

Sözlü Çeviri Eğitiminde Sınıf İçi Uygulamalar ve Yaklaşımlar*

In-Class Practices and Approaches in Interpreter Training

Araştırma/Research

Özge BAYRAKTAR ÖZER

Öğr. Gör. Dr., Atılım Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü,
ozge.ozero@atilim.edu.tr, ORCID ID: orcid.org/0000-0001-9684-570X

ÖZET

1990'larda sözlü çeviri araştırmalarında yaşanan paradigma kaymasıyla birlikte, sözlü çeviri eğitiminde geleneksel usta-çırak modeli yerini deneysel araştırmalara bıraktı ve sözlü çeviri eğitimi daha akademik bir hal almaya başladı. Günümüze kadar sözlü çeviri eğitiminde modeller, sözlü çeviri edinçleri, uzmanlık ve beceri kazanımı, müfredat geliştirme ve öğrenci-odaklı uygulamalara ilişkin daha objektif, ampirik ve teorik çalışmalardan faydalandı. Bunun yanı sıra, farklı zamanlarda pek çok araştırmacı, gerçek hayatta uygulanan sözlü çeviri eğitimi pratiklerine ilişkin çalışmalar yapılması çağrısında bulundu. Söz konusu çağrıya yanıt niteliği taşıyan bu çalışmada, sözlü çeviri eğitimcilerinin eğitime yönelik yaklaşım ve görüşleri üzerinden hedeflenen sözlü çeviri edinçleri, sınıf içi uygulamaları ve yöntemleri, eğitimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri araştırılmıştır. Bu sayede, gerçek hayattaki sözlü çeviri eğitimi uygulamalarına ışık tutulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Türkiye'de bulunan üniversitelerde lisans düzeyinde İngilizce-Türkçe, İngilizce-Fransızca-Türkçe, Almanca-Türkçe ve Arapça-Türkçe dil çiftlerinde sözlü çeviri dersi veren 26 sözlü çeviri eğitimcisine anket ve yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Ayrıca, veri üçlemesini sağlamak üzere gözlem yöntemi kullanılmış ve katılımcılar arasından 3 eğitimcinin sözlü çeviri dersleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Sınıf içinde kullanılan materyallerin niteliğini, hedeflenen edinçleri ve en sık kullanılan pedagojik yöntemleri ortaya koyan anket verileri, nicel veri analizi yöntemi ile incelenmiş ve bu veriler görüşme verileri ile karşılaştırılarak *in-vivo* ifadelerle birlikte sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerine derinlemesine ulaşma imkanı sağlayan görüşme verileri ise MAXQDA yazılımı ile uygulanan tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler gözlem verileri ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu kapsamda, çalışmanın Türkiye'de lisans düzeyindeki sözlü çeviri eğitiminin uygulamaya dayalı yapısını detaylı

*Bu çalışma yazarın Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Selmin SÖYLEMEZ danışmanlığında hazırladığı "Current Pedagogical Tendencies and Practices in Interpreter Training: A Study on Turkey" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

biçimde ele alması ve eğitimcilerin görüş ve deneyimlerine yer veren ilk çalışma olması sebebiyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: sözlü çeviri eğitimi, sözlü çeviri araştırmaları, sözlü çeviri edinci, sınıf içi uygulamalar, tematik analiz.

ABSTRACT

With the paradigm shift that emerged in the research on interpreting studies in the 1990s, interpreter training programs started to be academized as the master-apprenticeship model gave way to empirical research in the field. Since then, interpreter training has benefitted from more objective, empirical, and theoretical research on models, interpreting competences, expertise and skill acquisition, curriculum development, and student-oriented practices. Besides, the call for more research on real-life interpreter training practices has been repeatedly pronounced by various scholars at different times. In line with this call, this study aims to offer an insight into real-life training practices by investigating interpreter trainers' perspectives and approaches towards interpreter training; targeted interpreting competences; in-class practices and methods; problems encountered and solutions recommended. To this end, semi-structured interviews were conducted with 26 interpreter trainers at Turkish universities in language pairs of English-Turkish, English-French-Turkish, German-Turkish, French-Turkish, and Arabic-Turkish. To ensure data triangulation, observation method was also applied and interpreting courses of three of the participants were observed. Questionnaire data which revealed the quality of materials used in the class, targeted competences and the most frequently used pedagogic methods was analysed quantitatively and presented with in-vivo statements of the participants in the interviews. Interview data, which helped reaching in-depth views of the participants, was analysed through the thematic analysis method via MAXQDA software. The data obtained was discussed in comparison with the observation data. In this scope, it is believed that this study will contribute to the literature as it comprehensively discuss the practice-based structure of undergraduate interpreter training in Turkey and it is the first study that involves the views and experiences of the trainers.

Keywords: interpreter training, interpreting studies, interpreting competence, in-class practices, thematic analysis.

1. Giriş

Türkiye'de sözlü çeviri eğitimine yönelik ilk adımlar 1950'lerin ikinci yarısında atılmaya başlandı. Erken dönemlerde, sözlü çeviri eğitimi iyi derecede yabancı dil bilgisi, genel dünya bilgisi ve yeteneği olan kişiler tarafından özel kurumlara, kısıtlı zamanlarda verilen sözlü çeviri dersleri ile başladı (Doğan, 2009). Sözlü çeviri eğitiminin kurumsallaşması 1969'da Türkiye'de Konferans Tercümanları Derneği'nin kurulması ve 1982'de Hacettepe Üniversitesi'nde lisans düzeyinde Mütercim Tercümanlık ve Boğaziçi Üniversitesi'nde 1983 yılında Çeviribilim bölümlerinin açılmasıyla başladı (Diriker, 2018, s.24). Günümüzde ön lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde çeviri eğitimi¹ sunan bölüm sayısındaki artışa rağmen, lisans düzeyindeki çeviri eğitimi halen çeviri piyasasına işgücü sağlayan ana unsur olmayı sürdürmektedir (Yılmaz-Gümüş, 2018, s.50). Lisans düzeyinde eğitim veren Mütercim Tercümanlık ve Çeviribilim programlarından mezun olanlar Mütercim ve Tercüman ünvanını almakta ve diplomalarında yazılı ya da sözlü

¹ Metin boyunca çeviri eğitimi hem yazılı hem sözlü çeviri eğitimi için kullanılmaktadır.

çeviride uzmanlaştıklarına dair herhangi bir ayırım yer almamaktadır (Yılmaz-Gümüş, 2018). Bu programlarda, sözlü çeviri eğitimi genellikle 1. sınıfta verilen sözlü anlatım dersleri, ikinci ve üçüncü sınıflarda verilen teori ve pratik dersleri ve dördüncü sınıfta verilen konferans çevirmenliği derslerinden oluşmaktadır (Okuyan, 2019, s.68). Bu bağlamda, sözlü çeviri eğitimi, Türkiye’de lisans düzeyinde verilen ve temelde piyasada ihtiyaç duyulan yazılı ve sözlü çevirmen iş gücünü karşılamayı hedefleyen çeviri eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır.

Sözlü çeviri eğitimine yönelik pratikler, alanın ilk yıllarında önerildiği şekilde usta-çırak modeline dayanan aktif ve bireysel uygulamalarla sürdürülmektedir. Bu geleneksel modele göre, eğitmen öğrencilerin sözlü çeviri performanslarını dinler ve bazı değerlendirme kriterlerine dayanarak öğrencilere geribildirim verir. Alanyazında, sözlü çevirmen adaylarını dil ve bilişsel becerilerin yanı sıra, takım çalışması, iletişim ve organizasyon becerileri ile de donatılması gerektiği sıkça belirtilmektedir (Orlando, 2016). Öte yandan, hem alan pratiği olan hem de bu alanda araştırmalar yapan uzmanlar tarafından önerilen eğitim faaliyetleri birbiriyle çalışmaktadır. Bu sebeple, uygulanan faaliyetlerin yararına ilişkin ampirik çalışmaların yapılması önem taşımaktadır (Kalina, 2000, s.10).

Benzer şekilde, araştırmaya dayalı eğitim önerileri ile mevcut eğitim koşulları da birbiriyle çelişebilmektedir. Örneğin, çevirmenlerin büyük kısmının iki dilli olduğunu ve yabancı dil edinimini çeviri eğitimi öncesinde tamamlamış olduğunu dikkate alarak ikinci dil edinimi ile sözlü çeviri öğretiminin birbirinden ayrı tutmak gerektiğini öne süren yaklaşıma (Keiser, 1977) karşın, günümüzde Türkiye’de çeviri programına kabul edilen öğrencilerin genellikle iki dilli olmadığı ve çeviri alanında uzmanlaşma edinirken yabancı dil becerilerini de geliştirmeye ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Bir diğer örnek de uluslararası standartlardan verilebilir. Uluslararası Konferans Tercümanları Derneği (AIIC) standartlarına göre konferans çevirmenliği eğitimi yalnızca yüksek lisans seviyesinde verilmelidir (bkz. <https://aiic.net/page/60>). Öte yandan, Türkiye’de yüksek lisans düzeyinde konferans çevirmenliği eğitimi veren yalnızca iki program bulunmaktadır. Lisans düzeyindeki sözlü çeviri eğitimini standartlara uygun hale getirmek üzere bazı programlarda 3. ve 4. sınıfta sözlü çeviriye yatkınlık sınavı uygulanmaktadır. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler simultane çeviri, ardıl çeviri, konferans çevirmenliği gibi özel alan derslerini almaya hak kazanmaktadır. Bu sınavı uygulamayan diğer tüm programlarda ise konferans çevirmenliği dahil olmak üzere temel sözlü çeviri dersleri öğrencilere zorunlu olarak verilmektedir.

İdeal olarak kabul edilen sözlü çeviri eğitimi ile gerçek koşullar arasındaki uçurumu derinleştiren bir faktör olarak mevcut koşullardaki sözlü çeviri eğitimi uygulamalarının yeteri kadar araştırılmamış olması gösterilebilir. Oysa “akademik disiplinlerin toplumun ne şekilde evrimleştiğini yansıtmaması gerektiğinden”² (Zannirato, 2008, s.21), mevcut program ve öğrenci profillerinin gerçekleri göz ardı edilmemelidir.

Sözlü çeviride gerçek öğrenme ve öğretme ortamının belirlenmesi, eğitimciler tarafından hedeflenen yetkinliklerin, karşılaşılan zorlukların ve eğitimcilerin sözlü çeviri

² Aksi belirtilmedikçe, tüm çeviriler tarafıma aittir.

eğitimini geliştirmeye yönelik önerilerinin bütüncül bir yaklaşımla belirlenmesi, sözlü çeviri öğrencilerinin yetkinliklerinin modern talep ve ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilmesi konusunda hem eğitimcilere hem de araştırmalara yeni öneriler getirme fırsatı sunacaktır. Tam da bu noktada, “sözlü çevirmen eğitirken kullandığımız mevcut yöntemlerimiz ve araçlarımız gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılıyor mu?” sorusu sözlü çeviri eğitimi alanında “daha kapsamlı inceleme bekleyen” (Diriker, 2013, ss.370-371) sorulardan biridir. Pöchhacker (2004) tarafından da belirtildiği üzere “farklı yazarlar tarafından tanımlananın ötesinde, bireysel eğitimciler ya da kurumlar tarafından benimsenen mevcut eğitim uygulamaları ile ilgili bilgimiz oldukça kısıtlıdır” (ss.185-186). Benzer şekilde Kalina (2000) da “gerçek yaşamda sunulan eğitimle ilgili daha fazla veri toplamak üzere gerçek öğretimin gözlemlenmesi” için daha fazla araştırma yapılması çağrısında bulunmuştur. Bu gözlem yöntemlerinden biri de mümkün olduğunca çok sayıda eğitimciyle örgün eğitimin nitelikleri, eğitim tecrübeleri ve uyguladıkları yöntemlerle ilgili görüşmeler yapmaktır (Kalina, 2000, s.26). Bu önerilerden yola çıkarak, Türkiye’de lisans düzeyinde sunulan sözlü çeviri eğitiminin mevcut uygulamalarının analiz edilmesi, sözlü çeviri alanında hızla değişen ihtiyaçların karşılanması konusunun da ele alınmasında bir başlangıç noktası oluşturacaktır.

Bu kapsamda, bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- 1- Türkiye’de sözlü çeviri eğitiminde sınıf içinde hangi pedagojik yöntem ve pratikler uygulanmaktadır?
- 2- Eğitimcilere göre sözlü çeviri eğitiminde karşılaşılan temel sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler nelerdir?

2. Alanyazın Taraması

Alanyazında çeviri eğitimi üzerine yapılan çalışmalar temelde iki gruba ayrılabilir. İlk grupta bulunan çalışmalar çoğunlukla çeviri piyasasının kriterleri, piyasanın profesyonel sözlü çevirmenlerden beklentileri, bu beklentilerin akademik çeviri eğitiminde ne şekilde dikkate alındığı ve çeviri programlarının müfredatlarının incelemesi ile ilgilenmektedir. İkinci gruptaki çalışmalar ise belli bir öğrenme yönteminin çeviri öğrencilerinin performansları üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Mevcut çalışmanın kapsamı itibarıyla bu alanyazın taramasında yalnızca ilk grupta yer alan çalışmalara yer verilecektir.

Bu çalışmalara örnek olarak, çevirmen standartları konusunda akademi ve iş piyasasındaki uyumsuzluğa dikkat çeken (Filazi, 2017); lisans düzeyinde çeviri programlarında sunulan özel alan çevirisi derslerinin piyasa beklentilerini karşılamadığını belirten ve özel alan çevirisinde sistematik bir eğitim yönteminin eksikliğini raporlayan (Tosun, Akın & Şimşek, 2015); çeviri programı mezunlarının önemli bir kısmının çevirmenlik yapmadığını ve bu doğrultuda çeviri öğrencilerinin yalnızca çevirmen adayları değil, dil becerilerini geliştirmek isteyen bireyler olabileceğini öne süren ve piyasa ile eğitim arasında daha iyi bir etkileşim sağlanmasını öneren (Yılmaz-Gümüş, 2013) çalışmalar verilebilir. Bir diğer çalışmada Aka (2015), çeviri eğitiminde karşılaşılan temel sorunları öğrencilerin ilgi ve bilgi eksikliği, eğitimcilerin piyasa beklenti ve ihtiyaçlarını takip etmemesi, alanın genç doğası itibarıyla eğitimcilerin çeviri alanında

eğitim almamış olması, eğitimcilerin piyasada aktif olarak çevirmenlik yapmıyor olması, uzmanlaşmaya dayalı eğitim imkanı sunulmaması ve sınırlı pratik imkanı olarak özetlemektedir.

Türkiye’de sözlü çeviri eğitimi özelinde yapılan çalışmalardan biri ise sözlü çeviri piyasasının akademik eğitimden beklentilerini araştıran Okuyan’ın (2019) doktora tezidir. Bu çalışmada sonuç olarak akademik çeviri eğitiminin özellikle duyuşsal edincin kazandırılması konusunda yetersiz bulunduğu, piyasanın eğitimden beklentilerinin sözlü çeviri öğrencilerinin gerçek konferanslara katılması, alan uzmanlığının sağlanması, zaman ve stres yönetimi gibi duyuşsal becerilerin kazanılması, sektörel ve etik bilginin kazanılması, sözlü çeviri derslerinin daha erken sınıflarda başlaması ve ders saatlerinin artırılması olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilere iş etiği ile ilgili bilgi verecek derslerin program müfredatlarında bulunmadığı bildirilmiştir. Aynı çalışmada, sözlü çeviri becerilerini geliştirmek üzere en sık uygulanan sınıf içi etkinliklerin genellikle dinleme, not alma, hafıza egzersizleri, ana fikri bulma, özetleme ve açıklama egzersizleri olduğu belirtilmiştir (Okuyan, 2019). Benzer çalışmalarda, farklı çeviri programlarında farklı çeviri edinçlerine önem verildiğine (Okuyan ve ark., 2019) ve yine farklı çeviri programlarında materyal, medya/mod ve konu seçimi açısından ciddi farklılıklar olduğuna (Okuyan, 2017) dikkat çekilmiştir. Örneğin, bazı programlarda günlük dilin yanı sıra teknik ve siyasi metinler kullanılırken, bazı programlarda gerçek konferans kayıtları kullanılmaktadır (Okuyan, 2017). Bu çalışmaların tamamında öğrenci veya eğitimcilerden veri toplanmamış, elde edilen sonuçlar doküman analizi yöntemiyle yalnızca seçilen programların internet sayfalarındaki müfredat programlarından elde edilmiştir ve halihazırda uygulanan eğitim yöntem ve aktivitelerinden ziyade piyasa beklentileri ile genel müfredat planına yoğunlaşmıştır. Söz konusu uygulamaların daha derinlemesine incelenmesi için Okuyan (2019) tarafından da eğitimcilerle görüşme yoluyla veri toplanması önerilmiştir (s.249). Gile (2009) tüm dünyada sözlü çeviri derslerinde uygulanan yöntemi konuşma metninin seçilmesi, öğrencilerin seçilen metni çevirmesi ve sonucun dersi veren hoca tarafından ya da önderliğinde düzeltilmesi ve yorumlanması olarak özetlemektedir (s.16). Ancak, Türkiye’de sözlü çeviri derslerinde uygulanan ders akışı ve izlencesi kapsamında yürütülmüş bir çalışma bulunmamaktadır.

Uluslararası bağlamda, sözlü çeviri eğitimi mezun olan öğrencilerin bakış açısından inceleyen Chen (2014), en çok uygulanan öğrenme aktivitelerini sınıfta hoca ile öğrenme, akranlarla grup pratiği, kendi kendine çalışma ve iş yerinde çalışma olarak sıralamaktadır. Ders içeriği ise genellikle aktif dinleme, hafıza eğitimi, not alma ve güncel konuların tartışılması olarak belirtilmiştir (Chen, 2014). ABD’deki bir yüksek lisans çeviri programına kayıtlı sözlü çeviri öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada (Takeda, 2010), öğrencilerin çeviri stratejilerini kuramsal olarak öğrendikleri ancak bu stratejilerin kullanımına ilişkin yeterli eğitim almadıkları bildirilmiştir. Sözlü çeviri eğitimi ve piyasa beklentileri arasındaki uyumsuzluk ve eğitimde gerçekçi bir simülasyon ortamı sağlanmaması yine bu çalışmada öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu sorunun üstesinden gelmek için Takeda (2010) sözlü çeviri dersleri sırasında üründe bulunan hataların giderilmesinden ziyade süreç-odaklı bir öğretim anlayışının benimsenmesini önermektedir (s.44).

Albl-Mikasa (2013) da çalışmasında sözlü çeviri kapsamında üç temel edinç bulunduğunu öne sürmektedir. Buna göre, ilki sözlü çeviri eğitiminin ön koşulu olan dil edincidir. Verilen eğitim, dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur. İş edinci ise eğitim sonrası dönemi ifade eden ve gerçek çalışma koşullarında elde edilen edinçtir. Son olarak sözlü çeviri edinci ise diğerlerinden farklı olarak 3 aşamada kazanılabilir. Buna göre, aşamalardan biri iş sırasında yaparak öğrenmektir. İkinci aşama, iş öncesinde etkin ve hedefe yönelik bilgi toplama aşamasıdır. Üçüncü aşama ise zamanla kazanılan tecrübe ve birikime dayanarak bağımsız çalışabilen bir profesyonellik düzeyine erişmektir. (Albl-Mikasa, 2013, s.32). Bu açıdan, çalışmanın katılımcısı olan profesyonel sözlü çevirmenler üniversite düzeyindeki sözlü çeviri eğitimini “temel sözlü çeviri becerisinin” öğretilmesi olarak tanımlamıştır ve sözlü çeviri edincinin “alana özel içerik ve terminoloji bilgisi” boyutlarının eğitim sırasında değil, profesyonel yaşamda edinildiğini öne sürmüştür (Albl-Mikasa, 2013, s.23).

3. Yöntem

Sözlü çeviri eğitimcilerinin eğitim verme tecrübelerinin derinlemesine ortaya konulması ve bu tecrübelerin ardında yatan sebeplerin irdelenmesinde nitel araştırma deseni ve bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden vaka analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, elde edilen sonuçları genelleme amacı taşımaksızın Türkiye’de sözlü çeviri eğitiminde neden belirli yöntem ve yaklaşımlarının tercih edildiği sorusunun detaylı yanıtlanmasını sağlayacaktır. Ayrıca, eğitim öğretim ortamının önemli bir sosyal bağlam olduğu göz önüne alındığında, vaka analizi yöntemi “günümüze ait bir olgunun derinlemesine ve gerçek yaşam bağlamında” (Yin, 2009, s.18) araştırılmasına imkan sağlamaktadır. Bu anlamda, vaka analizi yönteminin kullanılmasının temel amacı davranışları gerçek bağlamında ve gerçek koşullarında irdelemektir (Saldanha & O’Brien, 2014).

Çalışmada veri toplama aracı olarak anket, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Anket çalışmasında, katılımcıların demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, akademik unvan vb.) irdelleyen 10 adet kapalı uçlu soru ve katılımcıların verdikleri sözlü çeviri derslerinde en sık uyguladığı yöntem ve teknikleri, konu, materyal ve medya/mod seçimlerini irdelleyen altı adet kapalı uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme soruları ise yarı yapılandırılmış sekiz adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorularla; katılımcıların eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin rolleri, sözlü çeviri mesleği ve mesleğin geleceği ile ilgili görüşleri, oluşturdukları öğrenme ve öğretme ortamı, sınıflarında karşılaşılan sorunlar, bu sorunların üstesinden gelmede uyguladıkları yöntemler ve genel ders akışları gibi konular tartışılmıştır. Daha detaylı yanıtların alınması için soru havuzunda bulunan bu sorular, takip soruları ve problemlerle desteklenmiştir. Görüşmeler boyunca katılımcıların sıklıkla dile getirdiği konular doğrultusunda, soru havuzuna sonradan üç yeni soru daha eklenmiştir. Bu sorular; öğrencilerin yabancı dil seviyesi, lisansüstü konferans çevirmenliği eğitimi ve çeviri piyasası ile ilgilidir. Pandemi koşulları dolayısıyla yüz yüze planlanan görüşmeler Zoom platformundan çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Ortalama görüşme süresi 41 dakika olarak belirlenmiştir.

Türkiye’de lisans düzeyinde eğitim veren 38 farklı Mütercim Tercümanlık ve Çeviribilim bölümünden sözlü çeviri dersleri veren 116 öğretim elemanına e-posta yoluyla çalışmaya katılım daveti gönderilmiştir. Kartopu tekniği ile ders verme tecrübesi bulunan üç profesyonel konferans tercümanı da çalışmaya ayrıca davet edilmiştir. Toplamda, son üç yıl içinde lisans düzeyinde sözlü çeviri dersi vermiş olma kriterini karşılayan ve çalışmaya katılmak üzere onam formunu imzalayan 26 katılımcı çalışmada yer almıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu 36-45 yaş aralığında bulunurken (n=14), 26-35 (n=7), 46-55 (n=3); 56-65 (n=1) ve 20-25 (n=1) yaş aralıklarından katılımcılar da çalışmada yer almıştır. Katılımcılar, sırasıyla Ankara (n=10), İstanbul (n=7), İzmir (n=2), Adana (n=2), Kırıkkale (n=2), Bolu (n=1), Mersin (n=1) ve Edirne (n=1) illerinde bulunan üniversitelerde sözlü çeviri derslerinden sorumludur. Katılımcılardan 14’ü devlet üniversitelerinde ders vermekte olup, 12’si vakıf üniversitelerinde çalışmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu Türkçe-İngilizce (n=21) dil çiftinde sözlü çeviri dersi vermekte olup, Türkçe-Almanca (n=2), Türkçe-Fransızca (n=1), Türkçe-Fransızca-İngilizce (n=1), Türkçe-Arapça (n=1) dil çiftlerinde görev yapan eğitimciler de çalışmada yer almıştır. Söz konusu demografik verilerin çeşitliliğine bakıldığında, bu çalışmanın sözlü çeviri eğitimcileri olan katılımcıların sınıf içi uygulama ve eğitime yönelik görüşlerine ilişkin çok yönlü ve kapsayıcı veriler sunduğu düşünülmektedir.

Veri üçlemesinin (*triangulation*) son ayağında gözlem yöntemi kullanılmıştır. Bunun için katılımcılar arasından üç farklı eğitmenin sözlü çeviri dersleri gözlemlenmiştir. Gözlemlenen dersler; Not Alma Teknikleri, Sözlü Çeviriye Giriş, Ardıl Çeviri ve Simultane Çeviridir. Devam eden pandemi koşulları nedeniyle söz konusu gözlem, derslerin çevrimiçi olarak verildiği dönem gerçekleştirilmiştir. Bu sayede Hawthorne etkisi ortadan kaldırılmış olsa da, acil durumlarda gerçekleştirilen çevrimiçi öğrenme yönteminin derslerin olağan akışına etki ettiği düşünülerek, bu durum çalışmanın bir kısıtlaması olarak dikkate alınmalıdır.

4. Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın bu kısmında, anket bulgularının sunulmasında nicel analiz yöntemine uygun olarak tablo ve grafikler kullanılmıştır. Ayrıca, bu bulgular nitel olarak görüşme bulgularıyla harmanlanmış ve katılımcıların sözleri (*in-vivo*) ile katılımcı koduyla birlikte (K-1,K-2 vb.) sunulmuştur. Görüşme bulguları ise tematik analiz yöntemiyle elde edilen kod ve alt kodlar listelenerek irdelenmiştir. Gözlem bulguları, hem görüşme hem de anket bulgularının gerçek uygulamalarla karşılaştırılması ve tartışılmasında kullanılmıştır.

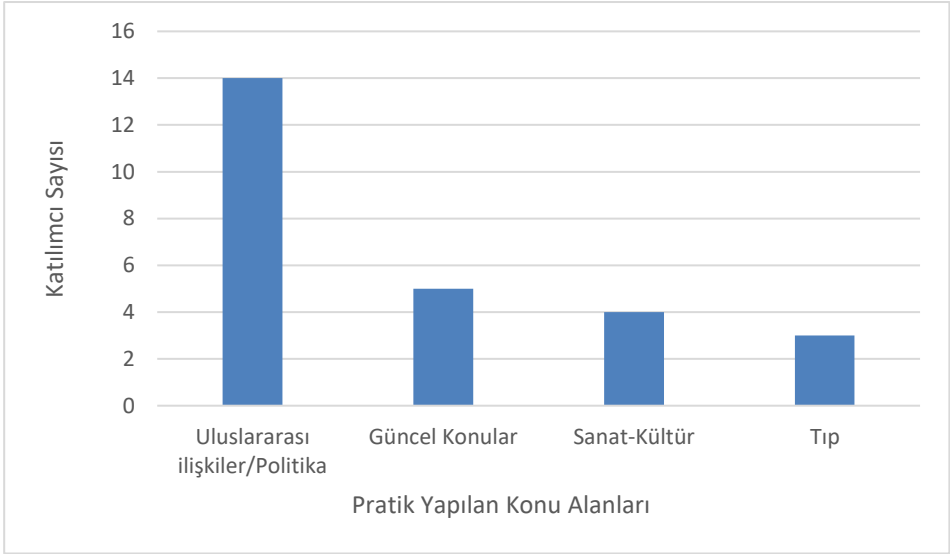
Elde edilen bulgulardan, sınıf içindeki uygulamalarla ilgili bulgular Materyal Seçimi, Hedeflenen Edinçler ve Sınıf İçi Pratik ve Uygulamalar başlıkları altında sunulmuş ve tartışılmıştır. Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik bulgular ise Sözlü Çeviri Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Sözlü Çeviri Eğitimindeki Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri başlıkları altında sunulmuştur.

4.1. Materyal Seçimi

Sınıf içi uygulamaların en önemli unsurlarından biri olarak materyal seçimini irdeleyen sorulara verilen yanıtlara göre, sözlü çeviri pratiklerinde en çok tercih edilen konu alanları sırasıyla uluslararası ilişkiler/politika (n=14), güncel konular (n=5), sanat-kültür (n=4) ve tıp (n=3) olmuştur (bkz. Şekil 1).

Şekil 1

Pratik Yapılan Konu Alanları



Katılımcıların büyük çoğunluğunun derslerinde uluslararası ilişkiler/politika konu alanında pratik yapmayı tercih etmesinin nedenleri; ders sorumlularının yoğun terminoloji içeriği nedeniyle teknik metin çevirilerinden kaçınmaları, özellikle politikacılarının konuşmalarının yapılandırılmış ve hatasız olması, bu konu alanının medya ve günlük yaşamda tartışılan güncel konuları da yansıtmaması olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan biri bu seçiminin sebebini şöyle ifade etmiştir:

“Kendi güncel hayatlarından... Daha kolay kavrayabiliyorlar durumu. Hayatın içinde kullanacakları ifadeler de var, çeviri sırasında karşılaşılabilecekleri herhangi bir konu politikada kullanılan ifadelerle birleşik. Hiçbir şey politikadan arınık değil çünkü” (K-21).

Katılımcıların yaşadıkları ve görev aldıkları şehrin de konu alanı seçiminde etkili olduğu da görülmüştür:

“Özellikle Ankara’da görevli olduğum için daha çok burada bu tür toplantılara gidiyoruz. Yani elimizdeki metinler genellikle bu konulardan olabiliyor” (K-19).

Konu alanı seçiminde etkili olan etmenlerden biri de verilen dersin zorunlu ve başlangıç seviyesi dersi mi yoksa seçmeli olarak sunulan uzmanlık alan dersi mi olduğudur. Buna göre, sözlü çeviriye giriş niteliğinde sunulan zorunlu derslerde daha

genel ve güncel konular seçilirken, seçmeli olarak sunulan ardıl/simultane çeviri gibi uzmanlık derslerinde ise özel alanlardan materyaller seçilmektedir:

“Daha çok sanat kültür ve siyaset...Güncel metinler seçiyoruz...içerikten bilgi edinebilecekleri tipte metinler oluyor. Üçüncü sınıf olduğu için, öğrenciler ilk kez sözlü çeviri deneyim kazanacağı için hukuk-tıp (gibi alanlara) girmiyorum” (K-12).

Materyal ve konu seçiminde ders sorumlularının kazandırmayı hedefledikleri edinçler de önemli rol oynamaktadır. Örneğin, bazı katılımcılar genel dünya bilgisini arttırmayı hedefleyerek güncel ve genel konular arasından materyal seçerken (K-6), bazıları gündemdeki konularla öğrencilerin daha sık karşılaşarak daha iyi terminoloji edincine sahip olacağını düşünmektedir (K-17). Bazı katılımcılar ise konu seçimiyle öğrencilerin araştırma ve konferans hazırlanma becerilerine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir (K-9):

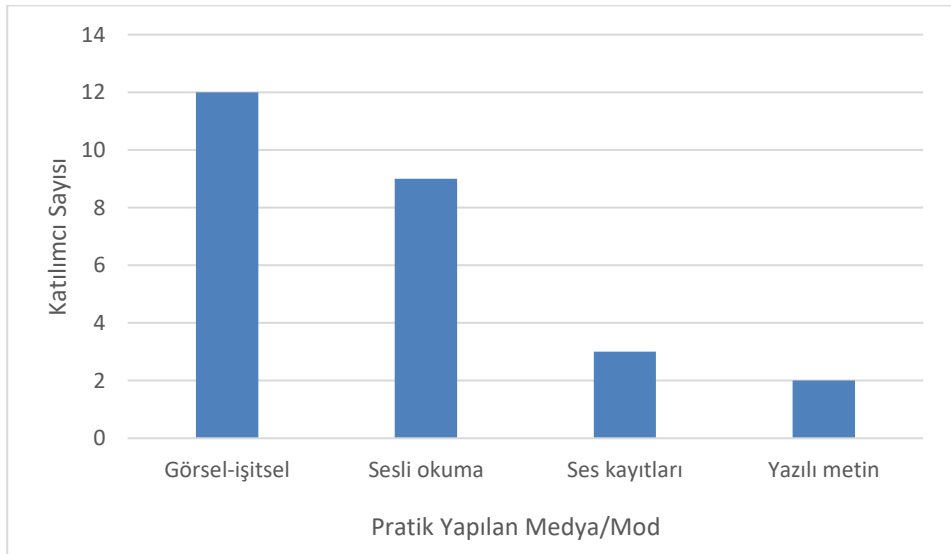
“Afrika'nın bir ülkesinden bahsederken bir anda Norveç'teki balıklardan bahsedebiliyoruz. Bu da bence genel kültürü kazanmalarını ve uygulamalarını da sağlıyor” (K-6).

“O tarihlerde özel bir şey var mı, Davos gibi... Belli bir etkinlik var mı? Kadına yönelik şiddetle mücadele günü olabilir, iklim değişikliğiyle ilgili konferans olabilir. G7-G20 zirveleri... O tarihlere denk getiriyorum ki, her yerde görsünler ve maruz kalsınlar diye” (K-17).

“Seçim döneminde Biden, Trump'ın konuşmalarını dinlemeyi öneriyorum (öğrencilere)... Hangi kelimeleri ağırlıklı kullanıyorlar mesela, bununla ilgili nasıl bir ön hazırlık yaparsınız koşut metin/video çalışması yaparsınız (diye soruyorum). Bu konu alanların terminolojisini hazırlamış olarak gelin (diyorum)” (K-9).

Şekil 2

Pratik Yapılan Medya/Mod



Materyal seçimi, görev-bazlı aktivitelere dayanarak ve farklı sözlü çeviri becerilerini geliştirmeyi hedefleyerek farklı konu ve disiplin alanlarıyla çeşitlendirilebilir. Weber (1989)'e göre, ticari konuşmalar öğrencilerin ardışık mantık ve doğru terminolojiye yoğunlaşmasını sağlayabilir; siyasi konuşmalar kullanılan kelimelere, anlam nüanslarına ve üsluba dikkat etmeyi öğretebilir; teknik konuşmalar da öğrencilerin şekillere ve doğru terminolojiye dikkat etmesini sağlayabilir. Öte yandan, bu çalışmada katılımcıların, öğrencilerin genel dünya bilgisi ve genel kültür düzeyini arttırmayı hedefleyerek genellikle teknik terminoloji içermeyen, daha basit terim ve içerik barındıran materyal seçtiği görülmüştür.

Materyal seçiminde konu alanının yanı sıra kullanılan medya/mod da katılımcılara sorulmuştur. Buna göre, sözlü çeviri derslerinde kullanılan materyallerin büyük kısmını görsel-işitsel araçlar oluştururken (n=12), bunu ders sorumlusu tarafından sesli okunan metinler (n=9), ses kayıtları (n=3) ve yazılı metinler (n=2) takip etmiştir (bkz. Şekil 2).

Alanyazında gerçek konferans koşullarını taklit edebilmek, farklı aksan ve konuşma biçimlerine aşinalık kazandırabilmek için gerçek ve doğaçlama konuşmaların kullanılması önerilmesine rağmen (Ardito, 1999; Gile, 2005; González-Davies, 2004; Sawyer, 2004), ders sorumlularının önemli bir kısmının derslerinde yazılı konuşma metinlerini sesli olarak okuduğu görülmektedir. Bu noktadaki temel belirleyici faktörün öğrencilerin dil yeterliliği ve motivasyonu ile ilgili olduğu dile getirilmiştir:

“...hem dil seviyesi hem de genel olarak mesleğe yönelik motivasyonu daha yüksek olan öğrenciler söz konusu olduğunda, daha fazla video, benim müdahale etmediğim otantik içerik kullanabiliyorum, yani pedagojize edilmemiş, eğitim materyali olarak tasarlanmamış, onun yerine orijinal ve özgün, üzerinde çalışılmamış bu kaynakları daha fazla kullanabiliyordum. Fakat şu an onları daha az kullanıyorum” (K-17).

Benzer şekilde, bir başka katılımcı öğrencilerin düşük yabancı dil seviyesi nedeniyle pratik materyalindeki dil kullanımını revize ettiğini dile getirmektedir:

“Basılı kaynaklardan veya internet ortamından gazetelerden konuşma metinlerinden alıp, çocukların düzeyine göre de revize ediyorum aslında metni. Dil ağırlığını ayarlamaya çalışıyorum” (K-12).

Materyal kullanımı ve öğrencilerin dil seviyesi ile ilgili ayrımı yaratan önemli bir faktör de ilgili eğitim programında sözlü çeviriye yatkınlık (*aptitude*) sınavının uygulanıp uygulanmamasıdır. Yatkınlık sınavı; özellikle konferans çevirmenliği için eğitimin amacının “bu oldukça zor, değerli ve sosyal açıdan önemli işte başarılı olabilme ihtimali daha yüksek olan gençleri yetiştirmek” olduğunu göstermenin önemli bir yoludur (Pöchhacker, 2014, p.147). Uygulamada da yatkınlık sınavı sonrasında başarılı öğrencilerin uzmanlık sözlü çeviri derslerini seçtiği programlarda, ders sorumlusu orijinal konuşma metinleri kullanabilirken, bu derslerin öncesinde yatkınlık sınavı uygulanmayan programlarda, özel alan derslerinde dahi daha pedagojik ya da ders sorumlusu tarafından yeniden düzenlenmiş metinler kullanılmaktadır:

“Son üç yıldasözlü çeviri uzmanlığına ayrılmayan öğrencilerle çalışıyorum. Dolayısıyla az sayıda kişi hazır video, görsel işitsel materyalle çalışmaya hazırken, çoğunluk daha

pedagojize ve hızı ayarlanmış metinler üzerinde çalışabiliyor ancak... Onun ötesine geçemiyoruz. Çünkü doğal olarak paralize olup herhangi bir şey yapamıyorlar. Böyle olunca da eğitim anlamlı olmuyor” (K-17).

Materyal seçiminin yanı sıra, materyalin sınıf içinde kullanımı da sözlü çeviri eğitiminde önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Özellikle eğitimin ilk aşamalarında öğrencilerin, pratiği yapılacak metinleri ezberleyebileceği endişesiyle, sınıfta pratiği yapılacak metin ya da konuşmaların yazılı halinin öğrencilere ders öncesinde verilmemesi önerilmektedir Gile (2005). Bu önerinin aksine, bazı katılımcıların asıl pratik metnini öğrencilerle ders öncesinde paylaştığı, öğrencilerin konuşma metnini ezberlediği ve bu uygulamayla öğrencileri eğitimin ilk aşamalarında motive etmek amacını taşıdığı görülmüştür.

“Öğrenciler önceden okuyup, terminolojisine çalıştıkları zaman daha motive oluyorlar” (K-1).

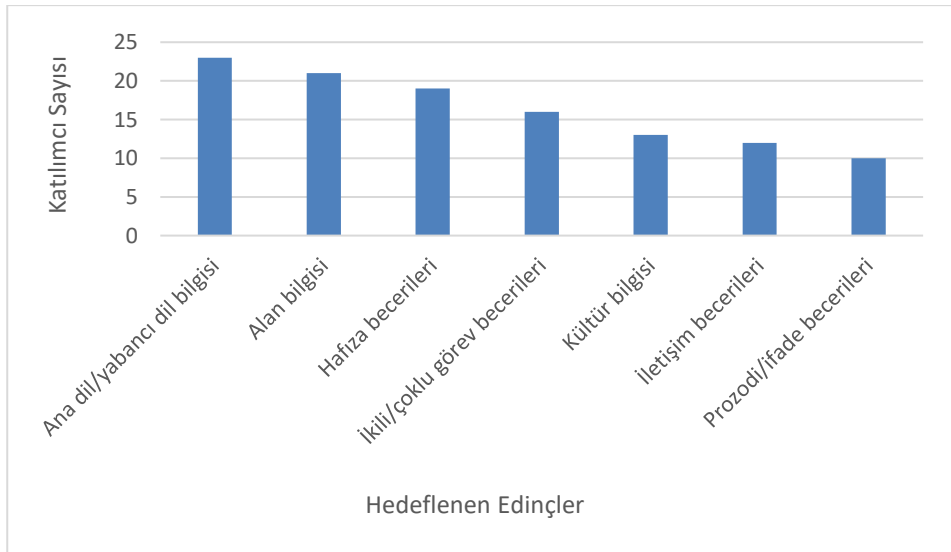
Bu yaklaşım ise ders sorumlularının, sözlü çeviri sırasındaki doğal sorunların üstesinden gelmek üzere başa çıkma stratejilerine yoğunlaşmak yerine, öğrencilerin konu bilgisi ve terminoloji gibi temel bilgilerini geliştirmeyi hedeflediğini göstermektedir.

4.2. Hedeflenen Edinçler

Katılımcılardan, sözlü çeviri derslerinde en çok kazandırmayı hedefledikleri beş edinci seçmeleri istenmiştir. Alınan cevaplara göre, anadil/ yabancı dil bilgisi (n=23), alan bilgisi (n=21), hafıza becerileri (n=19), ikili/çoklu görev becerileri (n=16), kültür bilgisi (n=13), iletişim becerileri (n=12) ve prozodi/ifade becerileri (n=10) hedeflenen ilk beş edinç içerisinde sıralanmıştır (bkz. Şekil 3).

Şekil 3

Hedeflenen Edinçler



Her türlü çeviri faaliyetinin temel becerisi olan ana dil ve yabancı dil bilgisi ile alan bilgisi edinçlerinin önemi konusunda katılımcılarının fikir birliğine vardıkları söylenebilir. Bu bulgular arasından prozodi/ifade becerilerinin sözlü çeviri derslerinde kazandırılması ile ilgili ise fikir birliği bulunamamıştır. Katılımcılardan 10'u prozodi becerisini derslerinin hedeflediği edinçler arasında sayarken, diğer katılımcılar bu becerinin profesyonel hayatta önemli ve gerekli bir beceri olduğunu ancak derslerinde özellikle bunun üzerinde durmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan biri, sözlü çeviri derslerinde prozodinin temel becerilerden sonra kazanılması gereken bir beceri olduğunu dile getirmiştir:

“İlk defa ardıl yapacak, not alacak öğrenciden prozodi bekleyemeyiz. Bu anlamsız. Her bir beceri setinin belirli bir sıralaması olmalı. Mesela ardılda, ilk başta not almakla ilgili beklentilerimiz var. Analiz, not alma, anlamı not etme gibi. Sonraki beklentimiz *reformulation* (yeniden oluşturma). Sonrasında iletişimsel çeviri. Önce diğer tüm becerileri kuracak ki, en sonunda performans kriterleri, ses tonu, intonasyonu vs. gelecek” (I-7).

Sözlü çeviri eğitimcilerinin ifade becerilerini öğrencilere kazandırma ve değerlendirme kriterlerine dahil etmeleri ile ilgili bu noktada belirleyici unsurlardan biri de verilen dersin temel yetkinlikleri kazandıran sözlü çeviriye giriş dersi ya da ardıl çeviri ve konferans çevirmenliği gibi uzmanlık dersi olmasıdır:

“İşin profesyonellerinin daha çok ele alacağını düşünerek, derslerimde prozodiye çok odaklanmadım. (Öğrenciler) simultane ve ardılda işin uzmanlarından öğrenir diye düşündüm” (K-14).

4.3. Sınıf İçi Pratik ve Uygulamalar

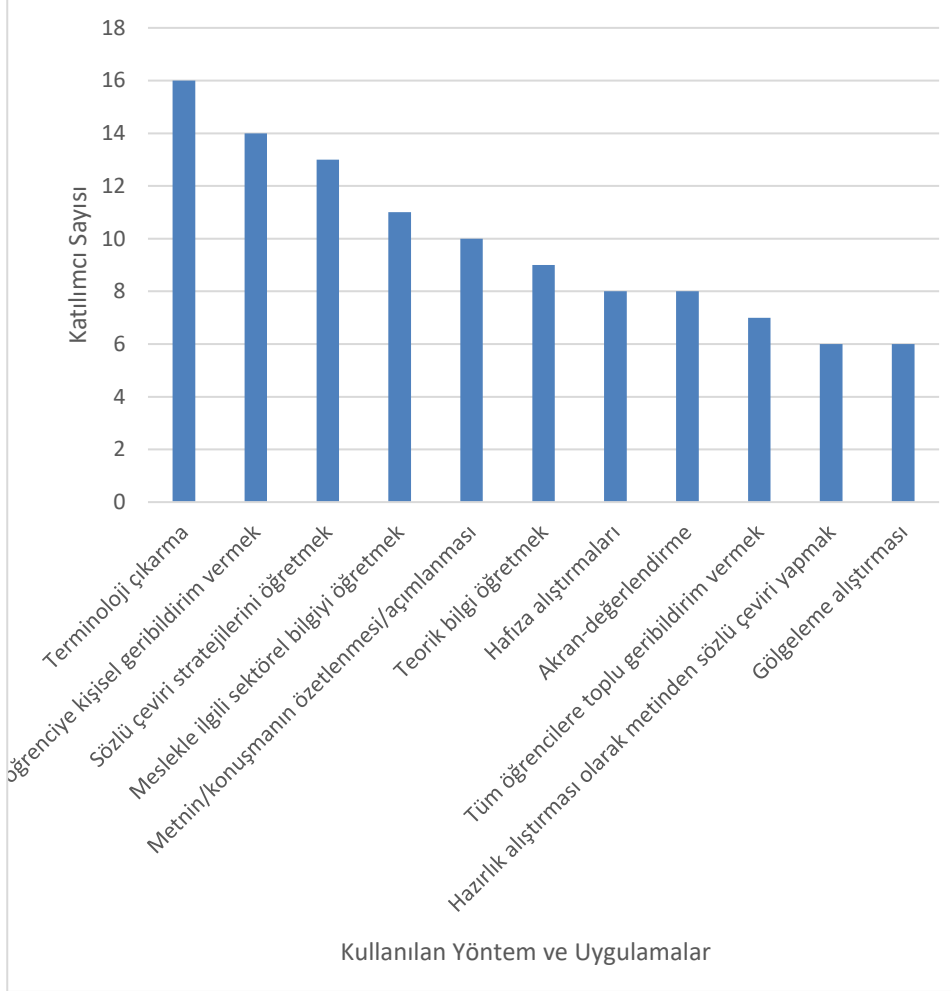
Hedeflenen söz konusu edinçlerin derslerde hangi yöntem ve alıştırmalarla kazandırıldığını tespit etmek üzere katılımcılardan çok kullandıkları beş yöntem/uygulamayı seçerek belirtmeleri istenmiştir. Buna göre katılımcılar, sözlü çeviri derslerinde terminoloji çalışmasını (n=16), her bir öğrenciye birebir geribildirim vermeyi (n=14), sözlü çeviri stratejilerini öğretmeyi (n=13), meslekle ilgili sektörel bilgiyi öğretmeyi (n=11), konuşma/metnin özetlenmesi/açıklanması alıştırmalarını yaptırmayı (n=10), teorik bilgi öğretmeyi (n=9), hafıza alıştırmaları yaptırmayı (n=8) ve akran değerlendirme yöntemini uygulamayı (n=8), tüm öğrencilere toplu olarak genel geribildirim vermeyi (n=7), yazılı metinden sözlü çeviri alıştırmaları (n=6) ile gölgeleme alıştırmalarını yaptırmayı (n=6) seçmiştir (bkz. Şekil 4).

Katılımcılar tarafından en çok tercih edilen uygulama olan terminoloji çalışmasında, çevirisi yapılacak metin ya da konu öğrencilere dersten bir hafta önce iletilmekte ve öğrencilerden ders öncesinde konu/konuşmayla ilgili terminoloji çıkartması istenmektedir. İkinci en çok kullanılan yöntem olan kişisel geribildirim verme konusunda bazı öğretim elemanları süreç odaklı bir yaklaşımla geribildirim verirken diğerleri hataları gidermeye yönelik ürün odaklı geribildirim yöntemini kullanmaktadır. Süreç odaklı geribildirim yöntemini kullanan katılımcılardan biri, özellikle stratejilerin kullanılmasına yönelik yorum yaptığını dile getirmektedir:

“Stratejileri her derste geribildirimde hatırlatıyorum...Şu stratejiyi kullandın, çok iyi yaptın ya da niye unuttun, hatırlıyor musun bölmeleme vardı gibi” (K-25).

Şekil 4

Kullanılan Yöntem ve Uygulamalar



Ürün odaklı geribildirim veren başka bir katılımcı ise özellikle hataların yerleşmemesi için anında geribildirim vermeye özen gösterdiğini ifade etmiştir:

“Geribildirim verirken her zaman öğrencileri durduruyorum. Not alıp öğrenci çevirisini bitirince geribildirim vermem. Hemen durdurup soruyorum: Niye bu kelimeyi kullandın? Bu terim doğru değil. Burada çok duraksadın” (K-8).

Sözlü çeviri derslerinde ders sorumlularının birebir ya da toplu geribildirimde bulunmalarının arasındaki asıl belirleyici unsuru ise yine yatkınlık sınavının uygulanıp uygulanmaması ve dolayısıyla dersin seçmeli ya da zorunlu statüsü belirlemektedir:

“Sınıf mevcudumuz az olduğu için kişisel geribildirim verebiliyorum. 4. sınıf dersleri için yatkınlık sınavı uyguladığımız için sorun olmuyor” (K-23).

“Bireysel geribildirimde, keşke öğrenci sayısı daha az olsa. Her bir kişisel performans ödevi, ses kaydını değerlendirebilirdim. Çoğunlukla hepsini dinleyemiyorum. Bazı haftalarda hiçbirini dinleyemiyorum” (K-17).

Benzer şekilde sözlü çeviri derslerinin niteliği kuramsal ve sektörel bilginin sunulması konusunda da belirleyici olmaktadır:

“Not alma dersini verirken kuramsal ve sektörel bilgi vermiyorum, ardıl çeviri dersinde bunları alıyorlar” (K-16).

Sınıf içinde en sık yapılan aktif uygulamalardan olan özetleme/açıklama (*paraphrasing*) alıştırmalarının temelde iki amaçla uygulandığı görülmüştür. İlki, öğrencilerin duyduğunu anlama ve kelime bilgilerinin geliştirilerek dil becerilerinin geliştirilmesi; ikincisi ise temel sözlü çeviri becerilerinden olan yeniden oluşturma/ ifade etme (*reformulation*) becerisinin geliştirilmesidir. Katılımcılardan biri, ikinci amacın gerçekleştirilmesinde özetleme/açıklama alıştırmalarının temel sözlü çevirisi becerisinin kazanımındaki önemini dile getirmiştir:

“Öğrenciler kelimeler ve ifadeler arasındaki farklarının farkında olmadığına, çıkarabilecekleri alternatif sayısı da azalıyor. En kuvvetli becerinin *paraphrasing* yani anlamı aksatmadan farklı şekilde ifade edebilme becerisi olduğunu düşünüyorum...” (K-17)

Şekil 4’de gösterilen uygulamalar arasında akran değerlendirmesi yalnızca altı katılımcı tarafından en çok uygulanan beş pratik içerisinde gösterilmiştir. Buna rağmen, hem açık uçlu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde hem de gözlemlenen dersler neticesinde akran değerlendirmesinin genellikle yapılandırılmamış bir şekilde öz-değerlendirme ve birebir geribildirimle birlikte en çok kullanılan sınıf içi değerlendirme yöntemi olduğu bulunmuştur.

4.4. Sözlü Çeviri Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Katılımcıların anket ve görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ve gözlemlenen sözlü çeviri dersleri göz önüne alındığında sözlü çeviri eğitiminde karşılaşılan güçlükler; öğrenci kaynaklı güçlükler, eğitimci kaynaklı güçlükler, üniversite kaynaklı güçlükler ve müfredat kaynaklı güçlükler olmak üzere üç gruba ayrılabilir.

Öğrenci kaynaklı güçlüklerin içinde en dikkat çeken kategori sözlü çeviri dersi alan öğrencilerin düşük yabancı dil seviyesidir. Katılımcılar, öğrencilerinin dil seviyelerini “kesinlikle yeterli değil” (K-4), “gerçekten yetersiz ve beklentilerin altında” (K-8), “problemlî” (K-10), “istenilen düzeyde değil” (K-12) ve “çok düşük seviyede” (K-22) ifadeleriyle tanımlamıştır. Gile (2005) tarafından da belirtildiği gibi, “bilişsel yatkınlıklar, dil yetkinliği ve dünya bilgisi ile ilgili temel bir altyapı olmadığı sürece, eğitimden çok az şey edinebiliriz” (s.148). Tartışmasız bir önkoşul olarak, sözlü çeviri eğitiminden önce belli bir düzeye erişmiş olması beklenen yabancı dil becerisindeki bu yetersizlik eğitimcileri ders saatlerinin önemli bir kısmını hafıza çalışmaları, çeviri stratejileri,

profesyonel çalışma etiği ve durumlu öğrenme pratiklerini uygulamak yerine, öğrencilerin dilsel sorunlarını çözmeye harcamasına neden olmaktadır:

“Biz dilbilgisi, telaffuz gibi konulara saptıkça sözlü çeviri sekteye uğruyor. Onlara daha çok odaklanabilmek açısından öncelikli sözlü çeviri derslerinden önce bir dil eğitimi olması şart. Aksi takdirde öğrenci motivasyonunu kaybediyor. Çünkü gerçek bir konuşma dinlediği zaman üç beş kelimeyi anlamadığında kendini çok yetersiz hissedip bırakabiliyor. Siz ondan sonra artık üstüne istediğiniz metodu uygulayın, sözlü çeviri dersinde çok başarılı olamıyor” (K-14).

Kaliteli bir çeviri ürünü elde edebilmek için temel yabancı dil becerilerinin ötesinde, daha geniş kapsamlı ve kesin dil ile dildışı bilginin gerektiği (Gile, 2009, s. 15) bilinmektedir. Öte yandan, katılımcıların ifade ettiği gibi, öğrencilerde bulunan yabancı dil bilgisi eksikliği anlama aşamasını ciddi ölçüde sekteye uğrattığından temel dil bilgisindeki eksiklik olarak değerlendirilebilir:

“Öğrencilerimizin dil becerileri yetersiz. Özellikle Türkçeden İngilizceye yapılan çevirilerde... Kısa kısa cümleler basit cümleler kurun, kendinizi daha rahat ifade edecek şekilde çevirin desem de, benim zorlamam ya da öğretmemle olacak gibi değil. Birçoğunun İngilizceleri ortalama (seviyede) ve olmuyor” (K-26).

İngilizce dışındaki yabancı dillerde çeviri eğitimi veren programlarda, aksi ÖSYM kılavuzunda belirtilmediği sürece, üniversiteye giriş sınavında aday öğrencilerin bu yabancı dilde yetkinliğini kanıtlaması gerekmemektedir. Buna göre, İngilizce yabancı dil sınavında yeterli puanı alan bir öğrenci Türkçe-Almanca Mütercim ve Tercümanlık programına hiç Almanca bilmeden kabul edilebilir. Bu durumda, temel yabancı dil bilgisi lisans eğitimi öncesi verilen hazırlık eğitiminde kazandırılmaya çalışılmaktadır:

“Öğrenciler İngilizce altyapısıyla gelip Almanca'yı hazırlıkta öğreniyorlar ve çok istenen düzeyde bir Almanca ile karşı karşıya kalmıyoruz. Çok zorlanıyoruz, sözlü çeviri dersleri öngördüğümüz veya o olmasını istediğimiz düzeyde gidemiyor maalesef” (K-12).

“Fransızcada dil seviyeleri B1 derecesinde. Hazırlık görüp sadece 1 sene ders aldılar mesela” (K-17).

Öğrenci kaynaklı güçlüklerden bir diğeri ise öğrencilerin motivasyon eksikliğidir. Düşük yabancı dil seviyesi ve dildışı bilgideki eksikliğin yanı sıra eğitimdeki yapısal ve müfredatla ilgili sorunlar da düşük motivasyona neden olmaktadır. Özellikle sözlü çeviriye yatkınlık sınavı uygulanmayan ve konferans çevirmenliği derslerinin çeviri programındaki tüm öğrenciler için zorunlu tutulduğu programlarda bu motivasyon eksikliğinin temel nedeni müfredatla ilgili bir sorun olarak da kabul edilebilir:

“Öğrencilerin yaklaşımı şuydu, istemiyorlar, mecbur alıyorlar. Buradan çıkınca ben konferans çevirmeni olmayacağım zaten gibi bir tutumları vardı” (K-16).

“Zorunlu olduğu için alan o kadar çok öğrenci var ki... Sözlü çeviride en azından olmaması gereken bir şey çünkü motivasyon bu işin özü. Zorunlu olarak dersi aldığı için...hocam gerçekten niyetim yok sadece bu dersi almak için aldım, yapabileceğimi de düşünmüyorum diyen o kadar çok kişi oldu ki. 20 kişilik sınıftan üç kişi dört kişi tam manasıyla onu yapabilecek motivasyona sahip oluyor” (K-9).

“Bu (sınavla) ayrılma olmadığı zaman ben 27 öğrenciye simultane çeviri dersi vermek zorunda kalıyordum. 27 kişiyi ikiye bölünmüş gruplar halinde kabinlerde dinlemeye kalksanız, yetişmiyor ders. Çok sıkıntılı, o yüzden (sınavla) ayrılmak çok önemli” (K-18).

Alanyazında, sözlü çeviri yetkinlik sınavlarının geçerlik ve güvenilirlik açısından eleştirilmesine benzer şekilde (Pippa & Russo, 2002; Pöhhacker, 2001; Setton & Dawrant, 2016; Shang & Xie, 2020), yetkinlik sınavının uygulandığı programlarda ise, bu sınavlara üniversite dışından jüri üyesi olarak davet edilen profesyonel konferans çevirmenleri, sınav değerlendirmesinde eğitimciler ve profesyonel çevirmenler arasındaki yaklaşım farkına dikkat çekmekte ve sınavın objektifliğini sorgulamaktadır:

“Yetkinlik sınavında benim seçmediğim öğrenciler oldu ve herkes şaşırıldı. Elemek istediğim ama öğretim görevlisinin ama çok çalışkandır diye beni engellediği örnekler oldu” (K-19).

Müfredatla ilgili güçlüklerden biri de yetkinlik sınavı uygulansa dahi, sözlü çeviriye giriş derslerinin tüm öğrencilere zorunlu olarak uygulanması ve lisans programlarındaki kalabalık öğrenci kotasıdır. Kalabalık sözlü çeviri sınıfları, ders sorumlusunun sözlü çeviri pratikleri sırasında tüm öğrencileri yakından takip etmesini, her bir öğrenciye birebir geribildirim vermesini, işbirlikli öğrenme, yansıtıcı düşünmeli öğrenme gibi yapılandırmacı öğretim yöntemlerini uygulamasını, gerçeğe yakın ya da simüle edilmiş öğrenme ortamı oluşturmasını engellemektedir:

“Sınıf mevcudu ideal olarak 12 kişi olsa, birebir geri bildirimle sözlü çeviri becerileri ileri düzeylere taşınabilir” (K-14).

Sınıf mevcudunun artmasıyla çok farklı dil ve beceri seviyelerindeki öğrencilerin bir araya gelme ihtimali artmaktadır:

“Her öğrencinin farklı ihtiyaçları ve farklı seviyeleri oluyor. Bunu kontrol edemiyoruz. Özellikle ... gibi üniversitelerde bu sorun çok fazla, çünkü sınıflar çok kalabalık” (K-19).

“Benim sözlü çeviriye giriş dersimi alan 64 kişi vardı. DGS (Dikey Geçiş Sınavı) ile gelenler de vardı. Farklı bir bölümde farklı tekniklerle ders alıyorlar. Bu da tam manasıyla bireysel geribildirimimi gönüllü olan ve performans paylaşan öğrencilere indiriyor” (K-17).

“40 kişiye bu dersi vermek çok makul değil. Hevesli olan öğrenciye de sıra gelmiyor derste. Geribildirim veremiyorsun ona veya doğrudan onun üzerine çalışmıyorsun” (K-8).

Görüşmeler ve gözlemler sırasında, sözlü çeviri derslerinin haftada iki ila dört saat arasında verildiği belirlenmiştir. Eğitim sırasında yaşanan güçlüklerden bir kısmının da katılımcılar tarafından az bulunan ders saatleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, kalabalık sınıflar, yetersiz fiziksel imkanlar, öğrencilerin düşük dil seviyesi ve motivasyonu dikkate alındığında, mevcut ders saatleri öğrencilerin dil seviyelerindeki eksikleri giderme ve sözlü çeviri becerileri kazandırmada yetersiz kalmaktadır:

“Haftada iki saat, toplamda 14 haftalık ders ne kadar olabilirse o kadar iyi. Saatler artmalı, daha çok uygulama alanı olması gerekiyor” (K-8).

“Koşullar izin vermiyor. Sözlü çeviri gibi uygulamalı ve yoğun antrenman gerektiren bir dersin haftada sadece iki saat yapılması zaten çok şeyi anlatıyor” (K-12).

Müfredat kaynaklı bu güçlüğün aşılmasında temel öneri, öğrencileri sınıf dışı faaliyetlere yönlendirmek olmuştur:

“Benim dersim üç saat. Benim verdiğim (bilgi) sadece taktiksel olabilir ama öğrencilerin bu işi devam ettirebilmesi için mutlaka ders dışında kendilerinin çeviri yapması gerek” (K-4).

“Pratik olanakları arttırılabilir. Özellikle kalabalık sınıf mevcutlarında sınıf dışında yaptıkları önem kazanıyor” (K-14).

Güçlüklerden en önemlilerinden biri de eğitimcilerle ilgili güçlüklerden biri olan sözlü çeviri dersleri verebilecek akademik personel yetersizliğidir. Türkiye’de sayıları giderek artan lisans programları ile bu programlarda çevirmen yetiştirebilecek akademik personeli yetiştirecek doktora programları paralel olarak artmamaktadır. Buna göre, artan akademik personel ihtiyacını giderecek doktora programlarında ciddi eksiklik her geçen gün artmaktadır:

“Bazı bölümlerde öğrenci yok, bazı bölümlerde öğretim görevlisi yok. Bu durumun, sözlü çeviri alanındaki araştırmacılar arttıkça, doktora bölümleriyle yeni hocalar yetiştiğçe düzeleceğine inanıyorum” (K-18).

“Sözlü çeviri dersi verebilecek hocamız yok. Ben veriyorum ama çok az bir tecrübem var. Ben de yüksek lisansta sözlü çeviri dersi aldığım için bu dersi veriyorum” (K-26).

Çeviribilim uzmanlığı bulunan akademik personel eksikliğinden dolayı, yabancı dil öğretimi ile İngiliz Dili ve Edebiyatı gibi diğer yabancı dil alanlarında lisansüstü eğitimini tamamlamış ve çeviri dışındaki alanlarda uzmanlığı bulunan öğretim elemanları sözlü çeviri dersleri vermektedir. Özellikle sözlü çeviri tecrübesi bulunmayan ve bu gibi farklı alanlarda uzmanlığı bulunan öğretim elemanlarının eğitime etkisinin, derslerin pratikten ziyade kuramsal ağırlıklı olarak işlenmesi olduğunu bir katılımcı şöyle dile getirmiştir:

“Hem devlet hem de vakıf üniversitesindeki tecrübeme dayanarak şunu gördüm... Tercümanlık mezunu olmayan, bu alanda uzun süre çalışmamış insanlar derslerinde az pratiğe, çok kuramsal bilgiye yer veriyor. Bu da etkililiği düşüren bir unsur oluyor. Öğrencinin piyasada üstleneceği sorumlulukları gerçekleştirebilmesi için gereken becerilerin kazanımını etkiliyor” (K-17).

Sözlü çeviri alanında yetkin akademik personel eksikliğinin yanı sıra üniversite yönetimlerinin, sözlü çeviri becerilerini uygulamalı olarak geliştirebilmeleri için akademik personele kurum içi/dışı etkinliklerde çevirmen olarak görev almalarına izin vermemeleri de ders sorumlularının alandaki becerilerini geliştirmelerini, saha tecrübelerini öğrencilerine aktarabilmelerini ve öğrencilerine bizzat gerçek çeviri ortamlarını gözlemleyebilmelerini engellemektedir:

“Benim hiç sözlü çeviri tecrübem yok. Ankara’da sözlü çeviri tecrübesi olan hocalar ders veriyor. İzmir’deki üniversiteler aynı şekilde ama diğer üniversitelerdeki kadro daha çok benim gibi. Ben (üniversite yönetiminden) defalarca izin istedim, alamadım. En azından üniversitelerin konferansları için ücretli görevlendirme gibi bir şey yapilsa. Yıl içerisinde

bir iki konferans kesin oluyor üniversitede, hoca da onlara katılabilir öğrencilerle çeviri yapılabilir” (K-8).

Benzer şekilde, bir başka katılımcı da üniversite yönetmeliklerinde pratik alanlarda çalışan öğretim elemanlarına izin verilmesi konusunda ciddi değişiklikler yapılması gerektiğini dile getirmektedir:

“Çocukları birinci derecede eğitimde hedeflerden haberdar etmek, uygulama boyutunda onların nereye hazırlandığını göstermek gerek... Aksi halde eğitimde sonuç alamazsın. Benim piyasaya gitmemi engellediklerinde, öğrencilerimin de piyasaya girmesini engelliyorlar” (K-21).

Sözlü çeviri gerektiren konferans ve simülasyonlara öğrencilerin maruz bırakılması sözlü çeviri eğitiminin temel öğelerinden biri olarak kabul edilmesine rağmen (Sawyer, 2004; Setton & Dawrant, 2016), bu koşulun yerine getirilmesi hem üniversitenin sunduğu fiziksel imkanlar hem de üniversitenin bulunduğu şehirde bu tür organizasyonların yapılma sıklığıyla yakından ilgili bulunmuştur. Sözlü çeviri laboratuvarı, kabin, mikrofon gibi en temel ekipmanlara sahip olmayan programlarda, sözlü çeviri eğitimi verilmeye çalışıldığını katılımcılardan biri şöyle dile getirmiştir:

“Yeterli insan kaynağına ve fiziksel imkana sahip olmadan açılan bölümler var. EMCI Konsorsiyumu’nun (Avrupa Konferans Çevirmenliği Yüksek Lisans Programları Konsorsiyumu) belirlediği sözlü çeviri eğitimi prensiplerini biliyoruz ama bazı bölümlerin bu prensipleri uygulayacak laboratuvarı ve imkanları yok” (K-25).

Gözlem verileri; görüşme ve anket verileriyle karşılaştırılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular ders içeriği, öğrencilerin sınıf katılımı ve sınıf içi geribildirim açısından incelenmiştir. Gözlemlenen derslerle ilgili bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Gözlemlenen Katılımcılar

Katılımcı Kodu	Üniversite türü	Şehir	Gözlemlenen Ders Adı	Gözlemlenen Sınıf	Dersin Türü
K-1	Vakıf	Ankara	Sözlü Çeviriye Giriş Not Alma Teknikleri	3	Zorunlu
K-2	Vakıf	İstanbul	Ardıl Çeviri	3	Zorunlu
K-3	Vakıf	Ankara	Simultane Çeviri	4	Seçmeli / Yatkinlik sınavı sonrası

Gözlemlenen tüm zorunlu derslerde, konu alanlarının daha genel konulardan ve alana özgü terminoloji içermeyen metinlerden seçildiği gözlemlenmiştir. Bu derslerde, ders materyali genellikle yapılandırılmış ve ders sorumlusu tarafından çevri pratiği sırasında sesli okunan metinlerden oluşmaktadır. Yine bu derslerde, kalabalık sınıf mevcuduna rağmen oldukça az sayıda ve aynı öğrencilerin derse katılım sağladığı gözlemlenmiştir. Ders sırasında eğitmenin geribildiriminin herhangi bir değerlendirme ölçeğine bağlı olmadan doğaçlama olarak verildiği görülmüştür.

Gözlemlenen dersler arasında, belirlenen tüm kategorilerde asıl farkı dersin zorunlu ya da seçmeli statüsünde olup olmadığı belirlemektedir. Buna göre, öğrencilerin bir yetkinlik sınavından sonra başarılı olduğu takdirde seçebildiği simultane çeviri dersinde hem sınıf mevcudunun az olduğu (sekiz öğrenci), hem tüm öğrencilerin derse aktif katılım sağladığı görülmüştür. Diğer derslere kıyasla, öğrencilerin dil düzeylerinin de gözle görülür biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sayede, ders boyunca ders sorumlusu orijinal konuşmalar, yoğun teknik bilgi ve terminoloji içeren metinler kullanabilmiştir. Bunun yanı sıra, her öğrenciye birebir geribildirim sağlanmıştır. Görüşme verilerine paralel biçimde, gözlemlenen derslerde de sözlü çeviri yetkinlik sınavıyla simultane çeviri dersi alan öğrencilerde yüksek motivasyon ve ders katılım gözlemlenirken, zorunlu olarak tüm öğrencilere sunulan ardıl çeviri dersinde derse katılımın birkaç öğrenciyle sınırlı olduğu gözlemlenmiştir.

Gözlem sonuçları, anket ve görüşme bulgularına paralel olarak, az sayıda sınıf mevcudunun, uzmanlık derslerinin seçmeli statüsünde bulunmasının ve bir yetkinlik sınavı uygulanmasının, öğrencilerin belirli bir yabancı dil düzeyine sahip olmasının ders materyallerinin seçiminde ve ders içi uygulama ve geribildirim yöntemlerinin profesyonel hayata uygun olarak belirlenmesinde etkin rol oynadığı öne sürülebilir.

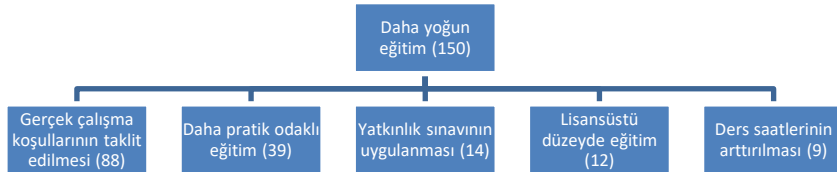
Çalışma boyunca tespit edilen tüm bu güçlüklerin eğitime en büyük yansımaları ise lisans düzeyinde verilen sözlü çeviri eğitiminin sözlü çeviride uzmanlık kazandırmayı hedefleyememesine neden olmasıdır. Bunun yerine, katılımcılar asıl hedeflerinin temel sözlü çeviri becerilerini kazandırmak olduğunu ifade etmiştir.

4.5. Sözlü Çeviri Eğitimindeki Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Bu güçlüklerin giderilmesine yönelik önerileri sorulduklarında, katılımcıların getirdikleri önerilerin tamamı daha yoğun bir eğitimin sunulması gerektiğini göstermektedir. Buna göre, bu kapsamda alınan cevaplar “Daha yoğun eğitim” başlığı altında 150 koddan oluşmaktadır.

Şekil 5

‘Daha yoğun eğitim’ kodu ve alt kodları



Katılımcılar daha yoğun bir sözlü çeviri eğitiminin sağlanması için öncelikle gerçek sözlü çeviri koşullarını taklit edebilen bir eğitim ortamının yaratılmasını önermiştir. Buna bağlı olarak, yetkinlik testinin uygulanmasını, daha pratik odaklı eğitimin sağlanması ve

ders saatlerinin arttırılması önerilmiştir. Daha sistemsel bir değişiklik önerisi ise sözlü çeviri eğitiminin yüksek lisans düzeyinde verilmesine yöneliktir.

Gerçek çalışma koşullarının sınıf ve laboratuvar ortamlarına taşınmasıyla ilgili farklı öneriler getirilmiştir. Bunlardan ilki, sınıf içi materyalleri piyasada sıklıkla karşılaşılan konular arasından seçmektedir. İkinci öneri ise öğrencilerin çalışılacak metin/konuşma ile gerçek koşullara uygun olarak sınıf içi pratik anında karşılaşmasının sağlanmasıdır. Bu sayede öğrencilerin konferansa hazırlık becerileri kazanabileceği de öne sürülmüştür. Üçüncüsü ise, öğrencilerin mümkün olduğunca çok sözlü çeviri etkinliğine gözlemci olarak katılmasıdır. Sonuncu öneri ise sınıf ortamında rol yapma çalışmaları ve simülasyon (*mock*) konferanslarının yürütülmesidir.

Daha pratik odaklı eğitimin sağlanmasının sözlü çeviri derslerindeki sınıf mevcudu, ders saati ve pratiğin teorik eğitimle desteklenmesi ile bağlantılı bulunmuştur. Bu kapsamda, ders saati sayısının arttırılmasıyla öğrencilerin hem daha fazla pratik imkanına hem de teorik bilgiye erişimlerinin arttırılacağı, bu sayede de sınıf dışı pratik ihtiyacının azalacağı öne sürülmüştür.

Tüm bu koşulların yatkinlik sınavı uygulayan program ve derslerde büyük ölçüde karşılandığı görülmüştür. Buna paralel olarak, yatkinlik sınavının lisans eğitiminin daha erken dönemlerinde uygulanmasının kalabalık sınıf mevcudunu kısıtlayacağı, eğitmenlere daha bireysel geribildirim sunma ve daha kapsamlı ders materyali kullanma imkanı vereceği, sınıf içindeki pratik ve uygulama imkanını arttırabileceği görülmektedir.

Bu öneriler arasından, sözlü çeviri eğitiminin lisansüstü seviyede verilmesi sistemsel ve yapısal değişiklik gerektirmektedir. Katılımcılar konferans çevirmenliğinin Türkiye’de neredeyse tamamen lisans düzeyinde alınan eğitime bağlı olmasının EMCI ve AII standart ve ilkelerine uyum sağlamamanın göstergesi olduğunu belirtmişlerdir:

“Bence bu eğitim lisanstan ziyade yüksek lisansta verilmeli Avrupa’daki gibi. Herhangi bir alanda lisans diploması olup konferans çevirmeni olmak isteyenlerin master programlarında daha başarılı olduğunu görüyorum” (K-19)

“Bir kurum çevirmeni belirli alanlarda çalışır. Konferans çevirmeni ise tamamen belirsizlikte çalışır, dolayısıyla yüksek lisans eğitimi olmadan bir öğrenci böyle belirsiz ortamlara hazır olamayabilir. Dolayısıyla, lisans düzeyindeki sözlü çeviri eğitimi sadece kurum çevirmenleri yetiştirebilir, konferans çevirmeni değil” (K-4).

Lisansüstü düzeyde çok sınırlı bulunan konferans çevirmenliği programlarının sözlü çeviri eğitiminde uzmanlaşmayı sağlayamamaya neden olduğunu dile getiren katılımcılar, tüm yaşanan güçlüklerin temelde söz konusu uluslararası standartlara uygun uzmanlık eğitimi verilememesine bağlı olduğunu belirtmektedir.

4. Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye’de lisans düzeyinde verilen sözlü çeviri eğitiminin sınıf içi uygulamaları, bu uygulamalarla hedeflenen edinç ve beceriler, karşılaşılan sorunlar ve sözlü çeviri eğitmenlerinin bu sorunlara getirdikleri çözüm önerileri araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, anket, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak, lisans

düzeyinde sözlü çeviri dersleri veren öğretim elemanları ve profesyonel tercümanlardan oluşan 26 kişilik katılımcı grubundan gerçek veri toplanmıştır. Çalışmanın temel noktasını oluşturan “Türkiye’de sözlü çeviri eğitiminde sınıf içinde hangi pedagojik yöntem ve pratikler uygulanmaktadır?” araştırma sorusunun yanıtlanmasında öğrencilere kazandırılması hedeflenen edinç ve beceriler, eğitimciler tarafından seçilen konu alanları, üzerinde sözlü çeviri pratiği yapılan materyaller, bu materyallerin sunumunda kullanılan medya/mod, sınıf içindeki pedagojik öğretim uygulamaları bir arada değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilere göre, Türkiye’de lisans düzeyinde verilen sözlü çeviri eğitimi sözlü çeviride uzmanlaşma sağlamaktan ziyade, Albl-Mikasa (2013) tarafından sözlü çeviri edincinin ilk aşaması olarak tanımlanan “temel sözlü çeviri becerisinin” öğretilmesi boyutundadır. Buna göre, sözlü çeviri için gereken dünya bilgisi ve dil becerisi gibi yetkinliklerin kazanılması amacıyla öğrencilerin sıklıkla karşılaşabilecekleri daha güncel konulardan materyaller seçilirken, sözlü çeviri becerilerine yönelik özetleme, açıklama ve terminoloji çalışmaları ağırlık kazanmaktadır. Sınıf içi uygulamalarda akran ve öz değerlendirme ile yansıtıcı düşünme pratiklerinin de uygulandığı belirlenmiştir. Öte yandan, sözlü çeviride uzmanlaşmayı sağlama ya da piyasada aktif çalışabilecek sözlü çevirmen yetiştirme amacına uygun olarak piyasa koşullarına uygun konu seçimi (alana özgü metinler vb.), materyallerin gerçek uygulama paylaşılması, simülasyon (*mock*) konferanslar, rol yapma çalışmaları gibi sınıf içi aktiviteler oldukça sınırlı bir şekilde uygulanmaktadır. Bu bulgular, sözlü çeviri eğitiminde sınıf içi pratiklerin araştırıldığı, eğitimde sözlü çeviri stratejilerinin yoğun pratiğinin yapılmamasına ve gerçek sözlü çeviri çalışma koşullarını simüle edilebilecek eğitim uygulamalarının eksikliğine dikkat çeken Türkiye dışındaki çalışmaların (Chen, 2014; Takeda, 2010) bulgularına paralel bulunmuştur. Lisans düzeyindeki sözlü çeviri eğitiminde piyasa ihtiyacını karşılamaktan ziyade temel becerilerin geliştirilmesinin hedeflenmesi ve sınıf içi uygulamaların bu hedefe göre belirlenmesinde en belirleyici faktör sözlü çeviri eğitiminde karşılaşılan temel sorunlardır. Çalışmanın bir diğer odak noktasını oluşturan, sözlü çeviri eğitiminde karşılaşılan bu sorunlar öğrencilerin düşük dil seviyesi ve motivasyonu, kalabalık sınıflar ile ders saatinin yetersiz olması olarak belirlenmiştir. Tüm bu sorunların bir diğer sorun olarak belirtilen yatkınlık sınavının uygulanmaması ile doğrudan bağlantılı olduğu görülebilmektedir. Bunun yanı sıra, sözlü çeviri dersleri verebilecek akademik personel yetersizliği ve üniversite yönetimlerinin öğretim elemanlarının sözlü çeviri etkinliklerine katılımına izin vermemesi de belli başlı sorunlar arasında belirtilmiştir. Katılımcılar tarafından bildirilen sorunların büyük kısmının yapısal sorunlar olduğu, bu sorunların eğitimcilerin bireysel eğitim yaklaşımı ve uygulamalarından ziyade geniş çaplı sistemsel değişiklikler ve eğitim kurumlarındaki yöneticiler tarafından hayata geçirilecek bütüncül karar ve uygulamalarla çözümlenebileceği gösterilmiştir.

Bu doğrultuda, sorunların çözümüne yönelik temel öneriler, sözlü çeviri derslerinde gerçek sözlü çeviri koşullarını uygulayabilecek ve pratik imkanını arttıracak düzenlemelerin yapılmasına yönelik olarak yatkınlık sınavının eğitimin erken aşamalarında uygulanması ve kalabalık sınıf mevcudunun bu sayede engellenmesidir. Bunun yanı sıra, daha yoğun eğitim verilebilmesi amacıyla ders saatlerinin artırılması ve

sistemsel olarak konferans çevirmeni yetiştirmeyi hedefleyen sözlü çeviri eğitiminin lisans yerine yüksek lisans düzeyinde verilmesi önerilmiştir.

Çeviri eğitimi üzerine yapılan ve incelenen çeviri programlarının internet sayfalarından ya da piyasadaki paydaşlardan veri toplanan çalışmalarda (Okuyan, 2019; Yılmaz-Gümüş, 2013 vb.) sıklıkla eğitimin kalitesinin artırılması müfredatların piyasa beklenti ve ihtiyaçlarına göre güncellenmesi ile ilişkilendirilmiştir. Mevcut çalışmada ise, sözlü çeviri eğitiminde en doğrudan sorumlu aktörler olan eğitmenlerden elde edilen veriler ise çok daha farklı ve gözden kaçırılan bir noktayı işaret etmektedir. Türkiye’de sözlü çeviri eğitimi verilen Mütercim Tercümanlık ve Çeviribilim bölümlerindeki sözlü çeviri derslerinin yalnızca bir kısmının piyasadaki sözlü çeviri ihtiyacını karşılamayı hedeflediği görülmektedir. Bu anlamda, müfredatlarda yazılı olarak belirtilen hedef ve çıktılar her zaman gerçek öğrenme ortamını yansıtmamaktadır. Alanyazında çok sayıda bulunan ve çeviri eğitimi ile piyasa beklenti/taleplerini karşılaştıran akademik çalışmaların sonuçları bu nokta dikkate alınarak yeniden değerlendirilmelidir. Mevcut çalışmada, piyasa ile ilgili pek çok endişenin, sözlü çeviri derslerinde önceliklendirilmediği görülmektedir. Sözlü çeviri özelinde, piyasa ve eğitim arasındaki uyum ve uçurumun incelenmesinde lisans değil, müfredat ve ders izlencelerinde belirtilen hedeflerin ötesinde, pratik olarak da piyasaya çevirmen yetiştirme hedefi taşıyan az sayıdaki yüksek lisans programı incelenmelidir.

Kaynakça

- Aka, Ö. (2015). *Bases del diseño curricular para la formación de traductores e intérpretes en Turquia* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Albl-Mikasa, M. (2013). Developing and cultivating expert interpreter competence. *The Interpreters' Newsletter*, 18, 17-34. <http://hdl.handle.net/10077/9749>
- Ardito, G. (1999). The systematic use of impromptu speech in training interpreting students. *The Interpreters' Newsletter*, 9, 177-189. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-systematic-use-of-impromptu-speech-in-training-Ardito/b11ac3a432a705a958d12222615890826221058>
- Chen, A. C. (2014). *Becoming an interpreter: exploring the development of interpreters from trainees to practitioners* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of Leeds.
- Diriker, E. (2013). Simultaneous and consecutive interpreting in conference situations (conference interpreting). C. Millán & F. Bartrina (Ed.). *The Routledge handbook of translation studies* içinde (ss. 363-376). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102893>
- Diriker, E. (2018). (Ed). *Türkiye’de sözlü çeviri: Eğitim, uygulama ve araştırmalar*. Scala Yayıncılık.
- Doğan, A. (2009). *Sözlü çeviri çalışmaları ve uygulamaları*. Siyasal Yayınevi.
- Filazi, E. (2017). *Theoretical approaches toward academic translator training and the occupational translation standards* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Gile, D. (2005). Teaching conference interpreting: A contribution. M. Tennynt (Ed.), *Training for the new millenium* içinde (ss.127-151). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.60>
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins.

- González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom activities, tasks and project*. John Benjamins.
- Kalina, S. (2000). Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' Newsletter*, 10, 3-32. <https://www.semanticscholar.org/paper/Interpreting-competences-as-a-basis-and-a-goal-for-Kalina/7246a913a766413c8a53a0fe73fb852680090f96>
- Keiser, W. (1977). Selection and training of conference interpreters. D. Gerver, & H. Wallace Sinaiko (Ed.). *Language interpretation and communication* içinde (ss.11-24). Plenum Press.
- Okuyan, S. (2017). Interpreter training curriculum in Turkey: The case of Sakarya University. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 618-630. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1732>
- Okuyan, S. (2019). *The effect of global conditions on the academic interpreting education in Turkey: A case study based on curriculum analysis and the views of representatives of interpreting market* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Okuyan, S., Şahin, Ö., & Balkul, H. İ. (2019). Investigation of interpreting education at the undergraduate level in turkey from the angle of interpreting competences. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2(6), 114-135. <http://10.32996/ijilt.2019.2.6.14>
- Orlando, M. (2016). *Training 21st century translators and interpreters: At the crossroads of practice, research and pedagogy*. Frank & Timme.
- Pippa, S., & Russo, M. (2002). Aptitude and conference interpretation: A proposal for a testing methodology based on paraphrase. G. Garzone & M. Viezzi (Ed.), *Interpreting in the 21st century* içinde (ss. 245-256). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.43>
- Pöchhacker, F. (2001). Quality assessment in conference and community interpreting. *Meta*, 46(2), 410–425. <https://doi.org/10.7202/003847ar>
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. Routledge.
- Pöchhacker, F. (2014). Assessing aptitude for interpreting: SynCloze test. F. Pöchhacker & M.Liu (Ed.). (2014). *Aptitude for interpreting* (Vol. 68) içinde (ss.147-160). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/bct.68>
- Saldanha, G., & O'Brien, S. (2014). *Research methodologies in translation studies*. Routledge.
- Sawyer, D. B. (2004). *Fundamental aspects of interpreter education*. John Benjamins.
- Setton, R., & Dawrant, A. (2016). *Conference interpreting: A trainer's guide*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.121>
- Shang, X., & Xie, G. (2020). Aptitude for interpreting revisited: predictive validity of recall across languages. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(3), 344-361. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1790970>
- Takeda, K. (2010). What interpreting teachers can learn from students: A case study. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 2(1), 38-47. <https://trans-int.org/index.php/transint/article/viewFile/88/67>

- Tosun, M., Akin, A., & Şimşek, F. (2015). Courses on specialized field in undergraduate programs of translation & interpretation departments in Turkey: The importance of courses on specialized field in the specialization process of translator candidates. *Akademik Bakış Dergisi*, 49, 189-198. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.001>
- Weber, W. K. (1989). Improved ways of teaching consecutive interpretation. L. Gran & J. Dodds (Ed.), *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation* içinde (ss. 161–166). Campanotto Editore.
- Yılmaz-Gümüş, V. (2013). *Training for the translation market in Turkey: An analysis of curricula and stakeholders* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Universitat Rovira I Virgili.
- Yılmaz-Gümüş, V. (2018). Solidity and professionalization of translation: Turkey as a case in point. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, (58), 43-63. <https://tidsskrift.dk/her/article/view/111661/160637>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zannirato, A. (2008). Teaching interpreting and interpreting teaching: a conference interpreter's overview of second language acquisition. J. Kearns (Ed.), *Translator and interpreter training: Issues, methods and debates* içinde (ss. 19–38). Continuum.