde ücret yelpazesinin değişmesinden çevirmen istihdamında dış kaynak kullanımına dair taleplere dek birçok alanda yenilikleri beraberinde getirmiştir.

Çeviri ediminde varlıklarını kabul ettirmeyi başaran profesyonel olmayan çevirmenlerin yalnızca katılımcı kültürün içinde değil, çeviri sektöründe de var olmaya devam etmesi ve kurumsallaşmış, sistematik bir çeviri eğitiminden geçen profesyonel çevirmenler ile birlikte çalışabilmesi, birçok tartışma sorusunu gündeme getirmektedir. Çeviri yetkinliği, tam da Harris’in bahsettiği üzere (1976), özel bir eğitim almadan da kazanılabilir mi? Çeviri eğitimi, profesyonel çevirmenleri profesyonel olmayanlardan ayırt etmek için yeterli bir kriter midir? Ayrıca, bu iki grup arasındaki iş birliği, çeviri kalitesini artırma potansiyeline sahip midir?

Araştırma sorularını Türkiye’de görsel-ışitsel çeviri eğitimi örneği üzerinden yanıtlamayı amaçlayan bu çalışma, profesyonel çevirmenlerin altyazı çevirisindeki yetkinliklerine odaklanacaktır. Çalışmanın bütüncesi, kitle kaynaklı bir çeviri projesinden toplanan İngilizce-Türkçe dil çiftindeki altyazılar olup profesyonel çevirmenler tarafından üretilen bu altyazıların kalitesi, Jan Pedersen tarafından dillerarası altyazıların kalitesini

ölçmek üzere önerilen FAR Model çerçevesinde analiz edilecektir. Verilerin “işlevsel eşdeğerlik, kabul edilebilirlik ve okunabilirlik” olmak üzere üç ayrı yönden incelemeye tabi tutulduğu ve kalite skorlarının nicelleştirildiği karma yöntemli analiz sonucunda ise profesyonel çevirmenler tarafından üretilen dillerarası altyazılar, hem aynı çeviri projesinde faaliyet gösteren profesyonel olmayan çevirmenlerin ürettiği altyazılara ait kalite skorları hem de grup içi skorlar dikkate alınarak irdelenecektir. Araştırma, dillerarası altyazı kalitesi perspektifinden, Türkiye’de Mütercim Tercümanlık veya Çeviribilimi programları çerçevesinde sunulan görsel-işitsel çeviri eğitiminin mevcut durumuna dair bir çerçeve sunarak altyazı çevirisi öğretiminde hangi alanların geliştirilmesi gerektiğine ilişkin veriler sunmayı hedeflemektedir. Böylece, görsel-işitsel çeviri müfredatlarının revize edilmesine yönelik öneriler geliştirilmesine katkıda bulunacak ve çeviri eğitiminin yeni gerekliliklere daha uygun hâle getirilmesine ilişkin bir tartışma zemini oluşturacaktır.

2. Görsel-işitsel Çeviri Eğitimi: İlk Gelişmeler ve Yeni Yönelimler

1995 yılında Danimarka’da yapmış oldukları ortak sunumda Heulwen James, Ian Roffe ve David Thorne, “ekran çevirisi” çalışmalarının ve eğitiminin halen yaygınlaşmadığını, buna karşılık, alana olan ilginin günden güne artmakta olduğunu ifade etmiştir (James vd., 1996, s. 178). Buna istinaden, görsel-işitsel çeviri eğitiminin esasında 21. yüzyılın başlarında ivmelendiği bilinmektedir (Díaz-Cintas, 2008, s. 4). Henrik Gottlieb’in aktardığına göre (1992, s. 161), altyazı ve dublaj eğitimi odağında görsel-işitsel çeviriyi öğretim programına dâhil eden ilk üniversite, 1980’li yılların sonunda, Lille Üniversitesi olmuştur. Sonraki on yılda ise Kopenhag Üniversitesinde ve Gent Üniversitesi bünyesinde verilmeye başlanan altyazı dersleri, bu girişimleri takip etmiştir (Cerezo Merchán, 2019, s. 468). Diğer yükseköğretim kurumlarında görsel-işitsel çeviri eğitiminin yaygınlaşması ise bu eğitimi almış ilk neslin 1990’larda mezun olması, European Association for Studies in Screen Translation (ESIST) gibi kâr amacı gütmeyen kuruluşların kurulması (1995) ve elbette görsel-işitsel ürünlerin üretiminin ve dolaşımının hızlanması olmuştur (Bolaños García-Escribano, 2020, ss. 175-176). Türkiye’de ise görsel-işitsel çevirinin çeviri öğretim programlarına girişine dair net bir tarih bilinmemekle birlikte, *Türkiye’de Çeviribilim* (2016) kitabı için verdiği söyleşide Işın Bengi Öner, 1990’lı yıllardan söz ederken Mütercim Tercümanlık programlarında film çevirisi alanında altyazı, dublaj gibi konulara da yer verildiğinden bahsetmektedir (Akbulut, 2016, ss. 62-63). Nihayetinde, Türkiye’nin çeviri eğitiminin bağımsız bir disiplin olarak üniversitelerde öğretilmesine yönelik adımları zamanında attığı gibi, görsel-işitsel çeviri eğitimi bağlamında da çağın gerekliliklerine uygun, geride kalmayacak bir gelişim süreci izlediği çıkarımını yapmak uygun olacaktır.

Díaz-Cintas, 2008 yılında yayımlanan kitabında, o döneme dek görsel-işitsel çeviri modüllerinin çok sınırlı sayıda öğretim programına dâhil edilebildiğinden ve bu nedenle bu alandaki profesyonel becerilerin büyük ölçüde üniversitenin dışında, yani mesleki deneyim yoluyla kazanılabildiğinden söz etmiştir (s. 3). Ne var ki artan pedagojik kaygılar görsel-işitsel çeviri eğitimine yönelik kuramsal çalışmaların ivmelenmesini sağlamış ve öğretim programlarının nasıl tasarlanacağı (Chaume, 2003a; Martínez Sierra, 2008), yeni bilgi teknolojilerinin derslerde nasıl kullanılacağı (Santamaría Guinot, 2003;

Matamala, 2006), sektör ihtiyaçlarına uygun bir eğitimin nasıl planlanması gerektiği (Sponholz, 2003), ayrıca sanal ortamdaki görsel-ışitsel çeviri eğitimi uygulamalarının tartışılması (Dorado & Orero, 2007; Bartrina, 2009) ve özel görsel-ışitsel çeviri modüllerine yönelik eğitimin hazırlanması (Blane, 1996; Carroll, 1998; Chaume, 2003b; Matamala & Orero, 2007; Neves, 2008) odağındaki yaklaşımlar ve bilimsel araştırmalar 21. yüzyılın ilk on yıllık döneminde yoğunlaşmaya başlamıştır. Öte yandan, bu dönemde ortaya konan yaklaşımlar görsel-ışitsel çeviri eğitimini büyük ölçüde yüzeysel bir perspektiften ele almış, örneğin, altyazılamanın kısıtları genel hatlarıyla tanımlanmış olsa da sınıf içi etkinliklerde uygulanabilecek yöntem ve tekniklere ilişkin örnekler yer verilmemiştir (Díaz-Cintas, 2008, s. 90). Görsel-ışitsel çeviri eğitiminin sürdürüldüğü öğretim programları da incelendiğinde aynı eksikliklerin varlığından söz edilebilmektedir. Dönemin betimleyici ve kuramsal bakış açısına dayanan görsel-ışitsel çeviri derslerine ait içeriklerde teknoloji kullanımına nadiren başvurulmuş, çeviri sektörünün dinamikleri ve eğilimleri göz ardı edilmiş, profesyonel yaşamda karşılaşılabilecek çeviri faaliyetleri uygulamalı eğitim kapsamında müfredata yeterince yansıtılamamıştır (Bolaños García-Escribano, 2020, s. 21).

Görsel-ışitsel çeviri eğitimi giderek artan bir ilgiyle karşılaştı da doğan ihtiyaçların farkına varılamaması, henüz 21. yüzyılın başlarında birtakım sorunları beraberinde getirmiştir, çünkü “yaratıcı ve zorlayıcı” olarak algılanan görsel-ışitsel çeviri türleri, öğrencilerin teknolojiyle “oynayarak” etkileşime girdiği bir alan olarak kabul edilerek öğretim programlarına entegre edilmiştir (Kruger, 2008, s. 79). Dolayısıyla birçok görsel-ışitsel çeviri modülü geleneksel olarak dillerarası altyazı uygulamalarına odaklanmış, dublaj ve seslendirmenin derslere dâhil edilmesi ise sonraki zamanlarda, aşamalı olarak gerçekleşmiştir (Díaz-Cintas, 2008, s. 4). Yıllar içerisinde, müfredatlarda yer edinen görsel-ışitsel çeviri derslerinde, öğrencilerin çeşitli görsel-ışitsel çeviri modlarında uzmanlaşabilmeleri ve bu alanda profesyonelleşebilmeleri için teknolojik gelişmelere ayak uydurmalarının zorunlu olduğu anlaşılmış, ancak üniversitelerin bütçe kısıtlamaları ve gerekli yazılımların yüksek maliyeti, bu entegrasyonun sağlanmasını güçleştirmiştir – Brüksel Özgür Üniversitesi (ULB) ve Barselona Özerk Üniversitesi (UAB) gibi kurumlar ise yerli yazılımlarını geliştirerek bu soruna alternatif çözümler üretmeye çalışmıştır. Ayrıca sektörel gerçeklerin gerisinde kalan görsel-ışitsel çeviri eğitiminde eğitim öğretim faaliyetlerini yürütecek, yalnızca alanında değil birçok konuda uzmanlaşması beklenen kişilerin sayıca çok az oluşu, modüllerin yaygınlaşma süreciyle de kısır bir döngüye girmiş ve genellikle bu ihtiyaç, çevirmen olarak çalışan misafir öğretim görevlilerinin derslere katılımıyla karşılanmıştır (Díaz-Cintas, 2008, s. 5).

Görsel-ışitsel çeviri eğitiminde tespit edilen eksiklikler yalnızca teknoloji entegrasyonu ve özel alan uzmanlığıyla kalmamış, öğrencilerin çok katmanlı görsel-ışitsel ürünleri doğru analiz edebilmesi ve bunu uygun şekilde çeviri sürecine yansıtabilmesi adına dil becerileri edinmeleri gerekliliği de gündeme gelmiştir. Özellikle altyazı çevirisinde kullanılan dilin karakterlerin temsili de doğrudan etkilediğini vurgulayan Jan-Louis Kruger (2008), öğrencilere görsel-ışitsel metinleri titizlikle inceleyebilmeleri için eğitim verildiğinde bu eğitimin diğer alanlarda da faydalı olacağını işaret etmiştir (s. 81). Altyazı gibi çeşitli görsel-ışitsel çeviri modları teknik yönleriyle diğer çeviri

faaliyetlerinden ayrıldığından farklı geleneklere ve kısıtlara uyum sağlayabilmek bu bakımdan önemlidir. Ayrıca, metin eksiltme gibi yöntemlerde teknik kısıtların dilsel faktörleri de içinde barındırdığı göz önünde bulundurulursa, görsel-işitsel çeviri uygulamalarında birçok becerinin bir arada kullanılması gerekliliği tekrar gün yüzüne çıkmaktadır. Bu amaçla Imhauser (2000) ve Sponholz (2003) gibi araştırmacılar, altyazı eğitimi kapsamında öğrencilere teknik, dil, metin analizi, proje yönetimi, film dili gibi alanlarda becerilerin kazandırılması gerektiğine vurgu yapan taksonomileri de yine 2000'lerin başlarında öne sürmüştür (Kruger, 2008, ss. 81-82). Ek olarak, sinema araştırmalarıyla yakın bağlarından dolayı yeniden seslendirme, altyazı gibi görsel-işitsel çeviri modüllerinde çalışılan kurgu yapımlar dönemin öğretim programlarının zayıflığı olarak kabul edilmiş ve bu durum, zaman içerisinde değiştirilerek hem özel terminoloji içeren, farklı türde ürünlerin hem de erişilebilirlik uygulamalarının derslere dâhil edilmesine başlanmıştır (Bolaños García-Escribano, 2020, s. 179). 1999 yılında Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarında başlatılan ve 2010 yılına dek Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmayı hedefleyen Bologna Süreci de ihtiyaçların belirlenmesinde önemli bir rol oynamış, özellikle süreç çerçevesinde getirilen Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ile sınıf dışı ders çalışma sürelerine de kredi değeri kazandırılmıştır (Rico, 2010, ss. 90-91). Bu durum, görsel-işitsel çeviri gibi yazılımlara erişim gerektiren ve üniversitelerin laboratuvarlarında yürütülen dersler için başlangıçta bir sorun teşkil etmiş olsa da öğrencilerin kişisel bilgisayarlarına yükleyebilecekleri ücretsiz yazılımların ve çevrim içi araçların sayısının artması bunu bir avantaj hâline dönüştürmüş, aynı zamanda öğrencilerin daha fazla otonomi kazanmalarına olanak tanımıştır (Bolaños García-Escribano, 2020, s. 178). Öğretmenin herhangi bir geri bildirim veya rehberlik sunmaksızın taklit edildiği öğrenme yönteminin çeviri eğitiminde kullanılması da zamanla yeni arayışlara ve denemelere zemin hazırlamış; ilerleyen yıllarda görev tabanlı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi farklı pedagojik yaklaşımlar denenmeye başlanmıştır (Cerezo Merchán, 2019, s. 469).

Son yıllarda farklı araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülen çalışmalar, öğrencilerin karşılaştığı zorluklar ve çeviri programlarından mezun kişilerin belirttiği eksiklikler ışığında, görsel-işitsel çeviri eğitiminde yeni gereksinimlerin ortaya çıktığını göstermiştir. Çeşitli araştırmalar, öğrencilerin farklı görsel işitsel çeviri modlarında karşılaştığı sorunları saptayarak görsel-işitsel çeviri modüllerinde yer alması gereken yeni uygulamalar hakkında önerilerde bulunmuş (bkz. Martins & Ferreira, 2019; Thawabteh & Al-Adwan, 2021), öte yandan medya erişilebilirliği konusuna müfredatlarda yeterli düzeyde yer verilmemesi de tartışılan bir diğer önemli konu olmuştur (bkz. Valdez vd., 2023). Çok katmanlı süreçlerin bir arada yürütüldüğü görsel-işitsel ürünlerin çevirisi için öğrencilerin analitik becerilerinin de güçlendirilmesinin önemli bir gereklilik olduğu gündeme gelirken derslerde çokdisiplinli bir yaklaşımın benimsenmesine vurgu yapılmış (bkz. Enríquez-Aranda, 2023), ayrıca öğrencilerin görsel-işitsel ürünlerin çeviri analizini doğru yapabilmeleri için çeviri aşamaları hakkında bilgilendirilmeleri ve analitik düşünme yetilerinin bu doğrultuda geliştirilmesi ihtiyacı ortaya konmuştur (bkz. Morozova, 2020). Elbette, bu öneriler görsel-işitsel çeviri eğitiminin profesyonel gerçeklerden kopmadan, nitelikli çevirmenlerin yetiştirilmesine

katkıda bulunma amacıyla, öğrencilerin sektörde karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilme becerileri kazandırmaya yönelik olarak geliştirilmiştir.

Doğrudan sektör taleplerine ve profesyonel hayatın gerekliliklerine odaklanan çalışmalar da mevcuttur. Beatriz Cerezo Merchán (2019), mesleki yeterliliklerin görsel-ışitsel çeviri eğitimi sürecinde kazanıldığının altını çizerken müfredatların yetkinlik temelli eğitim modellerine uygun olarak tasarlanmasının önemini belirtmiş, Alejandro Bolaños García-Escribano ve diğerleri (2021) ise, öncelikle eğitimcilerin sektördeki en son gelişmelere hâkim olmaları ve sektörlle iş birliği içinde çalışmalarının gerekliliğini ifade etmiştir. Akademi ve sektör iş birliğinin, çeviri öğrencilerinin mesleki yeterliliklerini artırmada kritik bir rol oynadığı, profesyonel hayatın simüle edildiği son çalışmalarla da ortaya konmuştur. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen ve özellikle çevrim içi çeviri faaliyetlerini merkezine alan bu araştırmalar, öğrencilerin hem birbirleriyle etkileşim hâlinde olmalarının hem de çeviri süreçlerinin tüm aşamalarında rol almalarının sağlayacağı kazanımlara dikkat çekmiştir (bkz. Beseghi, 2021; Ukušová & Zahorák, 2021; Talaván & Ávila-Cabrera, 2021). Bu bağlamda, görsel-ışitsel çeviri eğitiminde gerçek hayata dayanan çeviri projeleri aracılığıyla öğrencilere hem akademik hem de profesyonel düzeyde donanım kazandırılması da artık bir zorunluluk hâlini almıştır.

Türkiye’de de görsel-ışitsel çeviri eğitimi bağlamında benzer tartışmalar yürütölmekte, çeşitli akademik çalışmalar bu alandaki eğitimin çağın gerekliliklerine uygun şekilde iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır. Bunlar arasından Ayşe Şirin Okyayuz ve Mümtaz Kaya tarafından hazırlanan *Görsel-İşitsel Çeviri Eğitimi* (2017) kitabı, kuramsal ve uygulamalı yaklaşımları bir araya getirerek eğitimciler için kapsamlı bir kaynak niteliği taşımaktadır. Çokkipli çeviriyazı yönteminin görsel-ışitsel çeviri eğitiminde uygulanabilirliği (Oğuz, 2020), öğrencilerin farklı görsel-ışitsel çeviri türlerindeki yaratıcı çeviri becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ders içeriklerinin oluşturulmasının gerekliliği (Okyayuz & Kaya, 2018), sektör beklentilerinin iş ilanlarındaki tanımlarından yola çıkarak altyazı çevirisi eğitime yansıtılabileceği (Keskin Gaga & Ataseven, 2019) konuları alanyazındaki çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır. Ek olarak, alanda artan ihtiyaca paralel olarak sesli betimleme derslerinin de Mütercim Tercümanlık/Çeviribilimi doktora programlarına dâhil edilmesi (Korkmaz, 2023) ve görsel-ışitsel ders içeriklerine çok dilli materyallerin eklenerek bu tür metinlere aşinalık kazandırılması (Oral, 2024) gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, gerçekleştirilen altyazı projesi kapsamında sosyal yapılandırmacı yaklaşımın görsel-ışitsel çeviri eğitiminde farklı becerilerin geliştirilmesine katkı sunduğuna dikkat çekilmiştir (Kurmel, 2021). Gönüllü altyazı çevirmenlerinin rol aldığı topluluklar da bu yaklaşım doğrultusunda değerlendirilmiş ve pedagojik önemi ortaya konmuştur (Çavuşoğlu, 2024).

Görsel-ışitsel çeviri eğitime yönelik ilk girişimler, belirli temel gereksinimleri beraberinde getirmiş, ancak alanın gelişimiyle birlikte yeni yönelimler ve uygulama önerileri de gündeme gelmiştir. Bu önerilerin öğretim programlarına ne ölçüde entegre edildiği ve bu uygulamaların çeviri programı öğrencilerine nasıl yansıdığı ise hâlâ üzerinde durulması gereken bir araştırma konusudur. Bu bağlamda, mevcut öğretim programlarıyla karşılaşılan zorluklar ve doğabilecek gereksinimler, çeviri eğitiminin

etkinliğini artırmaya yönelik araştırmalarla ele alınmaya devam etmektedir. Çalışmanın bir sonraki bölümünde, bu çerçevede yürütülen araştırmanın yöntemi detaylandırılacaktır.

3. Yöntem

Bu çalışma, görsel-işitsel çeviri eğitime dair Türkiye'deki mevcut sorunları ve gereksinimleri, profesyonel ve profesyonel olmayan çevirmenler tarafından üretilen dillerarası altyazıların kalitesine odaklanarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, bu bağlamda, çalışmanın bütüncesini oluşturan altyazı çevirilerinin kalite skorlarının değerlendirilmesini kapsamaktadır.

2009 yılında, bir kâr amacı gütmeyen kuruluş olan TED tarafından hayata geçirilen ve 200 gönüllü çevirmenin katılımıyla başlatılan *TED Translators* projesi (bkz. "TED Translators", t.y.), çalışmanın veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Proje, kitle kaynaklı çeviri faaliyetlerinin önemli bir örneği olarak bugün yüzü aşkın dil çiftinde, sayısı iki yüz elli bine ulaşmış gönüllü çevirmeni bünyesinde bulundurmaktadır. Başvuru sürecinde gönüllülerden önceki çeviri deneyimleri, dil yeterlilikleri ve katılım motivasyonları hakkında bilgi toplanmakta, süreç sonunda ise bir filtrelemeden geçen, çeşitli arka planlara sahip bireyler çevirmen havuzuna dâhil edilmektedir. *TED Translators* çeviri projesi, bu nedenle, sistemli bir çeviri eğitimi almış veya almakta olan profesyonel çevirmenlerin ve herhangi bir eğitimden geçmeyerek çeviri faaliyetlerine aktif olarak devam eden profesyonel olmayan çevirmenlerin bir arada çalıştıkları, altyazılama iş akışında iş birliği yaptıkları bir platform olarak çalışmanın amacıyla örtüşen veriler sağlamaktadır.

Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak, yani önceden belirlenmiş kriterlere dayanarak (Saldanha & O'Brien, 2013, s. 34), seçilmiştir. Buna göre, *TED Translators* arayüzünde dil olarak Türkçe ve ülke olarak Türkiye filtrelenmiştir. Listelenen gönüllülerden en az 5 TED konuşmasının altyazı çevirisini tamamlamış olan kişilerin çevirmen profilleri incelenmiş, kendilerini tanıttıkları veriler ve varsa profesyonel durumlarını daha fazla açığa kavuşturabilmek adına profilleriyle bağlantılı öz geçmişler esas alınarak gönüllü çevirmenlere ait eğitim, meslek ve uzmanlık gibi bilgiler analiz edilmiştir. Çevirmenlerin proje kapsamında oluşturdukları profilleri diğer kişisel bilgileri içermediğinden yalnızca bu bilgiler değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda gönüllüler, profesyonel ve profesyonel olmayan çevirmenler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Profesyonel çevirmenler, yazılı ve sözlü çeviri alanında Türkiye'de örgün eğitim almış/almakta olan tam zamanlı veya serbest çevirmenler olarak tanımlanmıştır. Öğrenim durumu ve mesleki geçmişi hakkında ayrıntı vermeksizin çeviriyi uzmanlık alanı olarak belirten gönüllü çevirmenler, bu grubun dışında tutulmuştur. Buna karşılık, Mütercim Tercümanlık veya Çeviribilim haricinde bir lisans programından mezun olan ve çevirmenlik mesleğini icra etmeyen gönüllüler, profesyonel olmayan çevirmenler olarak sınıflandırılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi doğrultusunda 26 profesyonel ve 57 profesyonel olmayan TED çevirmeninin bahsi geçen kriterlere uyduğu saptanmıştır. Analize tabi tutulacak görsel-işitsel materyallerin türü ise açık, öz ve zaman zaman terminolojik bir dil kullanarak belirli bir

konu hakkında temel bilgiler vermeyi amaçlaması nedeniyle TED-Ed kategorisi olarak belirlenmiştir. Bu kategoride altyazı çevirisi yapan, araştırmının örnekleme yöntemine uygun gönüllüler arasında dört profesyonel ve dört profesyonel olmayan çevirmen rastgele seçilmiş ve altyazıladıkları bir TED-Ed dersi, bütüncüye dâhil edilmiştir. Dolayısıyla çalışmanın bütüncüsü, amacına uygun olarak, aşamalı bir filtreleme ve kategorilendirme sürecini yansıtmaktadır.

Profesyonel çevirmenlerin, profesyonel olmayanlara kıyasla altyazılama sürecindeki yetkinliğinin ve bu sayede Türkiye’deki çeviri eğitiminin, görsel-ışitsel çeviri odağında bir değerlendirmesinin yapılabilmesi için, bütüncüde yer alan materyallerin dillerarası altyazı kalitesinin ölçülmesi uygun bulunmuştur. Çeviribilimci Jan Pedersen, 2017 yılında yayımlanan makalesinde daha önceki kalite değerlendirme modelleri, sınıf içi uygulamalar, göz izleme araştırmaları ve temel olarak da diliçi canlı altyazı çevirilerinin kalite değerlendirmesi için önerilen NER Model (Romero-Fresco & Martínez Pérez, 2015) ışığında, FAR Model’i tanıtmıştır. Bir dillerarası altyazı kalitesi değerlendirme modeli olarak “ürün odaklı” ve “izleyici merkezli” bir yaklaşım oluşturan FAR Model (Pedersen, 2017, ss. 213-215), altyazıların değerlendirilmesinde “işlevsel eşdeğerlik, kabul edilebilirlik ve okunabilirlik” (functional equivalence, acceptability, and readability) başlıkları altında üç ana kriter sunmaktadır. Buna bağlı olarak, orijinal mesajın erek dile ne ölçüde aktarıldığı İşlevsel Eşdeğerlik kategorisi kapsamında incelenmektedir. Kabul Edilebilirlik, altyazıların erek dilde doğal ve anlaşılır olup olmadığı sorusunu ele alırken Okunabilirlik kategorisi ise izleyicilerin altyazıları rahatça okuyup anlayabilmesini teknik kısıtlar çerçevesinde değerlendirmektedir. FAR Model kategorileri altında belirlenen her bir hata, oluşum nedenlerine göre ayrıca alt kategorilere ayrılmakta, daha sonra önem derecelerine göre sınıflandırılmaktadır. “Minör”, “standart” ve “kritik” olarak derecelendirilen altyazı hatalarına, yalnızca İşlevsel Eşdeğerlik kategorisi altındaki anlamsal hatalara iki katı değer atanmakla birlikte, sırasıyla “0,25”, “0,5” ve “1” puan verilmektedir. NER Model’den alınan bu skor sistemi küçük yazım yanlışlarının, belirgin dilbilgisel hataların ve köklü anlam kaymalarının arasında bir ayrım yapabilmenin yanı sıra, dillerarası altyazı çevirilerinin genel kalitesinin ve hata sıklıklarının daha objektif bir şekilde ölçülebilmesi için değerlendiricilere imkân tanımaktadır. Görsel-ışitsel materyallere ait altyazılarda karşılaşılan hataların tespit edilmesine ve derecelerine göre puanlanmasına odaklanılan nitel veri analizinin ardından nicel analiz yürütülmekte ve altyazıların -*Code of Good Subtitling Practice* başlıklı kılavuza (Ivarsson & Carroll, 1998, ss. 157-159), kurum içi çeviri kılavuzlarına ve/veya çeviri projesine özgü kurallara- “uygunluk oranı”, toplam hata puanlarının altyazı sayısına bölünmesiyle hesaplanmaktadır. Karma yöntemli bir dillerarası altyazı kalitesi değerlendirmesi sunan FAR Model (2017) çerçevesinde, bu sayede, farklı türde veya uzunluktaki görsel-ışitsel ürünlerin karşılaştırmalı analizi yapılabilmektedir.

Araştırma kapsamında benimsenen bu yöntemsel yaklaşım, sistematik bir çeviri eğitimi alan profesyonel çevirmenler tarafından üretilen dillerarası altyazıların kalite skorlarını ortaya koyarken profesyonel olmayan çevirmenlerle aralarındaki performans farklılıklarını değerlendirmeyi de mümkün kılmaktadır. Çalışmanın veri kaynağı, örnekleme ve yöntemi, bu doğrultuda, gönüllü çevirmenlerdeki çeviri yetkinliğinin ve

profesyonel çevirmenlerin almış olduğu eğitimin yeterliliğinin izini sürmek için planlanmıştır.

4. Bir Dillerarası Altyazı Kalitesi Değerlendirmesi: Nitel Analiz Süreci

Dillerarası altyazıların kalite değerlendirmesine tabi tutulan görsel-işitsel materyaller, FAR Model kapsamında, sırasıyla nitel ve nicel veri analizi süreçlerinden geçmiştir. Materyallerin kalite uygunluk oranları, nicel analiz kısmının konusu olup çalışmanın asıl bulgularını temsil etmektedir. Nicel verilerin elde edilmesi amacıyla yürütülen nitel analiz ise bu verilerin nasıl elde edildiğine ve hangi ölçütlerin temel alındığına ilişkin süreci oluşturmaktadır. Bu sebeple, çalışmanın bu kısmı, FAR Model kategorilerine ait alt başlıklarda ne tür hataların belirlendiğini ve bu hataların hangi önem derecesine göre sınıflandırıldığını gerekçeleriyle birlikte, karma örnekler hâlinde sunacaktır.

Kurum içi çeviri kılavuzları, ulusal altyazı normları gibi çeşitli parametreler doğrultusunda uygulanabilen FAR Model (Pedersen, 2017, s. 215), bu çalışmada TED tarafından hazırlanan kurum içi kılavuzlarından ve ulusal kuruluşlarca yayımlanan kaynaklardan beslenmiştir. Açık erişimli bu kılavuzların kullanılması, puanlamanın nesnelleştirilmesine de katkı sağlamıştır.

4.1 İşlevsel Eşdeğerlik

FAR Model'in ilk kategorisini oluşturan İşlevsel Eşdeğerlik hataları, “anlamsal” (semantic) ve “biçemsel” (stylistic) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Pedersen, 2017, ss. 218-220). Anlamsal hatalar, orijinal dildeki mesajın erek dilde anlaşılmasını zorlaştıran çeviri hatalarını kapsamaktadır. Biçemsel hatalar ise kaynak metindeki ile uyuşmayan dil kullanımıyla ilgili hatalardır.

Bütüncede yer alan TED-Ed dersi incelendiğinde her iki türde de hatalar tespit edilmiştir. Bu İşlevsel Eşdeğerlik hataları, birbirinden farklı sebeplere dayanarak dillerarası altyazıları da bu doğrultuda etkilediğinden, farklı derecelerde puanlanmıştır.

Nitel analiz sonucunda sözcük seçimlerindeki hataların, kaynak metnin öğelerine yanlış şekilde ayrılmasının, yanlış çevirilerin, eksiltmelerin ve çevrilmeyen altyazıların anlamsal hatalara yol açtığı belirlenmiştir. Orijinal mesajın özüne herhangi bir etki etmeyip ikincil ayrıntı olarak kabul edilebilen hatalar, örneğin teflonu tanımlarken “stable” ifadesi için “dayanıklı” yerine “istikrarlı” kelimesinin tercih edildiği durumlar (bkz. TED-Ed, 2016), Pedersen'in (2017, s. 219) de önerdiği şekilde minör hata olarak sınıflandırılmıştır. Öte yandan, görsel-işitsel materyaldeki anlamı tamamen değiştiren veya metni anlamının önüne geçen çeviriler, birer kritik hata örneği teşkil etmektedir. Gönüllü çevirmenler tarafından boş bırakılan altyazılar yalnızca mevzubahis segmenti değil, sonraki altyazı segmentlerini de belirsiz bıraktığından bu hatalara en yüksek skor olan 2 puan atanmıştır. Bu ölçüt aralığının ortasında bulunan, yani kaynak altyazı segmentinin gidişatına müdahale ederken mesajın bütününe değiştirmeyen çeviriler, standart hatalar olarak değerlendirilmiştir. “Making other materials slide right off it” ifadesinin geçtiği bir TED-Ed dersinin Türkçeye çevirisinde “right off it” öbeğinin eksiltilmesi ve altyazılamanın “diğer materyaller üzerinde kayıyor” şeklinde yapılması

(bkz. TED-Ed, 2016), ilgili altyazıda iki anlamlılığa yol açmış ve standart hata kategorisi altında puanlanmıştır.

Bişemsel hataların meydana gelmesinde terminolojik dil kullanımının sürdürülmemesinin, görsel-ışitsel materyalin amacına uygun olmayan tabirlerin tercih edilmesinin, kelimesi kelimesine çeviri yönteminin izlenmesinin, TED kültürüne uymayan kelime seçimlerinin ve terim birliğinin sağlanamamasının neden olduğu saptanmıştır. “The Earth’s crust” için “Dünya’nın kabuğu” (TED-Ed, 2018b) ve “but then” için “ama sonra gene” (TED-Ed, 2013) ifadelerinin kullanımı, anlamsal hatalarda da izlenen yöntem doğrultusunda, aktarılmak istenen mesaj üzerinde etkiye sahip olmadığından minör hata olarak kabul edilmiştir. Kasların gelişimini konu alan TED-Ed konuşmasında ise (TED-Ed, 2015), ana tema ile yakından bağlantılı bir terim olan “insulin-like growth factor” için “insülin gibi büyüme faktörü” çevirisinin yapılması, hedeflenen mesajın anlaşılmasına engel olmamakla birlikte alıcıya yanlış bir aktarım sunmaktadır. Türkçedeki doğru terimsel anlamı “insülin benzeri büyüme faktörü” olan bu örnek, 0,5 puanlık bir değer ile standart hata olarak tanımlanmıştır. Çevirmenlerin bir görsel-ışitsel materyal boyunca “benefit” kelimesi için “yardım” ve “çıkart” gibi farklı Türkçe karşılıklara başvurmaları (TED-Ed, 2022) ise terminolojik tutarsızlığa ve kavram karmaşasına yol açtığından bu tür durumlarda kritik hata puanlaması yapılmıştır. “Scientists” ifadesinin “bilim adamları” olarak çevrilmesi de (TED-Ed, 2018b) kurum içi çeviri kılavuzları uyarınca TED kültürüyle bağdaşmayan bir başka kritik hata örneğidir.

4.2 Kabul Edilebilirlik

Kabul Edilebilirlik kategorisi 3 çeşit hatayı kapsamaktadır: “dilbilgisel hatalar” (grammar errors), “yazım hataları” (spelling errors) ve “deyimsele hatalar” (idiomaticity errors) (Pedersen, 2017, ss. 220-221). Bu kategori, adından da anlaşılacağı üzere, altyazıların erek dil normlarına uygun olup olmadığı konusunda ilgileneilmektedir.

Nitel analiz süreci, incelemeye tabi görsel-ışitsel materyallerin dillerarası altyazı çevirilerinde üç tür hatanın da mevcut olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmada belirlenen dilbilgisel hataların noktalama işaretlerinin yanlış veya gereksiz kullanımı, büyük-küçük harf yazımı, kısaltmalar, fiil çekimleri ve yanlış bağlaçlar kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Belirlenen dilbilgisel hataların tamamının Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından yayımlanan kılavuzlarda açıkça tanımlanmış olmasıyla birlikte hataların tespit edildiği altyazılar dışındaki segmentlere veya orijinal metnin aslına bir müdahale yapılmaması, bu kategorideki çevirilerin standart hata olarak değerlendirilmesiyle sonuçlanmıştır. Bütünce içinde bulunan dilbilgisel hatalara örnek olarak “19. yy.’ın” (TED-Ed, 2014) ifadesi gereksiz kesme işareti kullanımını, “başkan Franklin D. Roosevelt” (TED-Ed, 2013) büyük harf ile yazımı gerektiren durumları, “neither of you” kelime öbeği için “ikinizde” (TED-Ed, 2018a) çevirisinin yapılması ise bağlaçların yanlış yazımını temsil etmektedir.

Yazım hataları, dilbilgisel hataların aksine, tüm derecelerde tespit edilmiştir. Pedersen (2017, s. 220) kelime anlamının değişmesine sebep olan hataların standart, anlaşılabilirliğe yol açan hataların ise kritik hata olarak puanlanmasını önermiştir. TDK’ya

göre “soy gaz” olarak yazılması gereken sözcüğün “soygaz” şeklinde yazıldığı altyazı (TED-Ed, 2018b) ise hâlen istenen mesajın anlaşılmasından dolayı minör hata kategorisinde puanlanmıştır. Örnekten de anlaşılacağı üzere, birleşik kelimelerin yanlış yazımı ve harf hataları en düşük önem derecesine sahipken düzeltme işaretinin eksikliği, yani “resmî” yerine “resmi” yazılması (TED-Ed, 2013), ve farklı anlamlara gelen kelimelerin kullanımı standart hata olarak sınıflandırılmıştır. Anlamsız kelimelerin oluşmasına neden olan yazım hataları, diğerlerinden farklı olarak, anlam akışını tamamiyle sekteye uğrattığından kritik hata örneği olarak kabul edilmiştir. “İzleyici” için altyazıda “izleyice” ifadesinin yer alması (TED-Ed, 2018c), 1 puan değerindeki bir yazım hatasıdır.

Kabul Edilebilirlik kategorisinin son alt başlığı olan deyimsel hatalar, temel olarak hedef dilin doğal kullanımıyla ilişkilidir. Yapılan analiz sonucunda, sözcük düzeyinde gerçekleşerek Türkçe altyazılardaki doğallığın kaybolmasına sebep olan çeviriler minör hata olarak puanlanmış, cümle düzeyindekiler ise standart hata kapsamında ele alınmıştır. Diğer bir deyişle, minör hatalar, Türkçeye birebir çevrilen söz öbekleri olurken standart hatalar, İngilizce cümle yapısının doğrudan kopyalandığı ve Türkçe altyazılamanın devrik şekilde yapıldığı örneklerden oluşmuştur. Bir deyimsel minör hata örneği olarak “300 yıl sonra, hâlâ çalışan bir yaklaşımdır” (TED-Ed, 2014) cümlesinde akıcılığı ve doğallığı bozan ifadenin kelimesi kelimesine çevrilen “work” (işe yaramak) fiili olduğu söylenebilir. Öte yandan, “[d]iğer devletler, eğitim, çocuk bakımı veya tıbbi yardım gibi faydalar sağlarlar, tüm vatandaşları arasında eşit olarak” cümlesi, kaynak dildeki kurallı cümle yapısına göre kurulmasından dolayı erek dilde devrik anlama sahip bir standart hata örneğidir.

4.3 Okunabilirlik

Dillerarası altyazıların teknik özelliklerine ve normlara uygunluğuna göre değerlendirilen Okunabilirlik kategorisinde “satırlara ayırma ve spotlama” (segmentation and spotting), “noktalama ve formatlama” (punctuation and graphics), “okuma hızı ve satır uzunluğu” (reading speed and line length) hataları incelenmektedir (Pedersen, 2017, ss. 221-224). FAR Model’in son bileşenini oluşturan bu kısımda, TED’in kurum içi çeviri kılavuzları aracılığıyla belirlenen altyazı normları referans alınmıştır.

Araştırmanın dillerarası altyazı bütüncesinde üç farklı türde Okunabilirlik hatasına rastlanmıştır. Tamamlanan nitel analiz, böylece, FAR Model’in belirlediği tüm alt kategorilerde hataların bulunduğunu da ortaya koymuştur.

Satırların orantılı ve dilbilgisel kurallara uygun şekilde ayrılması, ayrıca görsel-işitsel düzgü ile metnin eş zamanlı olması, bu bağlamda altyazıların okunabilirliğine dair ilk hususlardandır. Pedersen’in (2017, s. 222) uygulama yöntemi doğrultusunda bu tür sorunların tek bir altyazı segmentinde tespit edilmesi minör hata, altyazılar arasında görülmesi standart hata olarak kabul edilmiştir. Kritik hatalar ise birden fazla altyazının spotlanmasında meydana gelen kaymalara atanmıştır. Buna örnek olarak, bir TED-Ed dersinin Türkçe altyazılarına işitsel düzgüye uygun şekilde spotlanan kaynak altyazılardan bir saniye erken zaman kodu atanması, görsel ve işitsel senkronizasyonun bozulmasına neden olmuş ve izleyicilerin altyazı takibini de zorlaştırmıştır (bkz. TED-Ed,

2014). Ancak, kendi başına bir anlamı olmayan ve kendinden önceki ifadeyi tanımlayan “için” edatının aynı altyazı segmenti içindeki alt satıra bölünmesi (TED-Ed, 2018c), hedeflenen mesaj üzerinde bir etkiye sahip olmayıp diğer segmentleri de etkilemediği için minör hata olarak değerlendirilmiştir. FAR Model çerçevesinde yapılan diğer puanlamalarda da olduğu gibi, bu iki kutup arasında kalan standart hatalar, İngilizce ve Türkçedeki cümle yapılarının farklılığından dolayı görsel düzgü ile uyuşmayan, buna rağmen anlam bozukluğuna da yol açmayan altyazıların oluşturulması gibi durumlara dayanmaktadır (bkz. TED-Ed, 2018b).

Bu kategoride yer alan noktalama ve formatlama hataları, hem TED stilinin korunmasına katkıda bulunmak hem de altyazıların okunabilirliğini sağlamak amacıyla konuşmacıların, (ekran dışı) seslerin ve diğer işitsel bilgilerin temsili için belirlenen kuralların ihlal edilmesinden kaynaklanmaktadır. Kurum içi çeviri kılavuzları, özellikle bu bütünce kapsamındaki hataların tespitine önemli bir zemin hazırlamıştır, çünkü biçimsel kuralların her çeviri projesi için değişebileceğini unutmamak gerekir. Bu doğrultuda, TED-Ed dersleri için kılavuzlarda tanımlanan başlık formatlarına gönüllü çevirmenler tarafından uyulmaması, ayrıca altyazılamada kullanılması önerilmeyen noktalama işaretlerine ve çevirmen notuna başvurulması, analiz sonucunda saptanan noktalama ve formatlama hatalarının gerekçelerini oluşturmaktadır. Bir TED-Ed dersinin başlığına konuşmacı bilgisinin eklenmemesi (TED-Ed, 2018c), altyazıların okunabilirliğine doğrudan etkisi olmamasından dolayı standart hata olarak puanlanmıştır. Altyazılarda vurgulama amacıyla söz öbeklerinin kısa çizgi arasına alındığı (TED-Ed, 2015) veya parantez içinde açıklamaların yapıldığı (TED-Ed, 2014) örnekler ise okuma hızını düşürürken izleyiciler için de dikkat dağıtıcı unsurlar yaratmaktadır, dolayısıyla kritik hata olarak sınıflandırılmıştır.

Çeviri süreçlerinin bir çevrim içi altyazı editörü aracılığıyla yürütüldüğü *TED Translators* projesinde saniye başına düşen karakter sayısı, 42 karakter kuralı ve ekranda kalma süresi gibi teknik kısıtlar editöre tanımlanmıştır. Bir altyazı segmentindeki satırların birbirine orantısının sağlanması ve 42 karakteri aşmadığı halde altyazıda gereksiz kelime kullanımı ise gönüllü çevirmenlerin sorumluluğundaki okuma hızı ve satır uzunluğu hatalarındandır. Bu alt başlık çerçevesinde belirlenen hatalardan satır uzunluklarının orantısızlığı, yani kılavuzlara göre bir satırın diğerinin %50’sinden daha kısa olması (“Subtitling Tips”, t.y.), biçimsel bir hata niteliği taşımasından dolayı standart hata olarak adlandırılmıştır. Altyazıların mümkün olduğu durumlarda *sıkıştırılarak* tekrarlayan ifadelerin sadeleştirilmesi, okuma süresini azaltarak okunabilirliği artıracaktır - buna aykırı durumlar, kritik hata puanlamasına tabi tutulmuştur. “Yapabileceği her muhtemel hamle” (TED-Ed, 2018a) cümlesindeki “-ebilmek” yeterlilik eki, “muhtemel” kelimesini gereksiz kılmış ve bu sebeple ilgili örnek, 1 puan ile cezalandırılmıştır.

5. Bulgular: Nicel Analiz Süreci

Çalışmanın bütüncesini oluşturan sekiz TED-Ed dersinin FAR Model kategorilerine göre yürütülen nitel analizi sonucunda 534 adet dillerarası altyazı hatası belirlenmiştir. Bu

hatalardan 226'sı, profesyonel çevirmenler tarafından üretilen altyazılarda meydana gelirken 308 hata, profesyonel olmayan çevirmenlere aittir.

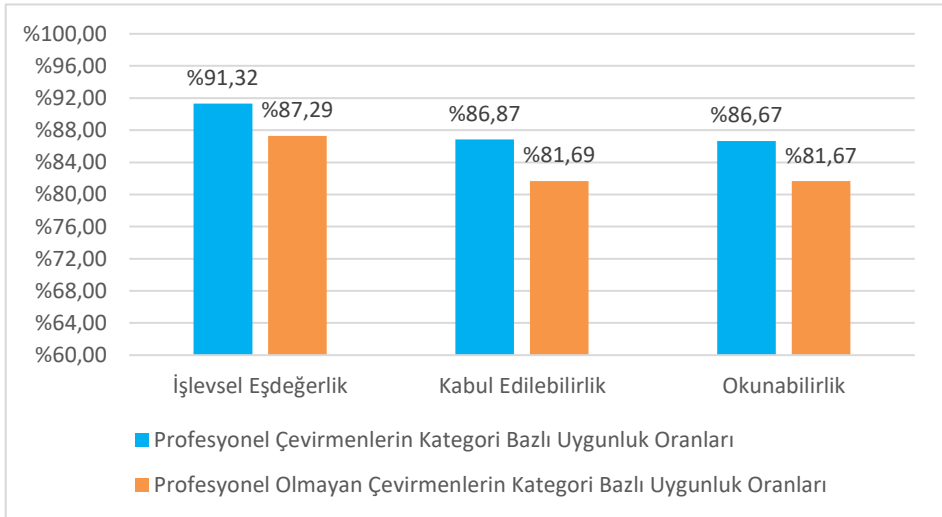
Kalite skorları olarak da adlandırılabilcek uygunluk oranları, nicel analiz sürecinde kategorilere ve gönüllü çevirmenlere göre gruplandırılarak değerlendirilmiştir.

5.1 Kategori Bazlı Uygunluk Oranları

Gönüllü TED çevirmenleri arasından rastgele seçilen dört profesyonel ve dört profesyonel olmayan çevirmenin “işlevsel eşdeğerlik, kabul edilebilirlik ve okunabilirlik” kategorilerinde elde ettikleri uygunluk oranları aşağıdaki grafikte sunulmuştur.

Şekil 1

Profesyonel ve Profesyonel Olmayan Çevirmenlerin Kategori Bazlı Uygunluk Oranları



Dillerarası altyazı kalitesi değerlendirmesi sonucunda her iki çevirmen grubunun da en yüksek uygunluk oranlarını İşlevsel Eşdeğerlik kategorisinde elde ettiği, bu oranları Kabul Edilebilirlik ve Okunabilirlik kategorilerinin izlediği gözlemlenmiştir. Bu oran, profesyonel çevirmenler için %91,32, profesyonel olmayan çevirmenler için ise %87,29 olarak tespit edilmiştir. Grup içi bir değerlendirme yapıldığında, iki grubun da Kabul Edilebilirlik ve Okunabilirlik kategorilerinde benzer skorlara sahip olduğu görülmektedir. Bu kategorilerde profesyonel çevirmenler yaklaşık %87, profesyonel olmayan çevirmenler ise yaklaşık %82 uygunluk oranına sahiptir.

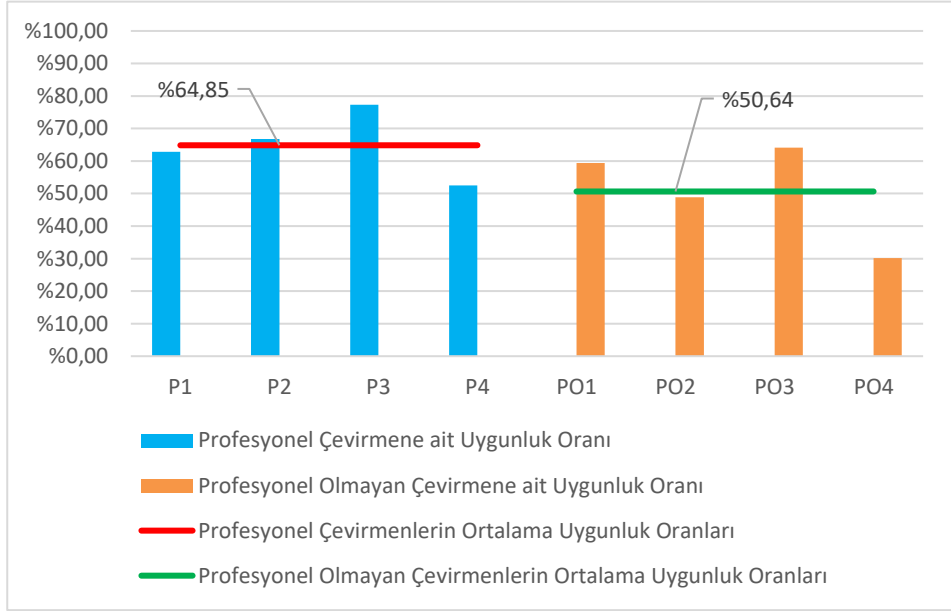
Tüm alanlarda en yüksek uygunluk oranlarına gönüllü profesyonel çevirmen grubu tarafından ulaşılmıştır. Üç FAR kategorisinde de profesyonel çevirmenler ile profesyonel olmayan çevirmenlerin arasında 4 ila 5 puan aralığında bir fark olması ise dikkat çeken bir diğer bulgudur.

5.2 Tüm Gönüllü Çevirmenlere Ait Uygunluk Oranları

TED Translators projesi kapsamında altyazı çevirileri yapan ve bu çalışmada çevirileri analize tabi tutulan gönüllü çevirmenler hem bireysel skorlar dikkate alınarak hem de ait oldukları grup ortalamaları hesaplanarak değerlendirilmiştir. Profesyonel ve profesyonel olmayan çevirmenlerin üretmiş oldukları dillerarası altyazılardan elde ettikleri toplam uygunluk oranları ve bu oranların ortalamaları, Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Profesyonel ve Profesyonel Olmayan Çevirmenlere Ait Uygunluk Oranları ve Grup Ortalamaları



Yukarıdaki grafik, iki çevirmen grubunun kitle kaynaklı bir çeviri projesinde tamamlamış oldukları altyazıların kalite skorlarını da temsil etmektedir. Bu bağlamda, ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda, %64,85 ile profesyonel çevirmenlerin ürünü olan altyazıların %50,64 skora sahip profesyonel olmayan çevirmenlere kıyasla daha yüksek kaliteye sahip olduğu yorumu yapılsa da bireysel uygunluk oranlarındaki dalgalanma, farklı bulguları da beraberinde getirmiştir.

Öncelikle, değerlendirilen gönüllü çevirmenler arasında en düşük uygunluk oranına sahip kişi, %30,18 ile profesyonel olmayan bir çevirmen olarak belirlenmiştir. En yüksek orana ise %77,27’lik skor ile profesyonel bir çevirmen ulaşmıştır.

Grup içi uygunluk oranlarındaki farklar, önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Profesyonel çevirmen grubundaki farklılık %24,74 olarak kaydedilmiş, profesyonel olmayan çevirmenlerin bu sonucunun ise %33,98 olduğu tespit edilmiştir.

Profesyonel çevirmenlerin dillerarası altyazılarıyla almış oldukları uygunluk oranları, yaklaşık %77 ila %53 arasında seyretmektedir. Profesyonel olmayan

çevirmenlerden en yüksek uygunluk oranına sahip gönüllü ise %64,16 değerinde bir skor elde etmiştir. Bu durum, bazı profesyonel olmayan çevirmenlerin profesyonel çevirmenlere göre daha iyi kalitede altyazılar üretebildiği sonucunu doğurmuştur. Öyle ki, çalışma kapsamında, bu profesyonel olmayan çevirmenin esasında iki profesyonel çevirmenden (bkz. P1 ve P4) daha yüksek bir uygunluk oranına sahip olduğu da görülmektedir. Bahsi geçen profesyonel olmayan çevirmen, ek olarak, neredeyse profesyonel çevirmen grubunun ortalamasında bir kalitede dillerarası altyazı üretmiştir.

Yapılan dillerarası altyazı kalitesi değerlendirmesi, örneklemin sunduğu bulgular dâhilinde, profesyonel çevirmenlerin profesyonel olmayan çevirmenlerden daha iyi bir sonuç elde ettiğini gösterirken %65 civarında seyreden ortalama uygunluk oranı, tek başına bir bulgu niteliği taşımaktadır.

6. Tartışma

Dillerarası altyazı kalitesi perspektifinden Türkiye’de görsel-işitsel çeviri eğitime yönelik bir değerlendirmede bulunmayı amaçlayan bu çalışma, sistematik bir çeviri eğitimi almış veya almakta olan profesyonel çevirmenlerin kitle kaynaklı bir çeviri projesi kapsamında üretmiş oldukları altyazılara odaklanmıştır. Aynı çeviri projesinde gönüllü olarak görev alan profesyonel olmayan çevirmenlerin verileri, araştırmanın değişkeni olarak çeviri eğitiminin dillerarası altyazı kalitesi üzerindeki etkisini ölçmek adına ayrıca incelenmiştir. Gönüllü çevirmenler tarafından Türkçe altyazılanan sekiz TED-Ed dersinin kalite değerlendirmesi, FAR Model çerçevesinde, sırasıyla nitel ve nicel analiz süreçleri tamamlanarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, tespit edilen altyazı hatalarına atanan puanların hesaplanması ile altyazıların uygunluk oranları elde edilmiş ve bu oranlar, Bulgular bölümünde sayısal veriler hâlinde sunulmuştur.

Çalışma, en genel sonucuyla profesyonel çevirmenlerin profesyonel olmayan çevirmenlerden daha iyi kalitede altyazılar ürettiğini, %14,21’lik bir uygunluk oranı farklılığına dayanarak ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öngörülen bir durumu nicel verilerle kanıtlamakla birlikte, çeviri eğitiminin profesyonelliği ayırt etmek için yeterli bir kriter olduğunu göstermekte etkisiz kalmıştır. Model kapsamında bir kabul eşiği bulunmamasına karşın %64,85 değerindeki uygunluk oranı ortalamaları, profesyonel çevirmenlerin beklenenden düşük bir kalite skoru elde ettiğini, yani görsel-işitsel çeviri söz konusu olduğunda birçok düzeyde hatalar yaptıklarını göstermiştir. Öte yandan, profesyonel çevirmen grubunun ortalaması düzeyinde uygunluk oranı elde eden profesyonel olmayan çevirmenlerin de katılımcı kültürdeki aktif varlığı, çeviri eğitimi almayan bazı kişilerin profesyoneller düzeyindeki bir yetkinlikte altyazı üretebildikleri gerçeğini açığa çıkarmıştır.

Grup içi uygunluk oranlarındaki farklılıklar dikkate alındığında profesyonel olmayan çevirmenler arasındaki değişkenliğin daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Çeviri eğitimi almamış, profesyonel olmayan çevirmenlere dair yukarıda bahsi geçen yetkinliğin genel bir olgu olmadığını gösteren bu durum, Harris’in (1976) *doğal çeviri* tanımına da aykırı bir örnek teşkil etmiştir. Çalışmanın veri kaynağı olan kitle kaynaklı çeviri projesi bağlamında bir değerlendirme yapıldığında, profesyonel olmayan gönüllü çevirmenlerin öz motivasyonlarının, çevrim içi iş birliğine dayalı çeviri uygulamalarından

kazandıkları tecrübelerin ve gerçek çeviri projeleri üzerindeki deneyimlerinin etkili olabileceği çıkarımı yapılabilmektedir.

Paralel olarak, profesyonel çevirmenlere ait kalite skorları, ancak belirli öğrenme çıktılarına ve müfredata sahip, sistematik bir eğitimden geçen kişilerin çeviri yetkinliklerini belirli bir seviyeye çıkarabileceğini göstermiştir. Bu gruptaki çevirmenler arasındaki değişkenliğin ise tabi oldukları öğretim programlarının farklılıklarından kaynaklandığı yorumu yapılabilmektedir. Türkiye’de görsel-ışitsel çeviri eğitiminin hâlâ bazı öğretim programlarında seçmeli ders olarak verilmesi, ayrıca verilen eğitimin de her programda çeşitli görsel-ışitsel çeviri modları ekseninde sürdürülmesi, profesyonel çevirmenler tarafından üretilen dillerarası altyazıların farklı kalitede olmasını açıklamaktadır.

Farklı isimlerle karşımıza çıkabilen görsel-ışitsel çeviri derslerinin izlenceleri ve programların müfredat yapıları incelendiğinde, kategori bazlı uygunluk oranlarına paralel uygulamaların yer aldığı da görülmektedir. Temel derslerde ve diğer özel alan çevirisi derslerinde edinilen çeviri yetkinliğinin, İşlevsel Eşdeğerlik kategorisinde daha yüksek uygunluk oranlarına ulaşılmasına katkıda bulunduğu çıkarımı yapılabilirken Okunabilirlik kategorisine ait oranlar, çeviri pratiğinin arka planda kaldığı ve dolayısıyla çeviri projesine özgü teknik kısıtların yeterince anlamlandırılmadığı gerçeğini yansıtmaktadır. Ek olarak, Kabul Edilebilirlik kapsamında tespit edilen hatalar, profesyonel çevirmenlerin erek dillerine has kuralları beklenen düzeyde uygulayamadığına da işaret etmiştir.

Kategori bazlı uygunluk oranlarının sunduğu verilere dayanarak yapılan değerlendirmeler, çeviri sürecinde çeşitli kılavuzların ve yardımcı araçların kullanımına ilişkin görsel-ışitsel çeviri eğitiminde önemli eksikliklerin olduğunu göstermiştir. Profesyonel olmayan çevirmenlerin tüm FAR kategorilerinde profesyonel çevirmenlerden yalnızca 4 ila 5 puan kadar düşük kalite skorlarına sahip olması ise gerçek hayata dayanan çeviri projelerinin bu açılardan kayda değer katkılar sunduğu ve profesyonel olmayan uygulamalarla iş birliğinin çeviri kalitelerini de artırma potansiyeli olduğu sinyali vermektedir.

7. Sonuç

Profesyonel çevirmenlerin dillerarası altyazı kaliteleri üzerinden merkeze alındığı bu çalışma, örnekleme yöntemi de göz önünde bulundurulduğunda, kurumsal bir çeviri eğitimine ek olarak kazanılan çeviri tecrübesinin kaliteye olan etkisini yeniden gündeme getirmiştir. Profesyonel olmayan çevirmenler tarafından üretilen altyazıların kalite uygunluk oranları ise görsel-ışitsel çeviri eğitime eleştirel bir bakış açısı sunmuş, mevcut uygulamalarda birtakım eksikliklerin ve iyileştirilmesi gereken bileşenlerin olduğunu ortaya koymuştur.

Görsel-ışitsel çeviri eğitiminin öğretim programlarının zorunlu bir parçası hâline gelmesi, bugün kaçınılmaz bir gereklilik olarak baş göstermiştir. Bu eğitim, bugün profesyonel çevirmenlerin teorik ve pratik beceri setleri kazanmalarını sağlayarak çeviri yetkinliklerinin geliştirilmesi için kritik bir adım oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları,

ne var ki, bu konudaki yetersizliklere dikkat çekerek görsel-işitsel çeviri derslerinin öğretim programlarında zorunlu hâle getirilmesinin ve izlencelerin öğrencilerin görsel-işitsel çeviri modlarında deneyim kazanacakları, sektör uygulamalarına ve ihtiyaçlarına uyum sağlayacakları şekilde güncellenmesinin önemine işaret etmektedir.

Hem akademik hem de mesleki gereklilikleri karşılayan bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gereken bu bağlamda, ders içeriklerinin güncellenmesinin yalnızca teknik becerilere odaklanmaması gerekliliği de anlaşılmaktadır. Çalışma, çeviri süreçlerine dair karar alma mekanizmalarının ele alınması gerektiğini gözlemlemiştir. Bu amaçla, çeviri sürecinde yapılan hataların incelenmesi, hangi aşamalarda zorluk yaşandığının belirlenmesine ve eğitimin daha hedefe yönelik yapılandırılmasına olanak tanıyacaktır. Öncelikle birçok beceri seti gerektiren bu çeviri uygulamalarında ihtiyaç analizinin eğitimin ayrılmaz bir bileşeni olduğu yeniden anlaşılmaktadır.

Gerçek hayata dayanan çeviri projelerinde edindikleri tecrübeler doğrultusunda profesyonel olmayan çevirmenlerin de profesyonel çevirmenlere yakın bir kalite skoru elde etmesi ise görsel-işitsel çeviri eğitimine bu tür uygulamaların entegre edilmesinin etkili olacağını göstermektedir. Dolayısıyla, hedefe yönelik katkılardan biri olarak profesyonel çevirmenlerin altyazılama süreçlerine, tüm rollerde hazır olabilmesi için derslerde çevrim içi iş birliğine dayalı çeviri uygulamalarından faydalanılabileceği de söylenebilir. Çeviri eğitimi veren tüm programlarda staj uygulamasının da zorunlu ders olarak müfredata eklenmesi, bu amaca hizmet edecek bir diğer iyileştirme olarak öne çıkmaktadır. Özellikle görsel-işitsel çeviri gibi teknoloji odaklı derslerde teorik bilgi ve uygulama arasındaki bağlantının bu öneriler doğrultusunda daha güçlü bir şekilde kurulması, öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleki adaptasyonlarını kolaylaştıracaktır. Bu amaçla, eğitim sürecinde proje tabanlı öğrenme modellerinin benimsenmesi ve staj uygulamalarının da katkısıyla öğrencilerin gerçek çeviri projelerine aktif katılımın teşvik edilmesi önerilmektedir. Bu tür modellerin yalnızca bireysel performansa değil, iş birliği içinde yürütülen ekip çalışması deneyimine de katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öte yandan, kategori bazlı uygunluk oranlarının ışığında, çeviriye yardımcı araçların ve projeye özgü hazırlanan kurum içi çeviri kılavuzlarının kullanımına ilişkin kazanımların da amaçlanmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Görsel-işitsel çeviri derslerini veren öğretim elemanlarının profili ise bu bağlamda önem kazanmaktadır. Teori ve uygulamanın en etkili şekilde birleştirilebilmesi, bu alanda uzmanlaşan akademisyenlerin rehberliğinde mümkün olacağından, görsel-işitsel çeviri derslerini bu kişilerden alan profesyonel çevirmenlerin sektörde ve de katılımcı kültürde daha iyi rekabet edebileceği öngörülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin yalnızca akademik birikime sahip olması yeterli görülmemekte, aynı zamanda sektörel deneyime sahip olmaları da eğitim sürecinin başarısını artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin sektörle iş birliği içinde olmaları, öğrencilerin de güncel sektör uygulamalarına aşinalık kazanmalarını sağlayacaktır.

Yürütülen dillerarası altyazı kalitesi değerlendirmesi, önceki kısımlarda da bahsedildiği üzere, görsel-işitsel çeviri eğitimine dair dünyadaki yeni yönelimlerin bir yansıması niteliğinde bulgular sunarken Türkiye örneği için somut ihtiyaçların

belirlenmesine de katkı sağlamayı amaçlamıştır. Çalışma, bu ihtiyaçlar doğrultusunda, özellikle görsel-ışitsel çeviri eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesiyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bu uygulamaların geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır. Bu öneriler, özellikle, altyazı çevirisi eğitiminde eksik olduğu tespit edilen alanların belirlenmesine, benimsenen eğitim modeli doğrultusunda müfredat güncellemelerine, ders içeriklerinin sektör beklentileri ve gerçekleri ile uyumlu hâle getirilmesine zemin hazırlayacaktır.

İlerleyen çalışmalarda önerilen eğitim modellerinin hayata geçirildiği pilot uygulamalar üzerinden değerlendirmelerin yapılması, hem görsel-ışitsel çeviri eğitiminde uygulamaları artıracak hem de alana yeni bir kuramsal zemin hazırlayacaktır. Özellikle, farklı deneyim düzeylerine sahip çevirmenlerin performanslarını karşılaştıran çalışmaların genişletilmesinin de eğitim sürecinde hangi aşamaların belirleyici olduğu konusunda daha ayrıntılı veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çeviri eğitiminin yalnızca profesyonel çevirmenler için değil, aynı zamanda profesyonel olmayan çevirmenler için nasıl bir yapılandırmaya sahip olması gerektiği ve kurum içi eğitimlere yönelik incelemelerde bulunulması da dijital platformlarda giderek artan gönüllü çeviri faaliyetleri bağlamında yeniden değerlendirilebilir.

Yazar Katkıları

Birinci Yazar: Aysu Uslu Korkmaz %50 (literatür taraması, veri toplama ve analizi, kuramsal çerçeve, tartışma)

İkinci Yazar: Ayşe Şirin Okyayuz %50 (literatür taraması, veri toplama ve analizi, kuramsal çerçeve, tartışma)

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Author Contributions

First Author: Aysu Uslu Korkmaz 50% (literature review, data collection and analysis, theoretical framework, discussion)

Second Author: Ayşe Şirin Okyayuz 50% (literature review, data collection and analysis, theoretical framework, discussion)

Conflict of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Financial Support: The authors declare that they received no financial support for this study.

Kaynakça

- Akbulut, A. N. (2016). *Türkiye’de çeviribilim: İlk adımların yol arkadaşlığı*. Sözcükler Yayınevi.
- Bartrina, F. (2009). Teaching subtitling in a virtual environment. J. Díaz-Cintas & G. Anderman (Ed.), *Audiovisual translation: Language transfer on screen* içinde (ss. 229–239). Palgrave Macmillan London. https://doi.org/10.1057/9780230234581_17
- Beckett, A. (2017). *Accelerationism: How a fringe philosophy predicted the future we live in*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/world/2017/may/11/accelerationism-how-a-fringe-philosophy-predicted-the-future-we-live-in>
- Beseghi, M. (2021). Bridging the gap between non-professional subtitling and translator training: a collaborative approach. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(1), 102–117. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2021.1880307>

- Blane, S. (1996). Interlingual subtitling in the languages degree. P. Sewell & I. Higgins (Ed.), *Teaching translation in universities: Present and future perspectives* içinde (ss. 183–208). AFLS and CILT.
- Bolaños García-Escribano, A. (2020). *The didactics of audiovisual translation in the age of cloud technologies* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University College London.
- Bolaños García-Escribano, A., Díaz-Cintas, J., & Massidda, S. (2021). Latest advancements in audiovisual translation education. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2021.1880308>
- Carroll, M. (1998). Subtitled training: Continuing training for translators. Y. Gambier (Ed.), *Translating for the media: Papers from the international conference languages & the media, Berlin, November 22–23, 1996* içinde (ss. 265–266). University of Turku.
- Çavuşoğlu, E. (2024). Volunteer subtitle translators' website as an example of a social constructivist approach to translator education. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 36, 58–74. <https://doi.org/10.37599/ceviri.1457351>
- Cerezo Merchán, B. (2019). Audiovisual translator training. L. Pérez-González (Ed.), *The Routledge handbook of audiovisual translation* içinde (ss. 468–482). <https://doi.org/10.4324/9781315717166-29>
- Chaume, F. (2003a). Nuevas tecnologías y documentación en la enseñanza de la traducción audiovisual. *VII Jornades de traducció a Vic. Interfícies: Apropant la pedagogia de la traducció a les llengües estrangeres* içinde. Vic: Universitat de Vic.
- Chaume, F. (2003b). Teaching audiovisual translation: Some methodological proposals. L. Pérez-González (Ed.), *Speaking in tongues: Language across contexts and users* içinde (ss. 271–302). Universitat de València: Publicacions de la Universitat de València.
- Chouliaraki, L. (2010). Self-mediation: new media and citizenship. *Critical Discourse Studies*, 7(4), 227–232. <https://doi.org/10.1080/17405904.2010.511824>
- Díaz-Cintas, J. (2008). *The didactics of audiovisual translation*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.77>
- Díaz-Cintas, J. (Ed.). (2009). *New trends in audiovisual translation*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691552>
- Díaz-Cintas, J., & Massidda, S. (2020). Technological advances in audiovisual translation. M. O'Hagan (Ed.), *The Routledge handbook of translation and technology* içinde (ss. 255–270). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315311258-15>
- Dorado, C., & Orero, P. (2007). Learning teaching audiovisual translation online: a partial achievement. *Perspectives*, 15(3), 191–202. <https://doi.org/10.1080/13670050802153988>
- Enríquez-Aranda, M. (2023). Audiovisual and accessible translation from a transdisciplinary insight: Curriculum design and professional practice for intercultural communication. *8th international conference on higher education advances (HEAd'22)*, 1441–1449. <https://doi.org/10.4995/head23.2023.16279>
- Gottlieb, H. (1992). Subtitling - a new university discipline. C. Dollerup & A. Loddegaard (Ed.), *Teaching translation and interpreting: Training talent and experience. Papers from the first*

- language international conference, Elsinore, Denmark, 1991* içinde (ss. 161–172). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.56.26got>
- Harris, B. (1976). The importance of natural translation. *Working papers on bilingualism*, 12, 96–114. <https://eric.ed.gov/?id=ED142035>
- Harris, B., & Sherwood, B. (1978). Translating as an innate skill. D. Gerver & H. W. Sinaiko (Ed.), *Language interpretation and communication* içinde (ss. 155–170). https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_15
- Imhauser, C. (2000). *Curriculum development for screen translation* [Konferans oturumu]. 3rd International Languages and the Media Conference, Berlin, Almanya.
- Ivarsson, J., & Carroll, M. (1998). *Subtitling*. TransEdit HB.
- James, H., Roffe, I., & Thorne, D. (1996). Assessment and skills in screen translation. C. Dollerup & V. Appel (Ed.), *Teaching translation and interpreting 3: New horizons. Papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark, 1995* içinde (ss. 177–186). <https://doi.org/10.1075/btl.16.25jam>
- Keskin Gaga, E., & Ataseven, F. (2019). Subtitle translation competences and subtitle translator identity. *Journal of Social Sciences and Education*, 2(1), 187–196. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/719743>
- Korkmaz, P. (2023). *Inclusion of Audio-Description Training in Translation Studies curriculum: a PhD course design* [International Education Congress]. Edu Yayıncılık.
- Kruger, J. (2008). Subtitler training as part of a general training programme in the language professions. J. Díaz-Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* içinde (ss. 71–87). John Benjamins Publishing Company.
- Kurmel, D. (2021). A project based practice in translation education: Music for Peace Foundation and Subtitling. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 2021(31), 179–201. <https://doi.org/10.37599/ceviri.1010499>
- Martínez Sierra, J. J. (2008). Hacia una enseñanza más completa de la traducción audiovisual. *Tonos: Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, 16(1). <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios-11-Tradaudiovisual.htm>
- Martins, C., & Ferreira, C. (2019). Project-based learning in audiovisual translation. *Journal of Audiovisual Translation*, 2(1), 152–182. <https://doi.org/10.47476/jat.v2i1.109>
- Matamala, A. (2006). Les noves tecnologies en l’ensenyament de la traducció audiovisual. *X Jornades de Traducció i d’Interpretació. Tecnologies a l’abast* içinde. Vic: Universitat de Vic.
- Matamala, A., & Orero, P. (2007). Designing a course on audio description and defining the main competences of the future professional. *Linguistica Antverpiensia New Series – Themes in Translation Studies*, 6, 329–344. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v6i.195>
- Morozova, E. V. (2020). Activity-based approach to training students translation analysis of audio-visual products. *Современные Проблемы Науки И Образования (Modern Problems of Science and Education)*, 6. <https://doi.org/10.17513/spno.30418>

- Neves, J. (2008). Training in subtitling for the D/Deaf and the hard-of-hearing. J. Díaz-Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* içinde (ss. 171–189). John Benjamins Publishing Company.
- Oğuz, D. (2020). Orijinal Netflix dizisi “Dark” örnekleriyle görsel-işitsel metinlerde çokkipli metin çözümleme (çevriyazı) yöntemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 690–708. <https://doi.org/10.29000/rumelide.792325>
- Okyayuz, A. Ş., & Kaya, M. (2017). *Görsel-işitsel çeviri eğitimi*. Siyasal Kitabevi.
- Okyayuz, A. Ş., & Kaya, M. (2018). Görsel-işitsel çeviri sınıflarında yaratıcılığı ve çokdisiplinliğe geçişi desteklemek üzere tasarlanmış eğitim vermek. *Sosyal Bilimler Dergisi / the Journal of Social Science*, 5(20), 18–35. <https://doi.org/10.16990/SOBI DER.4038>
- Oral, A. Z. (2024). Çok dilli görsel-işitsel ürünlerin çevirisinde çevirmen yaklaşım ve yöntemleri üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 38, 1564–1583. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439979>
- Pedersen, J. (2017). The FAR model: Assessing quality in interlingual subtitling. *The Journal of Specialised Translation*, 28, 210–229. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1134906>
- Rico, C. (2010). Translator training in the European higher education area. *The Interpreter and Translator Trainer*, 4(1), 89–114. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2010.10798798>
- Romero-Fresco, P., & Martínez Pérez, J. (2015). Accuracy rate in live subtitling: the NER model. R. Baños-Piñero & J. Díaz-Cintas (Ed.), *Audiovisual translation in a global context* içinde (ss. 28–50). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137552891_3
- Saldanha, G., & O'Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies*. Routledge.
- Santamaría Guinot, L. (2003). Les TIC i la didàctica de la traducció audiovisual. M. Cánovas, M. González Davies, & L. Keim (Ed.), *VII Jornades de traducció a Vic. Interfícies: Apropant la pedagogia de la traducció a les llengües estrangeres* içinde. Vic: Eumo Editorial.
- Sponholz, C. (2003). *Teaching audiovisual translation: theoretical aspects, market requirements, university training and curriculum development* [Yayımlanmamış tez]. Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Subtitling tips*. (t.y.). TED. <https://www.ted.com/participate/translate/subtitling-tips>
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2016). *Çevirinin ABC'si*. Say Yayınları.
- Talaván, N., & Ávila-Cabrera, J. J. (2021). Creating collaborative subtitling communities to increase access to audiovisual materials in academia. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(1), 118–135. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2021.1880305>
- TED Translators*. (t.y.). TED. <https://www.ted.com/about/programs-initiatives/ted-translators>
- TED-Ed. (2013). *Why do Americans and Canadians celebrate Labor Day?* - Kenneth C. Davis [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YqgmPE2HtkyU>
- TED-Ed. (2014). *Why should you listen to Vivaldi's "Four Seasons"?* - Betsy Schwarm [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Xcpc8VDsv3c>
- TED-Ed. (2015). *Kasları ne geliştirir?* - Jeffrey Siegel [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2tM1LFFxeKg>

- TED-Ed. (2016). *Neden Teflon’a hiçbir şey yapışmaz?* - Ashwini Bharathula [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uXaP43Zbz7U>
- TED-Ed. (2018a). *Can you solve the rogue AI riddle?* - Dan Finkel [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qMFpOcLroOg>
- TED-Ed. (2018b). *How to build a dark matter detector* - Jenna Saffin [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=PxzNo58pE2c>
- TED-Ed. (2018c). *Why is Aristophanes called “The Father of Comedy”?* - Mark Robinson [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=arQ6U3ev5ic>
- TED-Ed. (2022). *Why is it so hard to escape poverty?* - Ann-Helén Bay [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9N7QalOkG8>
- Thawabteh, M. A., & Al-Adwan, A. (2021). The intricacies of voicing over documentaries from English into Arabic: Implications for translator training. *Heliyon*, 7(7), e07302. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07302>
- Ukušová, J., & Zahorák, A. (2021). A model of subtitling training in university education. *Journal of Language and Cultural Education*, 9(2), 44–57. <https://doi.org/10.2478/jolace-2021-0010>
- Valdez, S., Secara, A., Perez, E., & Bywood, L. (2023). Audiovisual translation and media accessibility training in the EMT network. *Journal of Audiovisual Translation*, 6(1). <https://doi.org/10.47476/jat.v6i1.2023.238>
- Way, C. (2000). Structuring specialised translation courses. C. Schäffner & B. Adab (Ed.), *Developing translation competence* içinde (ss. 131–142). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.38.13way>