



## ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE SÜREÇ ODAKLI YAKLAŞIM<sup>1</sup>

### THE PROCESS-ORIENTED APPROACH IN TRANSLATION TRAINING

Daniel GILE<sup>2</sup>

Çev. Burcu GÖKGÖZ KURT<sup>34</sup>

#### Makale Bilgileri/ Article info

Makalenin Türü : Çeviri Makale  
Article Type : Translated Article  
Geliş Tarihi / Date Received: 08.03.2022  
Kabul Tarihi / Date Accepted: 16.06.2022  
Yayın Tarihi / Date Published: 27.06.2022

#### Makale Künyesi/To cite this article:

Gile, D. (2022). The Process-Oriented Approach in Translation Training (Çev. GÖKGÖZ KURT, B). *LOTUS International Journal of Language and Translation Studies*, , 2(1), 59-65.

### Ürün odaklı ve süreç odaklı eğitim yaklaşımları

Geleneksel çeviri eğitimi, öğretmenin öğrencilerin sınıf içinde düzeltilen çeviri ödevinde yaptıkları seçimleri tenkit ederek kendi çözümlerini sunması yoluyla gerçekleşir. Bu yöntem, işlevsel olsa da iki açıdan en elverişli yöntem değildir:

- Yöntem, süreçler yerine ürüne odaklanır; bu da doğru süreçler için çıkarımların büyük ölçüde öğrenciler tarafından yapıldığı ve öğretmenlerin bunları kontrol etme olasılığının çok düşük olduğu anlamına gelmektedir. Aslında bu, birçok yazarın (Delisle 1981; Komissarov 1985; Gentile 1991; Larose 1992; Shlesinger 1992 gibi) eğitimde teori kullanımını savunma nedenlerinden biridir. Bununla birlikte, ürün odaklı bir yaklaşımda teoriyi pratikle bütünleştirmek zordur çünkü öğretmenler dâhil birçok uygulayıcı teoriye kesinlikle karşı

çıkılmaktadır (Gémar 1983; Komissarov 1985; Pöchhacker 1992; Sager 1992; Viaggio 1992'de belirtildiği gibi).

- Öğrenciler, dilsel normların farklılık göstermesi nedeniyle ve kendilerini saldırı altındaymış gibi hissettikleri için öğretmenin eleştirilerini ve çözümlerini çoğu kez reddeder. Bu da öğrenme sürecini yavaşlatır.

Öğretmenler sürece odaklanırsa, ürünle ilgili daha az eleştirel olabilir ve bu tür sorunları büyük ölçüde engellemiş olurlar. Öte yandan, süreç odaklı yaklaşımın olası sınırlamaları vardır:

<sup>1</sup> Gile, D. (1994). "The Process-Oriented Approach in Translation Training," in C. Dollerup & A. Lindegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 107-112.

<sup>2</sup> PhD, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3 | UP3 · École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs.

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü ORCID ID: 0000-0001-7169-2890

<sup>4</sup> Çevirmen, desteklerinden dolayı makalenin yazarı Daniel Gile ile özenli ve ayrıntılı değerlendirmelerinden dolayı hakemlere teşekkür eder.

- Odak noktası süreç olduğundan, çevirideki detaylar üzerinde yapılan son düzeltmeler için güçlü bir araç olmayabilir.

-Öğretmenlerin, süreçler üzerinde çalışabilmeleri için bunlara dair belli kuralları öğrenmeleri veya yeni kurallar geliştirmeleri gerekir ama bazen bunu yapmak istemezler.

- Öğretmenlerin kuralları verimli kullanabilmesi için öğrencilerini onların doğruluğuna ikna edebilmelidir. Bunun için yine teorik hazırlık gerekir. Hem kolaylıkla öğrenilebilecek (uygulamalı, mesleki bir derste teori için çok fazla zaman ve enerji harcanmamalıdır) hem de öğrencilerin karşılaşılabileceği bütün zorlukları kapsayacak belirgin kurallar bulmak çok zordur.

Son yıllarda süreç odaklı eğitim, çeşitli çeviri eğitimcileri tarafından savunulmuştur (Martins 1992). Bu kitaptaki birçok makaleden de anlaşılacağı üzere eğitimciler arasında giderek daha da gözde hale gelmiştir. Ayrıca, Delisle (1980) tarafından geliştirilen bir dizi alıştırma dâhil olmak üzere çeşitli şekillerde uygulanmıştır. Bu makale, Paris Ulusal Doğu Dilleri ve Medeniyetleri Enstitüsünün (INALCO) Japon ve Kore Çalışmaları Bölümünde geliştirilen süreç odaklı eğitim metodolojisini tanıtmaktadır. Bu metodoloji, deneyimli çevirmenler için atölye çalışmalarını da kapsayan farklı bağlamlarda kullanılmıştır.

### **Süreç odaklı çeviri eğitimi sistemi**

Sistemin temel felsefesi şöyle özetlenebilir:

- Dersin süreç odaklı bölümünde eğitim görenler, bitmiş ürünlerin üreticileri olarak değil çeviri yöntemleri öğrencileri olarak görülür. Bu süreçte, hedef dil metinleri genellikle metodolojik zayıflık belirtisi sorunlar içerdiğinden öğrencilerin kullandığı yöntemleri ortaya çıkaran bir ayna işlevi görür. Dilsel eksikliklerden kaynaklanabilecek sorunlar dersin süreç odaklı aşamasında ele alınmaz.

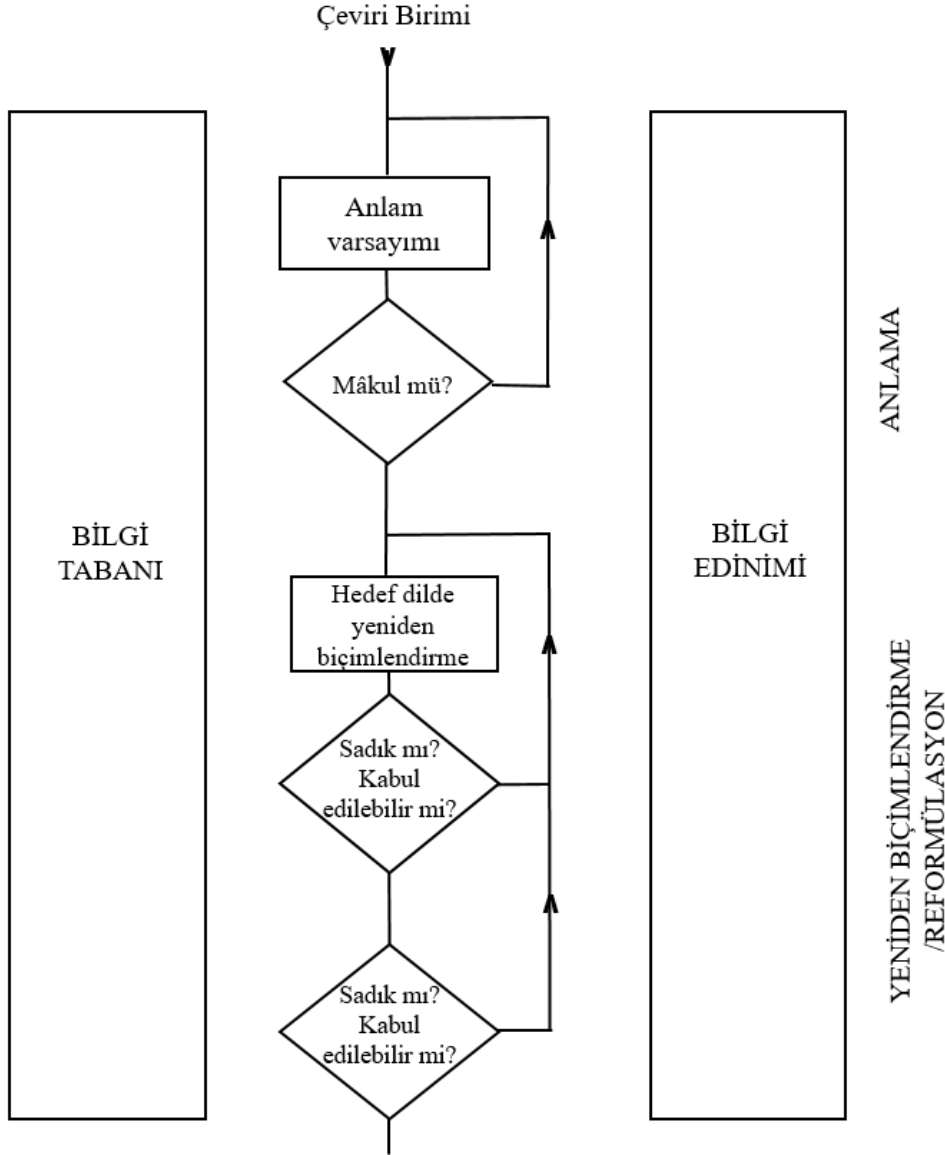
- Öğretmenler, süreçleri değerlendirirken standartları olan bir tutum sergiler. Öğrencileri ürün hakkında eleştirmek yerine onlara mümkün olduğunca sorular sorar (“Neden bu seçim?” “Alternatifleri düşündünüz mü?” “Öyleyse, bu çözümü seçmenize ne sebep oldu?” “Mantık/açıklık/dil açısından bulduğunuz çözümden memnun musunuz?”).

- Süreçler, bu süreçleri açıklayan ve bütünleştiren teorik modellerle desteklenir. Bunlardan en önemlisi, aşağıda ele alınan sıralı çeviri modelidir (Ayrıca bkz. Gile 1992).

- Problem, ürünü analiz ederek ya da yukarıda anlatıldığı gibi öğrencilere sorular sorarak teşhis edilebilir. Öğrencilerin yazdığı sorun bildirim raporları problemi teşhis için çok faydalı araçlardır: Ödevlerini teslim ederken öğrencilerden çeviri sürecinde karşılaştıkları sorunları yazılı olarak bildirmeleri istenir. Belli bir cümleyi anlama, bir fikri yeniden oluşturma, kaynak metindeki bir teriminin anlamını bulma veya hedef dilde iyi bir eşdeğer bulma karşılaştıkları bazı sorunlardır.

### Sıralı çeviri modeli ve hata analizi

Aşağıdaki tabloda gösterilen model pedagojik amaçlı geliştirilmiştir. Bu model, çeviri sürecini tam veya doğru bir şekilde tasvir etmeyi amaçlamamaktadır. Yeni başlayanların üretim süreçlerini en verimli hâle getirmek ve en yaygın hatalardan kaçınmak için kullanabilecekleri bir çerçeve olarak tasarlanmıştır.



Şekil 1. Sıralı Çeviri Modeli

Model “anlama” aşaması ile “yeniden biçimlendirme/reformülasyon” aşamasından oluşur. Çeviri bir “çeviri birimi” ile başlar (burada “çeviri birimi” bilimsel anlamda değil, çevirmenlerin mikro metin düzeyinde ilgilendikleri bir sözcük veya sözcük grubundan oluşan önseziye dayalı bir varlık olarak anlaşılmalıdır ve deneyimlerimize göre tanımın önseziye

dayalı doğası, eğitim alanlar için sorun yaratmamıştır). Metin önce okunur, sonra anlamı, anlam varsayımı olarak metinden çıkarılır. Bu varsayım daha sonra çevirmenin mevcut dilsel ve dil dışı bilgisine dayanarak akla yatkınlık açısından kontrol edilir. Çevirmen, ilk anlam varsayımı mâkul görürse, yeniden biçimlendirme aşamasına geçebilir. Aksi takdirde başka bir varsayım bularak onu akla yatkınlık ve benzeri yönlerden incelemelidir.

Çevirmen, yeniden biçimlendirme aşamasında ilgili çeviri birimi için önce bir hedef dil metni oluşturur. Daha sonra bu metni, sadakat ve dilsel kabul edilebilirlik açısından test eder. Sonuçlar tatmin edici değilse aynı birim için yeni bir hedef dil metni hazırlayıp onu tekrar test eder ve bu böyle devam eder.

Tek bir çeviri birimi düzeyinde iyi sonuçlar elde edilmesi, metin düzeyinde de iyi sonuçlar alınacağı anlamına gelmez; bu yüzden çeviri birimi grupları için belli aralıklarla, sadakat ve kabul edilebilirlik testleri yapılır: Aynı çeviri birimleri arasında, cümle içindeki bazı kısımlar, cümlelerin tamamı hatta paragrafların bütünü atlanabilir. Ayrıca, daha geniş bir metinde tekrarlar, biçimsel uyumsuzluklar ve terminolojik sapmalar (terminoloji kullanımında tutarsızlık) ortaya çıkabilir.

Sürecin her aşamasında, mevcut dilsel ve dil dışı bilgiler kullanılmalı ve gerekli oldukça ilave bilgi arayışı sürmelidir. Modelin avantajlarından biri şudur: Doğru çeviri işinin elzem bileşenlerini (“anlama aşaması”, “yeniden biçimlendirme aşaması”, “anlama döngüsü”, “yeniden biçimlendirme döngüsü”, “akla yatkınlık testi” vb.), uygun şekilde nitelendirir ve böylece öğrencilere çoğu hata ve yanlışın sebebi olan metodolojik zayıflıkları hem sözel hem de görsel olarak kolay bir şekilde ifade eder (Gile 1992).

Örneğin, bir dilbilgisi hatası çoğu zaman öğrencinin bir kabul edilebilirlik testini gerektiği gibi yapmadığını gösterir. Bir kelimenin, bir yerde yanlış, başka bir yerde doğru imlâ ile yazılmış olması sorunun tamamen bu testte olduğunu gösterir. Öğrencinin çevirisi mantıksız olduğunda, bunun nedeni muhtemelen “anlama aşamasında” “akla yatkınlık testi” veya “yeniden biçimlendirme aşamasında” “sadakat testi” yapmamış olmasıdır. Terminolojik hataların kaynağında, çoğunlukla kötü yönetilen bir “bilgi edinme” süreci olduğu söylenebilir. Terminolojik sapmalar (terminoloji kullanımında tutarsızlık) ise çeviri birimi gruplarında “kabul edilebilirlik testinin” yapılmamış olmasına bağlanabilir.

Öğretmen, bir çeviride sorunlu bir kelimeyi veya ifadeyi bulduğunda öğrencisine bu çözümün mantıklı, mâkul, dilsel olarak kabul edilebilir ve metnin geri kalanıyla tutarlı olup olmadığını sorar. Öğrenci, çözümün bahsedilen koşulları sağladığını düşünür ve mâkul bir açıklama yaparsa, öğretmen de öğrencinin çözümü kendi ölçütlerine göre yanlış bile olsa yöntemin doğru olduğu gerekçesiyle cevabı kabul edebilir. Öğretmen ayrıca, yineleyen ve dersin ürün odaklı bölümünde ele alınması gereken sorunları zihnine (veya yazılı olarak) not alabilir. Öğrenciler, çok düşünmeden genellikle bölümlerin mantıklı, dil bakımından kabul edilebilir veya metnin geri kalanıyla tutarlı olmadığı şekilde cevap verirler. Bu cevaplarıyla, hatalı yöntemlerine kendi tanımlarını koymuş olurlar. Sorunu kendileri belirledikleri için çözüme yönelik adım atma konusunda muhtemelen daha istekli olurlar.

## Uygulama ve sonuçlar

Süreç odaklı yaklaşımı, INALCO’da Japoncadan Fransızcaya bilimsel ve teknik çeviri derslerimizde yaklaşık 10 yıl önce tanıtmaya başladık. Bu amaçla bir dizi temel kavram ve model geliştirdik (Gile 1990; 1992). Bu süre zarfında aşağıdaki gözlemleri yaptık:

1. Psikolojik olarak süreç odaklı yaklaşımın, ürün odaklı yaklaşıma göre daha az strese yol açtığı görülmektedir.
2. Öğrenciler, kendilerine sunulan model ve kurallara ilgi duyarak onları kabul etme eğilimi göstermektedir.
3. Sorun bildirmenin/raporlamanın güçlükleri vardır; bu, öğrenciler için yeni bir şey olduğundan, ilk birkaç ödevde genellikle bunu yapmayı unuturlar. Bununla birlikte, bu fikre alıştıklarında sorun bildirme/raporlama çok verimli bir araç haline gelir. Sadece öğretmene hata teşhisi konusunda yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin metodolojik bir analiz yapmalarını ve temel sorular üzerinde düşüncelerini zorunlu kılar. Bu da onları şu konularda öğretime daha açık hâle getirir: “Metinden sapmak, ne ölçüde kabul edilebilir?”, “Terminolojileri tutarsızsa önceki belgelerin güvenilirliği nedir?”, “Pek çok kez analiz edilmesine rağmen hâlâ mantıksız görünen kaynak metin bölümleriyle nasıl başa çıkılmalıdır?”

Sorun bildirmeyi, süreç odaklı yaklaşımın güçlü bir bileşeni olarak görüyoruz.

4. Kaynak metnin yanlış analizinden doğan hataların sayısında hızlı ve önemli bir azalma görülür. Ayrıca, öğrencilerin metinlerindeki mantıksal çelişkilerin son derece azaldığı görülmüştür.

Bize göre bu, süreç odaklı yaklaşımın en olumlu sonucudur.

5. Fakat zor kararlar söz konusu olduğunda, süreç odaklı yaklaşımın öğrencilere pek faydası olmadığı görülür.

Muhtemelen, sezgi ve deneyimin önemli olduğu belli kararlar için öğrencilere sunulan kurallar fazlaca genel kalmaktadır. Sıralı modelin kapsamadığı alanlar için bir dizi model, kural ve yöntemimiz olmasına rağmen ister istemez bunların da yeterince çözüm sunamadığı bazı sorunlar bulunur.

6. Süreç odaklı yaklaşımın, öğrencilerin ek bilgi edinme uygulamalarını pek geliştirdiği söylenemez. Sorunun motivasyon temelli olduğu açıktır. Öğrenciler, ek bilgiye ihtiyaç olduğunu bilmelerine rağmen muhtemelen bunun gerektirdiği zaman ve emek nedeniyle gereken çalışmayı yeterince lâyıkıyla yapamazlar.

7. Süreç odaklı yaklaşım, çıktının dilsel kalitesi açısından orta derecede etkilidir.

Bunun üç sebebi vardır:

- a. Süreç odaklı yaklaşımda öğretmen, ürün odaklı bir yaklaşımda bulunan düzeltmeler olmaksızın sadece öğrencilerin normlarını sorgular.
- b. Hedef metnin dilsel kalitesinin yetersiz olduğunun farkında olsalar bile motivasyonları yeterince yüksek olmadığı için öğrenciler, “yeniden biçimlendirme

döngüsünden” (çeviri birimini hedef dilde yazıp, test edip, sonra düzeltip, sonra tekrar test etme vb.) birkaç kez geçme ve sonra sonuç tatmin edici olmasa da süreci sonlandırma eğilimindedirler.

c. Kabul edilebilirliği test etmek, bir metnin kabul edilemez oluşunun önünde engel değildir. Bu amaçla farklı metin yazma taktiklerinin öğretilmesi gerekir.

Bu nedenle burada açıklanan süreç odaklı yaklaşım, öğrencilerin yalnızca çıktılarının ilk hâlindeki bazı dilsel zayıflıklarını ortadan kaldırmalarına yardımcı olur.

## **Sonuç**

Süreç odaklı yaklaşım öğrenciler arasında çok gözde olmuştur. Özellikle birkaç yıllık mesleki deneyim sonrasında derse veya atölyeye katılan ve kendi kendini yetiştirmiş faal çevirmenlerce takdir görmüştür. Çeviri ürünündeki yanlış çeviri metodolojisine bağlı eksiklikleri, etkili ve hızlı bir şekilde aza indirdiği için metodolojik açıdan yol gösterici bir yaklaşım olarak bir hayli güçlü olduğu söylenebilir. Ancak yazmayı öğretmediği süreç, motivasyonu düşük ve hedef dildeki dilsel normları zayıf olan öğrenciler için kesinlikle yeterli bir öğretim aracı değildir. Benzer şekilde bazı özel, zor durumlar için çözüm sunmaz. Bu nedenle, bir dersin ilk bölümünde bu yaklaşımın çok yararlı olduğunu, ancak bunu takiben ürün odaklı öğretimin gelmesi gerektiğini düşünüyoruz.

Süreç odaklı yaklaşımın şu iki özel durumda mutlaka kullanılmasını tavsiye ediyoruz:

1. Deneyimli çevirmenler için dersler. Bu çevirmenlerin amacı, temel uzmanlık kazanmak değil, -ki bu zaten sahip oldukları bir şeydir- yöntemlerini geliştirmektir. Bu tür çevirmenler, ayrıca, ürün eleştirisine karşı özellikle hassastır. Bu nedenle onlar için süreç odaklı bir yaklaşım, ürün odaklı bir yaklaşımdan daha uygundur.
2. Öğretmenin bilmediği kaynak veya hedef dilleri içeren dersler. Çeşitli uluslararası işbirliği programlarında görülen bu gibi durumlarda öğretmen başlı başına ürünü inceleyecek durumda değildir, ancak süreç odaklı yöntemlerle faydalı rehberlik sağlayabilir.

## Kaynakça

- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1981). De la théorie à la pédagogie: réflexions méthodologiques. *L'Enseignement de l'Interpretation et de la traduction de la theorie a la pedagogie*, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 135-151.
- Gémar, J. (1983). De la pratique à la théorie, l'apport des praticiens à la théorie générale de la traduction. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 28(4). 323-333.
- Gentile, A. (1991). The application of theoretical constructs from a number of disciplines for the development of a methodology of teaching in interpreting and translating. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 36 (2/3). 344-351.
- Gile, D. (1990). *Basic Concepts and Models for Conference Interpretation Training*, Paris: INALCO & CEEI (ISIT).
- Gile, D. (1992). Basic Theoretical Components in Interpreter and Translator Training. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting – Training, Talent and Experience*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 185-93.
- Komissarov, V. (1985). The practical value of translation theory. *Babel: International Journal of translation*, 31(4), 208-12.
- Larose, R. (1992). La théorie de la traduction: à quoi ça sert? *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 37, 405-407.
- Martins, M. A. P. (1992). For a Process-oriented Methodology in Translation Teaching. Paper given at the Translation Studies Congress: "Translation Studies – An Interdiscipline," 9-12 September, 1992, Vienna, Austria.
- Pöchhacker, F. (1992). The role of theory in simultaneous interpreting. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 211-220.
- Sager, J. C. (1992). The Translator as Terminologist. In C. Dollerup & A. Loddgaard (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 107-122.
- Shlesinger, M. (1992). Lexicalization in Translation: An Empirical Study of Students' Progress. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, 123-127.
- Viaggio, S. (1992). Few ad libs on communicative and semantic translation, translators, interpreters, their teachers and their schools. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 37(2), 278-288.
-