



**ÇEVİRİ EDİNCİ KAVRAMININ ÇEVİRİ EĞİTİMİNDEKİ YERİ VE
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN
ÇEVİRİ EDİNCİ ALGILARI**

Şeyma Şahin

**DOKTORA TEZİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şeyma
Soyadı : ŞAHİN
Bölümü :Fransız Dili Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Çeviri Edinci Kavramının Çeviri Eğitimindeki Yeri ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Çeviri Edinci Algıları

İngilizce Adı : The Place of the Concept of Translation Competence in Translation Training and Foreign Language Education Students' Perceptions on Translation Competence

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Şeyma ŞAHİN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şeyma ŞAHİN tarafından hazırlanan “Çeviri Edinci Kavramının Çeviri Eğitimindeki Yeri ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Çeviri Edinci Algıları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Perihan YALÇIN
(Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı/ Gazi Üniversitesi)

Başkan : Prof. Dr. İlhami SİĞİRCİ
(Yabancı Diller Fakültesi/Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Üye : Prof. Dr. Nedim KULA
(Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı/Ankara Üniversitesi)

Üye : Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK
(Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı/ Gazi Üniversitesi)

Üye : Doç. Dr. Melek ALPAR
(Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı/Gazi Üniversitesi)

Tez savunma tarihi: 19/02/2020

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Babama ve Oğluma...

TEŞEKKÜR

Bu çalışma süresi boyunca; bilgisi, yönlendirmesi, ilgisi ve desteği ile bana yardımlarını esirgemeyen çok kişi bulunmaktadır. Öncelikle akademik bilgi ve deneyimleri ile doktora süresince beni yönlendiren, bu sürecin her aşamasında beni destekleyen çok değerli tez danışman hocam Prof. Dr. Perihan YALÇIN'a; tez çalışması boyunca araştırmamın şekillenmesini sağlayan Prof. Dr. İlhami SİĞİRCİ ile Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK'e ve çalışmamı inceleyerek değerli katkılarını esirgemeyen sayın jüri üyeleri Prof. Dr. Nedim KULA ve Doç. Dr. Melek ALPAR'a teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Çalışma boyunca beni destekleyen ve yol gösteren tüm hocalarım Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM'e, Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU'na, Doç. Dr. Ebubekir BOZAVLI'ya, Dr. Öğr. Üyesi Deniz KÜZECİ'ye, Arş. Gör. Murat TULAN'a; tezin uygulama bölümünde, değerli fikirlerini benimle paylaşan ve çalışmama katkı sunan tüm katılımcılara, uygulama sürecinde yardımlarını benden esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Davut DİVARCIOĞLU'na, Arş. Gör. Özge ÖZBEK'e; çalışma sürecinde her daim desteklerini hissettiğim arkadaşlarım Arş. Gör. Meryem Tuba GÖĞEBAKAN'a ve Arş. Gör. Aslı BALCI'ya çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi olarak her zaman yanımda olan, öğrenmeyi ve öğretmeyi onlardan öğrendiğim çok kıymetli annem Sevim KARADEMİR ve babam Dr. Mahmut KARADEMİR başta olmak üzere tüm aileme teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte bana her koşulda destek olan, inanan eşim, Dr. Mehmet ŞAHİN'e ve sabrı, anlayışı için oğlum Mehmet Kağan ŞAHİN'e gönülden teşekkür ederim.

Ayrıca bilimin ve bilim insanının destekçisi olan TÜBİTAK BİDEB'e 2211 A Yurtiçi Doktora Burs Programı desteğinden dolayı teşekkür ederim.

Şeyma ŞAHİN

**ÇEVİRİ EDİNCİ KAVRAMININ ÇEVİRİ EĞİTİMİNDEKİ YERİ VE
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN
ÇEVİRİ EDİNCİ ALGILARI**

(Doktora Tezi)

Şeyma ŞAHİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat, 2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı çeviri eğitiminde edinç kavramının betimlenmesi, eğitim fakültelerinin yabancı dil eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çeviriye, çeviri dersine, çeviri yaparken karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşlerinin ve çeviri edinci öz yeterlik algılarının değerlendirilmesidir. Aynı zamanda çeviri dersini veren öğretim elemanlarının da öğrencilerin, çeviriye yönelik tutumlarının, çeviri yaparken yaşadıkları güçlüklerin ve çeviri edinci düzeylerinin belirlenmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu araştırmanın diğer bir amacı da öğrencilerin çeviri edinci öz yeterlik algılarını ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Çeviri edinci kavramı ile öz yeterlik kavramının ilişkisinin de sorgulandığı araştırmanın kuramsal ve kavramsal temelleri çeviribilim ve eğitimbilim alanlarına dayanmaktadır. Bu kapsamda ilgili alanyazına dayanarak belirlediğimiz çeviri edincini oluşturan alt bileşenler dikkate alınarak geliştirilen “Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ile Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerinin çeviri edinci öz yeterlik algıları değerlendirilmiştir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerine bağlı Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplam 430 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel kısmının katılımcı grubu ise belirtilen üniversitelerde ilgili bölümlerde görev yapmakta olan 8 öğretim elemanı ile bu üniversitelerde öğrenim gören 29 öğrenci olmak üzere toplam 37 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları İngilizce bölümü öğrencilerinin Almanca ve Fransızca bölümü öğrencilerine göre çeviri

edinci ve alt edinçlerinin toplam boyutunda öz yeterlik algılarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında yapılan kapsamlı görüşmeler de bu sonucu desteklemektedir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilde kendilerini yeterli görmedikleri, dil bilgisel, söz dizimsel ve yöntemsel yetersizliklerinin olduğu ve bu yetersizliklerin de çeviriye karşı olumsuz tutum sergilemelerinden ve kendilerini geliştirmeye yönelik çabalarının olmamalarından kaynaklandığı sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar kelimeler : Çeviribilim, çeviri edinci, öz yeterlik, yabancı diller eğitimi
Sayfa Adedi :198
Danışman : Prof. Dr. Perihan YALÇIN

**THE PLACE OF THE CONCEPT OF TRANSLATION
COMPETENCE IN TRANSLATION TRAINING AND FOREIGN
LANGUAGE EDUCATION STUDENTS' PERCEPTIONS ON
TRANSLATION COMPETENCE**

(Ph.D Thesis)

Şeyma ŞAHİN

GAZI UNIVERSITY

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

February, 2020

ABSTRACT

The aim of this study is to describe the concept of translation competence in translation training, to evaluate the views of the students studying at the faculties of education on translation, translation course, difficulties encountered in translation process and their self-efficacy perceptions. At the same time, the determination of the lecturers' opinions oriented students' attitudes about translation, the difficulties experienced while translating and the determination of translation competence levels of students. Another purpose of this research is to develop a measurement tool that can measure students' perceptions on self-efficacy translation competence. The theoretical and conceptual foundations of the research, which is examining the relationship between the concept of translation competence and the concept of self-efficacy, are based on the fields of translation studies and educational science. In this context, the perceptions of the students studying in the Department of Foreign Language Education on their translation competence self-efficacy was evaluated by the Translation Competence Self-Efficacy Scale developed by taking into consideration the sub-components of the translation competence based on the relevant literature. For this purpose, convergent parallel design from mixed research methods was used in this study. The sample of the study consists of 430 students studying in the departments of German Language Teaching, French Language Teaching and English Language Teaching at Gazi University, Hacettepe University and Marmara University. The participant group of the qualitative part of the research consists of a total of 37 people

including 8 faculty members working in the related departments of the mentioned universities and 29 students studying in these universities. The results of the study showed that the students of the English department had higher self-efficacy perceptions than the German and French students in the total dimension of translation competence and sub-competences. Extensive interviews conducted within the scope of the research also support this conclusion. The reason for this is that the students feel inadequate themselves in the foreign language they have learned, they have grammatical, syntactic and methodical inadequacies and these inadequacies are caused by their negative attitude towards translation and lack of efforts to improve themselves.

Key Words :Translation studies, translation competence, self-efficacy, foreign language education
Page Number :198
Supervisor : Prof. Dr. Perihan YALÇIN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR Listesi	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
1.7. İlgili Araştırmalar.....	6
1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	6
1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	9
BÖLÜM II	13
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Çeviri Kavramı.....	13

2.2. Edinç Kavramı	15
2.3. Çeviri Edinci Kavramı	17
2.4. Çeviri Edinci Modelleri	19
2.4.1. Bireysel Çalışmalar	19
2.4.2. Araştırma Projesi Grup Çalışmaları.....	27
2.4.2.1. PACTE Grubu Çeviri Edinci Modeli.....	27
2.4.2.2. TransComp Çeviri Edinci Modeli.....	29
2.4.2.3. EMT Grubu Çeviri Edinci Modeli.....	31
2.5. Çeviri Eğitimi	33
2.5.1. Çeviri Eğitiminde Dil Edinci.....	34
2.5.2. Çeviri Eğitiminde Kültür Edinci	35
2.5.3. Çeviri Eğitiminde Metin Edinci.....	37
2.5.4. Çeviri Eğitiminde Kuramsal Edinç	39
2.5.6. Çeviri Eğitiminde Stratejik Edinç	40
2.6. Öz Yeterlik Kavramı	42
2.6.1. Öz Yeterliğin Kaynakları	43
2.6.1.1. Uzmanlık Deneyimleri.....	43
2.6.1.2. Dolaylı Yaşantılar.....	44
2.6.1.3. Sözel İkna	44
2.6.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	45
2.6.2. Öz Yeterliği Etkinleştiren Süreçler	46
2.6.2.1. Bilişsel Süreçler.....	46
2.6.2.2. Güdüleyici Süreçler.....	47
2.6.2.3. Duyuşsal Süreçler.....	48
2.6.2.4. Seçim Yapma Süreçleri	49
2.6.3. Öz Yeterlik ile Çeviri Edinci İlişkisi.....	50
BÖLÜM III.....	55
YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55

3.2. Evren ve Örneklem	56
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.3.1. Genel Bilgi Formu	61
3.3.2. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği.....	62
3.3.2.1. Madde Yazım Aşamaları	62
3.3.2.2. Ölçeğin Yapı Geçerliliği Kapsamında Yapılan Çalışmalar	64
3.3.2.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA).....	64
3.3.2.3. Ölçek Geçerliğine Yönelik Açımlayıcı Faktör Analizi Aşamaları	65
3.3.2.3.1. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğunun	
Değerlendirilmesi	65
3.3.2.3.2. Ölçeğe İlişkin İlk Ortak Varyans Yapısı	66
3.3.2.3.3. Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Faktör Yükleri ..	69
3.3.2.3.4. Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam	
Varyans Yükleri	70
3.3.2.3.5. Faktör Rotasyonu (Eksen döndürmesi)	71
3.3.2.4. Ölçek Geçerliğine Yönelik Doğrulamalı Faktör Analizi.....	74
3.3.2.5. Ölçüt Bağımlı Geçerlik	75
3.3.2.6. Ölçek Geçerliğine Yönelik Güvenirlik Analizleri.....	76
3.3.2.7. Ölçeğe İlişkin Madde Test Korelasyon Analizi	77
3.3.2.8. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik	
Sonuç	78
3.3.2.9. Ölçek Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri ...	79
3.3.3. Öğretim Elemanı Görüşme Formu	81
3.3.4. Öğrenci Görüşme Formu	82
3.4. Verilerin Analizi.....	83
BÖLÜM IV	84
BULGULAR VE YORUM.....	84
4.1. Nicel Veriler.....	84
4.1.1. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Sosyo-demografik	
Değişkenlere İlişkin Bulgular	84

4.1.1.1. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	85
4.1.1.2. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	86
4.1.1.4. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Bulgular	87
4.1.1.5. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Öğrenim Görülen Üniversiteler Değişkenine İlişkin Bulgular.....	90
4.1.1.6. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrencilerin Ders Başarısına Göre Farklılaşmasına İlişkin İlgili Bulgular	92
4.2. Nitel Veriler	95
4.2.1. Öğretim Elemanları Görüşleri.....	98
4.2.1.1. Dersin Planlanması.....	98
4.2.1.1.1. İşleyiş	99
4.2.1.1.2. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	105
4.2.1.2. Öğrenci Özellikleri	106
4.2.1.2.1. Tutum.....	108
4.2.1.2.2. Güçlük.....	110
4.2.1.2.3. Çeviri Becerisi Düzeyi	113
4.2.1.3. Öğretim Elemanlarının Önerileri	114
4.2.1.3.1.Öğretmene Yönelik Öneriler.....	115
4.2.1.3.2. Öğrenciye Yönelik Öneriler.....	117
4.2.1.3.3. Derse Yönelik Öneriler	120
4.2.2. Öğrenci Görüşleri	122
4.2.2.1. Dersin Planlanması.....	125
4.2.2.1.1. İşleyiş	125
4.2.2.1.2. Ölçme ve Değerlendirme	129
4.2.2.2. Öğrencilerin Çeviri Farkındalıkları	130
4.2.2.2.1. Çeviri İlgisi	131
4.2.2.2.2. Çeviri Yöntemi	132
4.2.2.2.3. Çeviri Güçlüğü	135
4.2.2.2.4. Çeviri Yeterlikleri	141
4.2.2.2.5. Öğrencilerin Derse Yönelik Önerileri	144
BÖLÜM V.....	149

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	149
5.1. Sonuçlar	149
5.2. Öneriler	156
KAYNAKLAR	159
EKLER.....	171
EK 1. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği.....	172
EK 2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu.....	173
EK 3. Öğrenci Görüşme Formu	174
EK 4. Etik Kurul Onayı	175

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>James Holmes</i> ’un Belirlediği Çeviribilim Alanları	14
Tablo 2. <i>Dilbilim ve Diğer Alanlarda Edinç Kavramı</i>	17
Tablo 3. <i>Eruz-Esen</i> ’in Çeviri Edinci Temellendirmesi	24
Tablo 4. <i>2014 ÖSYS Eğitim Fakülteleri Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği Kontenjanları</i>	58
Tablo 5. <i>2015 ÖSYS Eğitim Fakülteleri Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği Yerleşen Kontenjanları</i>	58
Tablo 6. <i>Örneklem Büyüklükleri</i>	59
Tablo 7. <i>Dört Veri Toplama Yönteminin Güçlü ve Zayıf Yönleri</i>	60
Tablo 8. <i>AFA Grubunun Cinsiyetlerine İlişkin Demografik Bilgileri</i>	79
Tablo 9. <i>AFA Grubunun Sınıf Düzeyine İlişkin Demografik Bilgileri</i>	80
Tablo 10. <i>AFA Grubunun Öğrenim Gördükleri Programa İlişkin Demografik Bilgileri</i>	80
Tablo 11. <i>AFA Grubunun Öğrenim Gördükleri Üniversiteye İlişkin Demografik Bilgileri</i>	80
Tablo 12. <i>AFA Grubunun Ağırlıklı Genel Not Ortalamalarına (AGNO) İlişkin Bilgileri</i> ..	81
Tablo 13. <i>KMO ve Barlett Testi Değerleri</i>	66
Tablo 14. <i>Ortak Varyans (Communalities) Tablosu</i>	66
Tablo 15. <i>Ölçek Maddelerine İlişkin İlk Açıklanan Varyans Sonuçları</i>	68
Tablo 16. <i>Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası KMO ve Barlett Testi Değerleri</i>	69
Tablo 17. <i>Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam Varyans Tablosu</i> ...	70
Tablo 18. <i>Rotasyon Sonrası Oluşan Bileşenler Matrisi Tablosu</i>	71
Tablo 19. <i>Ölçüt Bağıntılı Geçerliğe İlişkin Sonuçlar</i>	76
Tablo 20. <i>Güvenirlilik Analizi Sonuçları</i>	76
Tablo 21. <i>ÇBÖYÖ Düzeltilmiş Madde Test Korelasyonları</i>	77

Tablo 22. Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	85
Tablo 23. Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	86
Tablo 24. Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	87
Tablo 25. Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrenim Görülen Programa Göre Betimsel Değerleri	88
Tablo 26. Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	89
Tablo 27. Öğrenim Görülen Program İle İlgili Farklılığa İlişkin Bonferroni Analizi	89
Tablo 28. Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrenim Görülen Üniversite Türü Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	90
Tablo 29. Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	91
Tablo 30. Öğrenim Görülen Üniversite İle İlgili Farklılığa İlişkin Bonferroni Analizi	92
Tablo 31. Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrencilerin Genel Başarısı Değişkenine Göre Betimsel Değerleri	93
Tablo 32. Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrencilerin Genel Başarısı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	94
Tablo 33. Genel Başarı İle İlgili Farklılığa İlişkin Bonferroni Analizi	94
Tablo 34. Öğretim Elemanı Kısa Soru Listesi	97
Tablo 35. Öğrenci Görüşme Kısa Soru Listesi	122

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> İdeal çeviri süreçleri modeli.....	21
<i>Şekil 2.</i> Göpferich'in çeviri edinci modeli	30
<i>Şekil 3.</i> Ölçek maddelerine ilişkin ilk varyans sonuçlarıyla ilgili yamaç-birikinti grafiği ..	68
<i>Şekil 4.</i> Ölçek maddelerine ilişkin döndürme sonrası varyans sonuçlarıyla ilgili yamaç-birikinti grafiği	71
<i>Şekil 5.</i> Çeviri becerisi öz-yeterlik ölçeğine ilişkin standardize edilmiş değerler	74
<i>Şekil 6.</i> Çeviri becerisi öz-yeterlik ölçeğine ilişkin t değerleri	75
<i>Şekil 7.</i> Görüşme yapılan öğretim elemanlarının üniversite ve bölümlere göre dağılımı....	95
<i>Şekil 8.</i> Görüşme yapılan öğrencilerin üniversite ve bölümlere göre dağılımı.....	96
<i>Şekil 9.</i> Dersin planlanması teması ve kategorileri	99
<i>Şekil 10.</i> Uygulama kodu altında oluşturulan alt kodlar	101
<i>Şekil 11.</i> Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yöntemleri kategorileri ve alt kodları	105
<i>Şekil 12.</i> Öğrenci özellikleri teması ve alt kategorileri	107
<i>Şekil 13.</i> Öğrenci özellikleri teması, kategorileri ve alt kodları.....	108
<i>Şekil 14.</i> Güçlük teması ve alt kategorileri	110
<i>Şekil 15.</i> Öğretim elemanlarının önerileri teması ve alt kategorileri	115
<i>Şekil 16.</i> Dersin planlanması teması ve alt kategorileri	123
<i>Şekil 17.</i> Öğrencilerin çeviri farkındalıkları teması ve alt kategorileri.....	124
<i>Şekil 18.</i> Çeviri güçlüğü kategorisi ve alt kodları	135

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGNO	Ağırlıklı Genel Not Ortalaması
CEFR	The Common European Framework of Reference (Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi)
ÇBÖYÖ	Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
F	Varyans Analizinde Fark Puanı
EMT	European Master's in Translation
GÖYÖ	Genel Öz Yeterlik Ölçeği
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin Testi
N	Kişi Sayısı
ÖSYS	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi
p	Farkın Anlamlılık Derecesi
PACTE	Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation
SS	Standart Sapma
Sd	Serbestlik Derecesi
t	T Testinde Fark Puanı
TAPs	Think Aloud Protocols
TDK	Türk Dil Kurumu
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde çevirinin önemi giderek artmaktadır. Özellikle teknolojik gelişmelerin ilerlemesi, iletişim ihtiyacının artmasıyla orantılı olarak bilgiye ulaşma ihtiyacı da artmaktadır. Çevirinin ana malzemesi dil olduğundan, dil eğitimi, çeviri eğitimi kavramlarına ek olarak çeviride çevirmenin de etkililiğinin altını çizen çeviri edinci kavramı da son dönemde sık dile getirilen ve üzerinde önemle durulması gereken bir kavram olmuştur. Farklı kültürlerin birbirlerinden daha fazla etkilendiği günümüz dünyasında, çeviriye olan ihtiyacın da artmasıyla çeviribilim etkili çeviri yöntemleri konusunda araştırmalarını yoğunlaştırmıştır.

Çeviri eğitimi; çeviri eleştirisi, çeviri tarihi ve kuramına oranla daha çok uygulamaya yönelik bir niteliğe sahip olduğundan daha kapsamlı biçimde ele alınması gerekmektedir. Ancak bilimsel anlamda kendi sınırlarını belirlemeye çalışan çeviribilim içerisinde çeviri eğitiminin yeri ve işlevi hala belirsizliğini korumaktadır (Yücel, 2007, s. 145). 1980'lerden bu yana çeviri alanının bilim dalı olması için yapılan uğraşlar neticesinde gün geçtikçe çeviribilim alanında uygulamalı, deneysel verilere dayalı çalışmaların sayısının artmakta olduğu söylenebilir. İletişim aracı olgusuyla öne çıkan çeviriye her daim ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle dil öğreniminde çeviri önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin dil öğreniminde hedef kazanımlar olarak belirlenen dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin yanında kaynak dil ve hedef dil arasında karşılaştırma yapabilmelerine imkan sunan çeviri becerilerinin de kazandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü dil öğrenmek demek o dilin içinde bulunduğu kültür bilgisine de sahip olmak demektir. Gerektiğinde iki

dil, iki kültür arasında kıyaslama yapabilmek için çeviri edincine ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda çeviri derslerinde verilen çeviri eğitimiyle öğrenciler metni çözümleme, dilin kullanımlarını öğrenme, kaynak dil ile hedef dil arasında eşdeğerlik bulma, aktarım yapma, çeviri yöntem ve stratejileri bilgisi kazanma gibi birçok konuda bilgi sahibi olmakta, etkili bir dil öğrenme imkanına ve çeviri becerisi kazanımına sahip olmaktadır.

Araştırmanın giriş bölümü olan birinci bölümünde, araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, yurtiçi ve yurt dışında yapılan, alanda öne çıkan çeviri eğitimi ve çeviri edincine yönelik çalışmalara ilişkin bilgilere yer verilecektir.

Kuramsal Çerçeve başlıklı ikinci bölümde araştırma kapsamında yapılan alanyazın taraması çerçevesinde çeviri, edinç, çeviri edinci kavramları irdelenerek, çeviri edinci modelleri, bu alanda çalışan araştırmacıların kendilerine özgü bakış açıları ile sunulacaktır. Çeviri eğitiminin alt edinçleri açısından önemine vurgu yapılarak, çeviri edinci kavramı ile öz yeterlik kavramı arasındaki ilişki sorgulanacaktır.

Araştırmanın yönteminin irdelendiği üçüncü bölümde araştırma amaçlarına uygun olarak belirlenen karma yöntem ve araştırma deseni konusunda bilgi verilecektir. Bu bölümde ayrıca araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, ölçme aracı geliştirme aşamasında yapılan çalışmalar, analizler yer alacaktır.

Dördüncü bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin ölçtüğü puanlardan elde edilen bulgulara; araştırmanın nitel araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde yapılan ayrıntılı çözümlemelere yer verilecektir.

Araştırmanın beşinci ve son bölümünde elde edilen bulgulara dayanarak araştırma sonuçlarıyla ve bu sonuçlar doğrultusunda bu alanda çalışmayı düşünen araştırmacılara yönelik önerilerle çalışma tamamlanacaktır.

1.1.Problem Durumu

Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde çeviri dersinin dil öğretim aracı olarak görülmesi, çeviriye yönelik öğrenci ihtiyaçlarının, öğrencilerin sahip oldukları çeviri edincine yönelik görüşlerinin sorgulanmamış olması, Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrencilerin

çeviri konusunda öz yeterliğinin değerlendirildiği çalışmaların olmaması bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Genel olarak çeviri yapabilmek için gereken bilgi ve beceriler bütünü olarak tanımlanan “çeviri edinci” kavramının yabancı diller eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerce ne şekilde algılandığına yönelik, öğrencilerin çeviri edinci bilincinin ve çeviri konusunda öz yeterlik algılarının değerlendirildiği bir uygulama yapılmamış olması bu çalışmanın yapılmasında yönlendirici olmuştur. Bu kapsamda, “yabancı diller eğitimi bölümü öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin çeviriye ve çeviri edincine yönelik algıları ile öğrencilerin çeviri edinci öz yeterlik algıları nedir?” cümlesi bu araştırmanın ana problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın eğitim fakülteleri yabancı diller eğitimi programlarında, günümüz şartlarında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan, daha etkili bir çeviri dersi ihtiyacını belirlemeye; genel kültür bilgisi yüksek, daha bilinçli öğrenciler yetiştirmek adına çeviri derslerinin düzenlenmesine yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim fakülteleri yabancı diller eğitimi programı çerçevesinde çeviri dersi kapsamında kaynak dil ile hedef dil arasındaki benzerliklerin, farklılıkların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çeviri sürecinde dil bilgisel yapı ve bağlam ilişkisini incelemek, farklı metin türleri incelenirken çeviri yaklaşımları ile metin türleri arasındaki uyuma dikkat etmek, çeviri yöntem ve teknikleri konusunda da bilgilendirme yapmak, bunun yanında dil kültür ilişkisini de irdelemek çeviri dersi hedefleri arasındadır.

Bu hedefler doğrultusunda, eğitim fakülteleri yabancı diller eğitimi bölümlerinde yer alan çeviri dersinin bulunduğu durumu sorgulamak, bu anlamda çeviri dersini dil öğretiminde bir araç olmaktan öteye ulaştıracak, öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde tutarak uygulama kapsamını genişletecek, öğrencilere çeviri edinci kazandırma yolunda, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerine dayanarak, araştırma soruları çerçevesinde çeviri dersinin kapsamını genişletebilecek uygulama önerileri sunmak bu araştırmanın amaçları arasındadır.

Araştırmanın başlıca amacı, çeviri eğitiminde edinç kavramının betimlenmesi, yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin çeviri konusunda yaşadığı güçlüklerle, çeviri ve çeviri edinci

öz yeterlik algıları ile öğretim elemanlarının, öğrencilerin çeviri dersine yönelik tutumlarına, çeviri edinci düzeyine, çeviri yaparken karşılaştıkları güçlüklerle çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın bir diğer amacı da, yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin çeviri becerisi öz-yeterlik düzeylerini ölçen geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçek (ÇBÖYÖ) geliştirmektir.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerinin çeviri edincine yönelik algıları ve çeviri dersini veren öğretim elemanlarının çeviri eğitimi ve öğrencilerin çeviri edincine yönelik görüşleri incelenecektir. Bu amaçlara bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerinin çeviri edinci öz yeterlik algıları arasında alt edinçler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerinin çeviri edincine yönelik öz yeterlik algıları cinsiyete, sınıfa, bölüme, ağırlıklı genel not ortalamasına ve öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?
3. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerinin çeviri edincine yönelik öz yeterlik algıları açısından öğrenim gördükleri üniversite ve bölümler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Çeviri dersini alan öğrencilerin çeviriye ve çeviri edincine yönelik görüşleri ve bu amaçla çeviri dersinden beklentileri nelerdir?
5. Çeviri dersini veren öğretim elemanlarının öğrencilerin çeviriye yönelik tutumlarına, çeviri yaparken yaşadıkları güçlüklerle ve çeviri edinci edinimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde çeviri eğitiminin çeviri edinci edinimindeki öneminin altını çizen çalışmaların sayısı az olmakla birlikte artmaktadır. İyi bir çeviri hedef kültürde, hedef dilde ne kadar anlaşılabilir olduğuyula doğru orantılı olarak ele alınır. İyi bir çeviriden söz edebilmek için, çevirmenin hem kaynak dile ve kültüre hem de hedef dil ve kültürüne hakim olması, yöntem belirleyebilmesi, metin çözümlemesi yapabilmesi, hedef kitle beklentilerine cevap verebilmesi, çeviri sürecini belirlenen hedeflere göre yönetebilmesi ve değerlendirme becerilerine sahip olması gerekir. Bu anlamda yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin

çeviri edinci farkındalıklarının belirlenmesinin ve bu konuda öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmasının, çeviri sürecinde yabancı dil öğrencilerinin yaşadığı güçlüklerle çözüm sunabilmesi açısından önemli olarak görülmektedir. Çeviri edincine ve öğrencilerin çeviri becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının değerlendirildiği çalışmaların yabancı diller eğitimi bölümlerinde yapılmamış olması göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen bu çalışmanın, bu nedenle önem arz ettiği ve bu alanda çalışacak araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Seçilen araştırma yöntem ve deseninin belirtilen araştırma amaçlarına uygun olduğu,
- Belirlenen örneklem grubunun araştırmanın evrenini yansıttığı,
- Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulanan katılımcıların samimi bir şekilde düşüncelerini ifade ettikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gazi, Hacettepe ve Marmara Üniversitelerinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- “Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği”nin ölçtüğü puanlar ile öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşme formuna verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Edinç: “Konuşucu-dinleyicinin sahip olduğu dil bilgisi” (Chomsky, 1965, s. 4); insanın bir dili anadil olarak öğrenmesini ve sınırsız sayıda cümle oluşturup anlamasını sağlayan dilsel bilgi, dil yetisi (Hengirmen, 1999; Vardar, 2002).

Çeviri edinci: Çeviri yapabilmek için gereken bilgi, beceri ve bilişsel yeteneklerin tümü; çevirmende olması gereken hedef dil bilgisi, metin türü bilgisi, kaynak dil bilgisi, konu alanı bilgisi ve karşılaştırmalı bilgi olmak üzere beş farklı bilgi türünün birleşimi (Bell, 1991).

Kaynak dil: “Çeviri ediminde çevirinin başlama noktasını oluşturan, çevirisi yapılacak olan metnin yazılmış ya da söylenmiş olduğu dil” (Boztaş ve Okyayuz Yener, 1999, s. 70).

Erek (Hedef) dil: “Çeviri ediminde çevrilen metnin aktarıldığı dil (Boztaş ve Okyayuz Yener, 1999, s. 56).

Öz yeterlik: Kişinin başarıya ulaşmak için gereken eylemlerini düzenlemesi ve yürütmesine olan inancı, diğer bir ifadeyle bir işi, görevi başarmada kendi yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977).

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili alan yazın taraması sonucu tez kapsamında araştırılan konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çeviri eğitimi ve çeviri edincine yönelik yurt içinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda gerek öğrencilerin çeviriye karşı tutumları incelenmiş gerekse çeviri yaparken aldıkları kararlar ve bu süreçte çeviriye yönelik yaşadıkları güçlükler değerlendirilmiştir. Diğer taraftan çeviri eğitiminde kullanılan ders araçlarının öğrencilerin çeviri edinçlerini geliştirmesine, güdülenmelerine yönelik katkısının sorgulandığı çalışmalar da mevcuttur. Ayrıntılı olarak incelendiğinde;

Araboğlu (2018) çeviriye karşı çekinceli yaklaşan öğrencilerin bu durumlarını ortadan kaldırmaya yönelik yaptığı çalışmasında öğrencilerin çeviri yaparken aldığı kararları belirlemek amacıyla kültürel öğeleri barındıran bilgilendirici metin türünde öğrencilerin yaptığı çeviri uygulamalarını değerlendirmiştir. Çalışmada öğrencilere çeviri yaparken yaşadıkları güçlükler sorulduğunda yaptıkları çevirinin yanlış olduğunu düşünme baskısıyla çeviriye endişe ile yaklaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin ön yargılarını kırmak adına çeviri derslerinde metin seçimi olarak öğrenciler için daha tanıdık olması sebebiyle

öncelikle kullanmalık metin türlerinin özellikle haber metinlerinin çevirisiyle başlamanın öğrencilerin çeviri konusunda çekincelerini bir nebze de olsa kırabileceğini düşünerek bu tür uygulamaların kullanımı önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmada Skopos kuramına dayalı olarak belirlenen iki amaç doğrultusunda (İngilizce metnin Türkçe haber metni olarak çevrilmesi, İngilizce haber metninin kültürel unsurlara (özel isimler, kökenlerine) dikkat ederek dergi yazısı olarak çevrilmesi) öğrenciler için haber metni çevirisi yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çeviri yaparken aldıkları kararları, yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla sorulan sorulara öğrenciler kaynak metni hedef metinde anlaşılır kılma ve hedef kültüre göre uyarlama konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun üstesinden gelme, çeviri konusunda çekinceleri ortadan kaldırma adına verilen cevaplar doğrultusunda araştırma yapmanın, hedef kültürü iyi tanımanın önemine dikkat çekilmektedir.

Meriç (2016) “Akademik çeviri eğitiminde yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçlarla uygulamalı çalışmaların çeviri edincine katkısı” isimli doktora tez çalışmasında akademik çeviri eğitimi uygulamalarında yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçların çeviri edincine katkısını sorgulamak amacıyla İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesinde alt edinç türlerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapmıştır. Tüm uygulamalar iş birliğine dayalı öğrenme modelini destekleyen öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda uygulanan anketlerden elde edilen bilgilere göre yararlanılan ders araçlarının çalışma biçimlerinin ve öğrenme ortamlarının öğrencinin motivasyonunu doğrudan etkilediği kanısına varılmıştır.

Çay (2016) “Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeviri dersine yönelik tutumları” başlıklı yüksek lisans tezinde öğrencilerin akademik başarı puanları, cinsiyetleri, yaşları, sınıf düzeyleri ile çeviriye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Yapılan çalışma sonucunda belirlenen değişkenler ile öğrencilerin çeviri dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte yapılan bu çalışmada, öğrencilerin çevirinin Fransızca öğreniminde dilbilgisi, sözcük öğrenimi konularında kendilerine yardımcı olduğu; dinleme, okuduğunu anlama becerilerini de geliştirdiği yönünde görüşlerinin olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında öğrencilerin (%45,7) çeviri

yaparken kendilerini gergin hissettiği, çeviri yaparken öğrencilerin zorlandıkları da çalışmada elde edilen sonuçlar arasındadır.

Akdağ (2015b) “Fransızca mütercim tercümanlık bölümü öğrencilerinin mezun profili” isimli çalışmasında Türkiye’de bulunan 6 Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümü’nden mezun olan öğrencilerin sahip oldukları edinçleri belirlemek amacıyla EMT’nin (European’s Masters in Translation) önerdiği çeviri alt edinçlerine dayanarak çeviri edinci modeli oluşturmuştur. Araştırmada üniversitelerin Bologna Bilgi Paketinde yer alan program çıktılarını oluşturulan çeviri edinci modeline göre incelemiştir. Böylece her bölümün mezunlarının çeviri alt-edinçlerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda hiçbir Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümünde tüm edinçlerin yer almadığı görülmüştür.

Çoban (2013) “Çeviri edinci: yazılı ve sözlü çevirmenin sahip olması gereken beceri ve yeteneklerin genel çeviri kuramları ışığında incelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında yazılı ve sözlü çevirmenin sahip olması gereken beceri ve yetenekler farklı çeviribilim araştırmacılarının yaklaşımları ışığında değerlendirilmiştir. Aynı zamanda mütercim ile tercümanın edinmesi gereken beceri ve yetenekler günümüz değişen koşullarında incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, çevirinin sadece dil edinciyle yürütülen bir faaliyet değil farklı edinçlerin birbiriyle etkileşimi sonucunda başarıya ulaşılacak bir faaliyet olduğu görülmüştür. Aynı şekilde becerilerin kazanılmasında çevirmenin mesleğin gerektirdiği becerileri edinmeye hazır olmasının ve istekli olmasının da önemine vurgu yapılmıştır.

Eser (2013) “Çeviri eğitiminde edinç kavramının değerlendirilmesi” isimli doktora tez çalışmasında çeviri eğitiminde edinç kavramının çeviri öğrencileri algılamaları ile çeviri eğitiminin çeviri sektörü açısından işlevsel olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmacı çeviri edinci modelleri ve çeviri edincini oluşturan alt edinçleri üzerine genel değerlendirme yapmış ve 8 alt edince yönelik çeviri edinci ölçeği geliştirmiştir. Araştırmada hazırlanan ölçek ilk aşamada Türkiye’deki devlet üniversiteleri çeviri bölümlerinde okuyan 4. sınıf öğrencilerine uygulanmış, 2. aşamada ise çeviri sektöründe çeviri işletmeleri derneğine üye çeviri işletmelerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çeviri sektörünün çeviri bölümü öğrencilerinin çeviri edinci edinimi algılamalarının yeterli düzeyde olmadığı; benzer şekilde çeviri bölümü öğrencilerinin de kendilerini çeviri sektörü ihtiyaçlarını karşılayacak seviyede görmedikleri sonucuna varılmıştır.

1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında, çeviri edinci edinimine yönelik daha çok deneysel çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Özellikle 2000’li yıllardan sonra yapılan araştırmalar çeviri edinci edinimi, çeviri edincinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi kapsamında çok boyutlu olarak ele alınmaya başlanmıştır. Deneysel verilere dayalı, çeviri uygulamaları yoluyla yapılan çalışmalar, öğrencilerin çeviri edinci edinimi konusunda yeni bakış açıları oluşturmaktadır. Son yıllarda, çeviride çevirmenin ruhsal durumunun çeviri yaparken etkisini incelemeye yönelik, öğrencilerin, çevirmenlerin öz yeterlik algısının çeviri uygulamalarına etkilerinin incelenmesine yönelik yapılan çalışmalar da dikkati çekmektedir. Kişinin öz yeterlik algısının akademik başarısını etkileyen çok sayıda çalışma mevcuttur. Ancak çeviri ile öz yeterlik arasındaki ilişkinin sorgulandığı çalışmaların sayısı az olmakla birlikte artmaktadır denilebilir.

Bu kapsamda çalışmalar yapan Haro-Soler (2017), çevirmenin ruh bilimsel durumu ile ilgili olan ve içerisinde öz yeterlik kavramının da geçtiği ruh bilimsel becerilerin büyük olasılıkla çevirmen eğitime dahil edilmesi zor olarak görüldüğü için çevirmen eğitiminde diğer becerilere nazaran daha az dikkat çektiğini ifade etmektedir. Bu güçlüğü ortadan kaldırmak için çeviri eğitiminde çevirmen öz yeterliği geliştirmenin öneminden bahsetmektedir. Bu amaçla nitel yöntem olarak odak grup görüşmesi yoluyla Granada Üniversitesi Mütercim Tercümanlık (İngilizce-İspanyolca) Bölümü’nde çeviri dersini veren öğretmenlerin, öğrencilerin öz yeterliğini geliştirecek yöntemler üzerindeki görüşlerine başvurmuştur. Öğretmen görüşlerine göre, çeviri sorunlarının çözümünde öğrenme stratejilerine dayalı ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemek öğrencilerin öz yeterliğini arttırmada önemli görülmektedir. Ayrıca, öz yeterliği yüksek öğrencilerin derse katılımları, tartışmalara katılımları da yüksek olduğundan düşük öz yeterliğe sahip öğrencilerin derse katılımını sağlamak, öz güven gelişiminde diğer bir önemli unsur olarak ifade edilmektedir. Öğrenci öz yeterliğini geliştiren bir diğer yöntem olarak grup çalışması önerilmektedir. Bunun yanında çevrilecek metnin zorluk düzeyinin de gelişime bağlı olarak artırmak da öz yeterliği geliştirecek olumlu etki sağlayacak yöntemlerden sayılmaktadır. Araştırmada öz yeterliği geliştirmek için uygulanabilecek yöntemler arasında olumlu ve yapıcı geri bildirimde bulunmak, model oluşturmak, süreklilik arz eden bir değerlendirme sistemi, öğrencinin derse katılımını sağlama, öğrencinin derste

gösterdiği performansının farkında olmasını sağlama gibi uygulamaların yararlılığından bahsedilmektedir.

Castillo (2015) tarafından yapılan “Çeviri edinci edinimi ve çeviri kabul edilebilirliği: deneysel çalışma” isimli çalışmada çeviri edinci edinimi sürecinde çeviri kabul edilebilirliğini araştırmak amacıyla 49 İspanyol ve Katalan çeviri bölümü öğrenci ve mezunlarına doğrudan İngilizce’den İspanyolca’ya çeviri yaptırılmış ve ardından öğrencilerin çeviri sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili, çeviri kabul edilebilirliği ve çeviri bilgisi ile ilgili Likert tipte anket uygulanmıştır. Araştırmada çeviri kabul edilebilirliğin 1. ve 2. sınıflarda daha büyük oranda farklılaştığı, çeviri sürecinde harcanan zamanın üst sınıflarda azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Atkinson (2012) “Freelance translator success and psychological skill: a study of translators confidence with perspectives from work psychology” başlıklı doktora tezini serbest çalışan çevirmenlerin öncelikle çalışma düzenlerini anlamak, ikincil olarak da ruh bilimsel becerilerin serbest çalışan çevirmenlerin başarısını ne ölçüde sağladığını araştırmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Yazara göre ruh bilimsel beceriler, katılımcıların mesleki zorluklarla başa çıkmada öz yeterliği, öz denetimi ve hem olumsuz hem de olumlu olayların etkilerini değerlendirmelerinden oluşur. Çalışmada mesleki başarı için gelir, iş tatmini, haftalık iş sayısı gibi değişkenlerin ruh bilimsel becerinin temel bileşenleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deeb (2005) İngilizce’den Arapça’ya yapılan çevirilerde karşılaşılan çeviri sorunlarını sınıflandırmaya yönelik yaptığı doktora çalışmasını deneysel araştırmaya dayalı olarak Al-Fateh Üniversitesi’nde öğrenim gören 56 lisans öğrencisi, Lisansüstü Eğitim Akademi’sinde öğrenim gören 18 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. İki gruba da verilen aynı metinlerin çevirilerinin karşılaştırmalı incelemesinin yapıldığı tezde çeviri deneyiminin, mesleki deneyimin ve sorunların zorluk derecesinin etkileri irdelenmiştir. Çeviri sorunları incelenirken kaynak metni anlama, hedef metni üretme ve çeviri süreci sorunları; dil sorunları, metin düzeyi sorunları, strateji ve teknik sorunlar, dil bilgisi, sözcük, heceleme, tutarlılık, bilgi ve kültür gibi sorunlar sınıflandırılarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda çoğunlukla çeviri sürecinde sözcük hatalarının olduğu, bunun yanında bağlantı kurma, noktalama işaretleri, paragraf düzenleme gibi konularda da sorunların olduğu görülmüştür. Özellikle Arapça’ya yapılan çevirilerde öğrencilerin bildikleri ile

uyguladıkları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Şöyle ki çoğu öğrenci İngilizce'den Arapça'ya yaptıkları çeviride kaynak metinde geçen ifadenin hedef metinde karşılığını yani Arapça karşılığını, eşdeğerliğini bulmayı tercih etmelerine rağmen uygulamalarında bu kurala uymadıkları sonucuna varılmıştır.

PACTE (2005) grubu bu çalışmalarında çeviri edinci edinimini kavram ve yöntemsel olarak ele almıştır. Çeviri edincinin ne olduğunu ve yazılı çeviride nasıl edinildiğini sorgulamak amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. PACTE grubu bu çalışma ile çeviri edinci araştırma projesini, araştırma desenini ve ölçme aracının uygulanabilirliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen pilot uygulamanın sonuçlarını açıklamaktadır. Pilot uygulamasının ilk sonuçları çeviri sürecinde karar verme ve iç ve dış kaynakların kullanımı ile ilgilidir. Araştırma sonucunda profesyonel çevirmenler ile dil uzmanlarının izlediği yöntemler arasında farklılık görüldüğü ve pilot uygulamanın ölçeğin güvenilirliğini kanıtladığı görüşüne varılmıştır.

PACTE (2000) grubu “Çeviri edinci edinimi: araştırma projesinin hipotez ve yöntembilimsel sorunları” adlı çalışmalarında çeviribilim alanındaki deneysel çalışmaların az ve yeni olması özellikle çeviri edinci konusunda sadece birkaç çalışmanın olmasının onları yeni araştırmalar yapma, güvenilir ölçme araçları geliştirme konusunda yönlendirici olduğunu belirtmektedir. Bu amaçla PACTE grubu bu çalışmalarında çeviri edinci, çeviri edinci edinimi ve çeviri edinci edinimini geliştirme ve değerlendirme konuları üzerinde durmuşlardır. Çeviri edincinin alt edinç önerileri ve çeviri edinci edinimine yönelik güvenilir bir ölçme aracı oluşturma basamakları söz konusu çalışmada açıklanmıştır. Araştırma sonucunda çeviri edinci dil edinci, dil dışı edinç, araçsal- mesleki edinç, psiko-fizyolojik edinç, aktarım edinci ve stratejik alt edinçten oluşan bir üst edinç olarak tanımlanmaktadır.

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerde çeviri edinci edinimi konusunda kaynak metni anlama, hedef metni üretme, öğrencilerin çeviri sürecinde yaşadıkları güçlükleri belirleme, metin düzeyi, sözcük bilgisi, yöntem, alan bilgisi gibi sorunlarına yönelik deneysel çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında çeviri eğitiminde öğrencilerin kabul edilebilir çeviri yapabilmeleri için duygu-durumlarının etkisinin de göz önünde bulundurulması gerektiği, bu kapsamda öz yeterliklerinin de geliştirilmesi ihtiyacının ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin çeviri konusunda öz yeterlik

algılarının sorgulandığı çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu tez çalışmasının öncelikli hedefi bu alanda öğrencilerin eviri becerileri öz yeterlik algısını ölçebilecek güvenilir bir lme aracı geliştirmek ve Eğitim Fakülteleri Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde ğrenim gören, eviri dersi alan öğrencilerin çeviriye ve eviri edinçlerine yönelik algılarını belirlemektir. Bu kapsamda, yabancı diller eğitimi programında yer alan eviri derslerinde eviri edinci kavramının yeri, öğrencilerin ve ğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda sorgulanmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çeviri Kavramı

Çeviri hayatımızın her aşamasında karşımıza çıkan yaşamsal bir olgudur. Bu anlamda farklı dünyaları tanıma fırsatı sunması ve tüm toplumların ortak dili olması açısından önemi büyüktür.

En genel ifadeyle çeviri, bir dildeki bildirilerin anlam ve biçim yönünden eşdeğerlik sağlamak suretiyle bir başka dile aktarılması işlemi ve bunun sonucunda ortaya çıkan ürün olarak değerlendirilmektedir (Yalçın, 2015, s. 11).

Çeviriyi orijinal bir metnin yeniden yazımı olarak tanımlayan Lefevere (1992)'e göre, yeniden yazımlar yani çeviriler yeni kavramlar, yeni türler, yeni yöntemler ortaya koyabilir (...) yaşadığımız dünyanın daha çok farkında olmamıza yardımcı olabilir (s. xi).

Çeviri sadece anlamın yabancı bir dilden tanıdık dile aktarılması değil, aynı zamanda başka dillerin tanımladığı başka dünyaların, başka bir toplumda ya da başka bir zamanda yaşamış olan insanların düşüncelerinin ve duygularının tanıtılmasıdır (Göktürk, 2013, s. 15; Grossman, 2017, s. 21). Bu yönüyle çeviri, kişiler arası, milletler arası hatta asırlar arasında köprü kurma göreviyle çok büyük bir öneme sahiptir.

Çeviri, insanın dünya görüşünü genişletmekle kalmaz aynı zamanda diğer halkların kültürlerini de tanıma olanağı sunar. Başka toplumların deneyimlerini bize ulaştıran bir araç olarak çeviriye her daim ihtiyaç vardır. Özellikle ülkeler arasındaki kültürel ilişkileri güçlendirmede, milletlerin bilimsel, eğitsel ve teknolojik gelişimini sağlamada, milletler arasında bilimsel fikir alışverişine imkan sağlama konusunda önemi büyüktür (Köksal, 2008, s. 6-7).

Çeviri yıllardır süregelen, iki dil arasında iletişim olgusu göreviyle çok büyük öneme sahip bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Ancak “çevirinin mekanik bir aktarım işlemi olmayıp, yaratıcı bir eylem olduğu gerçeğinin kabul edilmesi, çeviriyi ikinci sınıf bir etkinlik olmaktan çıkarmış, bir bilim dalı olarak öteki bilim dalları arasında yer almasına neden olmuştur” (Yazıcı, 2010, s.15). Çeviribilim alanında ortak bir adın kullanılamaması sorunu, bu bilimin neleri kapsayacağı ve yapısının nasıl olacağına dair ortak bir fikrin de olmayışı çeviribilimin gelişmesini engellemiştir (Holmes, 2000). Çeviribilimin inceleme alanları ile ilgili ilk görüşü dile getiren kişi olarak James Holmes 1972 yılında Kopenhag’da düzenlenen Üçüncü Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Kongresi’nde “The Name and the Nature of Translation Studies” başlıklı bildirisinde çeviribilimin inceleme alanlarını ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Holmes (2000)’un ifadesiyle çeviribilim deneysel bir bilim dalı olduğu için iki hedefi vardır: İlki çeviri ve çeviri olgularını, kendi deneyim dünyamızda görüldüğü biçimiyle betimlemek, diğeri ise bu olguların açıklanıp önceden tahmin edilebilmesi için genel ilkeler oluşturmaktır (s. 176).

Bu iki hedef doğrultusunda betimleyici çeviribilim, kuramsal çeviribilim ve uygulamalı çeviribilim olarak üç çeviribilim alanı belirlenmiştir.

Tablo 1

James Holmes ’un Belirlediği Çeviribilim Alanları

Çeviribilim Alanları		
Betimleyici Çeviribilim	Kuramsal Çeviribilim	Uygulamalı Çeviribilim
Ürün odaklı betimleyici çeviribilim	Genel çeviri kuramı	Çeviri öğretimi
İşlev odaklı betimleyici çeviribilim	Kısmi çeviri kuramları	Çevirmen yetiştirilmesi
Süreç odaklı betimleyici çeviribilim		Çeviri politikası
		Çeviri eleştirisi

Kaynak: Holmes, J. (2000). The name and the nature of translation stuedies. In L. Venuti (Ed.), *Translation Studies Reader* (pp 172-185). London and New York: Routlegde. (Adı geçen makaleden derlenmiştir).

Tablo 1’de¹ gösterildiği gibi, Holmes’un çeviribilim alanlarını sınıflandırması bu alanda çalışan araştırmacıların da çalışmalarını amaç ve hedeflerini göz önünde bulundurarak

¹ Çevirmen ismi belirtilmediği takdirde, bu tez kapsamında yapılan tüm çeviriler yazara aittir.

Çalışma alanını belirlemesi konusunda önemli katkıları sağlamaktadır. Böylelikle eviribilim alanında kuram ve uygulama konusunda yaşanan sıkıntıların ortadan kalkmasında büyük bir adım atılmıştır. Bu noktada çevirinin basit bir aktarım işlemi olmadığı gerçeğinin kabul edilmesiyle, 1970’li yıllardan itibaren özerk bir bilim dalı olarak (Demircioğlu, 2016, s. 13) eviribilim alanında kuramsal ve yöntemsel bir temele dayalı olarak yapılan araştırmalarla eviri uygulama alanları genişlemektedir.

2.2. Edinç Kavramı

Bilgi ve teknolojinin ilerlemesiyle her alanda olduğu gibi eviribilim alanında da alana yeni terim ve kavramlar girmekte alandaki gelişmelere bağlı olarak da kavram ve terimler de kapsamını genişletmektedir (Yazıcı, 2007, s. 7). Bu kavramlardan biri olarak edinç kavramı yabancı dil eğitimi, eğitim bilimleri, toplum bilimi, ruh bilimi gibi pek çok alanda tanımlanan ve kullanılan bir kavramdır. Edinç kavramı en genel şekliyle belirli konularda karar verme yetisi, bir işi iyi yapma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Oxford, 2000; Robert, 1982). Edinç kavramına dilbilim alanında ilk defa Noam Chomsky’nin “Aspects of the Theory of Syntax” adlı çalışmasında rastlamaktayız. Chomsky (1965)’nin belirttiği üzere, ideal konuşucu dinleyici dilini çok iyi bilen ve konuşurken (performance), dil bilgisel hatalardan ve dikkat dağınıklığından etkilenmeyen kişidir. Ona göre dil edinci, konuşmacı dinleyicinin sahip olduğu dilin bilgisidir (s. 3-4). Dilbilim alanında Chomsky’nin ortaya koyduğu “retici-dönüşümlü dil bilgisinde, doğuştan var olduğu kabul edilen, insanın bir dili anadili olarak öğrenmesini ve sınırlı sayıda kurallarla sınırsız sayıda cümleler üretmesi sağlayan dil yetisi” (Hengirmen, 1999, s. 148); “konuşucu dinleyicilerin edinmiş oldukları, daha önce hiç duyup söylemedikleri tümceleri de kapsayan sonsuz sayıda tümce oluşturup anlamalarını sağlayan dilsel bilgi” (Vardar, 2002, s. 89) olarak da tanımlanmaktadır.

“Edinç kendi anadilinde konuşan özneye bilmediği, işitmediği ya da söylemediği tüm tümceleri üretebilme ve onları anlayabilme olanağını verir ve bu edinç sayesinde, konuşan özne şu ya da bu tümcenin dilbilgisi kurallarına uygun olup olmadığını değerlendirir” (Kıran ve Kıran, 2010, s. 163). Chomsky edinç kavramına özel edinç ve evrensel edinç olarak bir ayrım getirmiştir. Özel edinç dillerin oluşumunda belirleyici olan, özel kuralları belirleyen dilsel bilgi olarak ifade edilirken evrensel edinç ise çeşitli dillerin dilbilgisini

açıklayan temel dil kurallarını hemen kavrayabilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Evrensel edinç doğuştan olmakla birlikte; özel edinç sonradan kazanılır. Her iki edinç de sezgisel olmakla birlikte evrensel edinç, özel edincin öğrenilme koşuludur. Özel edinç ise evrensel edincin uygulama alanıdır (Kıran ve Kıran, 2010, s. 163-164).

Weinert (2001) edinç kavramını hem bilimsel olarak hem de günlük dilde kullanılan bir terim olarak ifade ederken “kabiliyet (ability)”, “yetenek (aptitude)”, “kapasite (capability)”, “yetkinlik (competence)”, “etkililik (effectiveness)” ve “beceri (skill)” gibi çok çeşitli anlamlar altında kullanıldığını belirtmektedir. Diğer yandan edinç kavramı karmaşık bir faaliyet ya da görevi yerine getirme yeteneği olarak da ifade edilmektedir (Rychen ve Salganik, 2002).

Edinç, farklı türdeki yetenek ve beceriler (bilişsel, duyuşsal, psikomotor veya sosyal) ile bilginin bir birleşimidir. Aynı zamanda, edinç, bilgi (belli bir alana ait bilgi), beceri (problem çözme becerileri) ve sosyal becerinin (duyuşsal ve sosyal beceriler) bir birleşimidir. Edinç, aynı zamanda bilgi, bir işi gerçekleştirme gücü ve istek olarak değerlendirilmektedir (Hurtado Albir, 2008, s. 22).

Schneckenberg ve Wildt (2006) edincin, becerilerin edinilmesi ile sınırlı olmadığını, kişinin belirli bir durumda ortaya çıkan zorlukların koşullara uygun bir şekilde üstesinden gelme becerisiyle ilgili olduğunu savunmaktadır (s. 30). Aynı zamanda Schneckenberg ve Wildt (2006) edinç kavramının alanyazında birçok farklı ve tutarsız tanımlamalarının olduğuna değinerek edinç kavramı için anlamlı bir tanımın ancak belirli bir bağlam içerisinde değerlendirilerek mümkün olacağını ifade etmektedirler.

Malmkjær (2009) “What is Translation Competence?” adlı makalesinde dilbilim alanında kullanılan edinç kavramı ile diğer alanlarda kullanılan edinç kavramı arasındaki ayrımı tablo ile daha görünür kılmıştır (s. 123).

Tablo 2

Dilbilim ve Diğer Alanlarda Edinç Kavramı

Dilbilimsel Edinç Kavramı	Daha Kapsamlı Edinç Kavramları
Her bireyde özdeştir	Bireyler arasında değişkendir
Edinilir, öğrenilmez	Öğrenme yoluyla geliştirilebilir
Edim (performans) den ayrılır.	Edim (performans) yönlerini kapsar
Bilgidir	Becerileri içermektedir

Malkmjaer, K. (2009). “What is translation competence?” *Revue française de linguistique appliquée*, 1/Vol XIV, pp.123

Hurtado Albir (2010) ise iletişimsel edinç kavramının uygulamalı dilbilim alanında 1960'ların ortalarından bu yana incelendiğinden bahsederek edinç kavramının farklı disiplinlerde çokça dile getirildiğinden şu ifadelerle söz etmektedir:

Alanyazında edinç (iletişim kurmak için gerekli olan bilgi ve beceriler) ve iletişimin kendisi (belirli bilişsel koşullar ve durumlarda) arasında bir ayrım yapılmaktadır. İletişimsel edinç, kullanılan dil için gerekli becerileri içerir ve birbiriyle etkileşim halinde olan birkaç edinçten oluşur: dilbilgisi edinci (dil yetkinliği), sosyo-dilbilimsel edinç (farklı sosyo-dilbilimsel bağlamlarda etkili iletişim), söylem edinci (kabul edilebilir konuşma ve yazılı metinler üretme yeteneği) ve stratejik edinç (iletişimdeki aksaklıkları telafi edebilme ve iletişim sağlama, değerlendirme, planlanma ve iletişimin etkinliğini artırma becerisi). Bazı araştırmacılar nörolojik ve ruh bilimsel süreçlerin dahil olduğu psiko-fizyolojik durumları da değerlendirmektedir (s. 55).

Edinç kavramı çok geniş ve kapsamlı bir içeriğe sahip olduğundan farklı alanlarda edinç tanımı yapılacaksa hangi alanda yetkinliğin olduğunu sorgulamak kavramı doğru tanımlama noktasında önemli görülmektedir (Durukan, 2018; Klieme, Hartig ve Rauch, 2008). Bu noktada edinç kavramını çeviri eğitimi alanında doğru kullanabilme adına çeviribilim kapsamında yapılan değerlendirmeleri incelemek yerinde olacaktır.

2.3. Çeviri Edinci Kavramı

Günümüzde artık çeviribilim alanında bir terim olan çeviri edinci kavramı, tüm öteki kavramları kapsayan bir üst kavram olarak değerlendirilmektedir (Akalın, 2016; Birkan Baydan, 2013; Eser, 2015; Türkmen, 2019). Çeviri edinci en genel şekliyle çeviri yapabilmek için gereken bilgi ve beceriler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Bell, 1991; PACTE, 2000). Werner Koller çeviri edincini “her iki dilde edinilen dilsel becerileri bir arada tutma yeteneği” olarak tanımlar (Koller’dan aktaran Pym, 2003, s. 483).

Schaffner ve Adab (2000) ise edinç kavramından “tanımlaması çok zor görünen performans kabiliyetini özetleyen ve kapsayan bir terim” olarak bahseder (s. x). Shreve ise çeviri edinci kavramını “çevirmen olmak için bireyin ihtiyaç duyduğu akademik bilgi (ve uygulamayla bireyin öğrendiği ya da öğretildiği) bilgilerin bütünü” olarak ifade eder (Shreve’den aktaran Malmkjær, 2009, s. 124).

Çeviri edinci en basit şekliyle çeviri yapabilmek için gereken bilgi, beceri ve bilişsel yeteneklerin tümü olarak ifade edilirken Pym (2003) ise minimalist bir yaklaşımla çeviri edincini belirli bir kaynak metin için birden fazla metin oluşturma ve oluşturulan bu metinler içinden sadece tutarlı olanı hızlıca ve güvenilir bir şekilde seçebilme yeteneği olarak tanımlar. Bu becerilere ek olarak çevirmenlerin, aynı şekilde dilbilgisi, retorik, terimce, bilgisayar becerileri, internet bilgisi, dünya bilgisi, takım çalışması iş birliği, vb. konularda da bilgilerinin olması gerektiğini ifade etmektedir (s. 489).

Çeviribilim alanında diğer alt edinçleri kapsayan bir üst kavram olan edinç kavramından çevirmende ya da çeviri yapacak kişide aranan bilgi ve beceriler bütünü olarak bahsedebiliriz. Çeviribilimde genel anlamda edinç olarak ifade edilen bu becerileri Göktürk (2013) şu şekilde dile getirmektedir: Çevirmenin hem kaynak dilin hem de çeviri dilinin işleyiş düzenini çok iyi bilmesi, ikisinde de dil bilgisel öğeleri çözümleyebilecek yetide olmasının yanı sıra metnin görünür nesnel sınırları ötesindeki birçok ilişkisinin de göz önünde tutulması, sağlıklı bir çeviri yönteminin ön koşuludur (s. 17). Ammann (2008)’a göre ise bir çevirmen metin üretebilmelidir; bunu yapabilecek yeteneğe sahip olmalıdır ve ayrıca metin oluştururken bundan keyif de almalıdır, çünkü çeviri ileri derecede yaratıcılık, farklı kültürlerle karşı büyük bir ilgi ve dille oynamaktan keyif almayı gerektirir (s. 22). Çevirmen kültür edinci, metin edinci gibi belli temel konularda yeterli ehliyeteye sahip olmalıdır (Ammann, 2008, s. 67). Kaynak dünya ve erek dünya arasında bulunan, bu yönüyle önce okuyucu, sonra çözümleyici, sonra da metin üreticisi olan çevirmen, çeviri sürecinin her aşamasında çeviri edincine başvurur. İmgeler, simgeler, semboller, göstergeler ve bunlarla gönderme yapılan anlamın kavranması ve yorumlanması, bunların arkasındaki örtük anlamın açığa çıkarılması, diğer taraftan bu anlamın işlenerek erek dünyada metinleştirilmesi, çeviri edinci ile mümkün olur (Akalın, 2016, s. 58-59). Kautz çevirmenlerin her iki dil bilgisi, dünya ve alan bilgisi, çeviri kuram ve yöntem bilgisi ve çevirmen edincine ihtiyaç duyduğunu savunur (Kautz’dan aktaran Pym, 2003, s. 486). Hönig’in ifadesiyle gerekli alt yapı (çeviri edincini yapılandıran

donanım) sağlanmadan çeviri hiçbir zaman “salt” çeviri yaparak öğrenilmez (Hönig’den aktaran Eruz-Esen, 2008, s.226). Çevirmenin etkili ve kabul edilebilir çeviri yapabilmesi için hangi bilgi ve becerilere ihtiyacının olduğunun bilincinde olması ve bu becerilerini devamlı olarak geliştirmesi gerekir.

Bell (1991) çeviri edincini çevirmende olması gereken hedef dil bilgisi, metin türü bilgisi, kaynak dil bilgisi, konu alanı (gerçek dünya) bilgisi ve karşılaştırmalı bilgi olmak üzere beş farklı bilgi türünün birleşimi olarak ifade etmektedir (s. 36). Bunun yanında iletişimsel edinç (dilbilgisi, toplum dilbilimi ve söylemi içeren) olarak özetlenen kodlama ve çözümleme becerilerinin de olması gerektiğinden bahseder (Bell’den aktaran Pym, 2003, s. 485).

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerinin yabancı dil öğretiminde önemi büyüktür. Bir yabancı dili her anlamda etkili öğrenebilmek için bu dört becerinin de edinilmesi gerekmektedir. Bunun yanında, PACTE (2018) grubunun yazılı çeviri edinci edinimine yönelik düzey belirleme çalışmalarına dayanarak, öğrencilerde çeviri yaparken eşdeğerlik bulma, metin çözümlemesi yapma, kaynak dili ve hedef dili tanıma gibi edinçler çerçevesinde çeviri edincinin de en az bu beceriler kadar önemli olduğunu söylemek mümkündür.

2.4. Çeviri Edinci Modelleri

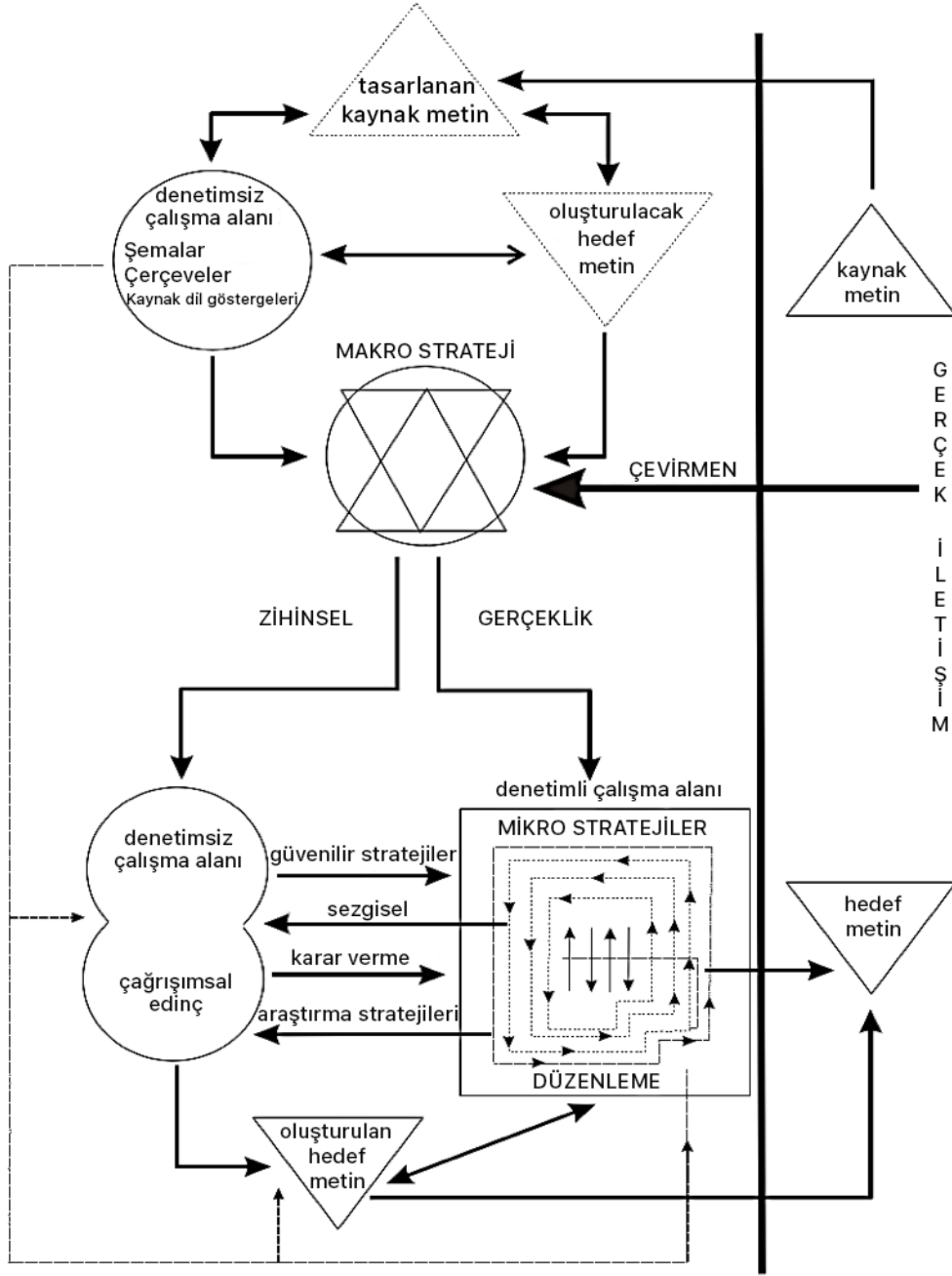
Çeviribilimin kendini kanıtlaması sonrasında çeviribilim alanında çalışmalar, araştırmalar yoğunlaşmakla birlikte çeviri edinci kavramına net bir tanım getirilememiştir. Bu konu üzerinde çalışan araştırmacıların çabaları gün geçtikçe artmakta, kimi araştırmacılar genelleme yoluna gitmekte kimileriye çeviri edincinin farklı boyutları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bölümde çeviri edinci ile ilgili olarak bireysel çalışmayı ve grup çalışmalarını tercih eden, bu doğrultuda edinç ve çeviri edinci kavramı üzerinde çalışan araştırmacıların görüş ve fikirleri ele alınacaktır.

2.4.1. Bireysel Çalışmalar

2000’li yıllardan itibaren çeviri edinci artık bir kavram olarak ele alınmaya başlanmış ve süreç odaklı çalışmalara hız verilmiştir. Bunun yanında uygulamalı çeviribilim alanı kapsamında çeviri edincinin edinimini sorgulayan ve bu süreçte çevirmenlerde bilinç

oluşturma adına farklı yöntemler kullanılarak deneysel çalışmalar da sürece dahil edilmiş ve somut verilerle yapılan çalışmalar alana katkı sağlamış ve sağlamaya devam etmektedir. evirmenin etkili eviri yapabilmesi noktasında ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin araştırılması, eviri alanında eviri edincinin önemli görülmesi dolayısıyla birçok araştırmacı bu konuda kendi görüşlerini dile getirmiş her biri edinç kavramına farklı bakış açılarıyla yaklaşmışlardır.

Hnig'in eviri edinci kavramı için önerdiği İdeal eviri Modeli'ne göre eviri edinci çağrışımsal edinç (aktarım edinci) ve makro strateji geliştirme ve tutarlı bir şekilde kullanma edinci olmak üzere iki ana alt edinçten oluşmaktadır (Hnig'den aktaran Göpferich, 2009, s.14). Hnig'in ideal eviri sürecini şekil 1'de olduğu gibi görselleştirmiştir.



Şekil 1. İdeal çeviri süreçleri modeli. (Göpferich, S. (2009). Towards a modal of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp. <https://pdfs.semanticscholar.org/254d/069d13b230faf92f7e04ffab32d5473df633.pdf> sayfasından erişilmiştir.)

Şekil 1’de çeviri sürecinin kaynak metnin alımlanması ile başladığı ve bir akış şeklinde devam ettiği görülmektedir. Çevirmenin zihinsel gerçekliğine ulaşan kaynak metnin alımlanması denetimli alan ve denetimsiz alan olmak üzere iki farklı alanda kendini gösterir. Denetimsiz alan çağrışımsal süreçlerde uzun süreli belleğin kullanımını içeren

yapılandırılmış alandır. Bu çağrışımsal süreçler hedef metni oluşturma amacıyla herhangi bir anlama sürecinin parçasını oluşturan bir metnin yapısı, tarzı ve içeriği ile ilgili beklentilerdir. Uzman çevirmenler alınılan kaynak metin, oluşturulacak hedef metin ve denetimsiz alandan gelen veriler ile makro stratejiler belirler. Makro stratejiler sadece hedef metnin işlevi, hedef kitlesi gibi hedef metni belirleyen özellikler değil aynı zamanda çevirmenlerin uzmanlık alanlarını geliştirmelerinin yanında bilgiyi arama doğrulama gibi öznel çağrışımlardır. Böyle bir makro strateji geliştirmek çevirmenin deneyimine veya çeviri amaçlı metin çözümleme süreçlerine bağlıdır. İdeal olarak, bir makro stratejinin geliştirilmesi hem denetimsiz çalışma alanının hem de denetimli çalışma alanının dahil olduğu gerçek çeviri sürecinden önce gelir. (Hönig'den aktaran Göpferich, 2009, s. 16). Denetimli alanda kurallar ve stratejiler kullanılmaktadır. Belirli bir kuralın belli bir durumda kullanılıp kullanılmayacağı mikro stratejileri kontrol eden makro stratejiler ile belirlenir (Eser, 2013, s. 12; Göpferich, 2009, s. 19).

Neubert (2000) ise, “Competence in Language, in Languages and in Translation” adlı makalesinde çeviri edincinin kapsamlı bir şekilde bağlamsal özelliklerinin öneminden ve birbiri ile bağlantılı olduğundan bahsetmektedir. Bu bağlamsal özellikler şu şekilde açıklanabilir:

Bağlamsal özellikler;

1. *karmaşıklık* (çeviriyi diğer mesleklerden ayırma),
2. *ayrışıklık* (çeviri becerilerinin farklı nitelikler gerektirmesi, örneğin edebi çeviri, teknik çeviri veya hukuk çevirisi konularında alan uzmanlığı),
3. *yaklaşıklık* (metnin konusuna kolay ve sorunsuz bir şekilde anlayacak kadar yaklaşma) ,
4. *açık uçluluk* (sözlük, ansiklopediye başvurma, uzman görüşü alma, kaynak ve hedef dilde paralel metinleri araştırma gibi kaynak kullanım çalışmaları),
5. *yaratıcılık* (kaynak metne dayalı olarak hedef dile aktarılan ifadelerin hazır karşılıklarının olmadığı durumlarda yeni söylem oluşturmada yaratıcı olma),
6. *duruma bağlılık* (çeviri amacına ulaşmak için çeviri durumunu göz önünde bulundurma),
7. *tarihsellik* (tarih içinde çeviriye yaklaşımların değişmesi) olarak sıralanmaktadır (Eser, 2015; Neubert, 2000).

Neubert (2000), çevirmenleri diğer dil kullanıcılarından ayıracak bir uzmanlık ihtiyacından da bahseder. Bu sebeple çeviri edincini beş parametrede inceler. Dil edinci, metin edinci, konu edinci, kültür edinci ve diğerleri kadar önemli olan aktarım edinci çeviri edincini oluşturmaktadır. Neubert aktarım edincini çevirmenin ayırt edici özelliği olarak görmektedir. Aktarım edincinin dil, konu, metin ve kültür edinçlerini aktarımın gerçekleşebilmesi amacıyla kapsadığını ifade etmektedir. Bilgi ve beceriler hakkında daha fazla şey bilinirse, çeviri sürecinin doğası daha iyi değerlendirilebilir.

-*Dil edinci*: Dil edincini çeviri için olmazsa olmaz bir durum olarak değerlendirirken, çeviri öğrencisinin üzerinde durmadığı anadil bilgisinin de aynı derecede öneminden bahsetmektedir. Terimce yanında söz dizimsel, biçim bilimsel gibi özel amaçlı dil kullanım bilgisini dil edincinin parçası olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte kaynak ve hedef dillerin dil bilgisel ve sözcüksel sistemleri hakkında bilgi birikimi çeviri edincinin temel bileşenleri olarak görülmektedir.

-*Metin edinci*: Neubert'e göre, dil ve metin bilgisi birbiri ile bağlantılıdır. Çevirmenlerin dil özelliklerine ek olarak söylem bilgisi, metin türü bilgisi ve özelliklerine özgü kullanım bilgisine de ihtiyaç duyduklarından bahseder.

-*Konu edinci*: Uzmanlık bilgisinin yanı sıra ansiklopedik bilgidir. Çevirmenlerin her şeyi bilmelerine gerek yoktur ancak aradıkları şeyi ihtiyaç duyulduğunda nerede ve nasıl bulabileceklerini bilmeleri gerekir.

-*Kültür edinci*: Teknik metinler de kültür odaklıdır ve kültüre özgü terimlerde olabilir. Kaynak ve erek kültür arasında kültür uzmanı olarak görülürler.

-*Aktarım edinci*: Çeviri hakkında bilgi sahibi olmak çeviri yapabilmek için yeterli değildir, önemli olan uygulayabilmek, çeviri yapabilmektir. Aktarım edinci kaynak metni hedef metne dönüştürme taktikleri ve çeviri stratejilerini ifade eder (s. 7-10).

Eruz-Esen (2008) çeviri yapabilmek için çeviri edincini ön koşul olarak değerlendirmektedir. Ona göre uzman çevirmen, çeviri yöntemlerini yerinde kullanabilen çevirmendir. Çeviride ilk adım olarak çevirmenin kaynak metinden hareketle kendi belleğinde oluşturduğu zihinsel/düşünsel metnin oluşması akabinde kaynak metnin yani kaynak kültürün çözümlenmesi olarak ele alır. Çözümleme ve hedef dile aktarma aşamasında da artık hedef kültürden yola çıkması gerektiğini ifade eder. Çeviri edincinin bileşenlerini kültür edinci, dil edinci, metin edinci olarak değerlendiren Eruz-Esen bu

bilgileri işlevsel hale getirebilmek için çevirmenin uzmanlık bilgisinin de öneminden bahseder. Uzmanlık bilgisi, çeviri ile ilgili edindiği bilgi ile uzman olduğu alan bilgisinin birleşimidir (s. 216). Eruz-Esen çeviri edincini aşağıdaki şekilde temellendirmiştir (s. 226):

Tablo 3

Eruz-Esen'in Çeviri Edinci Temellendirmesi

Çeviri Edinci	
- Çok geniş bir kültür yelpazesi (alt yapı, donanım)	
Uzmanlık Bilgisi	
Çeviribilimsel alana yönelik bilgi	Çeviri uygulaması yapılan alana yönelik uzmanlık bilgisi
- Çeviri kuramları	- Hukuk bilgisi, hukuk metni geleneği
- Araştırma yöntemleri	- Teknik alanda bilgi, teknik metin geleneği
- Karar verme yetisi	- Edebiyat, edebiyat metni geleneği
- Çeviri amaçlı metin çözümleme	
- Metin üretme	
Kültür Edinci	
- Metin kültürü, uzmanlık kültürü, dil ve kültür duyarlılığı, kaynak ve erek dilin değişik kültür katmanları...	

Kaynak: Eruz-Esen, S. (2008). Akademik Çeviri Eğitimi. İstanbul: Multilingual

Tabloda görüldüğü üzere çeviri sürecinin işlevsel olabilmesi, öncelikle çevirmenin geniş bir kaynak ve hedef dilin kültür bilgisine sahip olması bunun yanında çeviribilime yönelik kuramsal bilgisinin olması ve aynı zamanda kuramsal bilginin içselleştirilerek karar verme yetisi, araştırma yöntem bilinciyle kendi uzmanlık alan bilgisinin harmanlanması yoluyla mümkün olmaktadır.

Yazıcı (2007) “Yazılı Çeviri Edinci” adlı çalışmasında kuram ve uygulama arasında bir köprü olarak nitelendirdiği çeviri edinci kavramının ne anlama geldiğini, çeviri edincini dil edincinden ayrılan yönlerini kuramsal bilgi ışığında değerlendirmiştir. Böylece çevirmen adaylarına bir üst bilinç kazandıran Yazıcı, bu üst bilincin çevirmen adayına zaman kazandırarak belli bir konuda bilinçli bir şekilde uzmanlaşmasına katkı sağlayacağını

düşünmektedir. Bu bağlamda çeviri edincinin kaynak ve erek dile, araştırmaya, uzmanlaşmaya, teknik bilgi ve beceriye ilişkin boyutları kuramsal açıdan sorgulanmıştır (s. 9-10). Yazıcı (2007)'nın çeviri edinci modeli şu şekildedir (s. 139):

- *Kaynak ve erek dil/kültür bilgisi:* çeviri işleminin ilk temel bilgisidir. Çevirmende hem erek hem de kaynak dille ilgili dilsel bilgi eksikliği aynı zamanda kültürel bilgi eksikliğinin de işaretidir. Oysa bu bilgilerin varlığı çevirmenin bilgi teknolojileri konusundaki uzmanlığı ne olursa olsun çeviri işlemlerini başlatan ilk temel nedendir.
- *Kuramsal bilgi:* Çeviri işlemlerinin bilişsel olarak yapılmasını sağlayacak ve çeviride çevirmen kararlarını olumlu yönde etkilediği gibi ona bilgisel dayanak sağlayarak çevirmen özgüvenini sağlayacak bilgidir.
- *Çok dilli çevrilebilecek teknik metin oluşturma bilgisi:* Çevirmenin dilsel bilgisini kuramsal bilgiyle birleştirebilmesi onun günümüz teknoloji çağında üst dilsel becerilerini geliştirerek çok dilli teknik metin oluşturma yeteneğini kazanmasına da yardımcı olur.
- *Araştırmaya yönelik üst bilgi ve beceri:* Çevirmenin hangi kaynaktan en kısa zamanda en sağlam bilgiyi alabileceğiyle ilgili edindiği bilgi ve kullandığı stratejileri kapsar.
- *Elektronik araçlarla ilgili bilgi:* Excel, Powerpoint gibi çeşitli yazılım programlarıyla ilgili temel bilgisayar becerileri yanı sıra çeviri belleği, veri ve terim tabanı oluşturmaya değgin bilgidir. Elektronik kaynaklar günümüzde çevirmenin iletişim kurmasına, çeviri bellekleri aracılığıyla önceki bilgiye en kısa yoldan erişimine ve metin oluşturmaya yardımcı olan araçlardır. Elektronik kaynakların arama motorları aracılığıyla sağladığı bilgiye erişim kolaylıkları, maliyeti, kapsamının genişliği, güncelleme olanağı ve sunduğu seçenek çeşitliliği açısından basılı ve yazılı kaynakların yerini aldığı söylenebilir (Yazıcı, 2007, s. 139).
- *Proje tasarımı bilgisi:* Sanayi teknolojisiyle ilgili bir ürünü uluslararası ve yerel pazara taşıyacak çeviri projeleri tasarlama; maliyet, kar analizini yapabilme, ürünle ilgili terimce ve yardımcı araçları sağlama, yazılım programıyla ilgili karar ve güncellemelerin yanı sıra iş bölümü, denetim ve müşteriyle ilişkileri düzenleyebilmekle ilgili bilgi ve becerileri kapsar.

- *Pazarlama bilgisi:* Çevirmenin ürünün pazarlanması konusunda işletme alanından edinebileceği ve küresel pazardaki yeni yöntem ve akımları izleyebilecek düzeyde bilgiyi kapsar.

Türkmen (2019) yükseköğretimde çeviri alanında dijital medya araç, gereç ve kaynaklarının çeviri edinçleri bağlamında tanıtılması ve kullanılması amacıyla yapmış olduğu çalışmasını dijital medya araçlarının dil eğitiminde ve bazı disiplinlerde kullanıldığı gibi çeviri eğitiminde de kullanılabileceğini göstermek hedefiyle temellendirmiştir (s. 15). Bu kapsamda çeviri eğitiminde çeviri edincine yönelik yapılan araştırmaların ortaya koyduğu alt edinçlere ek olarak dijital medya araçlarının da çeviri eğitiminde kullanılması amacıyla dijital medya edinci önerisi getirmektedir. Çeviri edinci ile ilgili yapılan çalışmalarda teknolojik edinç, araçsal edinç, araçlar ve teknolojik edinç ve teknik edinç başlıklarında incelenen edinç türlerinin daha çok bilgisayar programları, sözlük ve bütüncelerin kullanımı doğrultusunda şekillendiği, dolayısıyla bu çalışmayla çevirmenlik öğrencilerinin günlük hayatta sık kullandıkları akıllı cep telefonları, tablet, bilgisayar uygulamaları, çok sayıda mobil uygulama gibi dijital ortamlardan yararlanarak akademik çeviri eğitimleri çerçevesinde “dijital medya edinci” ne sahip olmaları ve bu edinçlerin katkılarıyla daha bilinçli çevirmen olarak meslek hayatlarına devam etmeleri hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda farklı iki düzeyde akademik çeviri eğitimi alan öğrencilerin araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Çeviri Eğitimi Alan Öğrencilerin Dijital Medya Araçlarını Kullanmalarına Yönelik Tutum Ölçeği” ne gönüllü katılımlarıyla desteklenen araştırma verileri ile öğrencilerin büyük çoğunluğunun sosyal medya ağ hesaplarını, interneti gün içerisinde yoğun olarak kullandıkları sonucuna varılmıştır. Hem yazışma hem de görsel-ışitsel iletişim imkanı sağlayan sosyal ağ uygulamalarının dijital medya edincini kazandırmasına yönelik olarak “Çeviri ve Dijital Medya I-II” adlı ders önerileri sunduğu çalışmada dijital medya edincinin alt edinç olarak çeviri edinci kavramının günümüz şartları değerlendirilerek sosyal medyanın çeviri eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik değerlendirmede bulunmuştur.

2.4.2. Araştırma Projesi Grup Çalışmaları

Bu başlık altında çeviri edinci edinimi sürecinin sorgulandığı, değerlendirildiği araştırma grubu çalışmalarına, ayrıca araştırma gruplarının çeviri edinci edinimine yönelik belirlediği çeviri edinci modellerine yer verilecektir.

2.4.2.1. PACTE Grubu Çeviri Edinci Modeli

PACTE (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation) Auotnoma de Barcelona Üniversitesi'nde çeviri edinci ve edinimini araştırmak amacıyla 1997 yılında oluşturulan bir araştırma grubudur. PACTE grubunun temel amacı deneysel çalışmalar yaparak çevirmen eğitim programlarındaki müfredat tasarımını, özellikle de edinç tasarımı, ilerleme ve değerlendirme ile ilgili olarak geliştirmektir. PACTE grubunun araştırması çeviri edinci, çeviri edinci edinme, edinç düzeyleri, edincin değerlendirilmesi olarak dört aşamaya ayrılmıştır.

Araştırmalarda incelenen diller İspanyolca, İngilizce, Fransızca, Katalanca ve Almancadır. Çalışmaların odak noktası hem çeviri ürünü hem de çeviri sürecidir. Bu süreçte öğrencilerin karşılaştıkları çeviri sorunları ve çözüm önerileri değerlendirilmektedir.

PACTE grubu çeviri edinci ve edinimini belirlemek amacıyla oluşturdukları çeviri edinci modeli şu şekildedir (Göpferich, 2009; PACTE, 2000, 2003, 2009):

İki dil edinci: Her iki dilde pragmatik, toplum dilbilimsel, metinsel, dil bilgisel ve söz dizimsel bilgiyi kapsar.

Dil dışı alt edinç: Daha çok dünya hakkında ve özel konularda bilgi. Kaynak ve erek kültüre dayalı kültür bilgisi, ansiklopedik bilgi ve alan bilgisi (özel alanlar).

Çeviri bilgisi alt edinci hakkında: Çeviri sürecini, yöntemini ve çeviri işlemlerine yönelik temel ilkeler ile çeviri mesleği bilgisidir.

Araçsal alt edinç: Doküman kaynakların, bilgi teknolojilerinin çeviride kullanımı bilgisi: sözlükler, ansiklopediler, gramer kitapları, teknik kitaplar, paralel metinler, elektronik araç gereçler, arama motorları vb.

Stratejik alt edinç: Sorunların çözülmesi ve sürecin etkinliğinden sorumlu olduğu için en önemli alt edinçtir. Çeviri projesi ile ilgili süreci planlama, elde edilen süreci ve kısmi sonuçları değerlendirme, farklı alt edinçleri aktif hale getirme ve eksiklikleri telafi etme, çeviri sorunlarını belirleme ve bunları çözmek için gerekli işlemleri uygulama gibi

becerileri içermektedir. Diğer tüm alt edinçleri etkileyen önemli bir edinçtir ve çeviri sürecini kontrol ettiğinden diğer edinç türleri arasında karşılıklı ilişki kurar.

Psiko-fizyolojik bileşenler: Birbirinden farklı bilişsel ve tutumsal bileşenler ile psikomotor mekanizmaları. Bilişsel bileşenler (hafıza, dikkat, algı ve duygular), tutumsal yönleri (entelektüel merak, azim, dayanıklılık, eleştiri...), yaratıcılık, mantıksal düşünme, çözümleme ve sentezleme gibi becerileri içermektedir.

PACTE (2000)'a göre çeviri edinci alt edinçlerle birbirine bağlanmıştır ve çeviri edinci edinimi de var olan bilgi üzerine inşa edilen yeni bilginin oluşumuyla dinamik bir süreçtir. Çeviri edinci ediniminde önemli olan var olan alt edinçlerle yeni edinçleri bir arada tutabilmektir (s. 104).

PACTE grubu 2015-2018 yılları arasında Amparo Hurtado Albir yönetiminde önceki yapmış olduğu araştırma projesinin devamı niteliğinde olan NACT projesi (projenin İspanyolca adının baş harfleri ile oluşturulmuş akronimi) yani “Yazılı çeviri edinci ediniminde edinç düzeylerini belirleme” olarak adlandırılan projesinde Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi’ ne (CEFR) benzer çeviri edinç performans düzeylerini belirlemeye yönelik çeviri eğitimi ve profesyonel çeviri için kullanılacak bir ortak Avrupa referans çerçevesi oluşturma amacıyla araştırmalar gerçekleştirmektedir (PACTE, 2018, 2019). Çeviri edinci performans düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma süre sınırlaması (2015-2018) olması dolayısıyla sadece başlangıç düzeyindeki çevirmenlerin ve profesyonel çevirmenlerin genel durumunu belirleme amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma projesi üç aşamadan oluşmaktadır. İlki seviye tanımlama önerileri çalışmaları (2015-2017). 15 Avrupa ülkesinden toplam 23 çevirmen eğitim merkezi program bilgilerini paylaşarak ve değerlendirme aşamasında katkıda bulunmuştur. İkinci aşama olarak (2017-2018) önerilen tanımlayıcıların değerlendirilmesi yapılmıştır. 16 Avrupa ülkesinden gelen akademik ve profesyonel çeviri alanlarının temsilcilerinden uzman görüşü alınarak toplamda 65 çeviri dersi hocası, 23 profesyonel çevirmen ve 11 profesyonel çevirmen derneklerinin değerlendirmesi ile çeviri edinci düzeylerinin belirlenmesi için kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan anket hazırlamışlardır. Üçüncü aşama olarak da (2018) değerlendirme sürecinde elde edilen verilerin analizi ve düzey tanımlayıcı önerilerin gözden geçirilmesi aşaması halen devam etmektedir. Yapılan çalışmalar neticesinde çeviri edinci düzeyi olarak A B C olmak üzere üç düzey ve beş tanımlayıcı kategori önerisinde bulunmaktadır. Önerilen çeviri edinci düzeyleri şu şekildedir:

- C Çeviri düzeyi (C): Uzman profesyonel çevirmen: Profesyonel yeterlilikler: çevirmenin özel alan uzmanlığı
- B Çeviri düzeyi (B1, B2). Genel profesyonel çevirmen: Çevirmen uzmanlık alanlarına giriş: Uzmanlık çevirisinde temel yeterlilikler
- A Çeviri düzeyi (A1, A2) Başlangıç düzeyinde çevirmen: Çeviriye giriş, temel çeviri becerileri

Belirtilen çeviri edinci düzeyleri için tanımlayıcı sınıflamalar şu şekilde belirtilmektedir;

- Dil edinci: Her seviyeden çevrilebilir türlerle ilgili olarak CEFR düzeylerine uygun olarak kaynak dilde okuma anlama hedef dilde yazma
- Kültür, dünya bilgisi ve konu edinci: Yabancı kültüre ve kendi kültürüne ait bilgi, dünya bilgisi, özel alanlara ait konu bilgisi.
- Araçsal edinç: Kullanımı: dokümantasyon kaynaklarının temel / karmaşık düzeyde kullanımı (kaynak ve araştırma türleri), teknolojik araçlarının temel / ileri / uzman düzeyde kullanımı (araçlar ve işlevleri)
- Çeviri hizmeti sunma edinci: İşgücü piyasasının işleyişi, profesyonel uygulama gibi konuların yönetimi
- Çeviri sorunu çözme edinci: Her seviyede çözülebilecek çeviri sorunları türleri.
Temel kategori: her seviyede çevrilebilecek her düzeyde metin türlerinin gerektirdiği yeterlikleri belirler.

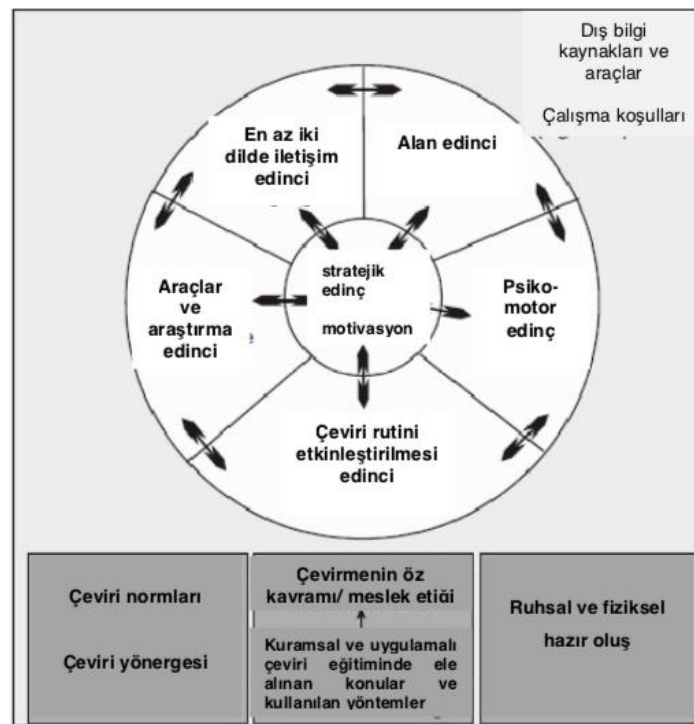
Tanımlayıcı kategoriler üzerinde çalışmaların, yeniden düzenlemelerin değerlendirmeler sonucunda hala devam ettiği söylenmektedir (PACTE, 2019).

2.4.2.2. TransComp Çeviri Edinci Modeli

2008-2011 yılları arasında FWF (Avusturya Bilim Fonu) tarafından desteklenen TransComp araştırma projesi, 2007 yılında Graz Üniversitesi'nde başlatılmış bir projedir. TransComp, çeviri edinci ve edinimini PACTE grubu gibi deneysel verilerle inceleyen bir araştırma projesidir. Bu proje, uzun soluklu ve süreç odaklıdır. Araştırmada 12 çeviri öğrencisinin çeviri edinci gelişimini inceleme ve on yıldan fazla deneyimi olan 10 uzman çevirmen ile karşılaştırma süreci 3 yıldan fazla sürmüştür. Öğrencilerin ve uzman çevirmenlerin İngilizce'den Almanca'ya çevirdikleri aynı metinleri karşılaştırma sürecinde

asset management system (her türde metin, grafik, video, ses dosyalarının çözümlenmesi) kullanılarak sesli düşünme (think-aloud), klavye vuruşları (key-logging), ekran ve kamera kaydı incelenerek, geçmişe dönük görüşmeler ve kısa anketler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Göpferich ve Jääskeläinen, 2009, s.183).

TransComp çeviri edinci modeli Göpferich'in çalışmalarına dayanmaktadır. Göpferich PACTE grubu ve Hönig'in çalışmalarını inceleyerek kendi modelini oluşturmuştur. Modelin odak noktasını PACTE grubunda olduğu gibi stratejik edinç oluşturmaktadır.



Şekil 2. Göpferich'in çeviri edinci modeli. Akdağ, A. I. (2015a). *Mütercim tercümanlık öğrencilerinde çeviri edincinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şekil 2 incelendiğinde alt edinçler arasında gösterilen çift yönlü oklar alt edinçlerin birbiri arasında etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Merkezde bulunan diğer edinçler arasında ilişkiyi sağlayan ve kontrol eden stratejik edinç ve motivasyonun ise diğer tüm edinçlerle bağlantılı olduğunu görmekteyiz.

Göpferich (2009)' in modeli şu şekildedir:

En az iki dilde iletişim edinci: Bu alt-edinç, PACTE grubunun iki dillilik alt-edinci ile benzeşmektedir. Her iki dilde sözcük, dil bilgisel ve dil kullanımı bilgilerini içerir. Dil

kullanımı bilgisi, her iki kültüre özgü gelenekler, özel durumlar ve metin türü hakkındaki bilgiyi içerir. Kaynak dildeki iletişim edinci, öncelikli olarak kaynak metnin anlaşılması ile ilgilidir. Üretilen hedef metnin kalitesini hedef dil edinci belirler.

Kaynak dilden hedef dile doğru bir aktarım yapılabilmesi için kaynak metnin doğru bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Bunun için de Göpferich'in de bahsettiği gibi en az iki dilde iletişim sağlayabilme edinci, kaynak ve erek dil bilinci bu noktada önemli görülmektedir.

Alan edinci: Bu alt-edinç, PACTE grubunun dil dışı alt-edinci ile ilişkilendirilmektedir. Genel ve özel alan bilgisine sahip olmanın yanında kaynak metni anlamak ve hedef metni oluşturmayı veya bilgi boşluklarını doldurmak için başka hangi tür bilgiye ihtiyaç duyulduğunu anlamayabilmek alan edinci olarak ifade edilmektedir.

Araçlar ve araştırma edinci: Bu alt-edinç, PACTE grubunun araçsal alt-edincine benzemektedir. Çeviriye özgü alışlagelmiş ve elektronik araçların kullanımı, sözlükler ve ansiklopediler (basılı ya da elektronik) gibi referans kaynakların, terim bankalarının ve benzeri veri tabanlarının, koşut metinlerin, arama motorlarının, terimcenin, makine çeviri sistemlerinin yanında çeviri yönetim sistemlerinin kullanımını içerir.

Çeviri rutini etkinleştirme edinci: kabul edilebilir hedef dil eşdeğerliği oluşturmak için belirli standart aktarım işlemlerini uygulama bilgi ve becerilerini kapsamaktadır.

Psiko-motor edinç: Bu alt-edinç, (elektronik araçlarla) okuma ve yazma için gerekli olan psiko-motor becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler ne kadar çok gelişmişse o kadar az bilişsel kapasiteye ihtiyaç duyulur ve örneğin çeviri sorunlarına çözüm bulma gibi başka bilişsel işlemlere yer açılmış olur.

Stratejik edinç: Bu alt-edinç, PACTE grubunun stratejik alt-edincine benzemektedir ve öteki alt-edinçlerin kullanımını kontrol eder. Diğer alt edinçlerin arasında hiyerarşi oluşturarak önceliklerin belirlenmesinde önemli görülmektedir (s. 21-23).

2.4.2.3. EMT Grubu Çeviri Edinci Modeli

EMT (European Master's in Translation) uzman grubu Avrupa Komisyonu ve Avrupa üniversiteleri arasında Avrupa Birliği doğrultusunda oluşturulan iş birliği neticesinde

çeviride yüksek lisans alanında ortak bir referans çerçevesini oluşturmak amacıyla 2007’de kurulmuştur.

EMT'nin asıl amacı, Avrupa Birliği’nin (AB) yüksek öğrenime yönelik öncelikleri ile tamamen uyumlu, genç dil uzmanlarının işgücü piyasası uyumunu artırmak için çevirmen eğitim kalitesini artırmaktır. Uzmanlar tarafından hazırlanan EMT yeterlilik çerçevesi, projenin merkezinde yer almaktadır. Çevirmenlerin bugünün piyasasında başarılı bir şekilde çalışması için ihtiyaç duydukları temel yeterlikleri tanımlamak araştırma grubunun bir diğer amacıdır. EMT, nitelikli çevirmenler yetiştirerek, uzun vadede, Avrupa Birliği bünyesinde çalışan tüm çevirmenlerin çeviri mesleği kapsamında niteliklerini artırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla EMT uzman grubu altı alt edinçten oluşan bir temel çerçeve belirlemiştir. Çeviri edinci kapsamında alt edinçlerden oluşan ve çeviri eğitimi standartlaştırmak amacıyla belirlenen temel çerçeve şu şekildedir:

- *Çeviri hizmeti sağlama edinci (translation service provision competence):* Çeviri hizmeti sağlama konusunda müşteri isteğine uygun çeviri yapmak, belge çevirileri için aşamaları, kullanılacak stratejileri bilmek, çeviri sorunlarını tanımlamak ve uygun çözümler bulmak, piyasa gereksinimlerini takip etmek, müşteri ile nasıl anlaşılacağını bilmek (teslim tarihi, tarifeler, faturalama, sorumluluklar vb. durumlar), zaman, stres ve bütçe yönetimini bilmek, kendi kendini değerlendirebilmek ve sorumluluk almak.
- *Dil edinci (language competence):* her iki dilin de dil bilgisel, söz dizimsel, deyimsel yapılarının bilinmesi
- *Kültürlerarası iletişim edinci (intercultural competence):* metinlerde öne çıkan sosyal, coğrafi, tarihi, biçem unsurlarının tanınması, kültürlerle uygun unsurları, değerleri ve referansları tanımak ve tanımlamayı bilmek, her iki dilde de hızlı ve iyi bir şekilde taslak oluşturma, yeniden yazma, yeniden yapılandırma, düzenleme işlemlerini bilmek
- *Bilgi bulma/işleme edinci (information mining competence):* verilen bir görev için ilgili bilginin nasıl çıkarılacağını ve işleneceğini bilmek, internette veya diğer herhangi bir ortamda erişilebilir olan belgelere ilişkin değerlendirme kriterleri geliştirmek, belgesel kaynaklarının güvenilirliğini nasıl değerlendirileceğini bilmek, araçların ve arama motorlarının etkili bir şekilde nasıl kullanıldığını bilmek (örneğin, terimce yazılımı, elektronik şirket, elektronik sözlükler)

- *Konu edinci: (thematic competence)*: çevrilecek metnin konusunun daha iyi anlaşılması için ayrıntılı arama yapma, kavram, akıl yürütme yöntemleri, terimce konularında kendini geliştirme, konuyla ilgili merak duyma, metin çözümlemesi yapabilme
- *Teknolojik edinç (technological competence)*: metin işleme, yazım ve dilbilgisi kontrolü, internet, çeviri belleği, terim veri tabanı, ses tanıma yazılımı gibi için çeşitli yazılımları çeviri sürecinde kullanabilmek, veri tabanı ve dosyaları oluşturmayı ve yönetmeyi bilmek, farklı formatlarda ve farklı teknik ortamlarda çeviri nasıl hazırlanacağını ve üretileceğini bilmek (EMT, 2009, s. 4-7).

2.5. Çeviri Eğitimi

Çeviri eğitiminin amacı öğrencilerin etkili ve iyi bir çeviri yapabilmeleri için çeviri becerilerini geliştirecek, öğrendikleri dili ve kültürünü tanımaya fırsat sunacak ve aynı zamanda kendi dil ve kültürleriyle benzerlik ve farklılıklarını irdeleyebilecek, farklı türde çeviri yöntem ve yaklaşımları doğrultusunda çeviri yapabilecek bir düzeye ulaştırmaktır. Çeviri eğitiminde önemli görülen bir diğer husus ise öğrencilerin çeviri becerisi edinimine zemin hazırlamaktır. İyi bir çeviri yapabilmek için sadece kaynak metnin anlamını hedef dile aktarmak yeterli değildir, kaynak metnin mesajının doğru aktarılabilmesi önemlidir. Çeviri eğitiminde önemli olan bir diğer husus ise kaynak metin hedef metne aktarılırken hedef dil ve kültürünü ve hedef kitle beklentilerinin gözetilmesidir.

Çevirinin dillerin çözümlemesi ve anlamın bir dilden diğerine aktarılmasına, her iki dilin dil yapılarının anlaşılmasına ve doğru eşdeğerliklerin bulunmasına önemli katkısı vardır (Yalçın, 2003, s. 463). Ancak, dil bilimi ve yabancı dil eğitimi bölümlerinde verilen çeviri eğitimi belli bir dile ya da yazına ve bunların içinde olduğu ekine ilişkin verilen üst bilgiler ışığında metinlerin okunması, anlaşılmasına yönelik bir etkinlik ya da tek tek ele alınan belli dil yapılarının çözümlemesi, ayrıştırılması ya da birleştirilmesine kolaylık sağlayacak bir uygulama alanı olarak görülmektedir (Akbulut, 2004, s. 22). Ammann (2008)'ın belirttiği üzere, çeviri alanında eğitim ve meslek icrası için gereken ön koşullar sadece dil bilmekten keyif almak ve dil yeteneğinden ibaret değildir; kişilerin kendi kültürlerine ve yabancı kültürlerle ilgi duyması, başka insanlara ve davranışlarına duyarlılıkla yaklaşması gerekmektedir. Çeviri dil kalıplarını aktarmaktan ibaret bir teknik

uğraş olmadığından ileri derecede yaratıcılık, dille uğraşmaktan keyif almayı ve farklı kültürlerle karşı ilgi duymayı gerektirir (s. 22). Çeviri eğitimi çeviri edincinin birçok bileşenden oluştuğunu göz önünde bulundurarak kuram bilgisi, dil bilgisi, metin bilgisi, kültür bilgisi ve aktarım bilgisi gibi alt bileşenleri kapsayacak nitelikte olmalıdır. Dolayısıyla araştırmamanın bu bölümünde etkili bir çeviri dersinin nasıl olması gerektiği, yabancı dil eğitimi bölümlerinde verilen çeviri dersinin öğrencilerde çeviri bilinci sağlaması noktasında hangi alanlarda düzenlemelerin yapılması gerektiği sorgulanacaktır. Çeviri eğitiminde çeviri edincinin yeri ve önemi alt edinçler kapsamında değerlendirilecektir.

2.5.1. Çeviri Eğitiminde Dil Edinci

Çeviri en basit haliyle bir dilden öteki dile anlamın aktarılması olarak görülse de iletişimsel bir eylem olarak anlamı aktarabilmek için öncelikle anadil ve yabancı dilde iletişimsel edinç düzeyinde bir yetkinliğin olması gerektiğinden bahsedebiliriz. İletişimsel edinç demek, dil bilimsel, toplum dilbilimsel ve söylem alanlarında yetkinliğin olması demektir (PACTE, 2000, s. 101). Beeby (1996)'nin ideal çevirmen iletişim edinci modeli dil bilgisel, toplum dilbilimsel, söylem ve aktarım edinci alanlarından oluşmaktadır. Dil bilgisel edinç, sözcük oluşumu, telaffuz, imla ve cümle yapısı da dahil olmak üzere her iki dilin kuralları hakkında bilgi sahibi olmak demektir. Toplum dilbilimsel edinç, her iki kültürün bilişsel, genel toplum tarihi, biçim, çevirinin amaçları vb. durumsal bağlamındaki ifadeleri uygun bir şekilde anlama ve üretme bilgi ve becerisini içermektedir. Söylem yetkinliği, her iki dilde farklı türlerde birleştirilmiş sözlü veya yazılı metinler elde etmek için biçim ve anlamı birleştirme yeteneği olarak ifade edilir. Söylem edinci, metinlerin anlaşılmasını, yorumlanmasını kolaylaştırmak için bağdaşıklık, edebi anlamlar, iletişimsel işlevler veya sosyal anlam, metinler arasılık gibi metindeki farklı anlamlardaki tutarlılığa bağlıdır. Aktarım edinci ise anlamın kaynak dilden hedef dile iletilmesi sırasında iletişimsel aksaklıkları telafi etmek için iletişim stratejilerinin kullanılmasını içeren yetkinlik alanıdır (s. 92).

Çeviri eylemini gerçekleştiren çevirmenin her iki dildeki farklı biçimler konusunda bilgili ve duyarlı olması gerekir (Grossman, 2017, s. 16). Diğer bir ifadeyle, çevirmenin her iki dil üzerinde iyi bir çözümleme yapabilecek bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir;

yani, çeviri öğretiminde dil öğretimindeki okuma, dinleme ve yazma becerilerine gereksinim duyulduğu gibi ayrıca anlama ve kavrama yetisiyle birlikte çözümleme yetisinin geliştirilmiş olması çeviri yapmanın gereklerinden sayılmaktadır (Boztaş, 1996, s. 2). Öğrencilerde dil edincinin kazandırılması için çeviri dersinin en ideal ders olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü “çeviri dersleri, öğrenciye diğer derslerde edindiği sözcük bilimsel, söz dizimsel, anlam bilimsel ve biçim bilimsel bilgiler arasında bağlantı kurmasını ve öğrendiği bu bilgiler sayesinde, dilin inceliklerini uygulama imkanını sağlamaktadır” (Yalçın, 2015, s. 47- 48). Bu yönüyle çeviri eğitiminde dil edinci, çeviri yapacak öğrenciye kaynak dil ve hedef dil arasında dilin kullanımında benzerlik ve farklılıklarını keşfetme ve kullanma imkanı sunması açısından önemlidir.

2.5.2. Çeviri Eğitiminde Kültür Edinci

Dil kültür bedenindeki kalptir ve yaşam enerjisinin devamını sağlayan ikisi arasındaki ilişkidir. Cerrahın kalbi ameliyat ederken onu saran bedeni ihmal etmediği gibi çevirmenin de metni kültürden ayrı tutması düşünülemez (Basnett-McGuire, 1980, s. 14). Yalçın (2015) kültürü toplum bilimsel açıdan incelediğinde insanlardan öğrenilen, nesilden nesile aktarılan, kendinden sonra gelen kuşaklara bırakılan toplumsal miras; birikimle birlikte, gittikçe artan bir toplumsal yapı bileşeni olarak değerlendirmektedir (s.35).

Dil ve kültür bir bütündür. Bir milletin dilini incelediğimizde kültürene de tanık oluruz. Bir kültürü tanımak da dilin kullanımını anlamamıza yardımcı olur. Her dil, belli bir kültürün göstergeler dizesiyle, belli uzlaşımlar, töreler, davranışlar, değer ölçüleriyle, kısacası somut insan yaşamıyla iç içedir (Göktürk, 2013, s.15). Lotman ve Uspensky (1978)’nin da dile getirdiği gibi “hiçbir dil, kültür içerisinde demlenmedikçe var olamaz ve hiçbir kültür de özünde doğal dil yapısı barındırmadıkça var olamaz” (s. 212). Kültürün temel unsuru ve bir milletin duygu ve düşüncesinin korunduğu bir kap olarak dil ile bir millete ait duygu, düşünce, tarihsel ve toplumsal gelişme sürecinde oluşturulan değerler nesillerden nesillere aktarılır.

Dil kültürün temeli olduğundan bir milletin dil ile ifade ettiği sözlü, yazılı her şey kültür kavramına girer (Kaplan, 2016, s. 154). Ünalın (2005) “İnsanın varlığı dil ile mümkün olduğu gibi toplumların varlığı da ancak dil ile mümkün olmaktadır. Dil yoksa toplum da yoktur. Dil, bir toplumun kültür kimliğidir” sözleriyle bir toplumu oluşturan en önemli

unsurun dil olduğunun ve o toplumun dilinin ise kültüründen beslendiğinin altını çizmektedir (s.14). Bir milletin kültürü incelendiğinde o milletin düşünce yapısı, tarihi, tarih boyunca etkileşimde bulunduğu milletler, yaşayış şekilleri, değerleri, gelenekleri, inançları gibi pek çok konuda bilgi sahibi olunabilir. Bu kültürel birikim de kültürel miras olarak nesillerden nesillere ancak dil sayesinde aktarılabilir. “eviri tarih boyunca farklı toplumları birbirine yaklaştıran ve onlar arasında her türlü iletişimin kurulmasını sağlayan önemli bir etkinliktir” (nalın, 2005, s.40) olarak görüldüğünden eviri yaparken sadece anlamı aktarmaya değil hedef dilde oluşturulan metnin iletişimsel etkisinin oluşturulmasına da önem verilmelidir. Dolayısıyla kaynak ve hedef kültür bilgisine sahip olmak, kaynak metnin hedef metne aktarımı sürecinde çevirmenin eviri amacı ve hedef kitle beklentileri ve hedef metnin iletişimsel etkiyi oluşturabilmesi doğrultusunda doğru tercihler yapmasına olanak sağlar.

Ammann (2008), eviri yaparken çevirmenin temel eviri becerileri olarak ifade edilen kültür edinci ve metin edinci konularında yeterli bir düzeye sahip olması gerektiğinden söz etmektedir. Ona göre kişilerin algılarını içinde yetiştikleri kültür yönlendirmektedir (s. 69). şöyle ki bir duruma yönelik verdiğimiz tepkiler, kendi kültürümüzdeki sahip olduğumuz alışkanlıklarımız ile o durumu karşılaştırmamızdan ileri gelmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nden bir grup kişiye, ayakkabılarını çıkarmış ve bir ağacın altında oturan insanların fotoğrafı gösterildiğinde bu durumu tuhaf bulmalarına karşın, Japonlar aynı fotoğrafa baktıklarında “Kiraz ieği Bayramını” kutlayan insanlar görüyorlar (Ammann, 2008, s. 68). Dolayısıyla bir kültürde anlamlı olmayan bir durum diğer kültürde anlam kazanabilir. Bu noktada kültür edinci kişinin ait olduğu kültürden kendini soyutlayarak yabancı kültürün/hedef kültürün bütün özelliklerini dikkate alarak ve kendi kültürüyle kıyaslayarak metnin amacını ve hedef kültürü gözeterek hedef dile aktarım sağlaması olarak ifade edilmektedir (Ammann, 2008, s. 73). Eruz-Esen (2008) kültürün iki yönünden bahseder: “Kültür katmanlı ve aynı toplum için geçerli, büyük ölçüde örtüşen bir kültür olabileceği gibi, farklı toplumlardaki gelenek ve görenekleri dile getiren, büyük ölçüde örtüşmeyen farklı kültür öbekleri olarak da algılanabilir” (s.43). Çevirmen söz konusu olduğunda artık kültürlerarası bir aktarımdan söz edilmektedir. Çevirmen eviri sürecinde bu iki farklı kültür arasında bazen kültürlerin ortak noktasını bulabilirken bazen de bir kültürün diğer kültürde anlaşılır olması için çabalar. Bu noktada çevirmen iki kültür arasında bir denge uzmanı olarak ne zaman ne yapacağını bilen bir kavrayışla kültür

katmanları arasında geçiş yapar (Eruz-Esen, 2008). Kültürleri kıyaslama amacı ise yabancı olanı bilinenden hareketle açıklama çabası olarak düşünülebilir. Yalçın (2015), evirinin sadece aktarım işi olmadığından, eviri sürecinde kaynak kültürün hedef kültürde karşılığını bulması gerektiğinden şu sözlerle bahsetmektedir: “eviri işlemi söz konusu olduğunda sadece iki dil değil, aynı zamanda iki kültür de karşı karşıya gelmekte ve kültürel unsurlara bağlı olarak sorunlar da ortaya çıkmaktadır; çünkü eviri sadece gösterenlerin yerleştirilmesi değildir; yeni bir anlambilimsel ve göstergebilimsel dizgenin tanınmasını ve uygun gösterenlerin seçilmesini gerektirmektedir” (s.38). Bu bağlamda eviri eğitiminde kültür edincinin edinilmesine yönelik olarak kültür özümlemesi odaklı karşılaştırmalı çalışmalara yer verilebilir. Çeviri eğitimi ile öngörülen kültür edinci öğrencilerin ya da çevirmen adaylarının kaynak dünyadaki kültürel bir değerin kendine özgünlüğünü fark etmelerini sağlamalı ve bu değerin hedef kültürde eşdeğerliğinin nasıl olacağını düşünmelerini sağlamalıdır (Akalın, 2018, s.182). Kültür edincinin edinilmesi ve geliştirilmesine yönelik verilen eviri eğitimi, öğrencilerin ya da çevirmen adaylarının kaynak ve hedef dilin sahip olduğu kültürel farkları ve benzerlikleri fark edip eviri yaparken bu noktaları göz önünde tutarak eviri yapmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır.

2.5.3. Çeviri Eğitiminde Metin Edinci

Etkili eviri yapabilmek için özellikle ihtiyaç duyulan beceri metin özümleme becerisidir. Çeviri ncesi metni özümleme eviri işlemini daha profesyonel ve eviri sürecini de daha etkili kılmaktadır. evrilecek metnin özümlenmesi hedef metni oluşturma aşamasında çevirmene kullanacağı yöntemin işlevsel odaklı mı, kaynak kültür odaklı mı ya da hedef kültür odaklı mı olacağını belirleme olanağı da sağlar. Metin özümlemesi aşamasında ne çıkan unsurlar şu şekilde sıralanabilir:

- Konu alanı,
- İçerik,
- Kaynak metindeki mikro ve makro yapılar,
- Sözlü olmayan unsurlar,
- İtaliklerin kullanımı,
- Sözcükler,
- Lehçeler,

- Kullanılan dil,
- Özel terimler,
- Cümle yapısı (Köktürk, 2015, s. 86).

Kaynak metni yukarıda sıralanan unsurlara göre çözümleme, hedef metni amacına uygun olarak değerlendirerek çeviri işlemini tamamlama adına önemli görülmektedir. Çünkü metin içerisinde kullanılan bu özelliklerin metne farklı bir anlam katabileceği göz önünde bulundurulması gereken önemli bir noktadır. Reiss'in Bühler'in Organum Modelinden esinlenerek geliştirdiği metin türleri de metin çözümlemesinde faydalanılacak bir kaynak olarak ifade edilebilir. Reiss metin türlerini dörde ayırmaktadır:

1. *Bilgilendirici metinler*: İçerik odaklı metinlerdir. Raporlar, kullanma kılavuzları, makaleler, bildiriler, sunumlar bu tür metinlere örnek gösterilebilir.
2. *Anlatımcı metinler*: Yazarın üslubunu öne çıkaran vurgulu metinlerdir. Romanlar, hikayeler, şiirler, kısaca edebi eserler.
3. *İşlemsel metinler*: Hedef kitleyi etkileme amacıyla, duyguları harekete geçirme amacıyla oluşturulmuş metinlerdir. Broşürler, reklam metinleri, propaganda metinleri.
4. *Görsel-işitsel metinler*: Bu üç tür metin türünü ve yöntemlerini bir araya getiren metin türleridir. Sunumlar, görsel metinler bu tür içerisinde sayılmaktadır (Reiss, Munday'dan aktaran Köksal, 2015, s. 87-88). Filmler, şarkı metinleri.

Belirli bir yaklaşımla belirli özelliklere göre oluşturulmuş her metnin bir alıcı kitlesi vardır (Günay, 2001). Dolayısıyla kaynak metnin hedef metne dönüştürülmesinde hedef kitlenin özelliklerine de dikkat etmek gerekir. Newmark iyi bir çevirmen olma yolunda çeviri ediminin sağlanması açısından metin çözümlemesine önem vermektedir. Özellikle kaynak metni okuma ve anlamamanın çeviri ediminin ön koşulu olduğunu ifade ederek metin çözümlemesi yapılırken kaynak metnin amacı, çevirmenin amacı, metin türü, hedef kitle, metnin resmiyet derecesi (resmi, gayri resmi, söyleşi, betimleme gibi), yazarın dilsel yetkinliği, çevirinin nerede yayınlanacağı gibi ölçütlerin dikkate alınması gerektiğinin altını çizmektedir (Newmark'tan aktaran Yazıcı, 2010, s. 97). Kussmaul (1995) ise kaynak metnin hedef metne dönüştürülme sürecinde anlamın doğru bir şekilde aktarımında sözcüklerin birçok anlama gelebileceği ve metinde hangi anlamda kullanıldığının belirlenmesinin önemli olduğu görüşündedir. Bu anlamda çeviri öğretilirken, sözlük

kullanma tekniklerinin de öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Kaynak metinde geçen sözcüğün gerek tek dilli gerekse iki dilli sözlüklerden hedef metinde hangi anlamda kullanıldığının kontrolünün yapılması gerektiğini de ifade etmektedir.

Metin çözümleme edinci çeviri eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Kaynak metni belirlenen hedefler doğrultusunda etkili bir şekilde çözümlemenin çeviri sürecinde karşılaşılabilecek çeviri sorunlarını belirlemede ve çözüm bulmada da önemli bir işlevi olduğu da söylenebilir. Dolayısıyla çeviri eğitiminde, çeviri derslerinde kaynak metnin incelenmesi, çeviri amaçlı metnin çözümlemesi için gerekli bilgi ve becerileri çevirmenlere, öğrencilere sunmak için metin edinci edinimine yönelik faaliyetlerin, uygulamaların yapılmasının bu noktada önemli olduğunu söylemek mümkündür.

2.5.4. Çeviri Eğitiminde Kuramsal Edinç

Çeviri eğitiminde kuramın anlamından ve yararlarından Ammann (2008) “Akademik Çeviri Eğitimine Giriş” kitabında şöyle bahseder:

Kuram olayları ya da olguları sınıflandırmamıza ve anlamamıza yardımcı olacak açıklayıcı bir model sunmaktadır. Kurama dayanarak, belli sonuçları “önceden tahmin etmek” mümkündür. Kuram ile bir olgu veya olayın neden ortaya çıktığı açıklanabilir ve davranışlar bu yönde şekil alabilir. Kuram çevirmene bir işin “ne şekilde ve hangi yoldan” yapılacağını bilme imkanı da verir. Uzman ile acemiye birbirinden ayıran bu bilgidir; çünkü uzman bir şeyi nasıl yapacağına bilgilerine dayanarak karar verir (s.27-28).

Yazıcı (2010) kuramsal bilginin çevirmenin ufkunu genişlettiğini ifade ederek kuramsal bilgiye sahip olan çevirmenin çeviriyi tek boyutlu değil çok boyutlu ele alabildiğini belirtmektedir. Ayrıca kuramsal bilgi sahibi çevirmenin çevirinin sadece dilbilgisi ve sözcük bilgisiyle sınırlı bir aktarım işlemi olmadığı, kaynak dil ve kültür bilgisi yanında erek dil ve kültür bilgisine, özel alan bilgisine, araştırma ve yaratıcı düşünmeyi gerekli kılan bir eylem olduğunun bilincinde olduğunu dile getirir. Çeviri eğitiminde hedefin üst çeviri bilinci kazanmış öğrenciler yetiştirmek olduğunda bunun, öğrencilerin soyut düşünce yeteneklerini, dil ve kültüre bakış açılarını zenginleştiren kuramsal bilgiyle sağlanabileceğini savunmaktadır (s.27-28).

Çeviri eğitiminde kuram eğitiminin uygulamada önem arz ettiğini Akbulut (2004) şu ifadelerle açıklamaktadır: “Davranışlarımız kuramla bilinçleniyor, akıl yürütüyoruz, yaptıklarımızı gerekçelendiriyoruz, yaptıklarımızın sorumluluğunu üstleniyoruz ve rastlantısal kararlardan kurtuluyoruz” (s.68).

Hönig, yabancı dil dersinde çeviri olarak nitelenen çalışmaların aslında yabancı dil öğrenimi ya da dil bilimsel metin yorumlamaları olarak nitelenmesi gereken çalışmalar olduğundan bahsederek bu tür çeviri alıştırmalarından kaçınılması gerektiğini ve çevirinin çeviri yapılarak değil yöntemsel bilginin uygulanmasıyla öğrenileceğini vurgulamaktadır (Hönig'den aktaran Akbulut, 2004, s. 43). Çünkü çeviri yapmayı öğrenmede yöntem esastır. Çevirmenin çeviri yaparken karar aldığında neyi neden yaptığını bilebilmesi için kuramsal, yöntemsel ve kurumsal eğitim alması gerekir. “Kurumsal eğitim (...) bilimselliği öğretir. Bilimsellik genelgeçer kalıp bilgi belletmek değil, eldeki bilgileri sorgulamak, bir adım öne ilerletmek için araştırmak, geliştirmektir” (Akbulut, 2004, s. 69). 2000’li yıllardan sonra çevirinin artık yabancı dil öğretiminde bir araç olarak kullanılması yerine çeviribilimin bir bilim dalı olması ve kuramlara dayalı ayrı bir disiplin olması dolayısıyla çevirinin amaç olarak öğretilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. “Çevirinin bir amaç olarak öğretilmesi ise, ilgili bölümlerde, çeviri kuramları ve bu kuramlara dayandırılarak çeviri işleminin nasıl yapılması gerektiği, iki dil arasında eşdeğerlik kurma, çevirinin temel ilke ve yöntemleri, metin türleri, aktarma biçimleri gibi konularda kısacası çeviribilim hakkında öğrencilerin bilgilenmelerini ve çeviri olgusunun her boyutunu öğrenmelerini sağlayacaktır” (Yalçın, 2015, s. 46). Dolayısıyla çeviri derslerinde temel hedef, çevirinin iletişimsel bir etkinlik olması sebebiyle çok yönlü bir beceriler bütünü olarak ele alınması, dolayısıyla öğrencilerde çeviri edinci edinimine zemin hazırlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu anlamda en temel eğitim kuramı eğitimidir. Çünkü kuram bilgisi, öğrencilerde kaynak metne nasıl yaklaşacağı, kaynak metni hedef metne nasıl aktaracağı, çeviri sürecinde kaynak metne ne ölçüde bağlı kalıp ne ölçüde özgür çeviri yapabileceği, aldığı kararlardan emin olma noktasında öz güven oluşturmada, meslekte uzmanlaşma yolunda öğrencilere önemli bir donanım sağlamaktadır.

2.5.6. Çeviri Eğitiminde Stratejik Edinç

PACTE grubu (2000) stratejik edinci, çeviri edincini oluşturan bir alt edinç olarak ele almaktadır. Stratejik edinç, çeviri sürecinde karşılaşılan sorunları çözmek için uygulanan bilinçli ve bilinçsiz, sözlü ve sözlü olmayan tüm bireysel işlemleri kapsamaktadır. Çeviri sürecini planlama, düzenleme, değerlendirme ve yürütme işlemleri stratejik edinç kapsamında değerlendirilmektedir. Stratejik edinç, metinde geçen ana fikri ve ikincil

fikirleri belirleme, kavramsal bağlantılar kurma, bilgi araştırma, yeniden ifade etme, hedef dile çevrilen metinden hareketle kaynak dile tekrar çevirme, yüksek sesle çeviri yapma, araştırma gereksinimi belirleme gibi yöntemlerin kullanılmasına karar veren, çeviri sürecini kontrol eden ve diğer alt edinçler arasında etkileşimi sağlayan bir alt edinçtir. Bu alt edinç diğer alt edinçlerin sorunlarını tespit etmek, kararlar almak ve diğer alt edinçlerde olası hata veya zayıflıkları telafi etmesi göreviyle önemli görülmektedir (Eser, 2015, s. 43; PACTE, 2000, 2003). Üst bilişsel bir edinç olarak öncelikleri belirler ve bireyin sahip olduğu edinçler arasında bir aşama sırası oluşturur (Göpferich, 2009, s. 23). Bir diğer ifadeyle stratejik edinç çeviri sürecinde ihtiyaç duyulan bilgi, becerileri belirlemenin yanı sıra çeviri yaparken karşılaşılan sorunları, eksiklikleri belirleyen, düzenleyen ve çözüm önerileri sunan, belirlenen amaçlar doğrultusunda çeviri sürecini ve elde edilen sonuçları değerlendiren bir kontrol mekanizması olarak da düşünülebilir.

Çeviri eğitiminde öğrencilerde stratejik edincin oluşması için öncelikle çeviri bilincine sahip olmaları beklenmektedir. Çeviri bilinci kavramıyla ifade edilen durum aslında öğrencinin çeviriyi ne için, kim için ve ne amaçla yapacağını irdelemesi ve belirlenen hedef doğrultusunda çeviri sürecinde ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri belirleme ve etkili çeviri yapma konusunda sahip olduğu becerileri kullanabilme yetkinliğine ulaşmasıdır. Birkan Baydan (2013)' a göre, çevirmen adayında çeviri bilincinin oluşması için öncelikle hedef metnin iletişimsel amacının ön planda tutulması ve çevirinin hangi amaçla yapılacağını belirlenmesi sonrasında erek dilde yeniden yazılacak bir metin üretileceğini idrak etmek bilinçlenme konusunda ilk adım atmaktır. Sonrasında çevirmeni farklı sorumluluklar beklemektedir. Bu sorumlulukları Birkan Baydan (2013) şu şekilde ifade etmektedir: “Kaynak metni anlamak ve kendi bağlamında çözümlemek/yorumlamak, çevirinin amacını anlamak veya belirlemek, buna göre çeviri sorunlarını saptamak, çözüm seçenekleri üretmek, çözüm seçimini gerekçelendirmek, amaca uygun bir erek metin oluşturmak ve iletişim kurabilen (dili düzgün kullanan, metin türü geleneklerine uygun, hedef kitleye uygun bir dille yazılmış) bir erek metin yazmak” (s.108).

Çeviri bilincine sahip olan çevirmen, çeviri öncesinde hedef metnin amacını, hedef metnin alımlayıcısını belirleyebilmeli, çeviri sürecinde gereken bilgi ve becerileri planlayabilmeli, karşılaşılan sorunlara çözüm bulabilmeli, çeviri sonrasında gerekli kontrolleri yapabilmeli,

ortaya çıkan hedef metni çeviri öncesinde belirlenen amaçlar çerçevesinde değerlendirebilmelidir.

Öğrencilerin çeviri edincini edinebilmeleri adına çeviri derslerinin yukarıda bahsedilen çeviri alt edinçlerinin de edinimine yönelik olarak düzenlenmesinin yanı sıra öğrencilerde de istenen hedeflere ulaşabilmeleri için öz yeterlik inançlarının yüksek ve öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Çeviri eğitiminde çeviri edinci ve öz yeterlik kavramı birbirini etkileyen ve başarıya götüren iki önemli unsur olarak düşünülebilir. Çünkü bireyde belli bir alanda öz yeterlik inancının oluşabilmesi için bireyin o alanda donanımlı olmaya ihtiyacı vardır.

Risemberg ve Zimmerman öz-düzenlemeyi “amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” olarak tanımlamaktadır (Risemberg ve Zimmerman’dan aktaran Çiltaş, 2011, s. 2). Çeviribilimde “stratejik edinç” olarak karşımıza çıkan bu kavramın eğitim bilimleri alanında Bandura (1977) tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuram’ın önemli kavramları olan “öz yeterlik, öz-düzenleme becerileri” kavramlarıyla örtüştüğünü bu tanımdan hareketle söylemek mümkündür. Bu anlamda öz yeterlik kavramını ve çeviri alanında etkisini incelemek yararlı olacaktır.

2.6. Öz Yeterlik Kavramı

Öz-yeterlik, kişinin yapacağı davranış ile kendi kapasitesinin örtüşüp örtüşmediğinin, kişinin kendisi tarafından fark edilmesi; öz-yeterlik inancı ise bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancı olarak değerlendirilmektedir. (Demirel, 2012, s. 112). Bandura’nın Sosyal Bilişsel Teorisi’nin temel kavramlarından olan öz-yeterlik kavramı bireyin öğrenmede ve performans gösterdiği eylemlerde belirlenen düzeylerde algılanan yeterlikleri olarak tanımlanmaktadır Bandura’dan aktaran Schunk ve Meece, 2005, s. 72).

Bandura (2001) bireylerin zorluklar karşısında gösterdiği yeterlik inancının onların kendini geliştirme ya da kendini engelleme durumlarında düşüncelerini olumsuz ya da olumlu şekilde etkilediğini dile getirerek yeterlik inancının öneminden şu şekilde bahseder:

Yeterlik inancı, hedeflenen zorluklarla beklenen sonuçlar arasında motivasyon düzeyini belirlemede merkezi bir rol oynar. Hangi zorlukların üstlenileceği, ne kadar çaba sarf edileceği, engeller ve başarısızlıklar karşısında ne kadar uzun süre direnileceği, başarısızlıkların motive edici mi yoksa moral bozucu mu olacağına karar vermek

kısmen yeterli inancının temelini oluşturmaktadır. Bireylerin gerçekleştirmeyi hedefledikleri performanslarının sonuçlarına yönelik olasılıklar bireylerin bu performansları gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerine dair inançlarına dayanmaktadır. Güçlü bir üstesinden gelme duygusu zorlu koşullarda strese ve depresyona yönelmeyi azaltır ve sıkıntılı süreçlerde dayanıklılığı artırır (s. 10).

Öz yeterlilik inancı, kişileri harekete geçiren veya engelleyen düşünce modellerini etkiler. Bu bilişsel etkiler çeşitli biçimlerde olur. Çoğu insan davranışı belirlenen hedeflerin öngörüsüyle şekillenir ve kişisel hedef belirleme yeteneklerin değerlendirilmesiyle etkilenir. Dolayısıyla algılanan öz yeterlik ne kadar güçlüyse, insanların kendileri için koydukları hedefler de kararlılık bilinciyle o kadar artar. Öz yeterlik duygusu yüksek olanlarda performans başarısı artarken kendini yetersiz görenlerde ise başarısızlık artmaktadır. Öz yeterlik inancı motivasyon, duygu ve eylemlerin belirleyicisidir (Bandura, 1989). Kendine güveni olan, yapabileceğine dair inancı yüksek ve zorluklar, olumsuzluklar karşısında direnebilen, yılmayan kişilerin başaramayacağı hiçbir şey yoktur. Zira bunun için önemli olan ve ihtiyaç duyulan tek şey sağlam bir öz yeterlik inancı inşa etmektir. Örneğin Eriş (2019) büyük çapta başarılar imza atan kişilerin, mucitlerin, dâhilerin ortak özelliğinin zorlanmalarına, hata yapmalarına, defalarca başarısız olmalarına, düşmelerine rağmen yılmadan, sebatla, tekrar ayağa kalkarak devam edebilmeleri olduğunu ifade ederek başarı için kararlılık göstermek gerektiğini vurgulamaktadır.

2.6.1. Öz Yeterliğin Kaynakları

Öz yeterlik inancı uzmanlık deneyimleri, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere dört temel etki kaynağı ile geliştirilebilir (Bandura, 1994, 1995).

2.6.1.1. Uzmanlık Deneyimleri

Güçlü bir öz yeterlik inancı oluşturma en etkili yolu uzmanlık deneyimlerinden geçmektedir. Başarılar, sağlam bir öz yeterlik inancı oluştururken başarısızlıklar güçlü bir yeterlik inancı oluşmamışsa öz yeterlik duygusunu azaltmaktadır. Bireyler çabuk sonuçlanan kolay başarılar deneyimlediklerinde başarısızlık durumlarında hemen

cesaretleri kırılır. Dolayısıyla güçlü bir yeterlik duygusu üstesinden gelinen, yılmadan çaba gösterilen zorluklar sonucunda elde edilen başarılarla oluşur (Bandura, 1994).

2.6.1.2. Dolaylı Yaşantılar

Güçlü bir öz yeterlik inancı oluşturma'nın ikinci yolu dolaylı yaşantılar diğeri bir ifade ile sosyal modellerdir. Bandura'ya göre çoğu insan davranışı modelleme yoluyla gelişir. Başkalarını gözlemleyerek yeni davranış kalıplarının nasıl gerçekleştirildiğine dair bir anlayış ortaya çıkar ve daha sonraki durumlarda sembolik yapılar o davranış için bir rehber görevi görür (Bandura, 1977). Modelleme aynı zamanda yaratıcılıkta da belirgin bir rol oynamaktadır. Yaratıcılığın kaynağı mevcut yenilikleri inceleyerek, bunları yeni yöntemlere dönüştürerek ve yeni unsurlar ekleyerek yeni bir şey meydana getirmek koşuluyla bireysel yenilikçiliğe dayanmaktadır (Bandura, 2001b). Model alma bireyi hem olumlu hem de olumsuz anlamda etkileyebilmektedir. Şöyle ki benzer durumdaki bir kişinin çabaları sonucunda başarılı olduğunu görmek o kişinin de aynı şekilde başarılı olabileceği inancını artırırken başarısızlık durumlarında da kendilerine güvenlerini azaltmaktadır. Model alınan kişi ile benzerlik ne kadar fazlaysa kişilerin başarı ya da başarısızlıkları birey üzerinde o derece etkilidir (Bandura, 1994). Öğrenciler başkalarının bilgisinden çok fazla etkilenirler. Akranların bir görevi yerine getirmesini gözlemlemek, gözlemcilerde de görevi yerine getirebileceklerini gösterir. Dolaylı olarak edinilen bilginin öz yeterlik üzerinde performansa dayalı bilgilere göre daha zayıf bir etkisi vardır, çünkü yeterlilikte göze çarpan bu dolaylı artış sonraki başarısız performansla kolayca aksi duruma dönüşebilir (Schunk, 1989, s. 174). Başarı durumlarına modellemenin önemi görülürken başarısızlık durumlarında da etkili olabileceği üzerinde durulmaktadır. Bu sebepten, model alınan kişinin deneyimleri önemli olmakla birlikte özellikle eğitim ortamlarında öğrencilere doğrudan deneyimleme fırsatının sunulmasının öğrencilerin öz yeterlik inancını arttırması açısından daha etkili olduğu söylenebilir.

2.6.1.3. Sözel İkna

Sözel ikna bireylerin başarılı olmaları için gereken özelliklere sahip olduklarına inanmalarını sağlayan üçüncü yoldur. Ortaya çıkan sorunlarla başa çıkacak yeteneğe sahip olduğuna sözel olarak ikna edilmiş kişiler daha çok çabalamakta ve kendileriyle ilgili

şüphelerinin ve yetersizliklerinin üzerine giderek becerilerini, yeteneklerini geliştirmektedirler (Bandura, 1994). Örneğin öğretmenlerden teşvik edici geri bildirim alan öğrenciler daha verimli olmakta ve başarılı olmak için daha çok çalışmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2007). Way (2008) yaptığı çalışmada öğrencilerin çeviri edinçlerinin farkına varmasını sağlamak ve kendi yaptıkları çevirilerini, çeviri sürecinde aldıkları kararları hatalarıyla da olsa objektif bir şekilde değerlendirmelerini sağlamak amacıyla sözel ikna yöntemiyle, profesyonel çevirmenlerin bile hata yapabileceklerini örnekler göstererek öğrencileri teşvik etme yoluyla öz yeterlik algılarının olumlu yönde geliştirme ve öz güvenlerini artırmayı amaçlamıştır. Kendi çalışmalarını bireysel olarak değerlendirme uygulamasının öğrencilerin teorik bilgileri ile uygulamaları arasında bir köprü görevi gördüğünün ve ayrıca öğrencilerin kendi çalışmalarını profesyonel çevirmenlerin yapmış oldukları çeviriler ile kıyaslama yoluyla öğrencilerin farkındalıklarını artırdığını dile getirmektedir. Benzer şekilde Fraser (2000) serbest çevirmenler ile yapmış olduğu çalışmada çevirmenlerin %60'ı müşterilerinden geri bildirim almanın ancak talepleri koşuluyla olduğunu ancak talep etmenin de yapılan çeviriden şüphe duyulduğunu gösterdiğinden talep etmediklerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte geri bildirim çeviri eğitiminde önemli bir yerinin olduğunu aksi durumda öğrencilerin yaptıkları çevirilerin kalitesini sistematik bir şekilde artırmalarının yolunu bilemeyeceklerinden bahsetmektedir. Ayrıca yapılan uygulamalarda geribildirim sunulmasının öğrencilerin yaptıkları çevirileri gözden geçirme becerilerini artırdığını da dile getirmektedir. Dolayısıyla bireyin başarısızlık durumlarında yapabilecekleri, başarabilecekleri yönünde söylenen telkinlerin, bireyin yeterlik algısı üzerinde söz konusu eylemi yapabileceği yönünde olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

2.6.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

Bireylerin fizyolojik ve duygusal durumları da yeteneklerini değerlendirmede kısmen etkilidir. Stres tepkileri ve gerginlikleri düşük performansın belirtisi olarak algılanabilmektedir. Güç ve dayanıklılık gerektiren eylemlerde insanlar yorgunluklarını, ağrılarını ve acılarını fiziksel yetersizlik belirtileri olarak değerlendirmektedirler. Ruh hali aynı zamanda insanların kişisel etkinliklerine ilişkin yargılarını da etkilemektedir. Olumlu ruh hali, algılanan öz yeterliliği arttırırken, umutsuz ruh hali ise öz yeterliği azaltmaktadır.

Yeterlik inancını değiştirmenin dördüncü yolu, insanların stres tepkilerinin, onların olumsuz duygusal eğilimlerinin ve fiziksel durumlarının yanlış yorumlanmasını azaltmaktır (Bandura, 1994).

2.6.2. Öz Yeterliği Etkinleştiren Süreçler

Bilişsel süreçler, güdüleyici süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim yapma süreçleri öz yeterliği etkinleştiren süreçler olarak ifade edilmektedir.

2.6.2.1. Bilişsel Süreçler

Öz yeterlik inançlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkisi çok farklı şekillerde görülebilir. Bilişsel süreçlerin yeni davranış kalıplarının kazanılmasında ve korunmasında rol oynadığı bilinmektedir. Geçici deneyimler, hafızada sembollerle kodlanarak ve saklanarak kalıcı etkiler bırakır (Bandura, 1977, s. 192). Çoğu amaçlı insan davranışı ulaşılmak istenen hedefleri kapsayan öngörülerle düzenlenir. Bireysel hedefleri belirleme ise öz-değerlendirme yeteneğinden etkilenir. Öz yeterlik inancı ne kadar güçlüyse ne kadar fazla kararlı bir duruş sergilenirse amaçlara ulaşmak için verilen mücadele de o kadar güçlü olur. Birçok eylem öncelikle düşünce de şekillenir. Düşüncenin önemli bir işlevi, insanların günlük yaşamlarını etkileyen olayların ortaya çıkmasını öngörebilmelerini sağlamak ve bu olayları kontrol edebilme yeteneklerini geliştirmektir. Muhakeme yeteneği olarak da ifade edilebilecek olan bu öngörebilme durumu belirsizlikler ve anlam karmaşasıyla dolu olan çok boyutlu bilginin bilişsel işleme sürecinden geçirilmesiyle mümkün olmaktadır. Öngörücü durumları belirlerken, bireyler öngörücü unsurlarla ilgili hipotezler oluşturmak, ortaya çıkan sonuçla ilgili yargılarını belirlemek, hangi kavramları çözümlediklerini ve ne kadar iyi sonuç verdiğini görmek konusunda kendi bilgilerinden yararlanmaladırlar. Ayrıca problem çözüme yeteneklerine güçlü bir şekilde inanan bireylerin karmaşık karar verme durumlarında analitik düşünme becerileri oldukça etkiliyken kendilerinden kuşku duyan bireyler analitik düşünmede güçlük çekmektedirler ve bu durum performans kalitelerini düşürmektedir (Bandura, 1989, 1994). Kişinin bir görevi tamamlama veya bir sorunu çözüme yeteneğine olan güveni, daha sakin ve düşünceli bir yaklaşıma katkıda bulunur. Örneğin, karmaşık durumlarda karar vermek, büyük miktarlarda çeşitli bilgilerin birleştirilmesini, geri bildirimlerin yorumlanmasını, bilginin çözümlenmesini ve gözden

geçirilmesini ve seçim tercihlerinin uygulanmasını gerektirir (Chimers, Hu ve Garcia, 2001, s. 56).

Öz yeterlik inancı, genellikle güdüsel ve bilgi işlem durumlarının ortak etkisiyle bilişsel işleyişi etkiler. Bu ikili etki bellek performansındaki farklı kaynaklarda gösterilmektedir. İnsanların hafıza kapasitelerine olan inançları ne kadar güçlüyse, hafıza performanslarını artırmak için hafızaya dayalı bilişsel işlemlere gösterdikleri çaba da o derece artacaktır (Berry'den aktaran Bandura, 1989). Dolayısıyla bir görevin tamamlanması esnasında, en iyi sonuca ulaşabilmek için bireyin karar almasında etkili olan bilişsel süreçlerin etkisiyle öz yeterlik inancının oluştuğu söylenebilir.

2.6.2.2. GÜDÜLEYİCİ SÜREÇLER

Bireylerin öz yeterlik inancı, engeller karşısında ne kadar çabalayacağını ve ne kadar dayanıklılık göstereceğini yansıtan motivasyon seviyelerini belirler ve motivasyonun öz düzenlenmesinde anahtar rol oynar. Bireylerin yeteneklerine olan inançları ne kadar güçlü olursa o kadar çabalar ve kararlı bir duruş sergilerler. Bireyler muhtemel eylemlerinin neler olacağını, neler yapabilecekleri konusunda öngörüler oluşturarak kendilerini motive ederler. Eylemlerini düzenleyerek, olayların olası sonuçlarını tahmin ederek kendilerine hedef oluşturmaktadırlar. Bu hedefler doğrultusunda kendilerini bilişsel olarak motive etmektedirler Bandura, 1989, 1994).

Bandura (1994)'ya göre nedensel nitelikleri, sonuç beklentilerini ve bilinen hedefleri içeren farklı teorilerden oluşturulan üç farklı bilişsel motivasyon türü vardır. Söz konusu teoriler sırasıyla nitelik teorisi, beklenti-değer teorisi ve hedef teorileridir. Öz yeterlik inancı bu bilişsel motivasyon teorilerinin her birinde etkilidir. Öz yeterlik inancı nedensel özellikleri etkiler. Şöyle ki yüksek öz yeterlik inancına sahip bireyler başarısızlıklarını yetersiz çabaya dayandırırken öz yeterlik inancı düşük bireyler ise başarısızlıklarını yeteneksiz olmalarına dayandırmaktadırlar. Niteliksel özellikler motivasyon, performans ve duyuşsal tepkileri öz yeterlik inancı ile etkilemektedirler. Beklenti-değer teorisinde planlanan bir davranışın oluşturacağı sonucun ve bu sonuçların önemli olma beklentisi motivasyonu düzenler. Ancak bireyler performanslarının olası sonuçları ile ilgili inançlarının yanında neler yapabilecekleri ile ilgili inançları üzerinde hareket ederler. Sonuç beklentilerinin motive edici etkisi bu nedenle kısmen öz yeterlik inançlarıyla kontrol

edilir. Beklenti-değer teorisinin öngörülebilirliği, algılanan öz-yeterlilik etkisiyle artar (Bandura, 1994, 1995).

Zorlayıcı hedefler motivasyonu artırmakta ve sürekliliğini sağlamaktadır. Hedef belirlemeye dayalı motivasyon, bilişsel bir karşılaştırma süreci ihtiva eder. İnsanlar davranışlarına yön vererek, belirledikleri hedeflere ulaşana kadar çabalarında ısrar ederek kendilerini teşvik ederler ve düşük performanslarına rağmen hedeflerine ulaşmada kendilerini tatmin etmeye çabalarlar (Bandura, 1994). Bilişsel temelli bir öz motivasyon kaynağı, hedef belirleme süreçlerine ve bireyin kendi davranışlarına tepkisinin öz-değerlendirmesine dayanmaktadır. Büyük ölçüde içsel karşılaştırma süreçleri aracılığıyla işleyen bu öz motivasyon biçimi, belli bir performansı değerlendirmek için kişisel standartlar gerektirir. Belli bir performans düzeyine koşullu olarak kendi kendini tatmin ettirerek, bireyler performansları belirledikleri hedeflere ulaşana kadar çabalarında devam etmek için kendi kendilerini teşvik ederler. Hem öngörülen memnuniyetler hem de yetersizlikle gelen memnuniyetsizlikler öz yönetimli eylemlerde teşvik edici olmaktadır (Bandura ve Simon, 1977; Bandura ve Schunk, 1981). Bu durumda başarı ya da başarısızlık durumlarında öz yeterlik inancının ortaya çıkmasında güdüsel süreçlerin etkili olduğu görülmektedir.

2.6.2.3. Duyuşsal Süreçler

İnsanların yeteneklerine olan inançları zor durumlarda yaşadıkları stres ve depresyonun yanı sıra motivasyon seviyelerini de etkilemektedir. Bu tür duygusal tepkiler, düşünce doğasını değiştirerek eylemi hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyebilir. Stres etkenleri üzerinde kontrol amaçlı algılanan öz yeterlik kaygının ortaya çıkmasında merkezi bir role sahiptir. Bu zor koşulların üstesinden gelebileceğine inananlar endişelendirici düşünce kalıplarından etkilenmezler. Ancak bu tehdit durumlarını kontrol edemeyenler başa çıkma yetersizliklerine odaklanarak ileri derecede kaygı yaşarlar. Olası tehditleri büyütüp, nadir görülebilecek durumlar için endişelenirler. Böyle yetersizlik düşünceleriyle kendilerini strese sokarlar. (Bandura, 1989, 1993, 1994). Zor koşullarla başa çıkmaya çalışan bireylerde stres artmakta, kalp atışları hızlanmakta, tansiyonları yükselmekte, strese bağlı hormonlar harekete geçmekte ve böylelikle bağışıklık fonksiyonları düşmektedir. Ancak deneyim kazandıkça aynı zor koşullarda strese bağlı tepkiler göstermeksizin zor

koşullarla başa çıkma yeterlikleri en üst seviyeye çıkmaktadır (Bandura, 1993, s. 133). Öz yeterlik inançları, etkili problem çözme ve karar verme stratejilerini kullanma, bireyin kişisel kaynaklarını daha verimli planlama ve yönetme ve daha yüksek olumlu beklentilere ulaşma konusunda gelişmiş bir yetenek ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Chemers, Hu ve Garcia, 2001, s. 56). Öz yeterlik inancının yüksek olması stres, kaygı, depresyon gibi duyuşsal süreçler üzerinde kontrol sağlama etkili olduğu gibi düşük öz yeterlik inancının da endişenin ortaya çıkıp kaygının artmasında etkili olduğu bu görüşlerden hareketle söylenebilir.

2.6.2.4. Seçim Yapma Süreçleri

Bireylerin yaşadıkları çevre onları kısmen etkilemektedir. Bu yüzden bireylerin öz yeterlik inançları tercih ettikleri çevre ve eylem türlerini etkileyerek hayatlarını şekillendirir. Bireyler başa çıkabileceklerine inanmadıkları zor eylemlerden ve durumlardan kaçınırken üstesinden gelebileceğine inandıkları eylem ve durumları tercih edip kolaylıkla sorumluluk alabilmektedirler (Bandura, 1993). Dolayısıyla bireylerin bir durumu, eylemi gerçekleştirip gerçekleştirememesi olayın ya da durumun zorluğundan ziyade bireyin kendini bu işi yapabilecek yeterliğe sahip olup olmadığına dair inancı ve tercihi belirlemektedir.

Bireyler yaptıkları seçimlerle yaşam şekillerini belirleyen farklı yetenekleri, ilgileri ve sosyal çevrelerini geliştirirler. Seçim davranışını etkileyen herhangi bir etken bireyin kişisel gelişim yönünü derinden etkileyebilir. Bunun nedeni, tercih edilen ortamlardaki sosyal etkilerin, bireyin kendini yeterli görerek yaptığı seçimin akabinde bu tercihlerinin belirli yeteneklerini, değerlerini ve ilgilerini geliştirmeye devam etmesidir. Dolayısıyla bireylerin tercih ettikleri sosyal çevreler yeteneklerini, ilgilerini ve değerlerini geliştirmede süreklilik arz eder (Bandura, 1989, 1993, 1994).

Bireylerin öz yeterlik inancının seçim yapma süreçleri yoluyla yaşam şekillerini değiştirmede en etkili olduğu alan kariyer seçimi ve gelişimidir. Meslekler, insanların yaşamlarının önemli bir bölümünü yapılandırır ve onlara önemli bir kişisel gelişim kaynağı sağlar. Bu sebeple insanların öz yeterlik algılarının seviyesi ne kadar yüksek olursa, ciddi olarak düşündüğü kariyer olanakları ve o alanda ilgileri o kadar fazla, tercih ettikleri mesleklerde kendilerini yetiştirmeleri daha iyi düzeyde ve başarıları da daha fazla olmaktadır (Bandura, 1994). Dolayısıyla, bireyin kendi kararıyla mesleğini seçmesinin

bütün hayatını etkileyeceği, bu süreçte, belirlediği meslekte kendini geliştirme adına daha fazla çabalayacağı, bunun sonucunda da meslekte yeterliliği arttıkça öz yeterlik inancının da artacağı ifade edilebilir.

2.6.3. Öz Yeterlik ile Çeviri Edinci İlişkisi

Örgün eğitimin temel amacı, öğrencileri yaşamları boyunca eğitmek için zihinsel gelişimi sağlayan araçlar, kendilerine olan inançları ve öz-düzenleme yetenekleriyle donatmak olmalıdır. Bu kişisel kaynaklar, bireylerin yeni bilgiler edinmelerini ve kendi iyiliği için ya da yaşamlarını iyileştirmeleri için becerilerini geliştirmelerini sağlar. Teknolojinin hızlı değişimi ve bilginin büyük bir ivmeyle yayılması, öz düzenlemeli öğrenme için bir getiri sağlamaktadır (Bandura, 1993, s.136).

Üst biliş teorisyenleri öz-düzenlemenin uygun stratejileri seçme, bireyin kavramasını ve bilgi düzeyini test etme, yetersizliklerini giderme ve bilişsel stratejilerin yararlarını keşfetmede yararlılığına dikkati çekmektedirler. Üst bilişsel eğitim akademik öğrenmeye yardımcı olduğu bilinmekle birlikte öğrenciler üst bilişsel becerilerini düzenli olarak kullanmamaktadırlar. Öz-yönelimli öğrenme bilişsel ve üst bilişsel stratejiler yanında motivasyona da gereksinim duymaktadır. Öz-yönelimli öğrenmede bireyin kendi kendini gözlemlemesi (self-monitoring), öz yeterlik inancı, kişisel amaç belirleme, sonuç beklentileri ve duyuşsal olarak kendini teşvik etme gibi motive edici unsurlar önemli görülmektedir (Bandura, 1993). Öz yeterlik öğrencilerin belirli düzeylerde gösterdikleri uygulama ve öğrenme düzeyleri için algılanan kapasiteleri olarak tanımlanırken öz-düzenleme ise bireyin bilgi ve beceri öğrenmesini sistematik olarak etkileyecek öz-yönelimli düşünce, duygu ve eylemler olarak ifade edilmektedir (Schunk ve Zimmerman, 2007).

Öz düzenlemeli öğrenmede öz yeterlik, bireylerin, öğrenme hedeflerine yönelik sistematik olarak yönlendirilen veya bunlarla ilişkili olarak düşünme ve davranma yeteneklerine olan inançlarını ifade eder. Öz-düzenleme yeteneklerinde sağlam bir yeterlik duygusuna sahip öğrenciler, zamanlarını etkili bir şekilde yönetebildiklerini, çalışmalarını organize edebildiklerini, dikkat dağınık şeyleri en aza indirdiklerini, kendileri için hedefler koyabildiklerini, kavramalarını gözlemleyebildiklerini, gerektiğinde yardım istediklerini ve etkili bir çalışma ortamını koruyabildiklerini düşünmektedirler (Usher, 2012).

Öz-düzenlemeli öğrenmenin akademik başarıya etkisinin, öz düzenlemeli öğrenme yoluyla öğrencilerin motivasyonlarının, bilişsel özelliklerinin başarılarına etkisinin incelendiği; (Haşlaman ve Aşkar, 2007; Peng, 2012; Pintrich ve De Groot, 1990; Üredi ve Üredi, 2005; Zimmerman, 1990, 2008; Zimmerman ve Bandura, 1994) farklı alanlardan öğrencilerin öz yeterlik algısının sorgulandığı, öğretmenlerin akademik öz yeterlik inançlarının incelendiği çok sayıda çalışma mevcuttur (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç, 2012; Aşkar ve Umay, 2001; Koç, 2013; Korkut ve Akkoyunlu, 2008; Pajares ve Miller, 1984; Schunk, 1981, 1984; Uysal, 2013; Yalçın, Özçelik ve Ercan, 2014; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Aynı zamanda öz düzenleme ve öz yeterliğin birlikte sorgulandığı çalışmalara da rastlamak mümkündür (Ghonsooly ve Ghanizadeh, 2013; Sadi ve Uyar, 2013; Tohaurudin, Rahmat ve Kurniawan, 2019). Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modelinde öz yeterlik inançları öz düzenlemenin bir alt bileşeni olarak ifade edilmektedir. Bu teorik çerçevede, öğrencilerin bir görevi yerine getirmede, başarılarına yönelik inançlarını ifade eden beklentileri, güdüleyici bileşenler arasında gösterilmektedir. Bu model, güdüsel inançların öz yeterlik duygusu dahil olmak üzere öz düzenlemeyi nasıl sürdürdüğünü veya geliştirdiğini göstermektedir. Öz-düzenleme, öz-yeterlik inançlarını geliştiren başarıyı teşvik eder (Pintrich'den aktaran Ghonsooly ve Ghanizadeh, 2013).

Farklı alanlarda yapılan öz yeterlik çalışmaları ile karşılaştırıldığında, öz yeterlik ile çeviri ya da çeviri edincini ilişkilendiren çalışmaların sayısı az olmakla birlikte günden güne bu alanda yapılan çalışmaların sayısının arttığını söylemek mümkündür (Atkinson, 2012; Bolaños-Medina, 2014; Bolaños-Medina ve Núñez, 2018; Haro-Soler, 2017). Genel anlamda, bireyin yerine getirmesi gereken belirli bir görev/ödev söz konusu olduğunda kendi yeteneklerine olan algısı olarak tanımlanan (Pajares ve Miller, 1994) öz yeterlik kavramı çeviri alanı için ise çevirmen ya da çeviri öğrencisi için çeviri yapma becerilerine olan güveni olarak ifade edilmektedir (Haro-Soler, 2017). Bunun yanı sıra çeviri yapan kişinin ruh bilimsel durumu da hem çeviri sürecini hem de bireyin öz yeterlik algısını etkilemektedir. Şöyle ki, çeviri edinci bir yetenekler bütünü olarak değerlendirildiğinde bilişsel beceriler ve ruh bilimsel tutumların da çeviri sürecinde etkisinden bahsedilmektedir (Atkinson, 2014; Göpferich, 2009; PACTE, 2000, 2003).

PACTE (2003) bilişsel becerileri, hafıza, dikkat süresi, yaratıcılık, analitik düşünme olarak; ruh bilimsel tutumları da merak, sebat, kararlılık, eleştirel ruh, bireyin bilgi ve

yeteneklerine olan öz güveni, yeteneklerini, motivasyonunu ölçme yeteneği olarak değerlendirmektedir.

Öz yeterlik, bireylerin ne tür yeteneğe sahip olurlarsa olsunlar bu bilgi ve becerilerle ne yapabileceklerine, bireylerin beklentilerini ve belirli durumlarda neler başarabileceklerine dair inançlarını temsil eder (Bong ve Skaalvik, 2003). Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi kapsamında değerlendirilen öz yeterliğin çeviri eğitimi alanında ruh bilimsel beceriler başlığı altında değerlendirilmesi sonucunda yapılan çalışmalarda (Fraser, Way, Atkinson ve Creze'den aktaran Haro-Soler, 2017) öz yeterliğin karar verme, performans, çaba ve problem durumunda kararlılık gösterme, güdüsel süreçler, kaygı gibi duygu durumların kontrolü ve amaç belirleme durumlarında etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hönig, öz-farkındalığı profesyonel çevirinin temel bir özelliği olarak ifade etmekte ve öz-güvenin oluşmasındaki temel etkenin öz-farkındalık olduğunu dile getirmektedir (Hönig'den aktaran Kussmaul, 1995). Kussmaul ise profesyonel çevirmenlerin yetişmesinde birbiriyle bağlantılı olan öz-farkındalık ve öz-güven kavramlarının önemli olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca Think-Aloud Protocols (TAPs) çözümlemeleri yoluyla öğrencilerin çeviri sürecinde aldığı kararları, zihinde olup bitenleri gözlemleyen Kussmaul (1995) öğrencilerin çeviri yaparken sorunlar karşısında çözüm bulma konusunda güvensizlik ve cesaretsizlik sergilemesinin yerine kendilerine güven duymalarına ihtiyaçları olduğunu ifade etmektedir. Bunun da öğrencilerin zihinlerinde olanlarla ilgili bilgilendirilmesi ve makro stratejiler (karar verme ve yapılan çeviriyi değerlendirme becerileri) ile donatılması sonucunda profesyonel olma yolunda gerekli bilişsel donanımına sahip olacaklarını savunmaktadır (s. 32). Susanne Göpferich (2009) çeviri edincinin gelişiminde önemli olan ve çeviri edinci modelinin sosyal sorumluluk rolünü oluşturan benlik kavramını (self-concept), psiko-fizyolojik durumları ve çeviri normlarını çeviri edinci modelini oluşturan 3 temel unsur olarak değerlendirmektedir. Çevirmenlerin anlama, hırs, azim, öz-güven gibi psiko-fizyolojik eğilimlerinin çeviri edinçlerinin hızlı gelişimi üzerinde etkisi olabileceğini; eleştirel bir ruh ve azmin çeviri sorunlarının çözümünde, çeviri yeterliliğinin gelişimini hızlandırabileceğini de ifade etmektedir (s.23). Psiko-fizyolojik durumlar söz konusu olduğunda öz-güven, benlik algısı, öz farkındalık kavramları ile bağlantılı olan öz yeterlik kavramının da çevirmen eğitiminde, bireyin performansını, karar verme, başa çıkma yeteneklerini, motivasyonunu artırma ve problem söz konusu olduğunda kararlılık gösterme, iş performansını ve yaptığı işten tatmin olma

gibi tutumlarını etkilemesi dolayısıyla çeviri alanı için önemli görülmektedir (Atkinson, 2012; Bolaños-Medina, 2014).

Öğrencilerin güdülenmesini arttırmada içsel güdülenmenin önemli olduğu kadar dışsal güdülenmenin de başarılı olmada etkisi yadsınmaz. Bandura (1994)'nın da bahsettiği sözel ikna yöntemleri, öz yeterliği artırıcı geri bildirimler öğrencilerin başarıya ulaşmalarında önemli etkenlerden biri olarak düşünülmektedir. Motive edici dönütler sayesinde öğrenciler hedeflerine ulaşabildiklerini gördüklerinde, çevresiyle etkileşim halinde olan, dolaylı deneyimler kazanan öğrenciler yaptıkları çeviri uygulamalarında yeni çeviri stratejileri planlayarak yeni kararlar almaya çalışacaklardır. Dolayısıyla öğrencilerin çeviri deneyimleri kazanmaları için, sınıf içinde diğer öğrencileri gözlemlemeleri ve dolaylı yaşantılarla öğrendiklerini içselleştirebilmeleri, çeviri süreçlerinde yaşadıklarını sözel ve gerekirse yazılı ifadelerle anlatmaları ile ve diğer yandan ruh bilimsel durumlarını göz önünde bulundurarak güdüleyici geri bildirimlerin yararlı olacağı düşünülmektedir (Araboğlu, 2018). Schunk (1989) “yüksek öz-yeterlik duygusunun, gerekli beceriler olmadığında etkili performanslar göstermeyeceğini” dolayısıyla yüksek öz yeterliğin tek başına yeterli olmadığı, beklenen başarı için ihtiyaç duyulan becerilere de sahip olunması gerektiğinin altını çizmektedir.

“Öz yeterlik ile çeviri edinci arasında özellikle psiko-fizyolojik durumlar (hafıza, dikkat, algılama gibi bilişsel unsurlar, merak, sebat, motivasyon, öz-güven, öz-farkındalık gibi davranışsal unsurlar ve çözümleme sentez gibi beceriler) söz konusu olduğunda yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

Genel olarak dil edinci, metin edinci, konu edinci, çeviri bilgisi edinci, araştırma edinci, aktarım edinci ve stratejik edinç, alt edinçlerinden oluşan çeviri edinci konusunda çevirmenin ya da çeviri öğrencilerinin bilgi sahibi olması gerekmektedir” (Şahin ve Yalçın, 2019, s.425). Bunun için de çeviri derslerinden üst düzeyde faydalanabilmek adına “çeviri dersinin bir süreç olduğu düşünüldüğünde, çeviri derslerinde bütün öğrencilerin sürecin bütün aşamalarına katılmaları sağlanarak çeviri süreç odaklı etkinlik haline getirilebilir ve bu da öğrencilere yaptıkları işi planlamak, yansıtmak, tartışmak, gözden geçirmek ve düzeltmek gibi daha bütüncül bir bakış açısı kazandırır” (Köksal, 2008, s.106). Ayrıca çevirinin bilişsel etkinliklerin gerçekleştiği zihinsel bir süreç olmasının yanı sıra çeviri öncesi, çeviri sırası ve çeviri sonrasında yapılması gereken pek çok işlemin olması dolayısıyla karmaşık bir süreçtir. Çeviri dersinde verim ve başarı elde edebilmek adına

eviriye yaklaşımın ürün odaklıdan süreç odaklıya doğru yönlendirilmesine gerek duyulmaktadır (Köksal, 2008, s. 126).

Bu noktada çevirinin uygulama gerektiren bir alan olması dolayısıyla, bu alanda verimin sağlanabilmesi için bilgi birikiminin yanında deneyim sahibi olmanın da önemi büyüktür. Doğrudan deneyimlerin yanı sıra dolaylı deneyimlerin de öz yeterliği geliştiren kaynaklar olması sebebiyle, eviri derslerinde öğrencilerin gerek bireysel gerek grup çalışmaları yoluyla eviri konusunda deneyim sahibi olmaları sağlanarak, öz güvenlerinin ve öz yeterlik algılarının arttırılması hedeflenmelidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya uygun evren ve örneklem, veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında belirlenen amaçlar doğrultusunda çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, felsefî varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma yaklaşımının temel varsayımına göre, nitel ve nicel yaklaşımlardan yalnızca bir tanesinin kullanılmasındansa, birlikte kullanılması araştırma problemi ile ilgili daha kapsamlı bir anlayışın oluşturulmasına imkân sağlamış olur (Creswell, 2014, s.4). Araştırma sorunlarının karmaşıklığı nicel anlamda sadece sayılarla veya nitel anlamda sadece sözcüklerle verilebilecek cevapların daha ötesine geçmeyi gerektirmektedir. Bu iki veri türünün kombinasyonu, sorunların çözümlenmesini en eksiksiz biçimde yapılmasını sağlar (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 25). Araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırma, kısmen birbirinden bağımsız biri nitel sorulardan, veri toplama ve çözümleme tekniklerinden, diğeri nicel sorulardan, veri toplama ve çözümleme tekniklerinden oluşan iki evre olarak tasarlanmışsa bu desen paralel desen olarak tanımlanır (Mertens, 2005, s. 296). Bu desende araştırma sürecinin nitel ve nicel aşamaları birbirinden bağımsız ancak eş zamanlı olarak ya da belli bir zaman aralığı ile uygulanır (Creswell ve Plano Clark, 2014; Mertens, 2005). Paralel desenin avantajı,

geçerliyi iyi sağlanmış ve kanıtlanmış bulgular üretebilmesidir çünkü aşamaların eşzamanlı uygulanması “aynı konuda farklı fakat tamamlayıcı veriler” elde etmeyi sağlar (Morse’dan aktaran Plano Clark ve Ivankova, 2018, s. 120). Aynı zamanda bu desende genellikle bir yöntemin zayıf kalan yönlerinin diğer yöntemin güçlü yönüyle telafi etmek amacıyla nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılır (Creswell, 2003, 217). Paralel desen kullanılan çalışmanın nicel kısmında yabancı diller eğitimi öğrencilerinin çeviri edinci yeterliklerini ölçmek amacıyla genel tarama türünde betimsel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise durum çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda görüşme ve odak grup görüşme teknikleri kullanılmıştır. Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireyin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına, inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Briggs’dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 147). Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış öğretim elemanı görüşme formu ile çeviri dersini veren öğretim elemanlarının çeviri dersinde uyguladığı yöntemler, öğrencilerin çeviri dersine yönelik tutumlarına, çeviri becerisi düzeyine, çeviri yaparken yaşadıkları güçlüklerle ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ile öğrencilerin çeviriye yönelik tutumları, çeviri yaparken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yöntemleri, çeviri dersinden beklentileri ve çeviri becerisi yeterlikleri kapsamında görüşleri incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren araştırmacının ilgilendiği, bir ya da birden çok ortak özelliğe sahip herhangi bir grup bireydir (Best ve Kahn, 2017, s. 30). Araştırma sonuçlarının genellendiği, araştırma kapsamı içinde yer alan ortak özelliklere sahip elemanları, bireyleri, objeleri kapsayan birimler bütünü evren- ana kütle olarak tanımlanabilir (Ural ve Kılıç, 2006; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007). Bu çalışmada, araştırmanın evrenini Türkiye’de devlet üniversitelerinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümüne bağlı olan İngiliz Dili ve Eğitimi, Alman Dili ve Eğitimi ve Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim dallarında öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çeviri dersi İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğretmenliği

öğretim programlarında üçüncü sınıftan itibaren yer alması dolayısıyla çalışmada sadece üçüncü ve dördüncü sınıflar değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmamız çerçevesinde İngilizce, Almanca ve Fransızca bölümlerinin bir arada bulunduğu ve eğitim-öğretimin devam ettiği üniversiteler evren kapsamına alınmıştır. Bu çerçevede Anadolu Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi olmak üzere dokuz üniversite evren kapsamına alınmıştır.

Araştırmacı, amacına uygun verileri, ulaşılması güç hatta bazen de imkansız sayıda birim içeren evren yerine, daha az veya ulaşılabilir sayıda birime indirgenen örneklem aracılığıyla elde ederek, araştırma sonuçlarını tüm evren için genellebilir. Araştırmacıların örneklem üzerinde çalışmaya yönelten etkenlerin ortak özelliği maliyet, zaman ve enerji tasarrufu sağlamalarıdır (Ural ve Kılıç, 2006, s. 34). Ana kütlenin büyüklüğü, araştırmanın zaman ve maliyet kısıtlılığı dolayısıyla araştırmanın örnekleme olasılık dışı örnekleme türlerinden olan uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu örnekleme yönteminin esası, ana kütleyle ait ulaşılan her birimin örnekleme dahil edilmesidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007, s. 66). Uygun örnekleme yöntemi ulaşılabilir örnekleme zaman ve maliyet kaybını önleyerek ulaşabildiğinden hem nitel hem nicel çalışmalarda çoğunlukla kullanılmaktadır (Balcı, 2010; Mcmillan ve Schumacher, 2010).

Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'na bağlı İngiliz Dili Eğitimi, Alman Dili Eğitimi ve Fransız Dili Eğitimi bölümlerinde eğitim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda çeviri dersini veren öğretim elemanları ve çeviri dersini alan öğrencilerle da araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile çeviri edinci edinimine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu amaçla görüşmeye katılan öğrencilerin belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır.

Araştırma probleminin (problemdeki değişkenlerin) incelenebilmesi için, bir evrenin var olması ve evrenden seçilen örneklemin evreni temsil etmesi ön şartı bulunmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007, s.54). Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2007)'in ifadesine göre sosyal bilimlere dayalı araştırmalarda çoğu kez $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyi yeterli olmaktadır (s.71). Araştırma evreninin yaklaşık sayısına ulaşmak adına öğrencilerin

hazırlık okuduğu ve şu an üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gördükleri düşünülerek 2014 ve 2015 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzundan evren kapsamında seçilen üniversitelerin ilgili bölümlerinde belirtilen kontenjanlara yerleşen öğrenci sayıları belirlenmiştir ve Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

*2014 ÖSYS Eğitim Fakülteleri Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği
Kontenjanları*

	Almanca	Fransızca	İngilizce	Toplam
Anadolu Üniversitesi	72	52	164	288
Çukurova Üniversitesi	82	57	139	278
Dokuz Eylül Üniversitesi	63	47	118	228
Gazi Üniversitesi	57	57	149	263
Hacettepe Üniversitesi	57	47	108	212
İstanbul Üniversitesi	67	44	77	188
Marmara Üniversitesi	67	57	129	253
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	57	57	67	181
Uludağ Üniversitesi	62	57	170	289
Genel Toplam				2.180

Kaynak: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/yerlestirme/2014-ÖSYS-TABLO4-EnKucukEnBuyukPuanlar23072014.pdf> sayfasından derlenmiştir.

Tablo 5

*2015 ÖSYS Eğitim Fakülteleri Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği Yerleşen
Kontenjanları*

	Almanca	Fransızca	İngilizce	Toplam
Anadolu Üniversitesi	72	52	164	288
Çukurova Üniversitesi	62	52	139	253
Dokuz Eylül Üniversitesi	72	47	118	237
Gazi Üniversitesi	57	41	144	242
Hacettepe Üniversitesi	41	47	108	196
İstanbul Üniversitesi	67	27	77	171
Marmara Üniversitesi	52	52	123	227
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	52	52	67	171
Uludağ Üniversitesi	52	52	164	268
Genel Toplam				2.053

Kaynak: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/OSYS2015YerlestirmeMinMaxTablo-423072015.pdf> sayfasından derlenmiştir.

Örneklemin evrendeki dağılıma çeşit ve oran yönünden benzediği düşünülerek örneklem büyüklüğü belirlenirken aşağıdaki tablodan $\alpha = 0.05$ için örneklem büyüklüğü esas alınmıştır. Tablodan hareketle örneklem sayısının evreni yansıttığı söylenebilir.

Tablo 6

Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyük- lüğü	+ 0.03 örnekleme hatası (d)			+0.05 örnekleme hatası (d)			+0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
100000 0	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2007). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık

Veri toplama süreci 2018-2019 öğretim yılının bahar yarıyılında mayıs ayında gerçekleşmiştir ve 430 anket formu doldurulmuştur. Anket formlarını dolduran 430 öğrencinin 312'i kadın ve 118'i erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Ünlü ruh bilimci Thorndike'in belirttiği gibi eğer bir şey varsa, belli bir büyüklükte vardır ve eğer belli bir büyüklükte varsa ölçülebilir (Anderson, 2004, s. 163). Hedeflenen amaçlar, belirlenen hipotezler doğrultusunda ölçülecek çok fazla veri mevcuttur ve doğru ölçme yöntemleriyle doğru sonuçlar almak mümkündür. Veriler anketler, ölçekler, tutum ölçekleri, görüşme, odak grup görüşmeleri, gözlemler, testler ve daha birçok yöntemle elde edilebilir. Yöntem belirlerken o yöntemin güçlü ve zayıf noktalarını da göz önünde tutmak

gerekmektedir. Bu konuda dikkat edilecek husus araştırma amacına, örneklem sayısına ve örneklem ulaşılabilirliğine göre doğru ölçme aracını kullanmaktır.

Aşağıdaki tabloda anket, yüz yüze görüşme, telefonla görüşme ve odak grup görüşmelerinin güçlü ve zayıf yönleri belirtilmiştir.

Tablo 7

Dört Veri Toplama Yönteminin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
Anket	
• Çok sayıda kişiden veri toplanıyorsa oldukça etkilidir, • Nicel çözümlemeye, güçlü betimsel ve çıkarımsal istatistiklerin kullanımına olanak verir, • Çok sayıda soru kullanımını mümkün kılar, • Ankete cevap veren kişinin kendi ifadeleriyle bireysel yorumları ve bakış açılarını gösterebilir.	• Kişiler “anket yorgunluğu” nedeniyle cevap vermeyebilirler (cevap vermemeye sebebiyet verir); • Kapsamlı planlama ve ön uygulamaya gerektirir. • Her daim kişilerin soruyu anlamama tehlikesine açıktır (yanılgıya sebebiyet verir), • Anket cevaplarını bilgisayara aktarma veri giriş hatalarına neden olabilir.
Yüz yüze görüşme	
• Bireysel konulara verilen değeri gösterir, • Görüşme derinlemesine çözümleme ve her katılımcıya yönelik ayrıntıların izlenmesine olanak sağlar, • Çok az sayıda katılımcı görüşmeyi reddeder, görüşme yapılan örneklem için %100 yanıt ve geçerlilik sağlar.	• İnsan doğası insanlara doğru olandan ziyade olması beklenen şeyleri söylemeye yöneltebilir. • Soruların dikkatli bir şekilde planlanmasını, çok sayıda görüşmeci kullanılıyorsa eğitim almayı gerektirir, • Geçerliliği yetenekli görüşmeciye dayanmaktadır, • Verimli görüşmeler düzenlemek için planlanma ve uygulama açısından zordur, • Tüm taraflar için zaman alıcıdır; masraflıdır, • Net mesajlar verme açısından çözümlemesi zordur.
Telefonla görüşme	
• Oldukça düşük maliyetle yüz yüze görüşmenin çoğu avantajlarına sahiptir, • Telefon ortamı kağıt veya bilgisayarda hızlı cevap kodlamaya	• Bazı katılımcılar bu yöntemi zoraki bulabilirler, ancak önceden planlanmış katılımcıya uygun gelebilir, • Görüşmeci genellikle uzun müddet

izin verir, • Protokol ve cevaplar bilgisayar destekli olabilir.	boyunca katılımcının dikkatini devam ettiremez.
Odak grup	
• Çağrıştırmayı (recall) en üst düzeye çıkarmak ve bakış açılarının çeşitliliğini vurgulamak için grup sinerjisini kullanır, • Zengin niteliksel bakış açıları sağlar, • Grup süreci öncelikli tutumları ortaya çıkarabilir.	• Kapsamlı bir soru planlama ve lojistik planlama gerektirir; • Odak grubu yetenekli bir moderatöre bağlıdır, • Nicelleştirmeye uygun değildir.

Kaynak: Anderson, G. (2004). Fundamentals of educational research. London and New York: Routledge Falmer.

Veri toplama yöntemlerinin artıları ve eksileri dikkate alınarak, araştırma sorusuna yanıt verebilecek birden fazla yöntem araştırma desenine dahil edilebilir. Bu şekilde, bir veri toplama yönteminin sınırlılığı, diğer bir veri toplama yöntemi ile aşılmaya çalışılır. Aynı araştırmada birden fazla veri toplama yönteminin kullanılmasına “veri çeşitlemesi” (data triangulation) denir. Bu yaklaşım araştırmada elde edilen bulguların geçerlik ve güvenirliğini artırma konusunda önemli katkılarda bulunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada veri toplama aracı olarak anket, görüşme ve odak grup görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Belirtilen yöntemlerin zayıf yönleri dikkate alınarak araştırmada doğru sonuçlar elde etmek için veri çeşitlemesi adına anket ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılacak “Genel Bilgi Formu” öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla öğrencilere ait demografik özelliklerinin sorulduğu sorulardan oluşacaktır. Genel bilgi formunda çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü bölümü, öğrenim gördüğü üniversitesi, bildiği diğer diller ve genel not ortalaması hakkında bilgi edinebilmek için sorular yer almaktadır.

3.3.2. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Ölçme evrende mevcut ve araştırma konusu olan olay, olgu, nesne ve varlıkların ve niteliklerinin (değişkenlerinin) sayılarını belirleme/sayılarla belirleme ve tasnif işlemidir (Turgut'tan aktaran Bayat, 2014, s. 3). Ölçüm işlemini gerçekleştirmek için bilim adamları farklı ölçme türleri geliştirmişlerdir. Bunlar nominal (sınıflama), sıralama, aralık ve oran ölçeği olmak üzere 4 farklı başlık altında incelenmektedir. Nominal ölçekler, kategorilere ayırarak ölçülen şeyler arasındaki farkları tanımlar. Sıralama ölçekleri madde veya bireylerin sıralanmasına olanak tanır. En yüksekten en düşüğe sıralama kriteri, bir gruptaki görece durum veya sırası şeklinde ifade edilir. Aralıklı ölçek eşit ölçüm birimlerine dayandığı için belirli bir özellikten ne kadar mevcut olduğunu gösterir. Aralıklı ölçeğin nominal ve sıralı ölçeklere göre avantajı bir özelliğin göreceli miktarını göstermesidir, ancak gerçek bir sıfır olmaması bu ölçeğin kısıtlı yönüdür. Oran ölçeklerinde ise gerçek sıfır vardır, bir özelliğin tam yokluğunu göstermek mümkündür. Oran ölçeklerinde sayılar, gerçek sayıların özelliklerini gösterir, dört işlem yapılabilir ve oransal ilişkilerde ifade edilebilir (Best ve Kahn, 2017). Ölçek, bilimsel araştırmanın konusu olan olay, olgu, nesne ve varlıkların ölçülmek istenilen özellikleri referans/dikkate alınarak hazırlanmış veri toplama aracıdır (Bayat, 2014, s. 6). Ölçekler farklı türlerde hazırlanabilir. Araştırmalarda en yaygın kullanılan ölçek türü Likert ölçeğidir.

Likert ölçeği en yararlı soru şekilleri olan ölçek türüdür. Rensis Likert'in 1932 yılında bu formatı geliştirmesi dolayısıyla ölçek bu şekilde adlandırılmıştır (Anderson, 2004, s. 174). Likert ölçeğinin güçlü yönü ölçekte yer alan her bir önermenin, bir yandan ölçülmek istenilen içsel özelliğin belirlenmesine katkıda bulunurken diğer taraftan bu özelliğe ilişkin bir toplam puan elde edilmesine de imkân sağlıyor olmasıdır (Bayat, 2014, s.15).

3.3.2.1. Madde Yazım Aşamaları

Yabancı diller programında öğrenim gören öğrencilerin çeviri becerisi öz yeterlik ölçeğini geliştirmek için üç aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk olarak alan yazın taraması yapılmış, daha sonra madde yazımına geçilmiş ve son olarak da maddeler ile ilgili görüşler alınarak son düzeltmeler yapılmıştır.

1. Aşama: Yabancı diller programında öğrenim gören öğrencilerin çeviri becerisi öz yeterlik düzeylerini ölçen bir ölçme aracı oluşturulurken öncelikle, yabancı diller eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerin çeviri becerisi öz yeterlik düzeyini ölçen ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan taramada daha önce geliştirmiş çeviri becerisi öz yeterliğini ölçen bir ölçme aracı olmadığı ancak bu alanda yapılan benzer ölçme araçlarının geliştirildiği görülmüştür.

Orozco ve Hurtado Albir (2002) “Measuring Translation Competence Acquisition” adlı makalelerinde çeviri edinci edinimine yönelik üç farklı anket hazırlamışlardır. Çeviri bilgisi ve çeviri edinci ile ilgili kavram ve kuramsal bilgisinin sorgulandığı genel çeviri kavramları anketi; çeviri sorunlarını belirlemeye yönelik çeviri uygulaması ve yapılan çeviri uygulaması sonrası değerlendirme odaklı çoktan seçmeli, doğru/yanlış ve açık uçlu olmak üzere üç farklı soru tipinde hazırlanmış 3 farklı anket ile öğrencilerin çeviri edinci edinimlerini değerlendirmişlerdir.

Eser (2013) “Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinde çeviri eğitime yönelik çeviri edinci değerlendirme anketi oluşturmuş ve ilgili alanyazını kapsayan “iki dillilik alt edinci”, “kültür alt edinci”, “alan/konu alt edinci”, “metin alt edinci”, “araştırma ve teknolojik alt edinç”, “stratejik alt edinç”, “kuramsal bilgi alt edinci” ve “çeviri hizmeti sağlama alt edinci” olmak üzere 8 alt edinçten oluşan 50 soruluk bir anket oluşturmuştur. Bu anketi mütercim tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere uygulayarak öğrencilerin çeviri edinçlerini değerlendirmiştir.

Bolaños-Medina ve Núñez (2018) çeviri ve öz yeterlik kavramlarının bir arada inceleyen ve bu amaçla çeviri alanında kullanılabilecek çevirmenlerin öz yeterliğini ölçmeye dayalı bir ölçme aracı geliştirmek için uygulamalar yapmaktadır. Bu amaçla 20 maddeden ve 5 faktörden oluşan “Çeviri Öz Yeterlik Ölçeği” geliştirmişlerdir ve ölçek geliştirme çalışmalarına devam etmektedirler. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğini geliştirme sürecinde madde havuzu oluşturmada bahsedilen ölçeklerden yararlanılmıştır ayrıca Schwarzer ve Jerusalem (1995)’in geliştirmiş olduğu ve Aypay (2010)’ın Türkçe’ye uyarladığı 10 maddelik “Genel Öz-Yeterlik Ölçeği”nden ve Bandura (2006)’nın öz yeterlik ölçekleri geliştirme için önerilerinden de yararlanılmıştır.

2. Aşama: Ölçek geliştirmenin bu aşamasında alanyazın taraması sonucunda madde yazımına geçilmiştir. Sonuçta 58 maddelik ilk madde havuzu oluşturulmuştur.

Katılımcıların ölçek maddelerine olan cevaplarını belirlemek için 5’li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme “*Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle katılmıyorum (1)*” şeklinde oluşturulmuştur.

3. Aşama: Maddeleri oluşturulan ölçeğin bu formu için Türkçe Eğitimi, Yabancı Dil Eğitimi ve Eğitim Bilimleri alanlarında uzman toplam sekiz öğretim üyesi ile görüşme yapılarak maddelerin anlaşılabilirliği, konu kapsamı, ifadelerin sunulmuş şekli, ifadelerin anlaşılabilirliği açılarından ve maddelerin yabancı diller programında öğrenim gören öğrencilerin çeviri öz yeterlik düzeyini doğru bir şekilde ölçüp ölçmediğini değerlendirilmesine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu değerlendirmede öğretim üyelerinin madde ifadelerinin anlaşılabilirliğine yönelik geri bildirimleri dikkate alınarak maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında oluşturulan 55 maddelik taslak form, yabancı diller alanında iki öğretim üyesi ile görüşülerek ölçeğin geliştirilme amacına uygunluğu açısından yeniden değerlendirmesi istenmiştir. Bu öğretim üyelerinden alınan geri bildirimlerle taslak formdaki değiştirilmesi istenen yönergeler ve maddeler ifade yönünden tekrar düzenlenmiştir. Bu doğrultuda 55 maddelik taslak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.2.2. Ölçeğin Yapı Geçerliliği Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Yabancı diller eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerin çeviri becerisi öz yeterlik ölçeğinin faktör yapısını belirleyebilmek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonra da ortaya çıkan faktörlerin doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya çıkarmak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

3.3.2.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçeğin geliştirilme sürecinde faktör yapısını belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. AFA grubunun verileri Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi’nden toplanmıştır.

AFA grubu: Birinci veri toplama süreci:

55 maddeden oluşan taslak formun pilot uygulaması Atatürk Üniversitesi Alman Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi bölümünde öğrenim gören ve çeviri dersini alan 83 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden ve uzmanlardan alınan geri dönütlerden ve ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonlarının hesaplanmasından sonra madde-toplam korelasyon değerleri düşük olan 4 madde veri setinden çıkarılmıştır. 51 maddeden oluşan taslak form uygulamaya hazır hale geldikten sonra Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Alman Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören toplam 430 öğrenciye uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde araştırmacı ilgili üniversitelerin anabilim dalı başkanı ile görüşme yapıp araştırmanın amacı anlatılmıştır. Anabilim dalı başkanlarına ölçek çalışmasının öğrencilerin gönüllü olarak katılabilecekleri ve ölçeği doldurmanın her öğrencinin ortalama 25 dakikasını alacağı bildirilmiştir. Anabilim dalı başkanlarının onayıyla derse girilecek öğretim üyelerinden de izin alınarak sınıflarda ölçek uygulaması yapılmıştır. Sınıflarda öğrencilere araştırmanın amacı ve ölçek ile ilgili bilgi verilmiştir. Gönüllü öğrencilerin araştırmaya katılacağı bildirilmiş, ölçeği dikkatli bir şekilde doldurmaları istenmiş, aksi halde çalışmadan istenilen sonucun alınamayacağı bildirilmiştir.

3.3.2.3. Ölçek Geçerliğine Yönelik Açımlayıcı Faktör Analizi Aşamaları

3.3.2.3.1. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Bu çalışmada yabancı diller programında öğrenim gören öğrencilerin çeviri becerisi öz-yeterlik ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinin örneklem yeterliliği ve çok değişkenli normallik varsayımını karşılama durumu incelenmiştir. Bu işlemler için KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 8

KMO ve Barlett Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği		,94
Bartlett Anlamlılık Testi	Yaklaşık Kay-Kare	12152,09
	Serbestlik derecesi	13
	Anlamlılık düzeyi	,01

Tablo 13 incelendiğinde KMO değerinin ,94 ve Barlett testi χ^2 değerinin ise 12152.09 ($p<.001$) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olacağı şeklinde değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu aşamadan sonra ölçeğin faktör desenlerinin belirlemesi işlemine geçilmiştir.

3.3.2.3.2. Ölçeğe İlişkin İlk Ortak Varyans Yapısı

Yabancı diller programında öğrenim gören öğrencilerin çeviri becerisi öz-yeterlik düzeyine ilişkin veri setinin AFA'ya uygun olduğunun tespit edilmesinden sonra ölçeğin faktör yapısını için analiz işlemine devam edilmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda ölçekte yer alan her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı açıklama oranı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 9

Ortak Varyans (Communalities) Tablosu

Maddeler*	Ortak Varyans Değeri
m1	,75
m2	,65
m3	,64
m4	,61
m5	,65
m6	,73
m7	,67
m8	,63
m9	,60
m10	,52
m11	,55
m12	,58
m13	,54
m14	,59
m15	,61
m16	,70

m17	,64
m18	,53
m19	,61
m20	,58
m21	,58
m22	,62
m23	,63
m24	,55
m25	,61
m26	,50
m27	,72
m28	,57
m29	,51
m30	,44
m31	,66
m32	,51
m33	,61
m34	,32
m35	,66
m36	,74
m37	,63
m38	,58
m39	,60
m40	,56
m41	,47
m42	,58
m43	,54
m44	,55
m45	,52
m46	,61
m47	,59
m48	,60
m49	,63
m50	,59
m51	,66

*öz-değer=1

Communalities tablosu incelendiğinde ,10'un altında değerin olmaması her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıkladığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

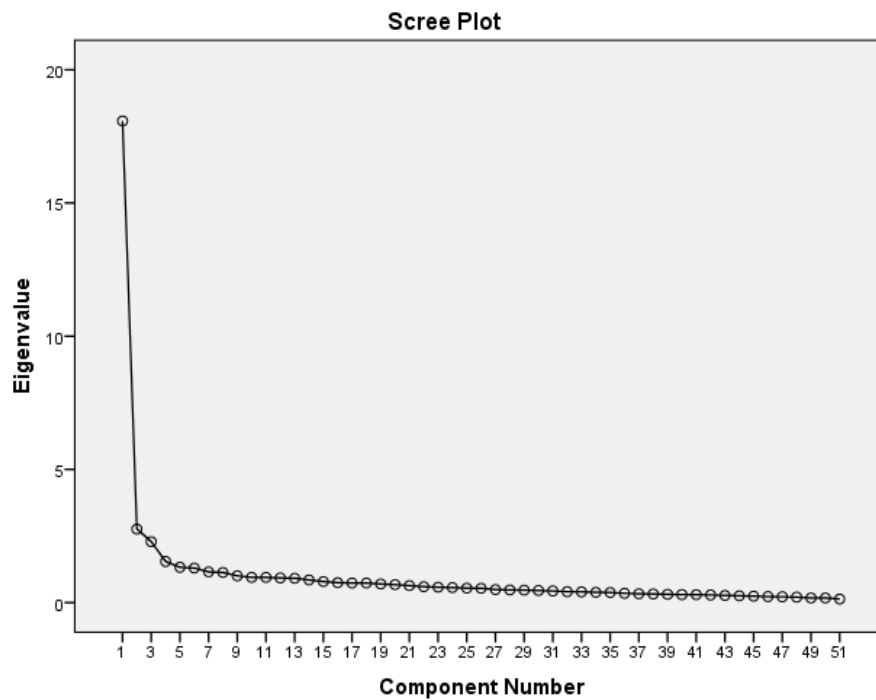
Ölçek maddelerine ilişkin ilk açıklanan varyans sonuçları Tablo 15' te gösterilmiştir.

Tablo 10

Ölçek Maddelerine İlişkin İlk Açıklanan Varyans Sonuçları

Faktör Sayısı	Başlangıç Öz-değerleri			Kare Yüklerinin Ekstraksiyon Toplamları		
	Toplam Öz-değer	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzde	Toplam Öz-değer	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzde
1	18,07	35,44	35,44	18,07	35,44	35,44
2	2,76	5,41	40,86	2,76	5,41	40,86
3	2,28	4,48	45,34	2,28	4,48	45,34
4	1,54	3,02	48,37	1,54	3,02	48,37
5	1,32	2,60	50,97	1,32	2,60	50,97
6	1,29	2,54	53,52	1,29	2,54	53,52
7	1,15	2,25	55,78	1,15	2,25	55,78
8	1,13	2,21	57,99	1,13	2,21	57,99
9	1,00	1,97	59,97	1,00	1,97	59,97

Tablo 15'te kare yüklerinin ekstraksiyon toplamaları incelendiğinde açıklayıcı faktör analizi için 9 faktörlü bir yapı önerilmektedir. 9 faktör önerilmesinin nedeni, öz-değerleri 1'in üzerine çıkan dokuz bileşenin olmasıdır. Bu dokuz faktörün varyansa yaptığı katkı 59,97'i olduğu dikkat çekmektedir. Faktör sayısı hakkında karar verebilmek için Scree Plot grafiği (yamaç birikinti grafiği) de incelenmiştir.



Şekil 3. Ölçek maddelerine ilişkin ilk varyans sonuçlarıyla ilgili yamaç-birikinti grafiği

Şekil 3'te beşinci noktadan sonra eğim yatay bir görünüm halini almaya başlamıştır. Bu durumda ölçeğe ilişkin faktör yapısının beş faktörlü olabileceğine karar verilmiştir.

3.3.2.3.3. Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Faktör Yükleri

Ölçekte kaç faktör olacağına karar verildikten sonra tekrar faktör analizi yapılmıştır. Analiz işlemi yapılırken faktör yüklerinin yapısını daha iyi anlamak için döndürme işlemi yapılmıştır. Bunun içinde dik açılı döndürme yöntemi olan Varimax seçilmiştir. Yapılan döndürme işlemi sonucunda ölçekte binişik maddelerin olduğu görülmüştür. Bir diğer ifade ile birden fazla faktör altında maddelerin olduğu ve bu maddelerin aralarındaki farkında .10'un altında olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla binişik madde gösteren veriler ölçekten çıkarılarak analiz işlemi tekrar yapılmıştır. Bu işlem sonucunda, maddelere ilişkin faktör yükü ,30'dan küçük ve her iki faktörde aldığı yük değeri arasındaki fark ,10'un altında olan maddeler veri setinden çıkarılmıştır. Her madde çıkarıldıktan sonra döndürme işlemi tekrarlanmıştır. Maddelerin döndürülme işleminin sonucunda öz-değerleri 1'den büyük olan 5 faktörlü ve 20 maddeli bir yapı ortaya çıkarılmıştır.

Ölçek maddelerinin döndürme sonrası KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 11

Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası KMO ve Barlett Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği		,88
Bartlett Anlamlılık Testi	Yaklaşık Kay-Kare	3316,05
	Serbestlik derecesi	19
	Anlamlılık düzeyi	,01

Ölçek maddelerinin döndürme sonrası belirlenen KMO ,88 ve Barlett testi $\chi^2 = 3316,05$ ($p < .001$) değerleri verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

3.3.2.3.4. Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam Varyans Yükleri

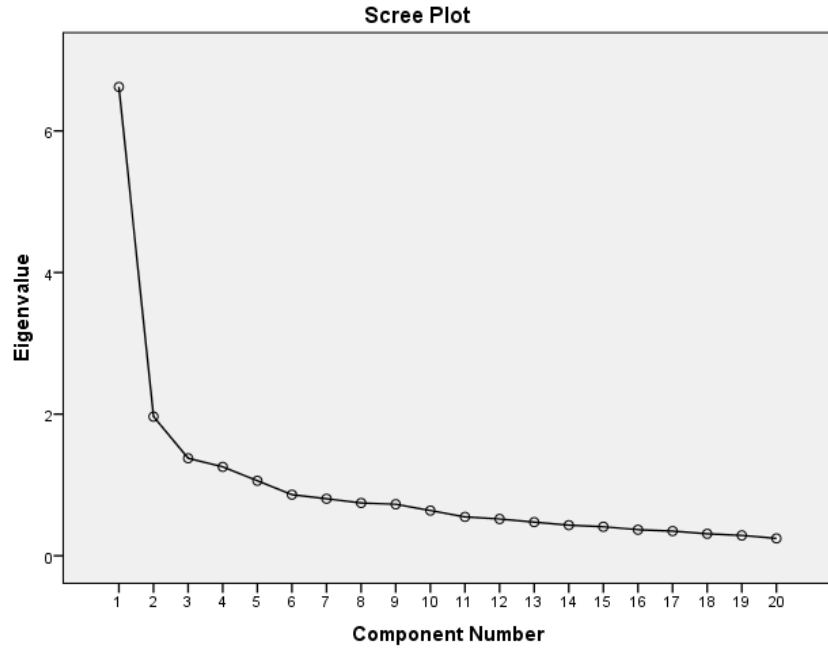
Ölçek maddelerinin döndürme sonrası açıklanan toplam varyans yükleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 12

Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Faktör Sayısı	Başlangıç Öz-değerleri			Kare Yüklerinin Ekstraksiyon Toplamları		
	Toplam Öz-değer	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzde	Toplam Öz-değer	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzde
1	6,62	33,10	33,10	2,79	13,96	13,96
2	1,96	9,82	42,93	2,50	12,50	26,46
3	1,37	6,88	49,81	2,45	12,26	38,72
4	1,25	6,27	56,09	2,32	11,61	50,34
5	1,05	5,29	61,39	2,21	11,04	61,39

Tablo 17’de ölçek maddelerinin döndürme sonrası açıklanan toplam varyans yükleri gösterilmiştir. Tablo 17 incelendiğinde yabancı diller programında öğrenim gören öğrencilerin çeviri becerisi öz-yeterlik düzeyine ilişkin ölçeğin varyansın 61,39’unu açıkladığı gözlenmektedir. Bu faktör yapısının en az %1 öz değere ve %5 varyansa sahip 5 boyutlu bir özellik taşıdığı görülmektedir. Bu bulguya ek olarak yamaç-birikinti grafiği de (scree plot) (şekil 3) incelendiğinde ölçeğin 5 noktada eğik kırılmaların olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumda yamaç-birikinti grafiği (scree plot) ve ölçek maddelerinin döndürme sonrası açıklanan toplam varyans tabloları bilgilerinin birbirleriyle örtüştüğü söylenebilir.



Şekil 4. Ölçek maddelerine ilişkin döndürme sonrası varyans sonuçlarıyla ilgili yamaç-birikinti grafiği

Şekil 4'teki yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde 5. faktörden sonra yatay bir çizginin olduğu görülmektedir. Bu durum da ölçek beş faktörlü bir yapı gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir.

3.3.2.3.5. Faktör Rotasyonu (Eksen döndürmesi)

Ölçek maddelerinin Varimax döndürme sonrası faktör yükleri Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 13

Rotasyon Sonrası Oluşan Bileşenler Matrisi Tablosu

Madde Numaraları	Faktör Yükleri				
	1.Faktör	2. Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
m3	,77				
m4	,83				
m8			,79		
m9			,74		
m11	,51				
m12	,58				
m14	,60				
m16			,75		
m21					,68
m22		,77			

m27	,80
m28	,56
m30	,58
m34	,50
m35	,79
m36	,79
m37	,71
m40	,70
m41	,50
m49	,72

Tablo 18 incelendiğinde yabancı diller programında öğrenim gören öğrencilerin çeviri becerisi öz-yeterlik düzeyine ilişkin faktörlerin hangi boyutta yer aldığı daha açık bir şekilde görülmektedir. Bu maddelerden m3, m4, m11, m12, m14 maddelerinin birinci boyut altında ve ,51 ile ,83 arasında yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir. m22, m34, m40, m41 ve m49 numaraları maddelerin ise ikinci faktör altında olduğu ve ,50 ile ,77 arasında yük değerlerine sahip olduğu gözlenmektedir. Üçüncü faktör altında m8, m9 ve m16 maddelerin olduğu ve faktör yük değerlerinin ,74 ile ,79 arasında değiştiği görülmektedir. Dördüncü faktör altında m35, m36 ve m37 maddelerin olduğu ve faktör yük değerlerinin ,71 ile ,79 arasında değiştiği görülmektedir. Beşinci faktör altında m21, m27, m28 ve m30 maddelerin olduğu ve faktör yük değerlerinin ,56 ile ,80 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçek maddelerinin içerikleri de göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin birinci faktörünün kültür, ikinci faktörünün çeviri bilgisi, üçüncü faktörünün metin çözümleme, dördüncü faktörünün stratejik edinç ve beşinci faktörünün ise çeviri özgüveni olarak isimlendirilmiştir.

1.boyut kültür faktörü maddeleri:

- m3: Kaynak kültürün temel niteliklerini (tarihi, coğrafi, siyasi, toplumsal vb.) biliyorum.
- m4: Hedef kültürün temel niteliklerini (tarihi, coğrafi, siyasi, toplumsal vb.) biliyorum.
- m11: Kaynak dile özgü anlatım biçimlerini biliyorum.
- m12: Hedef dile özgü anlatım biçimlerini biliyorum.

- m14: Çeviri yaparken hedef dile ait kültür öğelerini (değerleri, mitleri, gelenekleri vb.) fark edebilirim.

2.boyut çeviri bilgisi faktörü maddeleri:

- m22: Çeviri kuram, yaklaşımlarını (Skopos kuramı, çoğul-dizge kuramı, erek odaklı yaklaşım vb.) biliyorum.
- m34: Çeviri yaparken bir metni farklı türlerde çevirebilirim (Örneğin şiirin düzyazıya çevrilmesi vb.).
- m40: Çeviri yaparken çeviri yöntemlerini (ekleme, çıkarma, yerileştirme, yabancılaştırma vb.) kullanabilirim.
- m41: Zor metinleri sadeleştirerek çevirebilirim.
- m49: Özel alan (hukuk, tıp vb.) konularında çeviri yapabilirim.

3.boyut metin çözümleme faktörü maddeleri:

- m8: Çeviri yapmadan önce metni okuyup anlayabilirim.
- m9: Çeviri yapmadan önce hangi kaynaklara (ansiklopedi, sözlük, dil bilgisi kitabı, internet vb.) ihtiyacım olduğunu belirleyebilirim.
- m16: Okuduğum bir metnin özetini yapabilirim.

4.boyut stratejik edinç faktörü maddeleri:

- m35: Çeviri yaparken aldığım kararlar konusunda özgüvenim yüksektir.
- m36: Çeviri sürecinde ihtiyaç duyduğum bilgiyi kısa sürede güvenilir kaynaklardan araştırabilirim.
- m37: Bir metni çevirirken karşılaştığım sorunlara kendim çözüm bulabilirim.

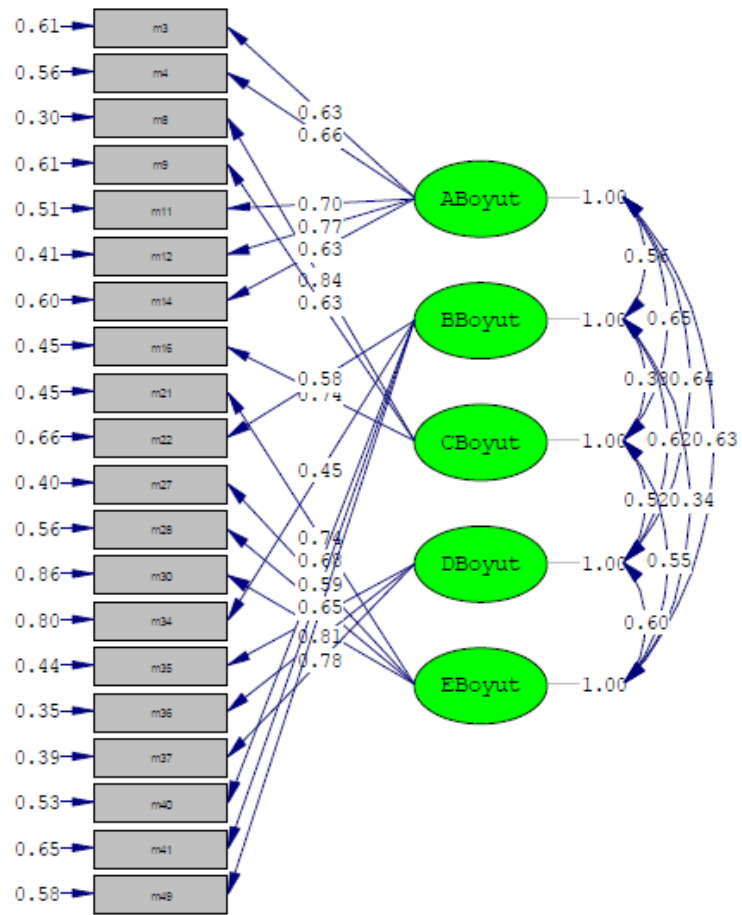
5.boyut çeviri özgüveni faktörü maddeleri:

- m21: Kaynak dildeki kültür birikimim çeviri konusunda özgüvenimi artırır.
- m27: Hedef dildeki kültür birikimim çeviri konusunda özgüvenimi artırır.
- m28: Çeviri yaparken metni anlamadığımda sorunu çözmek için araştırma yapabilirim.

- m30: Hedef metni oluştururken bilgisayar destekli çeviri programlarını kullanabilirim.

3.3.2.4. Ölçek Geçerliğine Yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi

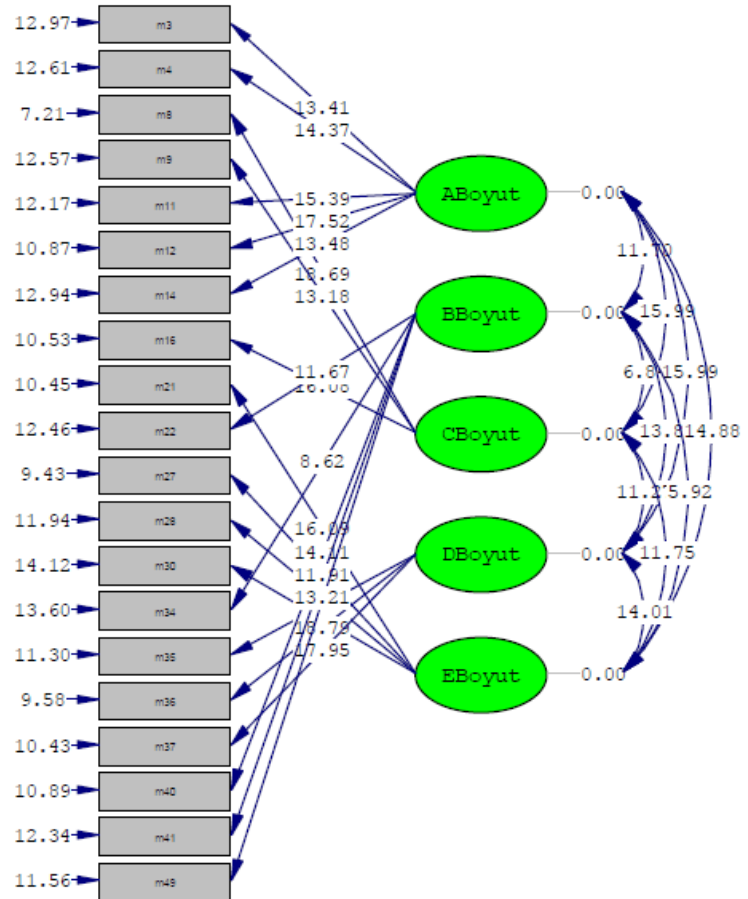
Yabancı diller programında öğrenim gören öğrencilerin çeviri becerisi öz-yeterlik ölçeğine yönelik açımlayıcı faktör analizi aşamalarının belirlenmesinden sonra ortaya çıkarılan yapının doğruluğu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.



Chi-Square=536.18, df=160, P-value=0.00000, RMSEA=0.074

Şekil 5. Çeviri becerisi öz-yeterlik ölçeğine ilişkin standardize edilmiş değerler

- A Boyut: Kültür edinci
 B Boyut: Çeviri bilgisi edinci
 C Boyut: Metin çözümleme edinci
 D Boyut: Stratejik edinc
 E Boyut: Çeviri özgüveni



Chi-Square=536.18, df=160, P-value=0.00000, RMSEA=0.074

Şekil 6. Çeviri becerisi öz-yeterlik ölçeğine ilişkin t değerleri

- A Boyut: Kültür edinci
- B Boyut: Çeviri bilgisi edinci
- C Boyut: Metin çözümleme edinci
- D Boyut: Stratejik edinc
- E Boyut: Çeviri özgüveni

Şekil 5 ve 6 incelendiğinde çeviri becerisi öz-yeterlik ölçeğinin beş faktörlü yapısının doğruladığı saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin uyum değerleri incelendiğinde anketin iyi uyum gösterdiği gözlenmektedir ($\chi^2/sd= 3,35$; NFI = ,93; CFI = ,95; RFI = ,92; GFI= ,90; SRMR = ,064; RMSEA = ,074).

3.3.2.5. Ölçüt Bağımlı Geçerlik

Bu çalışmada ÇBÖYÖ'nün ölçüt bağımlı geçerliğini saptamak için Schwarzer ve Jerusalem (1995)' in geliştirdiği ve Aypay (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Genel Öz Yeterlik Ölçeği gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin, ölçüt bağımlı geçerliği için

çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği ile genel öz yeterlik ölçeği arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Genel öz yeterlik ölçeği ile çeviri becerisi öz yeterlik ölçeğinin toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısının ,39, ($p<.05$) olduğu görülmüştür. Genel öz-yeterlik ölçeği ile çeviri becerisi öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları ise sırasıyla ,31; ,25; ,23; ,40 ve ,27 ($p<.05$) olarak bulunmuştur. GÖYÖ ve ÇBÖYÖ'nün toplam puanı ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 14

Ölçüt Bağıntılı Geçerliğe İlişkin Sonuçlar

Ölçekler	GÖYÖ	Kültür Edinci	Çeviri Bilgisi Edinci	Metin Çözümleme Edinci	Stratejik Edinç	Çeviri Özgüveni	ÇBÖYÖ
GÖYÖ	1	,31*	,25*	,23*	,40*	,27*	,39*
N				430			

GÖYÖ: Genel öz yeterlik ölçeği

ÇBÖYÖ: Çeviri becerisi öz-yeterlik ölçeği toplam puan

* $p<.05$

3.3.2.6. Ölçek Geçerliğine Yönelik Güvenirlik Analizleri

Bu araştırmada çeviri becerisi öz-yeterlik ölçeğinin (ÇBÖYÖ) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 15

Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Sperman Brown	Test-Tekrar Test
Kültür Edinci	5	,81	,77	,35
Çeviri Bilgisi Edinci	5	,69	,74	,53
Metin Çözümleme Edinci	3	,77	,76	,50
Stratejik Edinç	3	,82	,65	,56
Çeviri Özgüveni	4	,70	,65	,65
Toplam	20	,87	,82	,67

Güvenirlik analizleri sonucunda ÇBÖYÖ'nün iç tutarlık kat sayısı, ,87; kültür edinci, çeviri bilgisi edinci, metin çözümleme edinci, stratejik edinç ve çeviri özgüveni alt boyutları için de sırasıyla ,81; ,69; ,77; ,82 ve ,70 olduğu belirlenmiştir. ÇBÖYÖ'nün iki yarı güvenirlik puanı ölçeğin tamamı için ,82 alt boyutları için de sırasıyla ,77; ,74; ,76; ,65 ve ,65 olduğu bulunmuştur. ÇBÖYÖ'nün bir ay arayla 74 kişi üzerinde yapılan genel test tekrar test güvenirliği ,67 alt boyutlar için de sırasıyla ,35; ,53; ,50; ,56 ve ,65 olarak ortaya çıkarılmıştır.

3.3.2.7. Ölçeğe İlişkin Madde Test Korelasyon Analizi

Çeviri becerisi öz yeterlik ölçeğinin ayırıcılık gücünü belirlemek için madde test korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 16

ÇBÖYÖ Düzeltilmiş Madde Test Korelasyonları

Maddeler	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelesyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfa'sı
m3	70,94	97,15	,50	,86
m4	71,03	97,19	,51	,86
m8	70,59	96,87	,52	,86
m9	70,50	98,75	,41	,86
m11	70,92	95,97	,58	,86
m12	71,00	95,29	,61	,86
m14	70,90	96,83	,51	,86
m16	70,70	96,10	,54	,86
m21	70,59	97,38	,48	,86
m22	72,20	96,74	,35	,87
m27	70,54	97,71	,47	,86
m28	70,53	98,02	,49	,86
m30	70,88	98,13	,32	,87
m34	71,65	91,02	,35	,88
m35	71,16	95,04	,56	,86
m36	70,86	96,04	,60	,86
m37	70,97	95,35	,62	,86
m40	71,24	95,00	,51	,86
m41	71,08	95,78	,54	,86
m49	71,93	95,84	,39	,87

Tablo 21 incelendiğinde ÇBÖYÖ'nin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ,32 ile ,62 arasında sıralandığı görülmüştür.

3.3.2.8. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Sonuç

Yabancı diller programında öğrenim gören öğrencilerin çeviri becerisi öz yeterlik algısını ölçmeyi amaçlayan ve 20 maddeden oluşan ölçek beş temel boyut alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu boyutlar kültür, çeviri bilgisi, metin çözümleme, stratejik ve çeviri özgüvenidir. Bu doğrultuda ölçme aracının faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce, veri seti ile ilgili örneklem büyüklüğünün uygun olup olmadığını ortaya çıkarmak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin ,94 olduğu saptanmıştır. Bu sonuç örneklem büyüklüğünün yüksek düzeyde yeterli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte küresellik testi sonuçları ki-kare değerinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır (χ^2 değeri ise 12152.09, $p<.001$). Bu bulgudan verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı anlaşılmaktadır.

Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak da varimax tercih edilmiştir. Analiz sonucunda, 51 maddeden 9'u öz-değeri 1'in üzerinde olduğu bulunmuştur. Bu yapıların toplam varyansa %59,97'lik bir katkı yaptığı gözlenmiştir. Bu 9 yapının hem açıklanan toplam varyans tablosu hem de yamaç birikinti grafiği de incelenerek 5 bileşenin varyansa önemli bir katkı yaptığı, 5. bileşenden sonra katkının azaldığı ve aynı olduğu görülmüştür.

5 faktör için tekrarlanan analizde, bu yapıların toplam varyansa sağladığı katkı sırasıyla 33,10, 9,82, 6,88, 6,27 ve 5,29 olduğu görülmüştür. Bu faktörlerin varyansa yaptıkları toplam katkı 61,39'dur. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizi bu 5 faktörlü yapının doğrulandığını göstermiştir.

Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında genel öz yeterlik ölçeği ile çeviri becerisi öz yeterlik ölçeğinin hem toplam hem de alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

ÇBÖYÖ'nün güvenilirliğini saptamak için, iç tutarlık, iki yarı güvenilirlik yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ÇBÖYÖ'nün iç tutarlık kat sayısı ,87; kültür edinci, çeviri bilgisi edinci, metin çözümleme edinci, stratejik edinc ve çeviri özgüveni alt boyutları için de sırasıyla ,81; ,69; ,77; ,82 ve ,70 olduğu ortaya çıkarılmıştır. ÇBÖYÖ'nün

iki yarı güvenirlik puanı ölçeğin tamamı için ,82 alt boyutları için de sırasıyla ,77; ,74; ,76; ,65 ve ,65 olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerinin ,32 ile ,62 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler maddelerin ölçülen özellikleri açısından ayırt edici olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Sonuç olarak ölçeğin, yabancı diller programında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik düzeyini ölçen, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Ölçek hem toplam puan alınarak hem de alt boyutları ile ayrı ayrı değerlendirilebilir. Ölçekten alınan puanların artması çeviri becerisi öz yeterliğin yükseldiğine işaret etmektedir.

3.3.2.9. Ölçek Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Ölçek uygulamasına katılan öğrencilerin demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 17

AFA Grubunun Cinsiyetlerine İlişkin Demografik Bilgileri

Öğrenciler		
Cinsiyet	f	%
Kadın	312	72,6
Erkek	118	27,4
Toplam	430	100

Ölçek uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyet durumlarına bakıldığında %72,6’sının kadın, %27,4’ünün erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 18

AFA Grubunun Sınıf Düzeyine İlişkin Demografik Bilgileri

Öğrenciler		
Sınıf	f	%
2.sınıf	20	4,7
3.sınıf	226	52,6
4.sınıf	184	42,8
Toplam	430	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf durumuna bakıldığında % 4,7'sinin ikinci sınıf, %52,6'sının üçüncü sınıf, % 42,8'inin ise dördüncü sınıfta öğrenim gördüğü gözlenmektedir.

Tablo 19

AFA Grubunun Öğrenim Gördükleri Programa İlişkin Demografik Bilgileri

Öğrenciler		
Program	f	%
Almanca	130	30,2
Fransızca	93	21,6
İngilizce	207	48,1
Toplam	430	100

AFA grubunun öğrenim gördükleri programlar incelendiğinde, %30,2'sinin Almanca, %21,6'sının Fransızca ve %48,1'inin ise İngilizce programı olduğu görülmektedir.

Tablo 20

AFA Grubunun Öğrenim Gördükleri Üniversiteye İlişkin Demografik Bilgileri

Öğrenciler		
Üniversite	f	%
Hacettepe Üniversitesi	77	17,9
Gazi Üniversitesi	196	45,6
Marmara Üniversitesi	157	36,5
Toplam	430	100

Öğrencilerin %17,9'unun Hacettepe Üniversitesi, %45,6'sının Gazi Üniversite ve %36,5'inin Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir.

Tablo 21

AFA Grubunun Ağırlıklı Genel Not Ortalamalarına (AGNO) İlişkin Bilgileri

Öğrenciler		
AGNO	f	%
2.50 altı	99	23,0
2.50-3.00 arası	183	42,6
3.00 üstü	146	34,0
4,00	2	,5
Toplam	430	100

Öğrencilerin not ortalamalarının ise 2,50'nin üstünde olduğu görülmektedir.

3.3.3. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Araştırmada öğretim elemanlarının çeviri dersinde uyguladıkları yöntemler, öğrencilerin çeviri dersine yönelik tutumları, öğrencilerin çeviri edinci düzeyi, çeviri yaparken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini, öğrencilerin çeviri edincini geliştirmeye yönelik görüşlerini belirlemeye ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili alanyazın taranmış, bu alanda yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Hazırlanan taslak metin uygun dil kullanımı, konu kapsamı, tutarlılığı açılarından alanında uzman 5 akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu görüşme formu nihai şeklini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

- Çeviri dersinizin işleyişini nasıl planlarsınız? Bahseder misiniz? (Çeviri derslerinizde ne tür uygulamalar yaparsınız? Çeviri metinlerinizi seçerken dikkate aldığınız ölçütler nelerdir?)
- Çeviri dersinde ne tür ölçme değerlendirme yöntemi tercih edersiniz?
- Öğrencilerin genel olarak çeviri dersine yönelik tutumlarını nasıl değerlendirirsiniz? (Sizce bu durumun nedenleri neler olabilir? Söz konusu durumu iyileştirmek adına neler yapılabilir?)
- Çeviri dersinde öğrencileriniz ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadırlar? (Sizce söz konusu güçlüklerin yaşanmasının nedenleri neler olabilir?)

- Öğrencilerin çeviri beceri düzeyi dil bilgisel açıdan, metin bilgisi, kültür bilgisi ve aktarım becerisi açılarından nasıldır? (Eğer yetersizse, öğrencilerin bu düzeyde olmasının nedenleri nelerdir?)
- Öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirmeye yönelik ne tür uygulamalar tercih edersiniz? (Öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirme konusunda ne tür beceriler öncelikli olmalıdır? Söz konusu becerilerin geliştirilmesine yönelik dersin planlanması noktasında ne tür iyileştirmeler yapılabilir?)

3.3.4. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmada yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin çeviriye yönelik tutumları, çeviri yaparken en sık karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik bulabildikleri çözümler, çeviri dersinden beklentileri ve çeviri edinci algılarına yönelik görüşlerini belirlemeye ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan taslak metin uygun dil kullanımı, konu kapsamı, tutarlılığı açılarından alanında uzman 5 öğretim görevlisi tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu görüşme formu nihai şeklini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

- İlk dönem ve ikinci dönem çeviri dersinizi nasıl işlediniz? Çeviri dersinde ne tür uygulamalar yaptınız? (Bahsettiğiniz uygulamaların yararlılığı konusunda ne düşünüyorsunuz? Çeviri dersinde gösterdiğiniz performansınızı nasıl değerlendirirsiniz?)
- Çeviri dersinizin değerlendirme yöntemi nasıldır?
- Sizin için çeviri yapmak ne anlama gelir? (Çeviriye ilginiz var mıdır? Ders dışında çeviriyle ilgilenir misiniz? Bahseder misiniz?)
- Çeviri yaparken izlediğiniz belirli bir yol/yöntem var mıdır? Bahseder misiniz? (Çeviri öncesinde, çeviri yaparken veya çeviri sonrasında sizin uyguladığınız yöntemler nelerdir?)
- Çeviri yaparken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? (Söz konusu sorunların kaynağı sizce nedir? Bahsettiğiniz sorunların çözümünde ne tür yöntemler kullanıyorsunuz?)

- Sizce kabul edilebilir çeviri yapmak için ne tür bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulmaktadır? (Bahsettiğiniz becerilere ne ölçüde sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz? Şu ana kadar, söz konusu becerileri geliştirme yönünde ihtiyaç hissettiniz mi? Bu amaçla uyguladığınız yöntemler nelerdir?)
- Çeviri becerilerinizi geliştirmek için çeviri dersinden beklentileriniz nelerdir? (Sizce söz konusu becerilerin geliştirilmesi için çeviri dersinin içeriği nasıl düzenlenmelidir?)

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen nicel veriler SPSS Statistics 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla öğretim elemanlarıyla yüz yüze görüşme yapılmış, öğrencilerle ise odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde görüşmecilerin izni alınarak ses kaydı kullanılmıştır. Gazi Üniversitesi'nde çeviri dersini veren 3 öğretim elemanı ile, Almanca, Fransızca ve İngilizce bölümlerinde çeviri dersini alan 5'er kişilik gruplarla toplamda 15 öğrenci ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi'nde çeviri dersini veren 3 öğretim elemanı ile, Almanca bölümünde çeviri dersini alan 4 öğrenci ile odak grup görüşmesi, Fransızca bölümünden 3 öğrenci ile İngilizce bölümünden 1 öğrenciyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Marmara Üniversitesi'nde çeviri dersini veren 2 öğretim elemanı ile, Almanca bölümünden 2 öğrenci ile, Fransızca bölümünden 3 öğrenci ile İngilizce bölümünden 1 öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve araştırma konusu kapsamında görüşleri alınmıştır. Daha sonra elde edilen nitel veriler metne dönüştürülüp metin üzerinde kod tanımlanarak temalar oluşturularak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde nicel ve nitel olarak toplanan verilerin ayrıntılı çözümlemelerine yer verilecektir. Öncelikle araştırma kapsamında belirlenen değişkenler çerçevesinde yabancı diller programında öğrenim gören öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen bulgulara yer verilecektir. Daha sonra Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda çeviri dersini veren öğretim görevlileri ve çeviri dersini alan öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen nitel veriler kod ve temalar oluşturularak içerik analizi yöntemiyle değerlendirilecektir. Araştırmaya katılan öğretim görevlileri ve öğrencilerin görüşleri ışığında bulgular yorumlanacaktır.

4.1. Nicel Veriler

Araştırmanın nicel verilerinin analiz aşamalarına ve araştırmanın amacında belirtilen değişkenlere yönelik analiz sonuçlarına bu bölümde yer verilecektir.

4.1.1. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Sosyo-demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde geliştirilen ölçeğin sosyo-demografik değişkenlerle olan ölçüm puanları analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, üniversite öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik hem toplam puanlarının hem alt boyutlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program, üniversite ve ders başarısı açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.1.1.1. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının, cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için ‘Bağımsız Örneklemeler için t-testi’ uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S	t	p
Kültür	Kadın	312	18,96	2,88	,09	,93
	Erkek	118	18,93	3,62		
Çeviri bilgisi	Kadın	312	15,51	3,64	-	,32
	Erkek	118	15,95	5,09		
Metin çözümleme	Kadın	312	12,58	1,87	2.05	,04*
	Erkek	118	12,13	2,44		
Stratejik	Kadın	312	11,09	2,16	-	,02*
	Erkek	17	11,66	2,12		
Çeviri özgüveni	Kadın	312	16,58	2,29	1.78	,08
	Erkek	118	16,10	2,99		
Çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam puan	Kadın	312	74,74	9,51	-.04	,97
	Erkek	118	74,78	12,17		

*p<,05

Tablo 22’de üniversite öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları gösterilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile metin çözümleme ve stratejik alt boyut puanları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t= 2,05, -2,44, p<,05$). Kadın öğrencilerin metin çözümleme puanlarının erkeklerden, erkek öğrencilerin stratejik puanlarının kadınlardan anlamlı bir düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle kadın öğrencilerin okuduğu metnin özetini yapma, çeviri yapmadan önce hangi kaynaklara ihtiyacı olduğunu belirleme ve çeviri öncesi metni okuyup anlama becerilerini kullanmada erkek öğrencilere göre daha etkin olduğu söylenebilir. Ayrıca erkek öğrencilerin stratejik edinç puanlarının kadın öğrencilere oranla daha yüksek çıkması erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre çeviri yaparken ihtiyaç duydukları bilgiye daha kısa ve güvenilir şekilde ulaşabildikleri, çeviri sorunlarını belirleyip çözüm bulabildiklerini ve çeviri yaparken aldıkları kararlar konusunda kendilerine güvenlerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Kültür, çeviri bilgisi, çeviri öz-güveni ve toplam puanda ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4.1.1.2. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasını belirlemek için ‘tek faktörlü varyans analizi’ yapılmıştır. Analizin betimsel sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23

Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

Alt boyutlar	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
Kültür Edinci	2.sınıf	20	18,35	2,90
	3.sınıf	226	18,72	2,97
	4.sınıf	184	19,30	3,25
Çeviri Bilgisi Edinci	2.sınıf	20	17,30	3,38
	3.sınıf	226	15,34	4,24
	4.sınıf	184	15,81	3,93
Metin Çözümleme Edinci	2.sınıf	20	12,30	2,49
	3.sınıf	226	12,47	1,92
	4.sınıf	184	12,467	2,16
Stratejik edinç	2.sınıf	20	11,80	2,01
	3.sınıf	226	11,10	2,09
	4.sınıf	184	11,36	2,26
Çeviri Özgüveni	2.sınıf	20	16,05	3,17
	3.sınıf	226	16,36	2,50
	4.sınıf	184	16,60	2,46
Çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam puan	2.sınıf	20	75,80	10,11
	3.sınıf	226	74,00	10,32
	4.sınıf	184	75,55	10,26

Tablo 23’teki değerler incelendiğinde üniversite öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyine göre kültür, çeviri bilgisi, metin çözümleme, stratejik, çeviri özgüveni ve toplam puan ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılığın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını tespit etmek için varyans analizi testi uygulanmıştır. Bu işlem sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 24’ te belirtilmiştir.

Tablo 24

Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p
Kültür	Gruplar arası	42,12	2	21,06	2,19	,11
	Gruplar içi	4090,94	427	9,58		
	Toplam	4133,07	429			
Çeviri bilgisi	Gruplar arası	80,99	2	40,49	2,43	,09
	Gruplar içi	7110,68	427	16,65		
	Toplam	7191,67	429			
Metin çözümleme	Gruplar arası	,58	2	,29	,06	,93
	Gruplar içi	1808,39	427	4,23		
	Toplam	1808,97	429			
Stratejik	Gruplar arası	13,12	2	6,56	1,39	,25
	Gruplar içi	2007,25	427	4,70		
	Toplam	2020,37	429			
Çeviri özgüveni	Gruplar arası	9,23	2	4,61	,73	,48
	Gruplar içi	2707,23	427	6,34		
	Toplam	2716,47	429			
Çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam puan	Gruplar arası	265,23	2	132,61	1,25	,28
	Gruplar içi	45212,63	427	105,88		
	Toplam	45477,87	429			

Tablo 24'te üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($p < ,05$). Bu sonuç için çeviri dersinin bazı bölümlerde 2, bazı bölümlerde ise 3. sınıftan itibaren verilmeye başlanması göz önünde bulundurularak sınıflar arasında belirgin bir farkın olmaması bize çeviri dersini almış olmanın sınıf düzeyi ayırt etmeden beklenen hedefleri karşılama konusunda yeterli sayılabileceğini göstermektedir.

4.1.1.4. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Öğrenim Görülen Program Değişkenine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının öğrenim görülen programa göre farklılaşmasını belirlemek için 'tek faktörlü varyans analizi' yapılmıştır. Sonuçlara ilişkin betimsel değerler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrenim Görülen Programa Göre Betimsel Değerleri

Alt Boyutlar	Program	N	$\bar{X}$	S.s
Kültür	Almanca	130	18,79	3,34
	Fransızca	93	18,22	3,15
	İngilizce	207	19,38	2,85
Çeviri bilgisi	Almanca	130	15,47	4,82
	Fransızca	93	15,02	3,70
	İngilizce	207	16,00	3,71
Metin çözümleme	Almanca	130	12,16	2,23
	Fransızca	93	11,77	2,47
	İngilizce	207	12,96	1,54
Stratejik	Almanca	130	11,12	2,15
	Fransızca	93	10,83	2,21
	İngilizce	207	11,51	2,13
Çeviri Özgüveni	Almanca	130	15,96	2,67
	Fransızca	93	16,56	2,78
	İngilizce	207	16,70	2,23
Çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam puan	Almanca	130	73,51	11,12
	Fransızca	93	72,43	10,70
	İngilizce	207	76,57	9,23

Tablo 25'teki değerler incelendiğinde üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri programlara çeviri becerisi toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında değişiklikler olduğu gözlenmektedir. Bu farklılığın hangi programdan kaynaklandığını tespit etmek için varyans analizi testi uygulanmıştır. Bu işlem sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

*Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrenim Görülen Program**Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p
Kültür	Gruplar arası	90,56	2	45,28	4,78	,009*
	Gruplar içi	4042,50	427	9,46		
	Toplam	4133,07	429			
Çeviri bilgisi	Gruplar arası	67,30	2	33,65	2,01	,13
	Gruplar içi	7124,36	427	16,68		
	Toplam	7191,67	429			
Metin çözümleme	Gruplar arası	108,34	2	54,17	13,60	,001*
	Gruplar içi	1700,62	427	3,98		
	Toplam	1808,97	429			
Stratejik	Gruplar arası	32,04	2	16,02	3,44	,033*
	Gruplar içi	1988,33	427	4,65		
	Toplam	2020,37	429			
Çeviri özgüveni	Gruplar arası	45,84	2	22,92	3,66	,026*
	Gruplar içi	2670,62	427	6,25		
	Toplam	2716,47	429			
Çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam puan	Gruplar arası	1388,01	2	694,00	6,72	,001*
	Gruplar içi	44089,85	427	103,25		
	Toplam	45477,87	429			

*p<,05

Tablo 26’da üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri programlar ile çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmektedir ($p<,05$). Farklılığın hangi öğrenim görülen programdan oluştuğunu saptamak için Bonferroni testi yapılmıştır. Bu işlemin sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Öğrenim Görülen Program İle İlgili Farklılığa İlişkin Bonferroni Analizi

Değişkenler	(I) bölüm	(J) bölüm	Ortalama Arası Farklılık (I-J)	p
Kültür	İngilizce	Fransızca	1,16	,008*
Metin çözümleme	İngilizce	Almanca	,80	,001*
		Fransızca	1,19	,000*
Stratejik	İngilizce	Fransızca	,67	,038*
Çeviri özgüveni	İngilizce	Almanca	,75	,024*
Çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam puan	İngilizce	Almanca	3,05	,022*
		Fransızca	4,15	,004*

*p<,05

Tablo 27’deki sonuçlara göre, İngilizce programında öğrenim gören öğrencilerin Fransızca ve Almanca programında öğrenim gören öğrencilere göre kültür, metin çözümleme, stratejik, çeviri özgüveni ve ölçeğin toplam puanında anlamlı bir düzeyde daha fazla çeviri becerisi öz yeterliğinin olduğu görülmüştür. İngilizce bölümü öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterliğinin Almanca ve Fransızca öğrencisine nazaran yüksek çıkması İngilizce’nin gerek eğitim sistemimizde daha yaygın ve talep edilen birinci yabancı dil olması gerekse teknolojik alanda dünya dili olması dolayısıyla İngilizce bölümü öğrencilerinin mesleki motivasyonunun daha yüksek olduğu, öğrenilen dilin kültürüne daha hakim olduğu söylenebilir.

4.1.1.5. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Öğrenim Görülen Üniversiteler Değişkenine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının öğrenim görülen üniversitelere göre farklılaşmasını belirlemek için ‘tek faktörlü varyans analizi’ yapılmıştır. Sonuçlara ilişkin betimsel değerler Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrenim Görülen Üniversite Türü Değişkenine Göre Betimsel Değerleri

Alt Boyutlar	Üniversiteler	N	$\bar{X}$	S.s
Kültür	Hacettepe Üniversitesi	77	18,2	3,28
	Gazi Üniversitesi	196	18,78	3,12
	Marmara Üniversitesi	157	19,52	2,90
Çeviri bilgisi	Hacettepe Üniversitesi	77	15,09	3,78
	Gazi Üniversitesi	196	15,80	3,58
	Marmara Üniversitesi	157	15,68	4,77
Metin çözümleme	Hacettepe Üniversitesi	77	12,11	2,60
	Gazi Üniversitesi	196	12,47	1,85
	Marmara Üniversitesi	157	12,62	1,98
Stratejik	Hacettepe Üniversitesi	77	10,75	2,60
	Gazi Üniversitesi	196	11,27	2,02
	Marmara Üniversitesi	157	11,46	2,08
Çeviri özgüveni	Hacettepe Üniversitesi	77	16,36	3,20
	Gazi Üniversitesi	196	16,40	2,41
	Marmara Üniversitesi	157	16,54	2,25
Çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam puan	Hacettepe Üniversitesi	77	72,54	12,11
	Gazi Üniversitesi	196	74,73	9,66
	Marmara Üniversitesi	157	75,85	9,98

Tablo 28'deki değerler incelendiğinde üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteler ile çeviri becerisi toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın hangi üniversiteden oluştuğunu saptamak için varyans analizi testi yapılmıştır. Bu işlemin sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p
Kültür	Gruplar arası	99,13	2	49,56	5,24	,01*
	Gruplar içi	4033,93	427	9,44		
	Toplam	4133,07	429			
Çeviri bilgisi	Gruplar arası	28,97	2	14,48	,86	,42
	Gruplar içi	7162,70	427	16,77		
	Toplam	7191,67	429			
Metin çözümleme	Gruplar arası	13,32	2	6,66	1,58	,21
	Gruplar içi	1795,64	427	4,20		
	Toplam	1808,97	429			
Stratejik	Gruplar arası	26,33	2	13,17	2,82	,06
	Gruplar içi	1994,03	427	4,67		
	Toplam	2020,37	429			
Çeviri özgüveni	Gruplar arası	2,41	2	1,21	,19	,83
	Gruplar içi	2714,05	427	6,35		
	Toplam	2716,47	429			
Çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam puan	Gruplar arası	565,41	2	282,71	2,68	,07
	Gruplar içi	44912,45	42	105,18		
	Toplam	45477,87	43			

*p<,05

Tablo 29'da üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteler ile çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam ve alt boyutları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu gözlenmektedir (p<,05). Bu farklılığın hangi programdan oluştuğunu saptamak için Bonferroni testi yapılmıştır. Bu işlemin sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Öğrenim Görülen Üniversite İle İlgili Farklılığa İlişkin Bonferroni Analizi

Değişken	(I) Üniversite	(J) Üniversite	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Kültür	Marmara Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	1.31	,007*

*p<,05

Tablo 30'daki sonuçlara göre, Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi'nde Yabancı Diller Eğitimi programında öğrenim gören öğrencilere göre kültür edinci puanının anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu sonucun araştırma kapsamına alınan diğer üniversitelere göre Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi programında anadili, öğrencilerin eğitimini gördükleri dil olan öğretmenlerin sayısının daha fazla olması dolayısıyla öğrenilen dilin kültürünü birebir tanıma olanaklarının olduğunu söyleyebiliriz. Bu anlamda hedef kültürün değerlerini, geleneklerini daha iyi tanıyabilmek için o kültüre sahip kişilerle iletişimde bulunmanın, ortak paylaşımına sahip olmanın kültür edincini geliştirmede etkisinin daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.1.6. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrencilerin Ders Başarısına Göre Farklaşmasına İlişkin İlgili Bulgular

Üniversite öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının ders başarısına göre farklılaşmasını belirlemek için 'tek faktörlü varyans analizi' yapılmıştır. Sonuçlara ilişkin betimsel değerler Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31

Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrencilerin Genel Başarısı Değişkenine Göre Betimsel Değerler

Değişkenler	Genel Başarı	N	$\bar{X}$	S.s
Kültür	2.50 altı	99	18,50	3,15
	2.50-3.00 arası	183	18,71	3,34
	3.00 üstü	148	19,54	2,65
Çeviri bilgisi	2.50 altı	99	15,17	3,92
	2.50-3.00 arası	183	15,64	3,74
	3.00 üstü	148	15,93	4,58
Metin çözümleme	2.50 altı	99	11,65	2,26
	2.50-3.00 arası	183	12,48	2,00
	3.00 üstü	148	12,99	1,79
	Total	430	12,46	2,01
Stratejik	2.50 altı	99	10,96	2,19
	2.50-3.00 arası	183	11,30	2,24
	3.00 üstü	148	11,36	2,05
Çeviri özgüveni	2.50 altı	99	15,80	2,89
	2.50-3.00 arası	183	16,47	2,58
	3.00 üstü	148	16,85	2,03
CBÖZYT	2.50 altı	99	72,11	10,86
	2.50-3.00 arası	183	74,62	10,37
	3.00 üstü	148	76,68	9,42

Tablo 31'deki değerler incelendiğinde üniversite öğrencilerinin genel başarısı ile çeviri becerisi toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında değişiklik olduğu fark edilmektedir. Genel başarısına ilişkin bu farklılığın hangi boyutta oluştuğunu saptamak için varyans analizi testi yapılmıştır. Bu işlemin sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Öğrencilerin Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Puanlarının Öğrencilerin Genel Başarısı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p
Kültür	Gruplar arası	82,42	2	41,21	4,34	,01*
	Gruplar içi	4050,64	427	9,48		
	Toplam	4133,07	429			
Çeviri bilgisi	Gruplar arası	34,35	2	17,18	1,02	,37
	Gruplar içi	7157,31	427	16,76		
	Toplam	7191,67	429			
Metin çözümleme	Gruplar arası	104,99	2	52,49	13,15	,01*
	Gruplar içi	1703,97	427	3,99		
	Toplam	1808,97	429			
Stratejik	Gruplar arası	10,30	2	5,15	1,09	,33
	Gruplar içi	2010,070	427	4,70		
	Toplam	2020,37	429			
Çeviri özgüveni	Gruplar arası	64,75	2	32,37	5,21	,006*
	Gruplar içi	2651,72	427	6,21		
	Toplam	2716,47	429			
Çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam puan	Gruplar arası	1245,03	2	622,51	6,00	,003*
	Gruplar içi	44232,83	427	103,59		
	Toplam	45477,87	429			

*p<,05

Tablo 32’de üniversite öğrencilerinin genel başarısı ile çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu dikkat çekmektedir (p<,05). Bu farklılığın hangi aralıktaki genel başarısından oluştuğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Bu işlemin sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

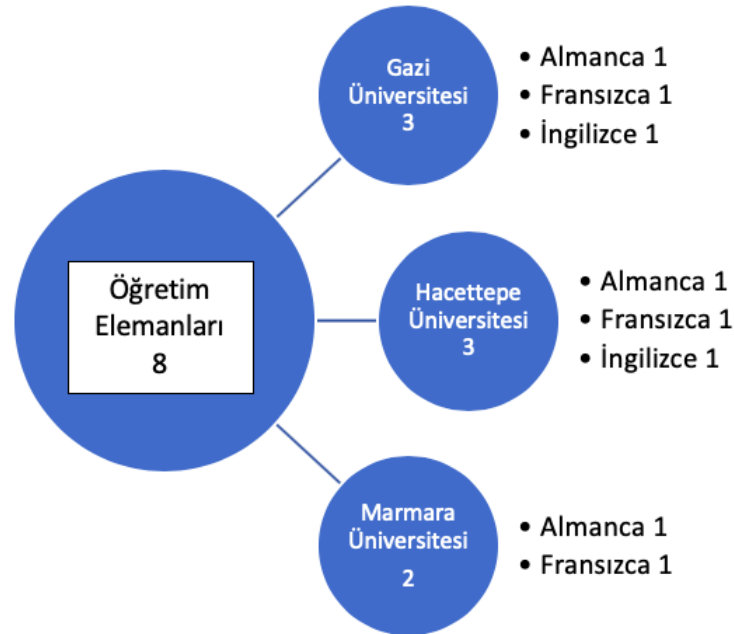
Genel Başarı İle İlgili Farklılığa İlişkin Bonferroni Analizi

Alt Boyutlar	(I) Genel başarı	(J) Genel başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Kültür	3.00 üstü	2.50 altı	1,04	,028*
		2.50-3.00 arası	,83	,045*
Metin çözümleme	2.50-3.00 arası	2.50 altı	,82	,003*
	3.00 üstü	2.50 altı	1,32	,000*
Çeviri özgüveni	3.00 üstü	2.50 altı	1,04	,004*
Çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği toplam puan	3.00 üstü	2.50 altı	4,57	,002*

Tablo 33'teki sonuçlara göre, genel başarıları 3.00 üstü olan öğrencilerin genel başarıları 2.50 altı ve 2.50-3.00 arasında olanlara göre çeviri becerisi öz yeterlik ölçeğinin kültür alt boyutu puanlarının anlamlı bir düzeyde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Genel başarıları 2.50-3.00 ile 3.00 üstü olan öğrencilerin genel başarıları 2.50 altı olanlara göre çeviri becerisi öz yeterlik ölçeğinin kültür alt boyutu puanlarının anlamlı bir düzeyde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Genel başarıları 3.00 üstü olan öğrencilerin genel başarıları 2.50 olan öğrencilere göre çeviri becerisi öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı ve çeviri özgüveni alt boyutu puanlarının anlamlı bir düzeyde daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin akademik başarısının kültür edincinin gelişimine ve aynı zamanda öz-güveninin yüksek olmasına etkisinin olduğunu, öğrencinin kendi başarısını gördükçe öz yeterlik algısının arttığını söylemek mümkündür. Benzer şekilde akademik başarı ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin sorgulandığı çalışmalarda da akademik başarının öz yeterlik inancı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşmaktayız (Meral, Colak ve Zereyak, 2012; Yokoyama, 2019; Yukselturk ve Bulut, 2007).

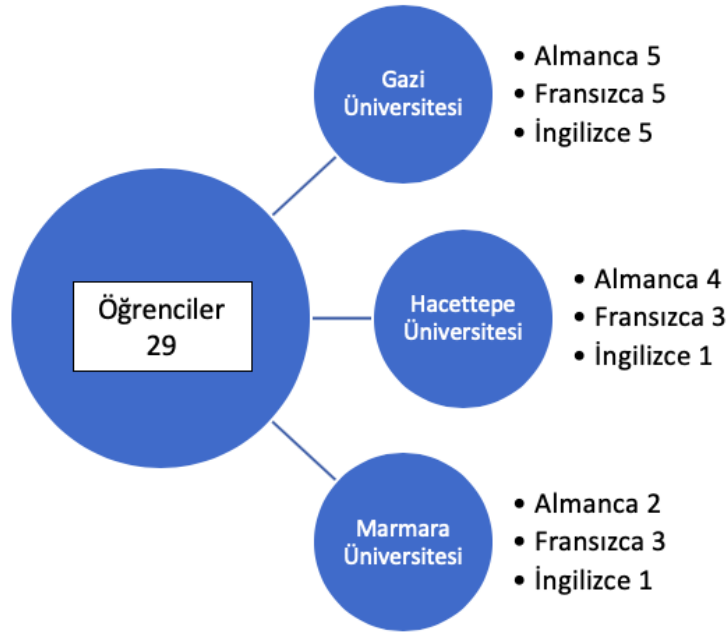
4.2. Nitel Veriler

Nitel verilere çeviri dersini veren 8 öğretim elemanı ve dersi alan 29 öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılmıştır.



Şekil 7. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının üniversite ve bölümlere göre dağılımı

Şekil 7’de araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelere ve bölüme göre dağılımları yer almaktadır. Şekil 7’de belirtilen öğretim elemanlarının tamamıyla görüşülmüş, Marmara Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nde çeviri dersini veren öğretim elemanı ile görüşme sağlanamamıştır. Araştırmaya 4’ü kadın, 4’ü erkek olmak üzere 8 öğretim elemanı katılmıştır.



Şekil 8. Görüşme yapılan öğrencilerin üniversite ve bölümlere göre dağılımı

Şekil 8’de araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite, bölümleri ve görüşülen kişilerin sayısı yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 20’si kadın, 9’u erkek olmak üzere toplam 29 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Verilerin analizine öncelikle, belirlenen üç üniversite kapsamında araştırmanın nitel çerçevesini oluşturan 37 görüşme sırasında alınan ses kayıtlarının metne dönüştürülmesiyle başlanmıştır. Elde edilen bulgular kodlanarak incelenmiş ve ardından yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hedeflerine uygun olarak yorumlanmıştır.

Tablo 34

Öğretim Elemanı Kısa Soru Listesi

-
1. Çeviri dersinizin işleyişini nasıl planlarsınız? Bahseder misiniz?
 2. Çeviri dersinde ne tür ölçme değerlendirme yöntemini tercih edersiniz?
 3. Öğrencilerinizin genel olarak çeviri dersine yönelik tutumlarını nasıl değerlendirirsiniz?
 4. Çeviri dersinde öğrencileriniz ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?
 5. Öğrencilerinizin çeviri beceri düzeyi nasıldır?
 6. Öğrencilerinizin çeviri becerilerini geliştirmeye yönelik ne tür uygulamalar tercih edersiniz?
-

Birinci soru öğretim üyelerinin çeviri dersini işleyiş planlarını ayrıntılı bir şekilde anlatacakları şekilde uygulama ve metin seçimi ölçütlerini ortaya koymaya yönelik sonda (ayrıntıya yönelik) sorularla oluşturulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan hareketle “Kuramsal bilgi”, “Uygulama” ve “Metin seçimi ölçütleri” kategorileri oluşturulmuştur. Ayrıntılı cevaplarla her kategori kendi içinde alt kodlara ayrılmıştır.

İkinci soruda çeviri dersinin ölme ve değerlendirme sürecinin nasıl olduğunu keşfetmeye yönelik hazırlanmıştır. Öğretim üyelerinin cevaplarıyla “Sınav” ve “Ders İçi Performans” kategorileri oluşturulmuştur.

Üçüncü soru, öğrencilerin genel olarak çeviriye ve çeviri dersine yönelik tutumlarını, ilgi durumlarını, dersi veren hocanın gözlemleri ve görüşlerini almak adına hazırlanmıştır. Değerlendirilen cevaplar sonucunda “Olumlu Tutumlar” ve “Olumsuz Tutumlar” olmak üzere iki ana kategori altında incelenmiştir. Daha sonra bu tutumların öğretim üyelerine göre nedenleri ve çözüm önerileri değerlendirilmiştir. Dördüncü soruyla öğrencilerin çeviri dersinde karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin sebeplerine yönelik öğretim üyelerinin görüşleri değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda “Dilbilgisi Eksikliği” ve “Yöntem Eksikliği” kategorileri oluşturulmuş ve alt kodlarla ayrıntılı olarak incelenmiştir. Beşinci soruda öğrencilerin farklı açılardan çeviri becerisi düzeyi ve bu düzeyde olmalarının sebeplerine yönelik öğretim üyelerinin görüşlerinden hareketle “yetersiz”, “orta” ve “iyi” düzey olarak belirlenmiş ve nedenleri sıralanmıştır. Son soruda öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirmeye yönelik olarak öğretim elemanlarının uygulama kapsamında tercih ettikleri yöntemler ve öneriler “Öğretmene Yönelik”, “Öğrenciye Yönelik” ve “Derse

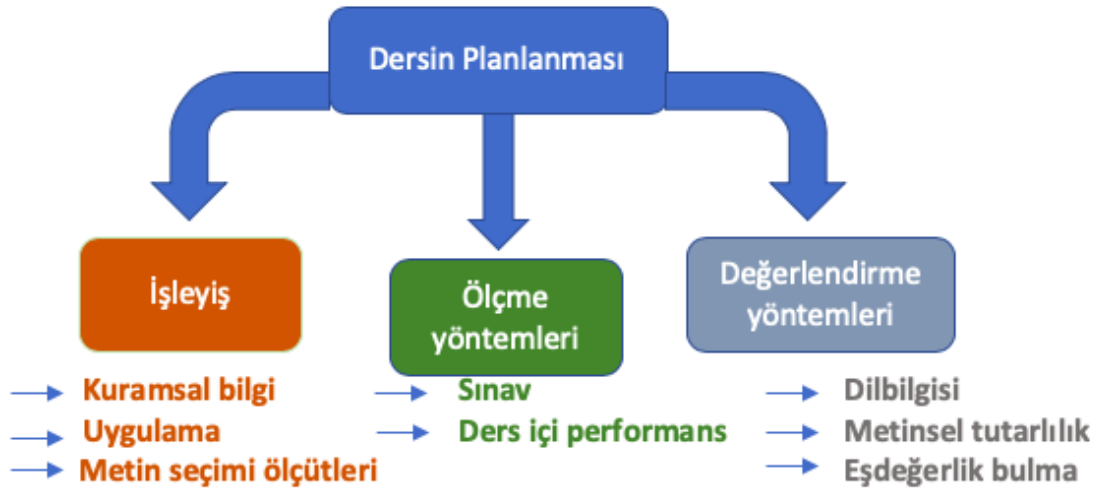
Yönelik” kategorileri altında toplanmıştır. Çeviri dersinin planlanması ve iyileştirilmesi adına önerileri değerlendirilmiştir.

4.2.1. Öğretim Elemanları Görüşleri

Öğretim elemanlarına yönelik olarak hazırlanan sorular “Çeviri Dersinin Planı”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Öğrenci Tutumu”, “Çeviri Güçlüğü”, “Çeviri Yeterlikleri”, “Öneri” olarak kodlara ayrılmış ve belirlenen ortak temalar altında toplanmıştır. Öncelikle dersin tasarlanmasına yönelik olan kodlar yani “Çeviri Dersinin İşlenişi”, “Ölçme Yöntemleri” ve “Değerlendirme Yöntemleri” kodları “Dersin Planlanması” teması altında yerini almıştır. Öğrencinin çeviriye yönelik tutumu, çeviride yaşadığı güçlükleri ve çeviri becerisi düzeyleri “Öğrenci Özellikleri” temasının altında ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirmeye yönelik ders kapsamında yapılabilecek değişiklikler, düzenlemeler için “Öneriler” teması oluşturulmuştur. Bu tema altında öğretim üyelerinin görüşleri “Öğretmene Yönelik Öneriler”, “Öğrenciye Yönelik Öneriler” ve “Derse Yönelik Öneriler” kodları altında incelenmiştir. Yapılan görüşmelerin değerlendirilmesi sonucunda oluşturulan kodlar “Dersin Planlanması”, “Öğrenci Özellikleri” ve “Öneriler” olmak üzere 3 tema altında ayrıntılı olarak incelenmiştir.

4.2.1.1. Dersin Planlanması

Öğretim elemanlarına yönelttiğimiz birinci ve ikinci soruya verilen cevapların incelenmesiyle dersin planlanması noktasında dersin işlenişi, ölçme ve değerlendirme yöntemleri açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Her bir öğretim elemanının ifadesi değerlendirilerek başlıklar altında toplanmıştır. Bunlar “işleyiş”, “ölçme yöntemleri” ve “değerlendirme yöntemleri” kategorileridir. Bölüm fark etmeksizin çeviri dersini veren öğretim elemanları derslerini bazı uygulama ve ölçme yöntemleri haricinde özellikle metin seçimi ölçütleri konusunda neredeyse benzer şekilde işledikleri sonucuna varılmıştır. Dersin planlanması kategorisinin altında oluşturduğumuz kodlar şekilde gösterildiği gibidir.



Şekil 9. Dersin planlanması teması ve kategorileri

4.2.1.1.1. İşleyiş

Katılımcıların çeviri dersinin işlenişi, planlanmasına yönelik sorulan sorulara verdikleri cevapları değerlendirilip sınıflandırıldığında “kuramsal bilgi”, “uygulama” ve “metin seçimi ölçütleri” olarak üç temel kategori karşımıza çıkmaktadır. **Kuramsal bilgi** kategorisinde, çeviri dersini veren 6 öğretim elemanının kuramsal bilgi konusuna hiç değinmediği, 2 öğretim elemanının ise az da olsa çeviri derslerinde giriş niteliğinde kuramdan bahsettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin; Ü1B2ÖE2² ders işleyiş planından şu şekilde bahsetmiştir: “(...) dersin ilk 1 ya da 2 haftasında ben onlara (...) hem Türkçe hem Fransızca olarak çevirinin tanımını veriyorum. Kuramcılara göre çeviri tanımlarından, çeviribilimin doğuşundan, çeviri stratejilerinden çok az da olsa bilgilendirme yapıyorum. O da öğrencilere çok yararlı oluyor. İyi bir çeviri yapmak için nelere dikkat etmek gerekir, iyi bir çevirmen nasıl olmalıdır gibi kısa kısa (...) 1-2 hafta böyle bir giriş yapıyoruz”.

Ü3B2ÖE8 ise çeviri dersi işleyişini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmenlik bölümü olduğu için çeviri dersleri giriş niteliğinde oluyor, çevirmen yetiştirmiyoruz (...) 7 ay boyunca kuralları tanıma, iyi bir çeviri için neler yapılmalı, metin çözümlemesi, makale incelemesi

² Ü1 araştırma kapsamında belirlenen birinci üniversiteyi temsil eden bir kısaltmadır. B2 ise katılımcıların görev yaptıkları bölüme verilen sıralamayı ve ÖE2 ise görüşülen öğretim elemanının sıralamasını temsil etmektedir. Çalışma boyunca kısaltmalar bu çerçevede kullanılacaktır.

yapıyoruz. Makale kime yönelik, akademik kitleye mi, yoksa genele mi hitap ediyor gibi... Hepsi farklı çünkü". Aynı zamanda Ü3B2ÖE8 bir dili öğrenmek için o dilin kültürünü de tanımak gerektiğinden, kültür bilgisi ve dil bilgisinin öneminden şu şekilde bahsetmektedir: "Çevirinin içinde kültürler arası iletişim, tarih, kültür, hepsi söz konusudur. Bir dili tanımak en azından o kültürü de birlikte tanımak demektir". Bu görüşe paralel olarak görüşülen öğretim elemanının "Bizim şimdi yaptığımız bol bol öğrenme, ilgilendiğimiz şey, öğrencilerin (çeviri konusunda) en temel kuralları ve ne yapmaları gerektiğini öğrenmeleri" ifadesiyle öğrencilerde çeviriye karşı farkındalığı artırmak için ders uygulamalarını karşılaştırma çalışmalarından ziyade bilgilendirme, öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirmeye, öğrencilerde her iki kültürü tanımaya yönelik olarak planladığı söylenebilir.

Ü2B1ÖE4 çeviri dersinde kuramsal bilgiye yönelik görüşlerini "metotlara çeviri dersinde çok yer vermiyorum, öğrenciler daha çok aktif olsunlar diye işin kuramsal kısmını arka planda tutuyorum. Sadece birkaç hatırlatma yapıyorum. Ama onun ötesinde birebir uygulama yapıyoruz. Çünkü çeviri dersi aynı zamanda iyi bir dil eğitim dersidir. Dil öğrenmede araçtır" şeklinde ifade etmektedir.

Öğretim elemanlarının görüşlerinden hareketle kuramsal bilginin Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde sadece derse giriş kapsamında ele alındığı ve dersi bu şekilde planladıkları söylenebilir. Öğretim elemanlarının derste değindikleri konu başlıkları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Çeviri tanımı, çeviribilim, çeviri stratejileri
- Çeviri yöntemleri (birebir çeviri, serbest çeviri, vb.)
- Temel kurallar, önemli noktalar (iyi çeviri nasıl yapılır konusunda bilinçlendirme)
- Belli bir metot kitabından hareketle konu dahilinde tanım, uygulama

Uygulama kategorisinde öğretim elemanlarının çeviri derslerinde yaptıkları uygulamalar değerlendirilmiştir ve öğretim elemanlarının sorulara verdikleri cevaplardan hareketle kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Uygulama kodu altında oluşturulan alt kodlar

Sözcük düzeyinde öğretim elemanlarının derste yaptıkları uygulamalar şunlardır:

- Sözlük çalışması
- Sözcük incelemeleri (Eş anlam, zıt anlam)
- Sözcüklerin bağlam içinde kazandıkları anlamları inceleme

Görüşülen 8 öğretim elemanı arasından 6 öğretim elemanının görüşüne dayanarak uygulama basamağında sözcük çalışmalarının sözcüğün anlamlarını bağlam içinde görme noktasında çeviri için çok önemli olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin Ü2B3ÖE6 sözlük çalışmasının öneminden ve çevirmeden önce sözcüğün doğruluğunu sorgulamak gerektiğinden şu şekilde bahsetmiştir:

“Öğrenciler sözlük kullanmayı bilmiyorlar, yani sözlüğü okumayı bilmiyorlar. Bu durumu ilk haftalarda tespit ettim. Tamam dedim açıyoruz bir sözlük, bakıyoruz. Hadi bakalım bana çok basit bir sözcük söyleyin dedim. Sözlükten o sözcüğü bulduk, ondan sonra bakın dedim ne yazmışlar. İşte bakın şu anlamı da varmış, bu anlamı da varmış, örnek cümleleri okuyacaksınız, ondan sonra yan anlamlarına bakacaksınız, zıt anlamlarına bakacaksınız. Ondan sonra belki Google dan arayacaksınız, o ifade var mı yok mu? diye sözlük çalışmaları yaptık”.

Ü1B3ÖE3 ile görüşmemizde sözlük kullanımının önemine yönelik olarak sözcük seçiminin bağlamda kullanılışını derste nasıl incelediklerini şu şekilde dile getirmiştir: “(...) çeviri yaptırdığımda hem tek dilli hem de iki dilli sözlük, her ikisinde de mutlaka istiyorum. Yani bu İngilizcede gerçekten bu anlamda kullanılıyor mu? Sözlükten bul, kontrol et, bağlamda kullanılışına bak diyorum. Öyle olunca işleri artmış oluyor ama sonuç olarak onu niye yapmaları gerektiğini de anlıyorlar”.

Cümle düzeyinde ders kapsamında yapılan uygulamalar şu şekilde sıralanabilir:

- Günlük kullanım dili, özdeyiş, atasözü, deyim, incelemeleri
- Basit yapılardan karmaşık yapılara cümle çözümlemesi
- Çeviri metotları (Birebir çeviri, farklı yapıların çevrilmesi, bütüncül çeviri)

- Konu başlıkları doğrultusunda cümle çevirileri

Metin düzeyinde yapılan uygulamalara değinecek olursak daha çok çeviri dersinin metin üzerinden yapılan çevirilerle planlanmakta olduğunu söyleyebiliriz. Çeviri dersinin metin düzeyinde yapılan uygulamalarında genellikle öğretim elemanları tarafından belirlenen farklı türde metinler seçilerek çeşitli amaçlarla (metin düzeyi, metnin hedef kitlesi, vs.) metinler çözümlenerek hedef dile aktarım çalışmalarının yapıldığını söyleyebiliriz. Metin düzeyinde öne çıkan uygulama yöntemleri şunlardır:

- Belirlenen metni önceden öğrencilere verme,
- Metni bölerek grup çalışmaları yapma,
- Metin çözümlemesi (düzey belirleme, hedef kitle belirleme, vs.)
- Metinden hareketle çeviri çalışmaları

Sınıf içi çalışmalarda genellikle grupla çalışma yöntemleri öğretim elemanları tarafından tercih edilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin hem öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik hem de grup çalışması yoluyla özgüvenlerini geliştirmeye yönelik uygulamalar da söz konusudur. Örneğin, çeviri dersini beş yıldır vermekte olan Ü1B2ÖE2 önceki yıllarda yapmış olduğu planlamayı güncelleyerek son birkaç yıldır çeviri dersinin de öğrencilere öğretmenlik mesleği becerilerini edindirme adına bir araç olabileceğini düşünerek sunum yöntemiyle çeviri dersini işlediğini şu şekilde belirtmiştir:

“Son birkaç yıldır biraz daha yöntemimi değiştirdim (...) Daha çok öğrenciye görev, ödev verme eğilimine gittim, o da şöyle oldu: bu defa öğrencileri en az 2 kişilik gruplara ayırdım. Sunumları haftalara böldüm. her hafta, dersin başında hangi grubun sunumu yapacağını belirliyoruz ve ben onlara bir hafta önceden seçtiğim parçayı veriyorum. Öğrenciler sunumlarına hazırlanıp geliyorlar, benim yerime oturup slaytlarla sınıfta sunum yapıyorlar. Öncelikle bir sözcük çalışması yapıyorlar. Öğrenciler önceden verdiğim parçayı sözcük bilimsel açıdan inceliyorlar, irdeliyorlar. Bütün bildikleri ve bilemedikleri, yeni olan terimleri eşanlam, zıt anlamlarıyla çıkarıyorlar. Sınıfa onu sunum yapıyorlar, yeni bir yapı varsa sunuyorlar. Ondan sonra da cümle cümle çevirisini sınıfa, arkadaşlarına yaptırıyorlar. Bu defa öğrenci, öğrenci arkadaşına (çevirtiyor), ondan sonra da kendi çevirisini açıyor, tabi ben o arada yanlışsa devreye girip düzeltiyorum değilse eklemelerim oluyor sonra sınıftan da hep birlikte ortak düzgün bir çeviri çıkarıyoruz”.

Ü2B3ÖE6 ise “Ben genellikle derslerimi grup çalışması şeklinde yapıyorum. Öğrencileri tek başlarına bırakmıyorum, çünkü birlikte çalıştıkları zaman daha güvende hissettiklerini düşünüyorum. Her hafta grupları değiştirerek öğrencilere: “bakın bu hafta bu konu çok önemli ilerde mutlaka karşınıza bu çıkacak” diye onları birazcık daha motive etmeye

çalışarak, yüreklendirerek grup çalışması dahilinde çalıştırıyorum” ifadeleriyle grup çalışmasının ve ayrıca motivasyonun önemine vurgu yapmaktadır.

Ü3B1ÖE7 ise çeviri dersi kapsamında hedefte ölçüm yapıldığı için vize ve finale doğru giden bir değerlendirme sürecinde öğrencinin sorumlu olduğu metni çevirmesi gerektiğini ifade etmekte ve sınıfta metin üzerinden yaptıkları çalışmalardan şu şekilde bahsetmektedir: “Bütün çeviriyi tabiki herkese çevirttirmek zor. Onun için bütün çeviriyi sınıfa dağıtıyorum ve bölüyorum. (...) Herkesin görevli olduğu, sorumlu olduğu bir fiş oluyor, o fişi çeviriyor. Çevirdikten sonra aynı fişi çeviren başkalarıyla bir araya geliyorlar. Değerlendiriyorlar olmuş mu olmamış mı, sen şöyle yaptın ben böyle yaptım (diye). Oradan bir giriş yapıyorlar. Oradan sonra mükemmelleşmeye doğru giden metinlerini toplamaya çalışıyoruz”.

Dersin planlanması basamağında işleyiş kategorisinde önemli olan bir diğer alt kategori de **metin seçimi ölçütleridir**. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretim elemanlarının metni seçerken dikkat ettikleri ölçütler şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencilerin karşılaştıkları konular,
- Konu çeşitliliği (doğa olayları, iklim, eğitim, siyasi konular, güncel konular, Türkiye’de, dünyada gelişen sosyal olaylar, vs.)
- Metin seviyesi (öğrencilerin seviyelerine uygun düzenleme)
- Farklı alan çevirileri (ihale, anayasa, hukuk, kimlik ve vekaletname çevirileri, sağlık raporları vs.)
- Öğrencilerin ilgi duyduğu konular (öğrenci tercihleri)
- Metin türü çeşitleri (makale, şiir, gazete, dergi, roman, hikaye, tiyatro, vs.)

Çeviri dersinin işlenişinde görüşme yaptığımız öğretim elemanlarının belli amaçlarla kendilerinin belirledikleri ya da öğrencilerin ilgileri dahilinde önerdikleri konulardan metinler seçerek dönem boyunca farklı türlerde, farklı alanlarda ve farklı konularda metinlerin çevirilerine yer vererek öğrencilere çeviri becerisi kazanma yolunda rehber olduklarını şu ifadelerden hareketle söyleyebiliriz. Örneğin, Ü2B2ÖE5 metin seçimi ölçütleri konusunda şunları dile getirmiştir:

“Çevrilecek metinlerin öğrencilerin karşısına sıklıkla çıkabilecek konulardan oluşmasına dikkat ederim. Konu çeşitliliğine önem veririm (deprem, sel gibi doğa olayları, seçimler, siyasi gelişmeler gibi güncel konular, tarihin önemli olayları, önemli kişileri vs.). Metinlerin kısa tutulmasına önem veririm (birkaç paragraf). Ders için açılan Facebook grubundan öğrenciler de metinler önerebilirler, bunlar arasından seçim

yaparak bazılarını sınıfa götürürüm. Konu çeşitliliğinin yanı sıra, dil kullanımları, dilbilgisi, söz dizim ve sözcük dağarcığı açılarından da çeşitlilik sunan metinler bulmaya çalışırım”.

Ü2B1ÖE4, öğrencilerin çeviri alanında kendilerini geliştirme düşüncelerinin olabileceklerini de düşünerek metin seçimi konusunda geniş bir yelpaze tuttuğunu şu ifadelerde görmekteyiz:

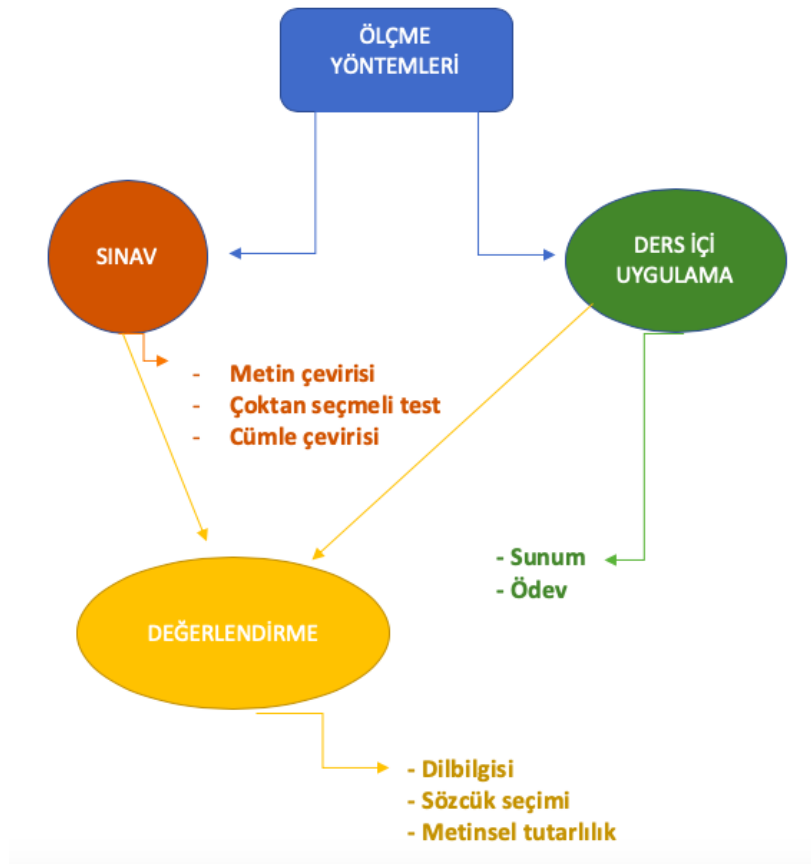
“Şimdi mesela alan çevirilerinde öğrencilerin de belki ileride çevirmen olacaklarını da düşünürsek yani öyle bir yan meslek veya asıl meslek seçmek gibi bir niyetleri varsa onlar için de özellikle bazı sabit metinler vardır, kimlik çevirileri gibi veya vekaletname çevirisi gibi, mahkeme çevirileri gibi özel metinler getiriyorum veya hastalık raporları vs. Ama onun ötesinde de onları sıkmamak kaydıyla, bu konular biraz alan çevirileridir ilgi çekmeyebilir. Onlardan birkaç metin yaptıktan sonra yine öğrencilerin daha çok ilgisini çekebilecek güncel konulardan, siyasi gelişmelerden, Avrupa’da veya Türkiye’de sosyal gelişmelerden, doğa olaylarından, onların daha çok dikkatini çekebilecek konulardan seçiyoruz”.

Ü2B3ÖE6 ise “çok ağır metinler olmaması için uğraştım ama bugün hukuk çevirisi yaptık zaten o kendi doğası gereği oldukça karmaşık, çok zorladı. Ama öğrenciler belki karşılaşabilirler diye istedim ki en azından buradaki çok genel ifadelerle bir aşinalıkları olsun. Örnekleri gösterdim ama tabiki çok karmaşık, üst düzeyde tutmamaya çalıştım genellikle. Bu alanları da bilsinler istiyorum. Örneğin, (sabit) kullanımlar var, “iş bu sözleşmeyi” gibi ifadeler var, bugün mesela derste nasıl söylendiğini gördüler. İhale çevirilerine baktık, anayasaya baktık...” ifadeleriyle çeviri dersinde metin seçimi ölçütlerinde öncelikli amacının öğrencilerin farklı türlerde çeviri yapabilmeleri için öğrencileri sıkmamak adına metin seviyelerini başlangıç düzeyinde tutarak diğer yandan da her türden çevirinin nasıl yapılacağına örnekler göstererek alan bilgisi edinci kazanımına yönelik metinler seçtiğini söyleyebiliriz.

Metin seçimi ölçütlerinde metnin seviyesinin önemli olduğu görüşünü “En güncel olaylardan yola çıkıyoruz. Yani dünyada ve Türkiye’de neler gündemde daha çok o konular üzerine çalışıyoruz. Basından daha çok örnek getiriyorum, basın çevirisi, politik, ekonomik olabilir, aktüalite, sportif her türlü, her alanda... Metnin düzeyi çok ağırsa biraz daha öğrencinin düzeyine ben kendim uyarlayarak getiriyorum” ifadeleriyle destekleyen Ü1B2ÖE2’in çok çeşitli konulara değinmekle birlikte seçtiği metnin seviyesini öğrencilerin seviyelerine uygun olarak düzenleyerek derse katılımı artırmayı hedeflediğini söyleyebiliriz. Bunun yanında ÖE8’in “eğer sıkılacakları metinler seçilirse ilgi kaybolur” ifadesine dayanarak öğrencilerin çeviriye ilgilerini çekebilmek adına metin seçimi ölçütü olarak öğrencilerin ilgi duyacakları metinlerin seçilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

4.2.1.1.2. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Dersin planlanması temasının altındaki ikinci kategori olarak belirlenen çeviri dersinin öğretim elemanlarınca belirlenen ölçme yöntemleri de kendi içinde “sınav” ve “ders içi uygulama” olarak iki koddan oluşmaktadır. Sınav başlığı altında öğretim elemanlarının çeviri becerilerini ölçmek amacıyla tercih ettikleri yöntemler, ders içi uygulamalar kategorisinde de öğrencilerin sınav değerlendirme puanlarına belli bir oranda ek olarak değerlendirileceği ders boyunca gerek sunum gerekse ödev niteliğinde gösterdikleri performansları yer almaktadır.



Şekil 11. Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yöntemleri kategorileri ve alt kodları

Çeviri yapmak bir süreç, yöntem ve birikim gerektirdiği için öğretim elemanlarının da ölçme ve değerlendirme yöntem tercihleri dönem başında belirledikleri plan dahilinde farklılıklar göstermektedir. Görüşme yapılan sekiz öğretim elemanından altısı ölçme yöntemi olarak ara sınav ve dönem sonu sınavlarda derste yapılan uygulamalara ve metin ölçütlerine eşdeğer düzeyde metin çevirisini tercih ederken iki öğretim elemanı çoktan seçmeli test yöntemini tercih etmiştir. Çeviri dersini ilk kez veren Ü2B3ÖE6 çevirinin

değerlendirilmesinde objektif olmak gerektiğini ve ölçme yöntemi olarak çoktan seçmeli test seçmesinin sebebini “Sınıfım çok kalabalık o nedenle öğrencilere bir metin verip çevirisini yapmasını istemedim. Çoktan seçmeli bir test yaptım öğrencilere. Açıkçası (...) açık uçlu bir metin vererek onun çevirisini değerlendirme konusunda “acaba bu kriter nasıl olmalı ben tek başıma gerçekten objektif bir biçimde değerlendirme yapabilir miyim” diye benim kafamda soru işaretleri vardı.” şeklinde açıklamaktadır.

Değerlendirme kategorisinde öğretim elemanlarınca belirlenen belirli kriterlere göre sınavların, ders içi uygulamaların değerlendirildiğini görmekteyiz. Bu kriterleri kod olarak belirleyerek şu şekilde sıralayabiliriz:

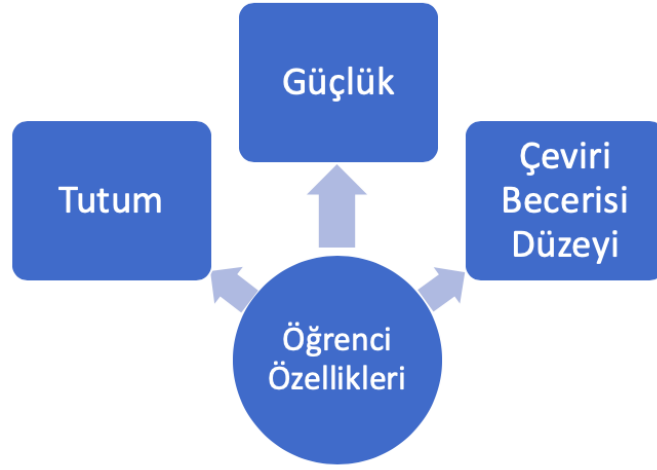
- Dilbilgisi (söz dizim, fiil çekimleri, zaman uyumları, imla, vs.)
- Sözcük sınıflarının doğru kullanımı (ad, sıfat, zarf, vb.)
- Metinsel tutarlılık (aktarımda eşdeğerlik)

Ü3B2ÖE8 değerlendirme yöntemini şu şekilde açıklamaktadır: “Öncelikle metinde anlam, mesaja yönelik bir değerlendirme tablosu oluşturuyorum. Sözdizimi, fiil çekimine dikkat etmeleri gerekiyor, iyi bir eşdeğerlik bulmak için anlamı çözmeleri gerekiyor, metnin paragrafın anlamı çok önemli. Sonra birebir çeviri, imla, cümlelerin dil bilgisi, özellikle yazıda akıcılık unsurlarına çevirileri değerlendirirken dikkat ediyorum”.

Ü2B2ÖE5’in “Seçtiğim sınav metinlerinin derste yapılanlarla bazı ortak noktaları olmasına dikkat ederim” görüşüyle çeviride ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin objektif olabilmesi için sınıfta yapılan uygulamalarla eşdeğer olması gerektiğini söyleyebiliriz.

4.2.1.2. Öğrenci Özellikleri

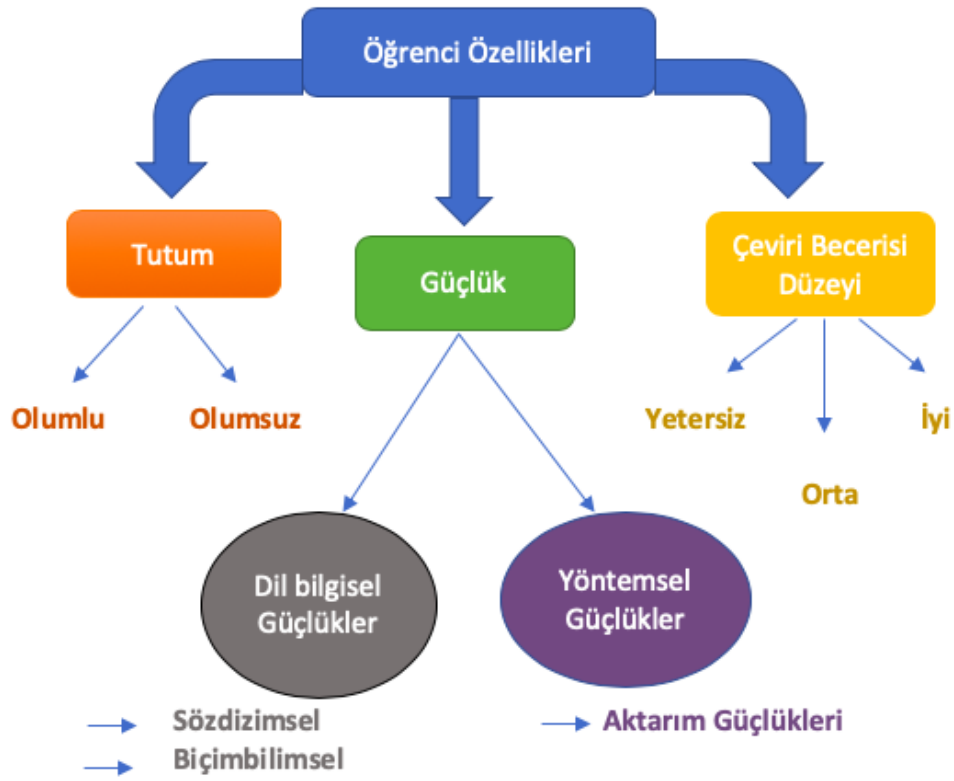
Öğretim elemanlarına yönelttiğimiz üç, dört ve beşinci sorular (Tablo 34) doğrudan öğrencileri ilgilendiren durumlar olması sebebiyle “Öğrenci Özellikleri” teması altında toplanmış ve öğretim elemanlarının cevaplarının çözümlenmesi sonucunda bu tema altında “Tutum”, “Güçlük” ve “Çeviri Becerisi Düzeyi” olarak Şekil 12’de gösterilen üç kategoriye ayrılmıştır.



Şekil 12. Öğrenci özellikleri teması ve alt kategorileri

Tutum kategorisi de incelenen cevaplar çerçevesinde “olumlu” ve “olumsuz” tutumlar olarak iki başlıkta incelenmiştir. Daha sonra olumsuz tutumların öğretim elemanlarınca nedenlerine yönelik ifadeleri maddeler halinde ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Güçlük kategorisinde ise yine katılımcıların görüşlerinden hareketle öğrencilerin çeviri yaparken yaşadığı güçlükler, içerik analizi sonucunda ulaşılan “Dil bilgisel güçlükler” ve “Yöntemsel güçlükler” olarak iki alt kategori altında incelenmiştir.

Öğretim elemanlarının, öğrencilerin çeviri edinci düzeyine yönelik sorulara verdikleri cevapları değerlendirilmiştir. Cevaplar doğrultusunda, bütün sınıflarda karma grup gözlendiği ve “yetersiz”, “orta” ve “iyi” seviye düzeylerinin her kademesinden öğrenci bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarınca gözlenen yetersiz olma sebepleri, kendi ifadelerinden hareketle “Kişisel çaba eksikliği” ve “Bilgi eksikliği” alt kategorilerinde öne çıkan kodlara yer verilmiştir. Öğrenci özellikleri teması, kategorileri ve kodları aşağıdaki Şekil 13’te ayrıntılı olarak gösterilmiştir.



Şekil 13. Öğrenci özellikleri teması, kategorileri ve alt kodları

4.2.1.2.1. Tutum

Öğrencilerin genel olarak çeviriye ya da çeviri dersine yönelik tutumlarını çeviri dersini veren öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak değerlendirmemiz sonucunda iki tür grup karşımıza çıkmaktadır: Olumlu tutum ve olumsuz tutum sergileyen öğrenciler.

Öğretim elemanları daha çok dersi seven, ilgi gösteren öğrencilerin, bu dersin kendileri için faydalı olacağını düşünen öğrencilerin derse karşı olumlu tutum gösterdiklerini ifade etmektedirler. Örneğin, Ü3B1ÖE7 öğrencilerin olumlu tutuma sahip olduğunu şu şekilde dile getirmektedir: “Şunu gözlemliyorum, öğrenci çeviri dersinin, kendi dil becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışma olduğu için (...) yani dil yetkinliğini artırmaya yönelik bir ders olduğu için kendilerine fayda getireceğini düşünüyorlar. Yani tutumları olumlu diye düşünüyorum”. Bir diğer öğretim elemanı Ü1B3ÖE3 öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu olduğunu şu şekilde ifade etmektedir: “Çeviriyi seviyorlar, bazen az zamanımız kalıyor bitirelim diyorum yok hocam yapalım diyolar. Yani ilgileri benim beklediğimin üstünde, her yıl daha ilgili olduklarını görüyorum. Biz hiç böyle çevirmiyorduk dediklerini

duyuyorum ve mutlu oluyorum”. Ü1B2ÖE2 ise “Çeviri dersini seviyorlar genelde hele de böyle güncel konuları getirdiğim için çok daha ilgili oluyorlar, yakın hissettikleri için sorun olmuyor” diyerek öğrencilerin ilgilerini sağlamak koşuluyla olumlu tutumlar sergileyebileceklerini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak öğrencilere ders konusunda, dersi neden öğreneceğine yönelik, dil yetkinliklerini artırma konusunda kendileri için faydalı olacağı konusunda farkındalık sağlanması ve yeni yöntemler keşfetmelerine fırsat oluşturulması, derste ilgilerini çekecek konular sağlanması koşuluyla derse karşı olumlu tutumlar sergileyebileceklerini söyleyebiliriz.

Derse karşı olumlu tutum sergileyenlerin yanı sıra olumsuz tutum gösterenler de olduğunu Ü2B1ÖE4 şu şekilde dile getirmektedir:

“Yani çeviriyle çok ilgilenenler var tabi, ama işte zorunlu ders olarak görenler de var. Aslında, dersin başında farkındalık olsun diye bazı şeyler anlatıyorum. Bir taraftan dilin kendini öğrenme becerisini artırma anlamında bir fayda sağlayabileceğini, keza esas meslek veya yan meslek olabileceğini, ikinci bir gelir kaynağı olabileceğini söylüyorum. Nottan ziyade bunları dikkate alarak çalışmalarını gerektiğini ifade ediyorum. Tabi çeşitli zamanlarda bu uyarıları da yapıyoruz ama tüm bunlara rağmen az ilgili öğrenciler olmakla birlikte çok ilgili öğrenciler de var. Dolayısıyla biraz karışık bir grup diyelim.”

Ü2B2ÖE5 ise olumsuz tutum sergileyen öğrenci özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır: “Sadece 3. sınıfta yer alan çeviri derslerinde öğrenciler genel olarak bu dersin çok zor olduğunu düşünürler. Bu düşünce genellikle kendini dil konusunda yeterince geliştirmemiş olanlarda yaygındır.”

Öğretim elemanlarınca öğrencilerin derse ilgi duymaları, motivasyonlarının yüksek olması, çevirinin dil yetkinliğinin farkında olmaları olumlu tutum olarak değerlendirilirken, derse ilgi duymamaları, dersin zor olduğunu düşünmeleri, yabancı dilde yetersiz olmaları, dersin zorunlu olması, metin türüne, konusuna ilgi duymamaları olumsuz tutum olarak değerlendirilmektedir.

Öğretim elemanlarının cevapları çözümlenerek elde edilen öğrencilerin olumsuz tutum sebepleri şu şekilde sıralanabilir:

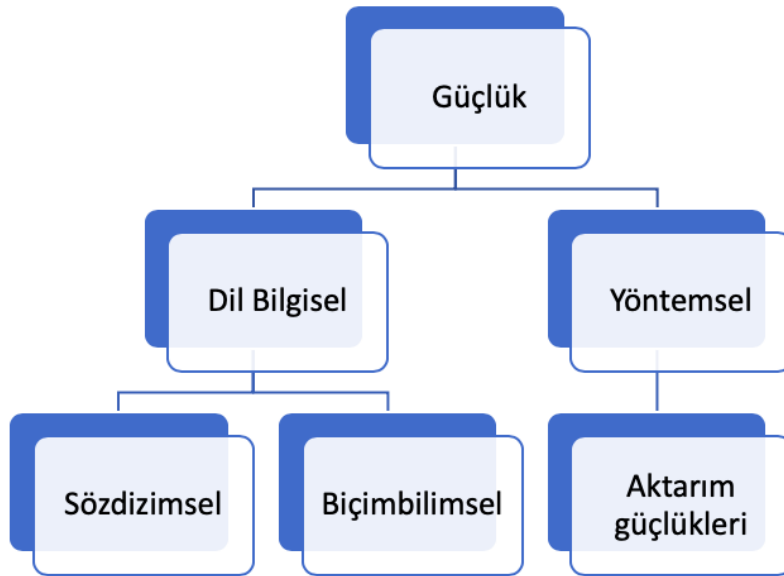
- Her iki dilde de yetersiz bilgi
- Okuma alışkanlığının olmaması (kitap, gazete, dergi, makale vb.)
- Dersin zorunlu olması
- Çeviri dersiyle öğrenim yılının az bir döneminde karşılaşmaları

Bu olumsuz tutumlarını değiştirme adına yapılabilecekler konusunda öğretim elemanlarının ortak fikirleri şöyledir:

- Öğrencilerin kendilerine güvenlerini ve ortak paylaşımı artırma, yardımlaşma adına grup çalışmaları yapmak,
- Konunun önemini vurgulayarak öğrencilerin motivasyonlarını artırmak,
- Strateji örnekleri sunmak, model olmak,
- Uygulama, çeviri sonrası tartışma ortamı oluşturmak,
- Zorlayıcı, karmaşık metinler yerine anlaşılabilir metinler seçmek,
- Çevirinin yan meslek, ya da ikinci bir gelir olabileceği konusunda farkındalık oluşturmak,
- İlgilendikleri konu, metin türlerini belirlemek.

4.2.1.2.2. Güçlük

Belirlenen “Öğrenci Özellikleri” teması altında ikinci kategori olarak karşımıza çıkan “güçlük” kategorisi, “Öğrencilerin çeviri yaparken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?” sorusuna öğretim elemanlarınca verilen cevapların değerlendirilmesiyle oluşturulmuş ve aşağıdaki şekilde belirtilen kodlara ayrılmıştır.



Şekil 14. Güçlük teması ve alt kategorileri

Öğrencilerin çeviri yaparken yaşadığı güçlükleri dil bilgisel güçlükler ve yöntemsel güçlükler olmak üzere iki alt başlıkta değerlendirmek mümkündür. Dil bilgisel güçlükler başlığı altında öğrenciler daha çok söz dizimsel, dilin yapısına dair biçimbilimsel özellikler konularında güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca sözcük seçimi, eşdizim (collocation) yani bir dilde birlikte kullanılan yerleşik sözcüklerin kullanımı konularında da güçlük yaşamaktadırlar. Yöntem konusunda nasıl çevrileceğini bilmeme, sorgulamadan sözcük seçimi yapma, sözlük kullanımını bilmeme, metni anlayıp aktaramama gibi güçlükler yaşamaktadırlar. Örneğin Ü1B2ÖE2 öğrencilerin çeviri yaparken hangi konularda güçlük yaşadıklarını şu şekilde dile getiriyor: “Farklı bir cümle yapısıyla karşılaştıklarında, daha önce hiç karşılaşmadıkları, hiç görmedikleri bir yapı gelebiliyor karşlarına, örneğin devrik cümle olabilir, bunda zorlanabiliyorlar. Bir de cümle çok uzunsa yani bir paragraf tüm bir cümleyse, o zaman başıyla sonunu biraz bütünleştirmede güçlük çekiyorlar”. Ü1B3ÖE3, öğrencilerin en çok sözcük konusunda sıkıntı yaşadıklarını şu şekilde ifade etmektedir: “Kelimedede çok sıkıntı çekiyorlar anladığım kadarıyla, öteki dilin yani çevirdikleri dilin etkisi var. Türkçe düşünüp çeviriyorlar”. Ü2B1ÖE4’ün “Aslında Almanya’dan gelenlerde bu dil sorunları var. Özellikle dil anlatım konusunda sorunlular, yani kullandıkları Almanca daha çok günlük ihtiyaca yönelik bir Almanca, öyle çok üst düzey bir Almanca değil. Derslerimde onların biraz ifadelerini düzeltmeleri için gayret ediyorum. Çünkü çeviri derslerinde bize hem dilbilgisi hem de dil anlatımı lazım. İşte bu konularda birçok öğrencimizin Almanya’dan gelmiş olmalarına rağmen hem Almanca’da, özellikle Türkçe’de dil anlatım ve dilbilgisi problemleri var.” ifadeleriyle uzun yıllar yurtdışında kalan öğrencilerde öğrendikleri dilin etkisini dil anlatım ve dilbilgisi konularında yabancı dilin yanı sıra anadilde de görüldüğünü açıklayabiliriz.

Ü2B3ÖE6 öğrencilerin çeviri konusunda yöntem bilmemelerinden kaynaklı güçlüklerinin olduğunu ve onlara model olunması, yöntem gösterilmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir: “Çeviriyi nasıl yapacaklarını bilmiyorlar, bilemiyorlar. Yöntemini bilemiyorlar. Yani öğrencilere mutlaka bir model göstermek gerekiyor. Böyle yavaş yavaş onlara strateji öğretmeye başladığıma inanıyorum. Onlar da tabiki dersin çerçevesinde belli bir yere kadar çabalıyorlar”.

Ü3B1ÖE7 ise öğrencilerin çeviri yaparken güçlük çektiği noktaları şu şekilde sıralamaktadır:

“Şimdi çeviri yapılırken en çok güçlük cümle, kelime ve morfolojik yapıda karşımıza çıkıyor. Morfolojik yapı biliyorsunuz Fransızcada da var. Cinsiyetin her düzeyde, nesne

durumunun farklı düzeylerini etkilemesi diye bir şey var. Ekler ona göre şekilleniyor. Almancada bu daha çok oluyor. 3 tane cinsiyet var çünkü, dişil, eril bir de nötr olan var. Bütün kelime türlerine yansıyor. Bu zorluk var, bir de sözdizimi, cümle yapısında... Öğrenciler cümle yapılarını çevirirken tabiki Türkçe'nin yapısının etkisinde kalarak Almancayı da öyle çevirmeye çalışıyorlar. Özellikle burada fiillerde sıkıntı yaşıyorlar. Fiiller, bileşik fiiller var. O bileşik fiillerde sıkıntı yaşıyorlar, yani dil bilgisi diyelim. Dil bilgisinde sıkıntı yaşıyor, cümle olsun morfolojik olsun. İkinci aşamada da uygun kelimelerin seçiminde sıkıntı yaşıyor. Bir sürü karşılığı olduğunu düşünüyorlar ve ilk karşılara çıkan sözcüğün olabileceğini düşünüyorlar. Sorgulamadan alıp kullanıyorlar (...)"

Öğretim elemanlarının öğrencilerin bu konularda güçlük yaşamasının sebeplerine ve bu sebeplerin ortadan kaldırılmasına yönelik görüşlerini değerlendirdiğimizde şu sonuçlara ulaştık:

Öğrencilerin çeviri yaparken güçlük yaşamasının sebepleri;

- Her iki dile de hakim olmamak,
- Dilbilgisi, sözcük bilgisi eksikliği,
- Öğrencilerin çeviriye karşı ilgisiz olması,
- Ders saati süresi yetersizliği.

Söz konusu güçlükleri ortadan kaldırmak adına öğretim elemanlarınca sunulan çözüm önerileri;

- Her öğrencinin kendi eksikliklerini saptamalarını ve üzerinde yoğunlaşmalarını önermek,
- Daha çok pratik yapılması (tartışarak ve en doğrusunu bulmaya çalışarak),
- Yerli ve yabancı basını yakından takip edilmesini önermek,
- Öğrencilerden çeviri için konu önerisi talep etmek,
- Dilbilgisi konularını gözden geçirmelerini önermek,
- Ödev verilmeden de çeviri denemeleri yapmalarını önermek,
- Sınav kağıtlarını sınıf ortamında dağıtıp ortak ve bireysel hatalarını saptamak ve açıklık getirmek,
- İş birliği, grup çalışmaları yaptırmak,
- Sözlük kullanımını öğretmek,
- Cümle çözümleme çalışmaları yapmak (özne, yüklem, tümleç, ana cümle, yan cümle),
- Ders saatini artırmayı sağlamak.

4.2.1.2.3. Çeviri Becerisi Düzeyi

Öğretim elemanlarına öğrencilerin çeviri becerisine yönelik düzeyi hakkında yönelttiğimiz sorulara verdikleri cevapların değerlendirilme sonrasında “yetersiz”, “orta” ve “iyi” olmak üzere üç düzey belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğrencilerin mevcut düzeyde olma sebeplerine yönelik görüşlerini “Kişisel çaba eksikliği” ve “Bilgi eksikliği” olmak üzere iki kategoride inceledik.

Öğretim elemanlarının görüşlerinden hareketle öğrenci gruplarının çeviri beceri düzeyi söz konusu olduğunda yetersiz, orta ve iyi olmak üzere karma bir gruptan oluştuğunu söylemek mümkündür.

Ü1B3ÖE3’ün “[öğrencilerin çeviri düzeyine] orta diyebilirim, yani çok iyi değiller çok da kötü değiller. Dersi aldıktan sonra dönem sonuna doğru durumlarını iyi olarak niteleyebilirim” ifadesine dayanarak, çeviri dersinin öğrencilerin çeviri düzeyini artırdığı söylenebilir. Ü2B3ÖE6 ise çeviri düzeyini belirleyen faktörlerin öğrencinin ilgisi ve çabası olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir: “Öğrencilerin çok iyi olanları da var dile daha hakim, daha çok okuyan, birazcık daha kültüre ilgisi olan öğrenciler de var ve dille oynayabiliyorlar. Edebi metin çevirisi verdiğimde edebiyata çok düşkün öğrencim hemen bir şeyler yapıyor. Birazcık daha futbol, spor, daha güncel konulara, gazete haberlerine ilgisi olan öğrenciler medya çevirilerini daha güzel yapabiliyor. Hiç okumayanlar da var. Bu öğrencinin ilgi alanlarına, beğenilerine göre değişir. İstekliliğine de bağlı, ama iyiler diyebilirim”. Ü1B2ÖE2 ise metinlerin öğrencilerin seviyesini aşmadığı zaman çeviriye yönelik iyi düzeyde olabileceklerini şu şekilde ifade etmektedir: “Genel olarak iyi, eğer seçilen metin, öğrencilerin düzeylerini çok aşmıyorsa ki ben metinlerin düzeyini öğrencilere göre ayarlıyorum”. Ü2B3ÖE6 ise öğrencilerin ilgi ve çaba göstermedikleri zaman düzeylerinin yetersiz kaldığını şu şekilde ifade etmektedir: “Öğrencilerin çeviri düzeyi genellikle orta ve yetersizdir. Bunun nedenleri; (...) derslerde verilen bilgilerle yetiniyor olmaları; derse devamsızlıkları, verilen ödevleri yapmamaları (...) sözcük dağarcıklarını zenginleştirmeye gereksinim duymamaları, kitap, gazete okumamaları... Kısacası öğrenme ve kendini geliştirme heveslerinin olmaması olarak özetlenebilir”.

Öğretim elemanlarının görüşlerinden hareketle ortak bir değerlendirme yapıldığında, bilinçli çalışan, derse ilgi duyan bu konuda kendini geliştiren, ders harici çabalayan ve birikim sahibi olan öğrencilerin çeviri düzeyleri iyi olarak değerlendirildiği; derse karşı ilgisiz, isteksiz, dil bilgisel, söz dizimsel anlamda bilgi eksikliği olan öğrencilerin çeviri

düzeylerinin ise orta ve yetersiz olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu durumun nedenlerini “kişisel çaba eksikliği” ve “bilgi eksikliği olarak” iki kategori altında değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Kişisel Çaba Eksikliği

- Derste verilen bilgilerle sınırlı kalmak,
- Derse devam etmemek,
- Verilen ödevleri yapmamak,
- Sözcük dağarcığını geliştirmemek,
- Kitap, gazete vb. okumamak,
- Öğrenme ve kendini geliştirme heveslerinin olmaması,
- İsteksizlik
- Derste not tutmamak

Bilgi eksikliği

- Temel eğitimlerinin yetersiz olması
- Kaynak ve hedef dilde kültür, tarih bilgilerinin eksikliği
- Dil bilgisi eksikliği
- Cümle yapıları, dilin söz dizim kuralları konularında eksiklik
- Eşdizim (birlikte kullanılan sözcükler) bilinmemesi
- Geleneksel yaklaşma, doğruluğunu sorgulamadan çevirme
- Sözlük bilgisi eksikliği (sözcüğün eş değerdeki anlamını bulamama)
- Yöntem belirleyememe

4.2.1.3. Öğretim Elemanlarının Önerileri

Öneriler başlığı altında öğretim elemanlarına yönelttiğimiz 6. soruya (Tablo 34) verilen cevaplar incelenerek “Öneriler” teması altında “öğretmene yönelik”, “öğrenciye yönelik” ve “derse yönelik” olarak alt kodlar oluşturularak değerlendirilmiştir. Çeviri dersini ve öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirme noktasında öğretim elemanlarının önerileri kapsamlı bir şekilde incelenmiştir.



Şekil 15. Öğretim elemanlarının önerileri teması ve alt kategorileri

4.2.1.3.1.Öğretmene Yönelik Öneriler

Öğretim elemanlarının çeviri dersini işleyiş yöntemleri ve uygulamaları farklı olmakla birlikte temelde öğrencilerin çeviri yapabilmeleri için gereken koşulları sağlamada, yol göstermede, farkındalık oluşturmada hedeflerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür. Ortak hedeflere ek olarak çeviri dersini geliştirmeye yönelik neler yapılabileceği sorgulandığında elde edilen görüşler doğrultusunda öğretmene yönelik öneriler kategorisinin altında “uygulama çeşitliliği sunma” ve “rehber olma” olmak üzere iki tür kod belirlenmiştir.

Uygulama kodu altında yer alan ifadeler şunlardır:

- Hazırlık eğitimlerinin, temel eğitimlerinin güçlendirilmesi.
- Özgün metin ile çevirilerinin karşılaştırılması çalışmaları yapmak,
- Aynı konuyu, aynı haberi her iki dilde de okuma, karşılaştırma çalışmaları yapmak,
- Dilleri söz dizimsel açıdan incelemek (özne, yüklem, tümleç farklarını, cümle çeşitlerini incelemek),
- Farklı alanlardan metin incelemeleri/çözümlemeleri yapmak,

- Bolca uygulama yapmak (tartışarak en doğrusunu bulmaya yönelik)
- Sözlük çalışmaları yapmak (iki dilli, tek dilli sözlükler)

Rehber olma kodu altında yer alan ifadeler ise şu şekilde belirtilmiştir:

- Kültür birikimi adına öğrencileri hem anadil hem yabancı dilde okumaya teşvik etmek,
- Derse karşı farkındalık oluşturmak,
- Öğrenci yetersizliklerini belirlemek,
- Çeviri yöntemleri göstermek,
- Öğrencileri iş birliği, grup çalışmalarına teşvik etmek,

Ü1B3ÖE3 derse yönelik yöntem kazandırmaya yönelik uygulamalarını ve ders süresinin kısıtlı olduğunu şu şekilde ifade etmektedir: “Çeviri bizde 2 dönemlik bir ders bu yüzden ben mevcut gramer bilgisini, mevcut kültür bilgisini, hayat bilgisini kullanarak bir dilden bir dile çeviri yaparken çevirdikleri metnin doğal ve mesajı kaybetmeden nasıl hedef dile aktarıldığını göstermeye çalışıyorum. Mesajı vermekte sıkıntıları yok (...) ancak mesajı kaynak dilin etkisinde kalarak vermelerinde sıkıntıları var. Yeni alışkanlıklar, yeni bir bakış açısı kazandırmaya çalışıyoruz ve bir dönemde işimiz bitiyor ne yazık ki”. Aynı zamanda çeviri dersinin gerekliliği, çevirinin önemi konusunda öğrencileri bilinçlendirmek gerektiği, çevirinin ikinci bir iş olabileceği ve bunun için de öğrencilerin çevirinin nasıl olması gerektiğini öğrenmelerini, öğrencileri güdülemek gerektiğini Ü1B3ÖE3 şu ifadelerle açıklamaktadır: “Öncelikle ben şunu söylüyorum: ben çeviri yapmayacağım öğretmen olacağım düşüncesini kafanızdan atın diyorum. Hiç kimse için çevirmeyecekseniz bile komşunuz, çocuğunuz için çevireceksiniz. Yarın öbür gün belki ikinci bir iş olarak yapacaksınız. Bir kere önce gerekliliğini hayatlarında kabul ettirmek gerekiyor. Amaç vermek gerekiyor, bu karşınıza çıkacak. Gelip gerekirse “Şu cümleyi çevirir misin?” deyip ayakta bekleyecek insanlar. Mahcup olmamak adına nasıl olması gerektiğini öğrenmelisiniz”. Ayrıca “İngilizce’de her zaman çeviriye de çok ihtiyaç var” diyerek asgari ücretler karşılığında öğrencilerin çeviri yaptığını ve bunun da motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir.

Ü1B2ÖE5 ders kapsamında belirlenen hedeflere ek olarak uygulamada çeşitlilik sunacak “aynı konuyu, aynı haberi her iki dilde de okuyarak karşılaştırma yapmalarının, çeşitli uzunluktaki çevirileri özgün metinle karşılaştırmalarının” öğrencilerde çeviri becerilerini

geliştirmeye yönelik çok yararlı çalışmalar olacağını savunmaktadır. Ü1B3ÖE6 çeviri alanında çokça pratik yapmanın, okumanın ve alanla ilgili araştırma yapılmasının ve hangi alana ilgi duyulduğunun belirlenmesinin öneminden şu ifadelerle bahsetmektedir: “(...) Bence çeviride de [konuşmada olduğu gibi] bol bol pratik yapılması gerekiyor, çok okunması gerekiyor, iyi sözlük araştırması ve sözlük çalışması yapılması gerekiyor. Eğer öğrencilerimizin içinde böyle tercümanlığa ilgisi olanlar varsa zaten özel olarak kendileri bu alana yöneleceklerdir. Sözcüklerini toparlayacaklar hangi çeviriyi yapmak istediklerine karar verecekler”.

Öğretim elemanlarının çeviri dersini verecek öğretmenlere yönelik önerilerine üzerine öğretmen modeli çizmek gerekirse şu özelliklerin olması gerektiğinden bahsedilebilir. Çeviri dersinde öğretmen, çeviri ile ilgili temel kavram ve kuralları göstermeli, yöntem bilgisi vermeli, yol gösterici, rehber olmalı, bolca uygulama yapılabilecek bir yöntem belirlemeli ve çeviri konusunda öğrencileri bilinçlendirmeli.

4.2.1.3.2. Öğrenciye Yönelik Öneriler

Öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar kapsamında öneriler temasının altında ikinci kategori olarak belirlenen “öğrenciye yönelik öneriler” başlığı altında öğretim elemanlarının konu ile ilgili görüşleri değerlendirilmiş ve öneride bulundukları konulara göre kodlar oluşturulmuştur.

Öğretim elemanlarının öğrencilerde eksikliğini gözlemledikleri ve önerilerinde belirttikleri alanları *çeviri bilgisi*, *dil bilgisi*, *kültür bilgisi*, *aktarım becerisi*, *araştırma bilgisi* olarak kodlar halinde belirledik ve araştırmamızın çerçevesi ile örtüştüğünü gözlemledik.

Ü2B3ÖE6’nın “Araştırma yönteminden çok öğrencinin dilbilgisinde çok eksiklikleri olduğunu fark ettim ben. Yani biz burada özel terimce üzerine çalışıyoruz. Basit yapıları bile işlerken dil öğrencileri, dil sınıfı olmasına karşın öğrencilerin dilbilgisiyle ilgili sıkıntıları var. Dil bilgisi ile ilgili, okumayla ilgili sıkıntı yaşıyor öğrenciler. Kültür çok önemli, biz çeviri dersinde kültürün öneminden bahsediyoruz, vurguluyoruz tabiki. Kültüre ne kadar hakim olursa o kadar yetkin olur, kültürü bilemezse de iyi bir çeviri yapamaz diyoruz” ifadesine dayanarak öğrencilerin dilbilgisi, kültür bilgisi konusunda eksiklikleri olduğunu ve kültür bilgisinin iyi çeviri yapabilmek için önemli bir beceri olduğunu söyleyebiliriz.

5 senedir çeviri dersi vermekte olan Ü3B1ÖE7'nin kültür bilgisi ve aktarım becerisi konusunda “Kültür bilgisi, aktarım becerisine gelindiğinde, hedef kültürü çok iyi öğrenmeniz lazım. Çeviri yaparken kendi kültürel konumumdan bakarsam metni tam anlamayabilirim, yanlış algılıyor olabilirim. Kızdığım bir şey belki onların kültüründen kaynaklı bir şey olabilir” ifadeleriyle hedef kültürü iyi tanımanın ve aktarımda objektif olmanın çeviride önemli olduğu ayrıca öğrencide geliştirilmesi gereken beceriler olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

Kültür ve aktarım becerilerinin önemine ek olarak, Ü3B1ÖE7 öğrencilerin dilbilgisinin, metin bilgisinin orta öğretimde kazanılan bir birikim olduğunu söyleyerek anadil bilgisinin de çeviri için öneminden bahsetmekte ve bazı öğrencilerde bu bilincin yabancı dil öğrenme ile daha da netleştiğini belirtmektedir. Öğrencilerin ikinci yabancı dil ile de en erken orta öğretimin 9. sınıf kademesinde karşılaştıklarını dile getirmektedir. Bunun haricinde özel okullarda ya da yurtdışında öğrenmiş olabileceklerini varsaymaktadır. Dolayısıyla dil bilincinde olan, belli bir düzeyde dil hakimiyeti ile gelen öğrenciler olabileceğini düşünerek bu düzey farklılıklarını ortadan kaldırmaya yönelik olarak sertifikalarla ölçülebilecek bir düzey belirlemenin öğrencilerin kendilerini geliştirmeye yönelik önemli bir çalışma olabileceğini vurgulamaktadır. Ü3B1ÖE7'nin “Üniversitede hedefimiz B2 düzeyidir. Öğrenciler orta öğretimde ne kadar çok düzeye ulaşmış buraya gelebilirlerse bizdeki dil yetkinlikleri daha iyi olacak, bunun orta öğretimde daha etkili bir öğretim yoluyla aşılabileceğini düşünüyorum” sözlerine dayanarak etkili bir temel eğitimin dil yetkinliği kazanmada önemli bir rolünün olduğunu söyleyebiliriz.

Çeviri dersini 5 yıldır veren yabancı uyruklu Ü3B2ÖE8 ise çeviride dilbilgisi, fiil çekimi, vb. konuların öneminin yanı sıra kültür ve eşdizim (collocation) bilgisinin de çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Çeviri yaparken öğrencilere aktarım edinci ve araştırma edinci sağlayacak eşdeğerlik bulma noktasında, sözcüklerin kullanılışını ve doğruluğunu sorgulamaları gerektiğini şu ifadelerle belirtmektedir: “Eşanlamını, eşdeğerliğini bulma... sözlük alıp bir kelimeye baktığınızda bir sürü anlamı vardır bunlardan hangisinin kullanılacağı hedef metinde önemlidir. Sözlük kullanımı da önemlidir. İngilizcesi olanlar İngilizce sözlükten kontrol edebilir, deyimin, ifadelerin kullanımını kontrol etmek için Google'dan arayabilir, hedef dilde kullanılıp kullanılmadığını kontrol edebilir”. Anlamın ve aktarmanın da çeviri için önemli olduğundan bahseden Ü3B2ÖE8 kültür bilgisine sahip olsalar bile öğrencilerin hedef dile kolayca aktarmakta sıkıntı yaşadıklarını, kolaylaştırma

adına kültürler arası çalışmalar yapabileceklerini ve tarih bilgilerinin de olması gerektiğini şu ifadelerden hareketle söyleyebiliriz: “Anlam gerçekten önemli (...) Kendi kültürlerini çok iyi bilseler bile karşıya nasıl aktarıldığını, o kültüre yabancı birine nasıl açıklanacağını, hedef dilde nasıl ifade edileceğini bulmak zor olan. Kendi kültüründe bayram, şenlik, doğum, ölüm ne biliyorlar ama başka dilde bunu açıklamak zor, bunun için bence biraz tarih bilinmeli. Entelektüel anlamda bilginiz varsa kültürünüzü de daha iyi bilirsiniz”. Diğer bir öneri olarak çeviri öğrencisi için dil edincine sahip olması gerektiğini “çeviri yapacak öğrenci, iyi bir dil bilgisine sahip olmalı, sözdizimi bilmeli, bir metnin çevirisini yaptığında anlamı kolayca yakalayabilmeyi öğrenmeli” ifadeleri ile açıklamaktadır. Ü3B2ÖE8’in “3. sınıftalar bunu nasıl bilmezler diyemeyiz. Öğreniyorlar çünkü bu normal onlara yardım etmeliyiz. Onlara nasıl eşdeğerlik bulabileceklerini göstermeliyiz” ifadesiyle öğrencilere rehber ve model olmak gerektiğini bir kez daha hatırlatabiliriz. Ayrıca, Ü3B2ÖE8 öğrencilerin sözdizimi konusunda eksikliklerinin metni anlayıp aktaramamalarının sebebi olduğunu savunarak öğrencilerin “cümle kurulumu çalışmaları, anlam çalışmaları” yapmalarını tavsiye ederek dil edincilerini geliştirmelerini önermektedir. Ü1B1ÖE1 öğrencilerin “grameri iyi bilmeleri lazım, dili iyi bilmeleri lazım, söz sanatlarını, dilin inceliklerini bilmeleri lazım, metinler arasında, anlam konusunda, zaman konusunda eşdeğerlik olması lazım” diyerek öğrencilerde dil bilincinin yanı sıra metni anlayabilmeleri ve aktarabilmeleri için metin edincine de ihtiyaç duyduklarından bahsetmektedir. Ayrıca “Öğrencilerin bol bol yabancı dilde kaynak okumaları lazım. Yabancı gazeteleri, dergileri takip ederse oradaki terimlere vakıf olur, çevirisi de iyi olur” diyerek anadil ve yabancı dilde okuma alışkanlığının terimce hakkında bilgi edinme ve iyi bir çeviri yapabilme konusunda önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Ü1B2ÖE2 ise “etkili çeviri yapmak, çeviri edincini geliştirmek için dersin dışındaki zamanlarında dersten ayrı çeviri yapmalarını” önermektedir. “Mesela hukuk, tıp, turizm dalında çeviri olabilir. Bunların hem terimcilerine hakim olmak, alan bilgisi edincini geliştirmek için hem de daha düzgün çeviriye ulaşabilmek için o parçaları çevirme çalışmaları yapmaları lazım” diyerek etkili çeviri yapabilmek için alan/konu edinci edinimi için terim bilgisinin öneminden bahsetmektedir.

Ü3B2ÖE8 iyi bir çevirmen olmak isteyen öğrencilerin geniş bir bilgi yelpazesine sahip olması, metnin seviyesine ve kimin için çevrileceğine dikkat etmesi ve bu alanda deneyim sahibi olması gerektiğinin, ayrıca çeviri dersinin giriş niteliğinde olduğunun, çevirmenliğin

uzmanlık gerektirdiğinin altını tavsiye niteliğinde şu ifadeleriyle çizmektedir: “[çeviride öncelik] seviyesine, kimin için olduğuna, nedenine göre değişir. Çevirmen her şeyi çevirir; felsefe, edebiyat, biyoloji, nükleer fizik, matematik, roman, tarih, antropoloji... çünkü bunu yapabilmeli. Çevirmen olmak isteyen kişinin en az birkaç yıl deneyimi olmalı. Çeviriye girişte temel bilginiz olmalı çünkü daha sonra size ilerlemek istediğiniz yolu sunacak olan budur. Edebiyat çevirmeni olmak istiyorsanız bile biraz tarih, biraz felsefe bilmelisiniz. Uzmanlık olmadan ne kadar ileri gidilebilir ki? Bu ders sadece bir giriş eğer ilerlemek istiyorsanız kendinizi geliştirecek şeyler yapmalısınız”.

Öğretim elemanlarının yukarıda ayrıntılı bir şekilde verilen görüşlerinden hareketle çeviri alanında kendini geliştirmek, iyi bir çeviri yapmak isteyen öğrencilere yol göstermek adına şöyle denilebilir: Hedef dilde kabul edilebilir bir çeviri yapmak isteyen öğrenci hem ana dil bilgisine hem de öğrendiği yabancı dilin dil bilgisine hakim olmalı, çeviri bilgisine, hem anadil hem de hedef dilde genel kültür bilgisine (tarih, edebiyat, antropoloji, felsefe, vb.), alan bilgisi edinme noktasında araştırma edincine sahip olmalı, sözcüklerin hedef dilde kullanımının doğruluğunu sorgulamalı, kaynak dilden hedef dile aktarımda akıcılığı sağlayabilmeli, bunun için de okuma, dinleme, kültür gezileri gibi kendini geliştirme alışkanlıklarına sahip olmalı ve en önemlisi çeviri alıştırmaları yaparak deneyim sahibi olmalıdır.

4.2.1.3.3. Derse Yönelik Öneriler

Öğretim elemanlarının öğrencilerin çeviri edincini geliştirmeye yönelik ne tür uygulamalar yapılabileceğine dair sorulara verdikleri cevaplardan oluşturulan “Öneri” temasının üçüncü kategorisi olan “Derse Yönelik Öneriler” başlığı altında öğretim elemanlarınca çeviri dersine yönelik düzenleme, geliştirme adına önerileri değerlendirilmiştir.

Görüşülen 8 öğretim elemanından 6’sı, çeviri dersinin geliştirilmesine yönelik çoğunlukla ders saatinin artırılması gerektiğini, öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirmek için mevcut çeviri dersinin yeterli olmayacağını, aynı zamanda sadece üçüncü sınıfta olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumu Ü1B2ÖE2 şöyle dile getirmiştir: “Öncelikle ders saatinin daha fazla olması gerekir ve sadece 3. sınıfa sıkıştırılmamalıdır. Eğitim fakültelerinde programda sadece 3. sınıfta ve sadece 2 dönem verilmektedir. Birinci dönem [yabancı dilden anadile] ve ikinci dönem [anadilden yabancı dile] şeklinde, bütün

görecekları çeviri bu. Bu yeterli değil, yani ideal bir şey yapılamaz. Çeşitli alanlardan çeviri yapmak gerekir”.

Çeviri dersinin öğrencilerin dilbilgisini, okuma, dinleme gibi pek çok konuda bilgi ve becerilerini geliştirdiği ve ders saatinin arttırılmasının öğrencilerin yararına olacağı Ü1B3ÖE3’ün şu ifadesine dayanarak söylenebilir: “bence [çeviri dersi] 4 sene olmalı. Çünkü kelime bilgisini geliştiriyor, dil bilgisini geliştiriyor. Öğrenciye sözlüğü açtığında sadece anlamına bakma [telaffuzuna] bak diyorum. Telaffuzu geliştiriyor, collocation [eşdizim] bilgilerini geliştiriyor, pek çok şeyi geliştiriyor. Konuşma diyemem ama, okuma becerilerini geliştiriyor mu? Evet. Yazma becerilerini geliştiriyor mu? Evet. Dinlemeyi geliştiriyor mu? Evet. Telaffuzu geliştiriyor mu? Evet. Kelime dağarcığını geliştirdiği için konuşmaya da etkisi oluyordur”.

Ü2B1ÖE4’ün çeviri dersinin her dönem olması gerektiğini ve seçmeli olmaması gerektiğini “sadece seçmeli ders olarak verilmesi veya bir sömestir veya 2 sömestir verilmesi çok doğru değil. Ben daha önceki programı hatırlıyorum, burada eğitim görürken sahip olduğumuz kendi programımıza bakıyorum, orada bizim neredeyse her sömestirda çeviri dersi vardı. Bu manada bence o eski program bugünkü programdan çok daha dil öğrenmeye veya beceri geliştirmeye uygun bir programdı” görüşleri ile diğer öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerini desteklemektedir.

Çeviri dersinin geliştirilmesine yönelik bir diğer görüş de çevirinin, dersin içerisindeki yerinin ne olması gerektiğine dair Ü3B1ÖE7’nin “tabiki ders kitaplarımızda yapılabilecek şu var gramerde gerektiği kadar çeviri becerisini sağlamak lazım. İlk başta öğrenirken çok temel kavramlar var bunların oturmuş olması lazım. Örneğin, çeviriye özellikle cümle çeşitleri, kelime türleri, özne, yüklem, nesne yapılarının farklı konumlandığını gösterebilmek için ihtiyaç duyuyoruz” ifadelerinden hareketle dil bilgisi eğitimi verildiğinde temel kavramların hem anadil hem de yabancı dilde söz diziminin çok iyi öğrenilmesi gerekmektedir denilebilir. Geliştirilmiş ders kitaplarının desteğiyle öğrencilerde dil kurallarının özömsenmesiyle dil bilinci oluşturulabilir, böylece çeviri konusunda öğrenciler bilinçlendirilebilirler.

4.2.2. Öğrenci Görüşleri

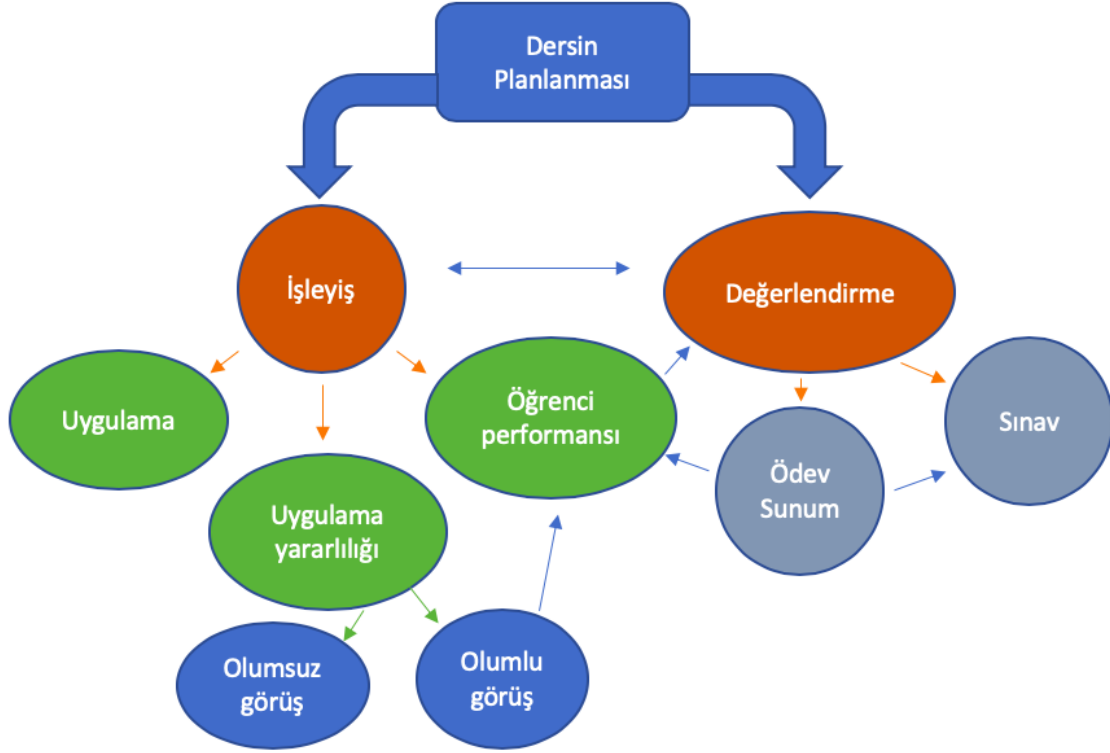
Öğrencilerin çeviri dersinin planlanmasına, ders içerisinde yapılan uygulamalara, dersin değerlendirme yöntemlerine, öğrencilerin çeviriye yönelik ilgilerine, çeviri yaparken yaşadıkları güçlüklerle, kendi çözüm önerilerine, çeviri becerileri konusunda farkındalıklarına, son olarak da çeviri dersinden beklentilerine yönelik görüşlerini almak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların kısa listesi aşağıdaki Tablo 35’de gösterilmiştir.

Tablo 35

Öğrenci Görüşme Kısa Soru Listesi

Öğrenci Görüşme Soruları
1. İlk dönem ve ikinci dönem çeviri dersinizi nasıl işlediniz? Çeviri dersinde ne tür uygulamalar yaptınız?
2. Çeviri dersinizin değerlendirme yöntemi nasıldır?
3. Sizin için çeviri yapmak ne anlama gelir?
4. Çeviri yaparken izlediğiniz belirli bir yol/yöntem var mıdır? Bahseder misiniz?
5. Çeviri yaparken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
6. Sizce kabul edilebilir çeviri yapmak için ne tür bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulmaktadır?
7. Çeviri becerilerinizi geliştirmek için çeviri dersinden beklentileriniz nelerdir?

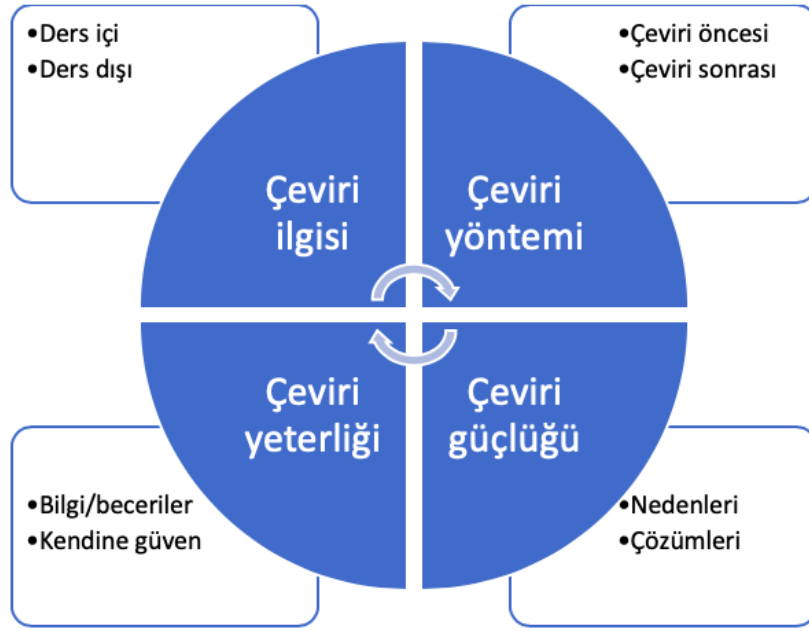
Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilerek iki ana tema belirlenmiştir. Genel değerlendirme sonucunda öğrencilerin cevapları öğrenim gördükleri bölüm ve üniversite kapsamında farklılaşmamasından, ortak görüş çerçevesinde birleşmesinden ve benzerlik göstermesinden dolayı ortak temalar altında değerlendirilmiştir. 1. ve 2. soru derse yönelik olduğundan ilk tema “Dersin Planlanması” olarak belirlenmiştir. Bu tema altında “İşleyiş” ve “Değerlendirme” olmak üzere iki alt kategori yer almaktadır. Oluşturulan kategoriler ve kategori altında belirlenen kodlar aşağıdaki şekilde ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur:



Şekil 16. Dersin planlanması teması ve alt kategorileri

Şekil 16’da Dersin planlanması teması altında oluşturulan kategoriler ve alt kodları ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. “İşleyiş” kategorisinin altında “Uygulama”, “Uygulama Yararlılığı” ve “Öğrenci Performansı” kodları yerini alırken değerlendirme kategorisinde ise “Ödev/Sunum” ve “Sınav” olmak üzere iki kod ön plana çıkmaktadır. Öğrenci görüşlerine göre ders içerisindeki uygulamaların olumlu ve faydalı olduğu görüşünü benimseyen öğrencilerin uygulamalarında olumlu anlamda değişiklik olduğu, ayrıca ders sürecinde hazırlanan ödev veya sunumların hem sınava etkisinin olduğu hem de öğrenci performansını artırdığı söylenebilir. Bu anlamda şekil 16’da gösterilen oklar yönünde kodlar arası ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrencilere yöneltilen 3, 4, 5 ve 6. soruların öğrencilerin çeviriye yönelik görüşlerini, çeviri yöntemlerini, çeviri yaparken yaşadıkları güçlükleri ve güçlüklerle yönelik kendi çözüm yöntemlerini, çeviri yeterlik düzeylerini değerlendirdikleri sorular olması dolayısıyla bu soruları kapsayacak şekilde “Öğrencilerin Çeviri Farkındalıkları” ikinci tema olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki şekilde bu tema kapsamında oluşturulan alt kategoriler ve alt kodlar gösterilmektedir.



Şekil 17. Öğrencilerin çeviri farkındalıkları teması ve alt kategorileri

Şekil 17’de belirtildiği üzere her bir kategori alt kodlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda ortak olan ifadeler sorunun amacına göre belirlenen başlıklar altında değerlendirilmiştir. Bu sebeple “Çeviri İlgisi” kategorisinde öğrencilerin çeviriye yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Ders içinde ve ders dışında öğrencilerin çeviri yapıp yapmadıklarına ilişkin görüşleri “Ders İçi” ve “Ders Dışı” kodları altında incelenmiştir. Öğrencilerin çeviri yaparken bireysel olarak belirledikleri bir yöntemlerinin olup olmadığı sorgulanmış, çeviri sürecinde, uyguladıkları yöntemlere yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda, öğrencilerin çeviri yöntemleri “Çeviri Öncesinde” ve “Çeviri Sonrasında” olmak üzere iki kod çerçevesinde ele alınmıştır. Öğrencilerin çeviri yaparken yaşadıkları güçlükleri belirleyebilmek, bu güçlükleri gidermek amacıyla uyguladıkları çözümleri sorgulamak amacıyla yönelttiğimiz sorulara verdikleri cevaplar, öğrencilerin farkındalıklarını ortaya çıkarmak amacıyla “Çeviri Güçlüğü” kategorisi altında “Nedenleri” ve “Çözümleri” kodları altında ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Kabul edilebilir bir çeviri yapabilmek adına öğrencilerin cevapları kapsamında etkili bir çeviride ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çeviri yaparken geliştirme ihtiyacı duydukları beceri alanlarını belirlemek amacıyla sorduğumuz soruların değerlendirilmesi sonucunda “Çeviri Yeterlikleri”

kategorisi altında “Bilgi/Beceri” ve “Kendine Güven” kodları oluşturulmuştur. Son olarak da öğrencilerin çeviri dersinden beklentilerine yönelik görüşleri “Öğrenci Önerileri” başlığı altında incelenmiştir.

4.2.2.1. Dersin Planlanması

Yabancı diller eğitimi programlarında çeviri dersi programa göre farklılaşmakla birlikte genellikle 3. sınıflarda güz ve bahar dönemlerinde alınan bir derstir. İlk dönem yabancı dilden anadile, ikinci dönem ise ana dilden yabancı dile çeviri çalışmaları yapılmaktadır. Öğrencilere ilk dönem ve ikinci dönem derslerini nasıl işlediklerine, ders içerisinde yaptıkları uygulamalara ve dersin değerlendirme yöntemlerine yönelik sorulan 1. ve 2. soruların birleşiminden oluşan “Dersin Planlanması” teması altında “İşleyiş” ve “Ölçme ve Değerlendirme” kategorileri ele alınmıştır.

4.2.2.1.1. İşleyiş

Bu kategori altında ders kapsamında yapılan uygulamalar, uygulamaların yararlılığına yönelik öğrencilerin görüşleri ve öğrencilerin kendi performanslarına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşme yaptığımız, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerden ikisi çeviri dersini ilk dönem ve ikinci dönem olmak üzere iki dönem almakla birlikte farklı hocadan aldıklarını belirtmektedirler. Diğer 3 farklı üniversitede yabancı diller eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrenciler çeviri derslerini aynı hocadan aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ilk dönem çeviri dersinde yabancı dilden anadile doğru yapılan çevirilerin genellikle sözcük çalışmalarıyla başladığını, metinlerden hareketle cümle çözümlemesi, daha sonra metin çözümlemesi şeklinde basitten zora doğru bir planlamayla uygulamalar yapıldığını ifade etmektedirler. Örneğin, Ü2B2Ö2³ ders işleme yöntemlerini “önce kelime bazında bileşik kelimeler, tamlamalar, cümle analizi, deyimler, atasözlerini inceliyoruz, sonrasında metin incelemesi yapıyoruz” ifadeleriyle belirtmektedir. Ü3B2Ö2 ise ekonomi, makale türünde metinlerden hareketle “Çevirileri hep birlikte cümle cümle çeviriyorduk, herkes fikrini söylüyordu” diyerek sınıf katılımıyla

³ Ü2 araştırma kapsamında belirlenen ikinci üniversiteyi temsil eden bir kısaltmadır. B2 ise katılımcıların öğrenim gördükleri bölüme verilen sıralamayı ve Ö2 ise görüşülen öğrenciyi temsil etmektedir. Çalışma boyunca kısaltmalar bu çerçevede kullanılacaktır.

dersin işlendiğinden bahsetmektedir. Çeviri dersini iki farklı hocadan alan Ü3B3Ö1 ise dersin işlenişine dair şu ifadeleri belirtmiştir: “(ilk dönem) metin üzerinden alt yazı çevirmenliğinden tutun edebi çeviriye kadar aslında her şeyden konuştuk. Açıkçası biraz serbest bir tarzı olan bir hocamızdı, ders işleyişinde keskin çizgileri yoktu, daha rahattı. (...) Açıkçası bu dönemki (ikinci dönem) dersimizde işin daha teknik kısmı ön plandaydı. Bir de şiir çevirisi de yaptık o ilginç bir deneyimdi, güzeldi. Ben daha da yoğunlaşmak isterken her şey yüzeysel kaldı. Aslında bu dönemki hocamız da gayet iyi alanında (...) Yani verimli bir dersti ama lazım olan teknik tabiki, teknik bilgiler tam sindirilemedi...”. Metin olarak genellikle ilk dönem basınla, gündemle ilgili metinler, röportaj, ekonomiye yönelik makaleler, hikayeler tercih edilirken, ikinci dönem anadilden yabancı dile doğru yapılan çevirilerde teknik metinler, tıp, hukuk vb. terim bilgisi gerektiren konular ya da roman, öykü, şiir gibi alan bilgisi gerektiren konulara daha çok ağırlık verildiği görülmektedir.

Uygulamaların yararlılığı konusunda öğrenci görüşleri “olumlu görüş” ve “olumsuz görüş” olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. Ders uygulamalarından memnun olan, alan bilgisi sağlayan, çeviri becerilerine katkısı olduğunu söyleyen öğrenciler olmakla birlikte çeviri dersinin kendisine teknik bilgi, beceri anlamında çok faydalı olmadığını belirtenler de olmuştur. Örneğin Ü2B2Ö1 derse yönelik “Dersler çok iyi geçiyor gerçekten, çok şey öğreniyoruz” derken aynı üniversite aynı bölümde öğrenim gören Ö2 ise derse ve dersin hocasına yönelik “Bu derste çok fazla şey öğrendik. Hem insani yönden hem iletişim kurma açısından dersin hocası çok iyi. İletişim güçlü olduğu için zaten kimse derste gerilmiyor, keyifli geçiyor ders. Bu 3 yılın içinde kelime hazinesi ve dil bilgisel olarak en fazla şey öğrendiğim ders buydu bence. Ben diğer hiçbir derste bu kadar detay, bu kadar gramer vb. kıyaslayarak öğrenmedim” diyerek derste rahat olmalarının uygulamalarına da yansıdığından, karşılaştırma çalışmalarıyla öğrenilenlerin kalıcı olduğundan, çeviri dersinin hem sözcük hazinesini hem de dil bilgisini geliştirdiğinden ve derste keyif aldıklarından bahsetmektedir. Aynı üniversiteden bir diğer öğrenci olan Ö3’ün derste seçilen metnin, uygulanan yöntemin yararlılığı konusunda “genelde haber çevirileri yaptık, gündemde olan haberlerle alakalı çevirilerdi. Haberlere hakim olduğumuz için, konuya hakim olduğumuz için çeviri yapma konusunda kelimelerin ne olduğunu metinden çıkarabildik, bunun kolaylığı oldu” ifadelerinden hareketle bilinen bir konu üzerinde çeviri yapmanın kaynak dildeki sözcüklerin hedef dilde eşdeğerliğinin bulunması, aynı zamanda

kaynak metnin anlaşılabilirliğini sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Çeviri dersinin işleyişi hakkında olumsuz görüşe sahip olanlar şu ifadeleri dile getirmişlerdir: Örneğin, Ü1B1Ö1 “Bence çeviri dersindeki en büyük eksiklik teknik, taktik... öyle bir bilgin yok öğrenmedim de uygulamadım da” derken çeviriye ilgisi olan ve çeviri yapmaktan keyif alan Ü3B3Ö1 çeviri dersinde teknik bilgilerin yüzeysel kaldığından şu ifadelerle bahsetmektedir: “Çeviri dersinde çeviri türleri, kuramlara giriş yüzeysel kalması beni çok memnun etmedi açıkçası. (...) teorik kısım sırf sınav hatırına yapılmış gibiydi, onun haricinde ağırlıklı olarak uygulama yaptık zaten o da keyifli oluyor tabi. Ben çeviri seven biri olduğum için benim açımdan zevkliydi yani”. Ü3B2Ö2 “ders genel olarak güzel kelimeler vs. bir şeyler öğreniyoruz ama çeviriye dair çok bir şey öğrendiğimizi söyleyemem. Hiçbir şey katmadı diyemem bir şeyler öğrendik (kelime bilgisini) geliştirme adına ama çeviri adına ben çok geliştiremedim kendimi.” diyerek çeviri dersinde yapılan uygulamaların yararlılığına yönelik görüşlerini belirtmiştir. Çeviri dersinde sunum yoluyla ders işleyen Ü1B3 öğrencilerinin ortak fikrinin sunum yoluyla çeviri dersinin sınıf katılımıyla çok daha faydalı olacağı yönünde olduğunu söyleyebiliriz. Kendi ifadeleriyle belirtecek olursak, Ö2 sunum yönteminin yararlılığı konusunda “Sınıf katılımı olursa evet ancak yoksa hayır. Çünkü herkesin “evet doğru, ya da şunu ben düşündüm, şöyle de yapabiliriz, benim de şöyle bir fikrim var”, demesini beklerdik. Ancak bunu hiçbirimiz yapmıyoruz” derken, Ö1 “ilk dönem yaptık yani ben derse katılmaya çalışıyordum uygulamaları yapmaya çalışıyordum ama bir süre sonra kimse katılmıyor, benim de sunumlarım oluyor, o zaman iş ciddiye binmediği için kimse yapmıyor” diyerek farklı sorumluluklar sebebiyle derse önem verilmediğinde bu yöntemin fayda sağlamadığı yönünde görüşünü belirtmiştir. Ö3 “hocamız aslında “siz de çeviri yapın karşılaştırmaya sonra” diyor ama genelde (dönem) çok yoğun olduğu için diğer derslerde de sunum olduğu için kimse uğraşmıyor yani” ifadesiyle arkadaşının görüşünü desteklemektedir. Görüşmeye katılan bir diğer öğrenci Ö4 ise “bu da bizim eksikliğimiz” derken kendilerine yönelik değerlendirmede bulunarak, öz eleştiri yaparak farklı bir bakış açısından yaklaşmaktadır. Bir başka üniversitede öğrenim gören ve sunum yöntemiyle ders işleyen bir diğer öğrenci olan Ü3B2Ö2 ise “tek tek sunum yaptık çevirdik hocayla birlikte düzelttik. Sunum sırası bize geldiğinde verimliydi. Kendi sunum haftamda, herkes destek oluyor şunu da diyebilirsin, bunu da diyebilirsin, hoca “böyle iyi olmuş, şu kısmı yanlış olmuş” diyor. O hafta çok verimli geçti benim için ama onun dışındaki haftalar çok verimli geçmedi”

ifadesiyle bu yöntemin sınıf katılımı olmadığı müddetçe verimli geçmeyeceği yönündeki görüşleri desteklemektedir.

Öğrencilerin çeviri dersinde yapılan uygulamalardan hareketle kendi performanslarını değerlendirmelerine yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda şu sonuçlara ulaşıldı:

- Yetersiz çalışma
- Öğrenilenleri içselleştirmeme,
- Ana dilden yabancı dile çevirilerde zorlanma
- Ana dil bilgisi yetersiz düzeyde olanlarda aktarım güçlüğü
- Metine, konuya ilgi varsa performansın artması
- Eksiklikleri görüp, kendini geliştirme adına çabalama
- Özenli çeviri yapma

Ü1B2 öğrencileriyle yaptığımız görüşmede öğrencilerin performanslarını değerlendirdikleri kendi ifadeleri şu şekildedir:

Ö1 “ben çok yeterli olduğumu düşünmüyorum kelime bazında. Yapabiliyorum, sınavda da 85 almıştım belki bu çok iyi bir not ama ben hakkını veremediğimin farkındayım. Tamamen doğru yapacağız diye bir şey yok ama kendimi biraz yetersiz hissediyorum. (...) Bir kelime öğreniyorsun belki ama, sınav için biliyorsun, özümsemiyorsun” sözleriyle kendi performansını yetersiz ve öğrendiklerini içselleştirememiş olarak değerlendirmektedir. Çabalama konusundaki fikirlerini sorduğumuzda Ö2 “Hepimizde değil bazı arkadaşlarımızda ya da dersle alakalı o günkü metin ilgimizi çekiyorsa (...)”; Ö1 “Basınla ilgili olanlar mesela benim dikkatimi çekmişti. Belki derecesi bana daha yakın diye şimdi edebi metinlere geçtik, onlar hem sıkıcıydı hem zor geldi”; Ö3 “deyimler atasözleri onlar çok zorluyor çevirirken”; Ö2 “Bence biz tasviri çok sevmiyoruz”; Ö1 “Evet, düz cümleleri seviyoruz.”; Ö5 “Düz metinler daha kolayımıza geliyor.” sözleriyle derse karşı tutumlarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerinden hareketle uygulamalarının değişkenliğinin metnin konusu, seviyesi, türüne bağlı olduğu söylenebilir. Ü3B3Ö1 ise çeviri ile ilgilendiğini, kendini bu alanda geliştirmek istediğini belirterek kendi çabasını şu şekilde değerlendirmektedir: “Ben açıkçası çeviride iyi olduğumu düşünüyorum, özenli çeviri yaptığımı düşünüyorum. Ufak tefek işler de alıyorum ücretli makale çevirileri (...) Çeviriyi sevdiğim için özendiğimi düşünüyorum, keyif alıyorum, bu yüzden başarılı

olduğumu düşünüyorum”. Öğrenci cevapları değerlendirildiğinde bölümler arası belirgin bir fark çıkmamakla birlikte Almanca öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerde Almanya’da doğup büyüme, ya da uzun yıllar orada ikamet etme gibi durumlar sonucunda ana dillerinde kendilerini yetersiz gördükleri, kendilerini tam ifade edemedikleri için hem çeviri derslerinde hem de diğer derslerde performanslarının düşük olduğu söylenebilir. Örneğin, Ü2B1Ö1 performans düşüklüğünü “Özellikle kendi adıma konuşayım. Almanya’dan geldiğim için Almanca dil bilgimde az, Türkçe dilbilgim de az ondan dolayı sıkıntılar yaşıyorum. Sadece bu derste değil genel olarak söylüyorum. Pratikte hiçbir sıkıntım yok ama çevirilerde ya da diğer derslerde de aynı şekilde sıkıntı yaşıyorum” ifadesiyle performansının düşük olmasını bu durumla açıklamaktadır. Bu durumlardan hareketle dersin yararlı olması ve öğrenci performansını artırabilmesi için şu çıkarımlar sıralanabilir:

- Çeviri dersinin etkili olabilmesi için öğrencilerin ilgilerini çekecek metinler seçmek,
- Metin seviyelerini öğrenci düzeyine göre ayarlamak,
- Öğrenilenleri gerçek hayatla bağdaştırmak,
- Karşılaştırma çalışmaları yapmak,
- Çevirinin tekniğini, yöntemini göstermek,
- Rehber olmak,
- Dersin öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda geçmesini sağlamak,
- Öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemelerine yardımcı olmak ve onları kendilerini geliştirmeleri yönünde teşvik etmek,
- Öğrencilerin yetersiz oldukları alanları, konuları belirlemeye ve bu yönde kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Dersleri sınav odaklı değil, öğrenme odaklı, beceri edindirme odaklı planlamak
- Çeviri dersine yönelik öğrencilerde farkındalık oluşturmak.

4.2.2.1.2. Ölçme ve Değerlendirme

Çeviri dersinin değerlendirme yöntemleri öğrencilere sorulduğunda genel olarak 1 vize 1 final sınavlarının oldukları, ayrıca ders içindeki performanslarının, ders içinde yaptıkları

uygulamaların (sunum, ödev) da final notuna belli bir oranda yansıdığı söylenebilir. Örneğin, Ü2B1Ö1 ders içindeki durumlarının da notlarına yansıdığını “Sınavlarımız klasik ama değerlendirmelerin sadece sınava bağlı olduğunu düşünmüyorum, hoca ders içindeki aktifliğimize de bakıyordur diye düşünüyorum” sözleriyle belirtmektedir.

Öğretim elemanlarının sınav için tercih ettikleri yöntemler değişkenlik göstermektedir. Şöyle ki 2 öğretim elemanı sınav değerlendirme yöntemi olarak çoktan seçmeli test uygulaması yaparken, diğer öğretim elemanları derste yapılan çalışmalara benzer nitelikte çeviri uygulaması yaptırmaktadırlar. Bunlar arasında 1 öğretim elemanının çeviri uygulamasının yanı sıra öğrencilerin teorik bilgilerini de ölçecek nitelikte sınav oluşturduğu öğrencilerin ifadelerinden hareketle söylenebilir. Örneğin Ü2B2Ö1 dersin değerlendirme yönteminin iki vize ve final şeklinde olduğunu, derse katılımların da final notuna etkisinin olabileceğini ifade etmekte ve “sınavda derste yaptığımız çevirilere nispeten daha kolay çeviriler oluyor” diyerek sınavdaki metin düzeyinin derste uygulamalara göre daha kolay olduğunu belirtmektedir. Sunum yaparak ders işleyen Ü3B2Ö1 sunumun final notuna katkısını “her hafta 1 kişi sunum yapıyordu. Dersin hocası dağıttığı hikayelerden sunum yapmamızı istedi. (...) bu da bizim final notumuza 50 puan etki edecekti. Sunum 50 puan, sınav 50 puan olacaktı. “O hikayeleri çevirebildiğiniz kadar çevirin getirin sınıfta sunun, ben yardım edeyim diğer arkadaşlar da katılsın” dedi. Dersler böyle geçti...” sözleriyle belirtmektedir. Ü2B3Ö1’in “Birinci dönem dersler biraz zordu, yoğun bir çeviri yaptık, dili ağır bir çeviriydi. İlk vizemiz ondandı, ben şahsen yapamadım, üzüldüm. Fazla terimce ifadeler vardı, sözlük kullanıyorduk ama yeterli değildi.” ifadesinden hareketle çeviri sınavlarının düzeyinin öğrenci seviyesine göre olmamasının öğrencilerin öz-güvenlerini düşürebileceği söylenebilir. Ayrıca ders hocasının tutumunun öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi olduğu ifade edilebilir.

4.2.2.2. Öğrencilerin Çeviri Farkındalıkları

Öğrencilerin 3, 4, 5 ve 6 numaralı (Tablo 35) görüşme sorularına verdikleri cevaplardan hareketle “Öğrencilerin Çeviri Farkındalıkları” ikinci teması altında “Çeviri İlgişi”, “Çeviri Yöntemi”, “Çeviri Güçlüğü” ve “Çeviri Yeterliliği” olmak üzere 4 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler altında öğrencilerin ortak görüşleri doğrultusunda alt kodlar belirlenmiş olup alt başlıklar halinde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

4.2.2.2.1. Çeviri İlgisi

Öğrencilere yöneltilen “Sizin için çeviri ne anlama gelmektedir?” sorusu ile ve sonda sorularla öğrencilerin çeviriye yönelik ilgileri, ders içi ve ders dışında çeviriye yönelik uygulamaları sorgulanmıştır.

Üç üniversite kapsamında İngilizce, Almanca ve Fransızca bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerle yapılan görüşmelere dayanılarak özellikle Fransızca öğrencilerinin çeviriye yönelik ilgilerinin sadece ders kapsamında olduğu, ders harici çeviriye ilgi duymadıkları bunun yanında Almanca ve İngilizce bölümlerinde az da olsa çeviriye ilgi duyan hatta çeviri alanında ilerlemeyi düşünen bu anlamda kendini geliştirip, Almanca bölümünde Mütercim-Tercümanlık bölümünde çift ana dal yapan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Örneğin Ü3B1Ö1 çeviriye ilgi duyduğunu, çeviri yapmanın zevkli olduğunu ancak belli konularda kendini geliştirmek gerektiğini “(...) çeviri terimceye hakim olunca çok keyifli ama hakim olmayınca işkence olabiliyor, konuya hakim olmak gerekiyor. Mütercim tercümanlıkta çift ana dal yapıyorum” sözleriyle ifade etmektedir.

Ü3B3Ö1 ise “Çeviriye ilgisi olan biriyim zaten, aslında öğretmenlik okuyorum ama ben çeviriyle ilgileniyorum mezun olduğumda da çeviriyle ilgili bir şeyler yapmak istiyorum” sözleriyle çeviri alanında kendini geliştirerek mezun olduğunda çeviri alanına yönelmek istediğini belirtmektedir. Ayrıca, “Çeviri bence sanat. Yani çok klişe bir şey söyleyeceğim belki ama bizim elimize aynı (metin) verilse, aynı yetkinlikte olsak yine de aynı ürün ortaya çıkmaz, çıkmayacaktır. Kelime seçimleri farklı olacaktır, bu yüzden sanat gibi bir şey bence” ifadesiyle çevirinin bir sanat olduğunu ve yapılan çevirinin de özgün olduğunu düşünmektedir. Çeviriye ilgisinin küçüklüğünden beri hep olduğundan bahseden Ü2B3Ö1 çeviri ile ders dışında da ilgilendiğinden hatta çeviri işi aldığından şu sözlerle bahsetmektedir: “Çeviriye de küçüklüğümden beri ilgi duydum. İlk (yabancı dil öğrenmeye) çeviri yaparak başladım. Yani ben (çeviriyi) seviyorum, (yabancı dile) de ilgim olduğu için daha çok seviyorum. Daha geçen hafta bir Amerikalı hocama çeviri yaptım, afiş çevirdim. Çok hoşuna gitti hocanın”. Fransızca bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çeviriye ilgi duymamalarının sebebinin kendilerini alanda hakim hissetmemelerinden kaynaklı olduğu, kendi ifadelerinden hareketle söylenebilir: “Ö1 ben (çeviriyi) düşünürüm ama şu an yetersiz olduğumu bildiğim için okul biter biraz daha Fransızca’ya yönelirim, öyle hayalim var”. Ayrıca, Ö2’nin “Akademik Fransızca bildiğimizi düşünmüyorum. (...) Fransızca haricinde (çeviri) yaptım.” sözleri öğrencilerin

çeviriden önce yabancı dile yönelik yetersizlikleri olduğunu düşündürmektedir. Ü3B2Ö3'ün “(yabancı dili) dışarıdan öğrendiysek eğer hiçbir zaman tam öğrenmiş olmuyoruz. Ben mesela kendimi hiçbir zaman hazır hissetmiyorum” sözleri bu görüşü desteklemektedir. Ü2B1Ö1 ise çeviri düzeyinin zorlamadığı müddetçe çeviriye yönelik ilgilerinin devam ettiğini aynı zamanda çeviriyi beceri anlamında edinmenin yararlı olacağını şu ifadelerle belirtmektedir: “Şu aşamada çeviriyi seviyoruz aslında. Basit cümleler geliyor çünkü, bence bize göre. B1 B2 belki de daha yüksek seviyede olsa zorlanırsanız herhalde ve bunu profesyonel yapsak belki daha farklı olur. Bence herkes kendi için çeviri becerisini geliştirmeli, çünkü ne zaman neyi kullanacağımızı bilmiyoruz. Beceri gibi olmalı insanın elinde”.

Öğrenci ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin çeviriye yönelik tutumlarının ve çeviriye yönelik ilgilerinin belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir. Çeviriye ilgi duyan öğrencilerin çeviri dersi dışında hatta ücret karşılığında çeviri yaptıkları görülmektedir. Diğer yandan öğrenilen dilde kendini yetersiz gören katılımcıların çeviriye karşı da olumsuz tutum sergilediği görülmektedir.

4.2.2.2.2. Çeviri Yöntemi

Yabancı diller eğitimi bölümünde öğrenim gören katılımcılar çeviri yaparken bireysel olarak kendi belirledikleri ya da çeviri dersinde benimsedikleri yöntemleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların kullandıkları yöntemler değerlendirildiğinde “Çeviri Öncesi” ve “Çeviri Sonrası” olarak iki kod belirlenmiştir. Çeviri öncesi katılımcıların tercih ettikleri yöntemlerin tercih edilme sıklığına göre bilinmeyen sözcükleri bulma (9/29), cümle çözümlemesi yapma/ cümleleri öğelere ayırma, uzun paragrafları bölme (6/29), metni okuma/metin türünü belirleme (5/29), dilbilgisine dikkat etme (5/29), terim sözlüğü kullanma (4/29), hedef kitleyi belirleme (2/29), konu/alan araştırması (2/29), çeviri yaklaşımına dikkat etme (sözcüğü sözcüğüne, yorumsal yaklaşım, eşdeğerlik kaygısı vb.) (2/29) olarak sıralanabilir. Kimi katılımcılar bahsedilen yöntemleri tercih ederken kimi katılımcılar da çeviri yaparken yöntem belirleme konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Örneğin, Ü1B1Ö1 yöntem kullanma konusunda yaşadığı güçlüğü şu şekilde dile getirmektedir “Çeviri yaparken hangi yöntem kullanmamız gerektiğini bilmiyoruz. Direkt alayım sözlüğü çevireyim diye bir şey yapıyoruz. Bazen de anladığımızı

ifade edemiyoruz ki ben mesela okuduğumu anlıyorum ama karşıya aktaramıyorum”. Ü2B2Ö1 çeviri yaparken tercih ettiği yöntem bağlamında çeviri öncesi ve çeviri sonrası işlem aşamalarını şöyle dile getirmektedir:

Lisede benim İngilizcem oldukça iyiydi. Çeviri yapmak için, ana dilini, çevirisini yapacağın dilden (...) daha iyi bilmen gerekiyor. Aslında bunu benim lisedeki hocam öğretmişti bize. “Bu öznedir, dolaylı tümleçtir” diye cümleyi ögelerine ayırıyordu. Biz İngilizce öğrenmeye başlamadan önce İngilizce öğretmenimiz bize bunları öğretmişti. Dilin söz dizimler kurallarını, ögelerini net ayırabiliyor olmak gerekiyor. Ben kendim çeviri yapacağım zaman, önce metni okuyorum, “konu nedir? bilmediğim ne kelime olabilir?” ona göre sözlük seçimi yapıyorum. Sonra çeviriyi yaptıktan sonra zaten yazılım programları birçok noktada önceden çevirdiğiniz şeyleri veriyor ya da kaydediyor, otomatik çıkarıyor... Çeviriyi bitirdikten sonra da genel bir metni okuyorum. Bazen zamanları karıştırıp Türkçe’de uymayacak bir zaman kullanılabiliyor, onları kontrol ediyorum.

Bu noktada Ü2B2Ö1 çeviri yapmada öncelikle önemli olanın ana dilin söz dizim kurallarını iyi bilip, cümleyi ögelerine ayırabilmek olduğundan söz etmektedir. Ayrıca çeviri yapmadan önce metni okuma, konuyu belirleme, bilinmeyen sözcükleri bulma konularını da önemsemektedir. Bunun yanında yazılım programlarının çevrilen metni kontrol etme konusunda faydası olduğunu belirtirken çeviri sonrasında da son kontrol yaptığından bahsetmektedir. Aynı zamanda adliyede çalışan ve hukuk tercümanlığı yapan Ü2B2Ö1’in “Genelde bilgisayar destekli yazılım programlarını kullanıyorum ben. Ansiklopedi ya da sözlük çok kullanmıyorum artık” ifadesiyle yazılım programlarının çeviride sunduğu imkanın daha fazla olduğu ve çeviri yapmayı kolaylaştırdığı söylenebilir.

Aynı üniversite aynı bölümde öğrenim gören Ö2 ise dersi veren öğretim üyesinin gösterdiği yöntem doğrultusunda cümleyi ögelerine ayırarak daha kolay çeviri yapabildiğini ve iki dilli sözlük kullanmanın aktarımda eşdeğerlik sağlamada faydalı olduğunu şu şekilde ifade etmektedir: “Özellikle uzun tamlamalar oluyor, özne için de geçerli bu, nesnede de çok uzun tamlamalar var. Önce özneyi tamlayanlarıyla birlikte belirleyip ondan sonra (çeviri yapıyorum) hocamızın gösterdiği yöntem doğrultusunda. Bir de zaman uyumuna, birleşik cümlelerde zaman uyumuna dikkat ediyoruz. Ayrıca, sözcük nerede, nasıl kullanılmış, sözlükteki hangi tanımın bizim çevireceğimiz metne anlamının daha uygun olduğunu bulmamız açısından iki dilli sözlükten kontrol ediyoruz. Çünkü ben (tek dilli) sözlükle çeviri yaptığımda anlam tam olmuyor.” Ü2B3Ö1 ise çeviri yaparken çeviri öncesinde hangi noktalara dikkat ettiğini şu sözlerle dile getirmektedir:

“Çeviri yapmadan önce aslında neyi çevireceğimi kontrol ediyorum. Derslerde de katkısı o, ne çevireceğim? Hikaye mi? Metin “çocuklara mı hitap ediyor? Büyüklere mi hitap ediyor?” onlara bakıyorum. Kelimeler ne? Sanatsal mı? Yoksa direkt emir verici

mi? Kelime seçimine dikkat ediyorum. Cümle geçmiş zaman mı? Gelecek zaman mı? Yaşanmış bir olay mı? Fiil hangisi, neyi belirtmiş (sıfat) var mı? Doğru mu yazılmış, yanlış mı yazılmış? Acaba Türkçe’ de ne anlama geliyor? Hakikaten birçok şeye dikkat etmek gerekiyor.”

Ü3B2Ö1 çeviri öncesi işlemlerde çeviriye başlamadan önce kaynak metni iyice okuduğunu “metni anlamak zorundayız, ben çeviriye başlamadan önce kaynak metni çok fazla okuyorum, anladığımı da çok hissetmiyorum, yüklemle bakıyorum bu fiil böyle bu fiil böyledir diye, sıfatlar, vs.” ifadeleriyle belirtmekte ayrıca okuduğunu anlamayı kolaylaştırması açısından cümleleri çözümlediğini söylemektedir. Ü3B3Ö1 ise çeviri yaparken kendini okurun yerine koyarak diğer bir deyişle erek odaklı yaklaşımı tercih ederek çeviride yöntem belirlediğini şu ifadelerle açıklamaktadır:

Ben biraz empatik yaklaşıyorum açıkçası. Şimdi herhangi bir edebi eser okuduğumda çevirisine çok dikkat ederim. Sonuçta biliyorsunuz çok meşhur eserlerin birçok çevirisi vardır ve her biri aynı tadı vermiyor. Çok güzel bir roman berbat edilebiliyor kötü çeviri yüzünden. Bu yüzden kendimi okuyucunun yerine koyuyorum, ben ne görmek isterdim bu tarz bu stilde, bu içerikteki bir metnin ben nasıl çevrilmesini isterdim. O metin bana hangi havayı sezdiriyorsa hangi atmosferi hissettiriyorsa ben de ona göre çeviri yapmaya çalışıyorum. Dediğim gibi okuyucu olarak ben ne görmek isterdim ona bakıyorum.

Çeviri sonrasında ise kimi katılımcılar hemen çeviri sonrası metni kontrol ederken kimi katılımcılar ise genel son kontrol yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, aynı üniversite ve aynı bölümde öğrenim gören Ö3 ise çeviri sonrası çevirdiği hedef metni anlam aktarımı açısından kontrol ettiğini “Başta kabataslak okuyorum sonra başından başlıyorum. Mesela çevirdiğim bir paragrafı sonra tekrar bakıyorum anlam kayması olmuş mu diye” ifadeleriyle dile getirmektedir. Ü1B3Ö3 ise çevirdiği hedef metni aktarımında eşdeğerlik sağlayıp sağlamadığı noktasında değerlendirdiğini ayrıca hedef metni zaman uyumu, sözcük seçimi gibi konularda son kontrol yaptığını şu sözleriyle ifade etmektedir: “Türkçe’ de kullanılıp kullanılmadığına bakıyorum ilk önce, bu bir tür değerlendirme oluyor. Ondan sonra kelimeler üzerinde oynama yapabilir miyim yapamaz mıyım, zamanda öznedede hata yaptım mı onunla ilgili tekrar göz atıyorum”.

Genel olarak katılımcıların ifadelerinden hareketle çeviriye ilgi duyan ve çeviri deneyimi olan katılımcıların çeviriye daha özenle, ne yapacağı bilinciyle yaklaştığı değerlendirilmesi yapılabilir. Bu anlamda çeviriye ilgi ve zaman ayıran ya da belli bir ücret karşılığında çeviri yapan katılımcıların neyin, nasıl ve kimin için çevrileceğini belirleme, kullanılacak sözcükleri belirlenen seviyeye göre seçme, metnin üslubuna, zamanına, imlasına dikkat etme konularında titiz yaklaşımlarda bulundukları söylenebilir. Çeviriye ilgi duymayan, ya

da çeviri dersinde çevirinin nasıl yapılacağına dair yöntem bilgisi almayan katılımcıların çeviriyi sadece ders olarak gördüğü ve bu alanda ilerlemeyi düşünmedikleri, çeviri yaparken belli bir yöntem belirlemedikleri değerlendirilmeleri yapılabilir.

4.2.2.2.3. Çeviri Güçlüğü

Öğrencilerin çeviri yeterlilik farkındalıklarını belirlemek amacıyla önemli görülen bir diğer faktör “Çeviri Güçlüğü” dür. Bu kategori altında öğrenci katılımcıların çeviri yaparken yaşadıkları güçlükler ve bu güçlükler sebepleri olan durumların neler olduğu aynı zamanda bu güçlükleri ortadan kaldırmak için bireysel olarak uyguladıkları çözümler sorgulanmıştır. Çeviri çok yönlü bir eylem olması dolayısıyla farklı alanlarda sorunlar, güçlükler yaşamak da olasıdır. Katılımcıların çeviri ile ilgili deneyimleri, ilgi düzeyleri bireyden bireye göre değişkenlik gösterdiğinden çeviri yaparken karşılaştıkları güçlükler de farklılaşmaktadır.



Şekil 18. Çeviri güçlüğü kategorisi ve alt kodları

Şekil 18’de belirtildiği üzere öğrenci katılımcıların çeviri yaparken karşılaştıkları güçlükleri ifade ettikleri görüşlerinden hareketle “Dil bilgisel”, “Yöntemsel” ve “Duygu-durumsal” güçlükler kodları altında değerlendirmek mümkündür. Dil bilgisel güçlükler olarak en sık karşılaşılan güçlükler söz dizimsel ve biçim bilimsel alanlarda karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Ü1B1Ö2 metni anlamada sözcük bilme ihtiyacının olduğunu, bilmediği sözcükleri metinden çıkarabilmesine rağmen sözcüğün anlamına bakma gerekliliği duyduğunu şu sözlerle dile getirmektedir: “Ben mesela (yabancı dilden ana dile)

çeviri yaparken metindeki bütün kelimeleri bilme ihtiyacı duyuyorum ama 3 tanesini bilmesem de anlam çıkmış oluyor ama ben onları bilmeden anlamayacakmışım hissi olduğu için hepsine bakıyorum”. Bu durumun etkili çeviri yapabilme ve çeviri süresini etkili kullanma konularında güçlük oluşturabileceği ifade edilebilir. Ü1B2 katılımcıları dil bilgisi olarak tamlamaların, devrik cümlelerin, çok uzun yapıların (bileşik ilgi zamirleri (lequel, laquelle...) kaynak metni hedef dile aktarma sürecinde en çok yaşadıkları güçlükler olduğunu dile getirmektedirler:

“Görüşmeci: Sözcük, atasözü haricinde çevirirken yaşadığınız güçlükler nelerdir?

Ö3: tamlamalar

Ö1: evet tamlamalar “de” ler “la” lar... lequel, laquelle...

Ö2: devrik cümleler ve çok uzun yapılar”.

Ü1B1 katılımcılarının “Çeviri yaparken yaşadığınız güçlükler neler?” sorusuna verdikleri cevapları değerlendirildiğinde daha çok söz dizimsel olarak cümle sıralaması, sözcüğün hedef metinde geçen anlamını bulma ve cümle türleri olmak üzere dil bilgisel alanda güçlük yaşadıkları şu ifadelerinden hareketle söylenebilir:

“Ö2: Cümle sıralaması biraz farklı oluyor. Direkt çeviremiyorsun ilk önce hepsini okuman gerekiyor ki tam olarak cümle içinde kullanabilesin.

Ö1: Devrik cümlelerde sıkıntı çekiyorum.

Ö3: Bazen sözlükteki anlamında kullanılmayan kelimeler oluyor, farklı anlamlarda onu Türkçe ye uyarlamak biraz zor oluyor”.

Yöntemsel güçlükler olarak karşımıza çıkan en belirgin güçlük aktarım güçlüğüdür. Katılımcıların kaynak dilden hedef dile çeviri yaparken en çok güçlük çektikleri, yetersizlik hissettikleri alanlar şu şekilde sıralanabilir; atasözü, deyim çevirileri, kültürel öğeler, ana dilden yabancı dile yapılan çeviriler, uzun paragrafların çevirisi, eşdeğerlik bulma güçlüğü. Örneğin, Ü3B1Ö1 anadilden yabancı dile çeviri yaparken özellikle atasözü, deyim gibi yerleşik ifadelerin aktarımını yapmada güçlük yaşadığını şöyle ifade etmektedir: “Kaynak dilden hedef dile çeviri yaparken deyimlerin, sözcüklerin Türkçe’de bir anlamı varsa (yabancı dilde) 8 tane anlamı oluyor, ya da tam nokta atışı kelimeyi bulmakta zorlanıyorum, bazen bir paragraf olduğu zaman “relative”lerle dil bilgisi kurallarıyla birbirine bağlamakta zorlanıyorum. Benim sorunum kaynak dilden hedef dile”. Bu güçlüğü çözmek adına sözlüklerden ve çeviri programlarından faydalandığını da

belirtmektedir. Yurtdışında doğup büyüyen katılımcıların Türkçe dil bilgileri çok iyi olmadığından onlarda da yabancı dilden ana dile yapılan çevirilerde eşdeğerlik bulma noktasında güçlükler yaşadıkları söylenebilir. Örneğin Ü3B1Ö2 bu güçlüğü “(Yabancı dilden) Türkçe’ye çeviri yaparken atasözleri çevirmekte çok zorlanıyorum” ifadesiyle dile getirmektedir. Bu güçlüğü ortadan kaldırmak adına uyguladığı yöntemleri şu şekilde sıralamaktadır: “çok kitap okuyorum bu aralar, bir de deyimleri sözlükten de bulmaya çalışıyorum mesela (yabancı dilde) deymi yazıyorum internette, sonra Türkçe karşılığını bulmaya çalışıyorum. Araştırma yapıyorum”. Ü1B2Ö1 atasözü, deyim gibi özdeyişleri çevirmekte güçlük yaşadığını “kalıp kelimeleri (yabancı dilden ana dile) bir şekilde dile entegre edebiliyoruz ama (ana dilden yabancı dile) biraz ben zorlandım açıkçası (...) atasözü, deyim varsa anlamadık yani hoca dedi atasözü, deyim böyle olur...” diyerek ifade etmektedir. Sadece kalıp ifadelerin değil kültürel unsurların aktarımı, eşdeğerliğini bulma konusunda da güçlükler yaşanmaktadır. Örneğin, Ü1B2 katılımcılarıyla yaptığımız bilmedikleri sözcükleri bulsalar dahi aktarımda güçlük yaşayıp yaşamadıklarına yönelik görüşmenin bir kısmında bu konuda ortak bazı görüşlerini ve çözüm önerilerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

- Görüşmeci: Anlam konusunda peki, her şeyi, bütün sözcükleri bulduktan sonra da anlamı aktaramadığınız oluyor mu?
- Ö3 bazen oturmuyor
- Ö1 olabiliyor
- Ö2 bazı kültürel durumlar uymuyor
- Ö41 ben o durumda sadeleştirmeye gidiyorum hocam en basit şekliyle anlatmaya çalışıyorum. Çok karışık olursa ben de yorum katıyorum.
- Ö2 Çevirinin ciddiyeti ya da metnin ciddiyeti önemli tıpla ilgili bir şeyse bunun üstüne yorum yapmak olmaz, ama daha güncel bir durumsa gündelik hayatta bunu yaşıyorsak, içindeyssek çeşitli kültürlerde doğusunda batısında olmak üzere yorumlayabiliyorum. Daha güncel birikimlerimi katabiliyorum.

Bir diğer katılımcı Ü2B2Ö1 çeviri yaparken tam aktarımın sağlanabilmesi adına hedef dilde karşılığı olmayan ancak açıklama gerektiren durumlarda güçlük yaşadığından şu şekilde bahsetmektedir:

Ben hiç anadilden dolayı sıkıntı çekmedim ama muhakkak çevirisini yapacağım dil hedef dil mi oluyor, hedef dilin sıkıntısını mutlaka çekiyorum. Mutlaka bilmediğim bir şey karşıma çıkıyor. Örneğin, bir tanımlama, doğrudan çevirdiğiniz zaman net bir manası olmayan ama birlikte kullandığınız zaman söz öbekleri mana kazanıyor. Doğrudan karşılık bulmayan, açıklama gerektiren şeyler ya da kültürel farklılıklardan dolayı çeviremediğiniz, öyle kalması gereken şeyler, onlara açıklama falan yapmak gerekiyor. Onlar olabilir.

Katılımcıların çeviri yaparken duygu-durumlarının da çeviri kararlarında aynı zamanda kendilerine güven konusunda etkisinin olduğunu da söylemek mümkündür. Çeviri

yaparken katılımcıların kendilerini alanda yetkin hissetmeme durumları, alan terimcesinde yetersiz hissetme ve çeviri bilgisi konularında yetersizlik hissiyle karar alma kaygısı yaşadıklarını söylemek mümkündür. Örneğin Ü3B3Ö1 alan hakimiyeti olmadan çeviri yapmanın kaygı oluşturabileceğini, ancak gerekli çözüm yolları denendiği takdirde sorun olarak kalmayacağını şu sözlerle açıklamaktadır:

Belki ilgili olmadığım bir alanda bir çeviri gelir önüme ve bu benim heves ve isteğimi azaltırsa o işin kalitesini düşürebilir. Böyle bir kayma olabilir onun haricinde yine aynı şekilde yetkin olmadığım bir alan olabilir, mesela sağlık alanı, çok spesifik bir şey olabilir, çok terim bilgisi gerektiren bir alan olabilir. Bu biraz beni hafif gerebilir ama üstesinden gelebileceğimi biliyorum. Eğer çevirisini yaptığım alanla ilgili tanıdığım uzman yetkili biri varsa doğru bağlamda kullanmış mıyım onu kontrol ettiririm mesela yani onun haricinde araştırma yapabilirim interneti de kullanıyorum mesela kitaplardan muhakkak faydalanırım.

Ü3B2Ö2 çeviri alanında teknikleri, yöntemleri bilmemesinden kaynaklı kendini yeterli hissedemediğinden, bu nedenle çeviri tekliflerini reddettiğinden şu şekilde bahsetmektedir:

Bana aslında birkaç kez çeviri teklifi geldi hatta aldım inceledim çevirsem mi ne yapsam diye düşündüm çok az para veriyorlardı öğrenciyim diye. Çok büyük emekle ilk defa çeviri yapacağım, bu işi bilmiyorum, biraz çeviri benim için tam keşfedilmemiş bir alan tekniklerini bilmiyorum ondan dolayı cesaret etmedim ben. Tarih çevirisi, test çevirisi verdiler önemli değil dediler önceden yapmadıysanız ama çok düşük bir ücret verdiler ben de belki 1 ay 2 ay uğraşacaktım.

Aynı katılımcı çeviri alanında ilerlemek yerine sadece çeviri bilgisinin çeviri yapabilecek düzeye ulaşmasını “şahsen doğrudan çeviride ilerlemek dışında çeviri bilgim olsun ek olarak çeviri yapabileyim isterim. Çevirmen olmak istemesem de” ifadeleriyle dile getirmektedir. Aynı üniversite aynı bölümde öğrenim gören Ö1 ise çeviride karar alma sürecinde yaşadığı tereddütleri şu şekilde ifade etmektedir: “terimce ve cümle sıralaması... Yazar ne demek istemiş Türkçe’ye çevirince bu anlamı verecek mi? Aynı kelime bile olsa sözlükte aynı hissi verecek mi? Okur anlayacak mı? Bir de (...) yazar kendi diline uyarlamış benim değiştirmeme yazarın ne kadar izni var? Orijinaline ne kadar sadık kalmalıyım, sadık kalırsam çok çeviri kokuyor tereddütlerim var”. Bu ifadelerden hareketle etkili çeviri yapabilmek için çeviri sürecinde karar verme adına öncelikle kendine güven oluşturma açısından çeviri alt yapısının diğer bir ifadeyle çeviri bilgisinin, yöntem, teknik, strateji gibi çevirmene sunulan alternatifleri bilmenin önemli olduğunu ve çeviri yapmaya cesaret edebilmek için temel koşul olduğunu söyleyebiliriz. Daha çok hukuk alanında çeviri tecrübesine sahip olan Ü2B2Ö1 ilgi duymadığı bir alanda çeviri yaparken zorluk yaşadığını ve çözüm yolu olarak denediği yöntemleri şu ifadelerle dile getirmektedir:

İlgimin olmadığı bir alanda çeviri yapmak... Genelde ben hukuk tercümesi yapıyorum adliyyede çalıştığım için o konuda gördüğüm her şeyi karşılığı olmasa bile Türkiye'deki karşılığına denk getirebiliyorum. Bir kere tıbbi bir çeviri yapmaya çalıştım, keşke hiç çalışmasaydım. Bilgimin olmadığı bir alanda çeviri yapmak beni çok zorluyor. (...) Okuyorum, diyorum ki, örneğin burada herhalde moleküllerden bahsediyor gidiyorum konuyu araştırıyorum. Konuyla ilgili bir terimce falan çıkarıyorum ki onun çevirisi biliyorsam 1 sayfalık bir şey oluyor hemen bitiyor ama bilmediğim bir alansa 1 gün onun terimcesini çıkarıyorum, Türkçe terimcesi. (...) özellikle bilmediğim bir alana giriyorsam çeviri yaparken bilen birisine danışıyorum mutlaka ya da terim sözlükleri oluyor, onlardan kontrol yapıyorum. Bazen kelimeler eşdeğer olmuyor, ya mecazi oluyor ya da tam olmuyor, ilgili terimceyi karşılamıyor. O tarz şeylerin kontrolünü daha dikkatli yapıyorum.

Duygu-durumsal güçlükler başlığı altında incelediğimiz karar alma kaygısı yaşayan katılımcıların ifadeleri ışığında kabul edilebilir çeviri yapabilmek için alana hakim olma, çeviri yapılacak alan terimcesine hakim olma, çeviride yöntem, kuram, strateji bilgisine sahip olmanın öz güven oluşturarak çevirmenin alanda kendini yetkin hissetmesine katkı sağlayarak daha kolay çeviri yapabilmesine fırsat sunduğu söylenebilir. Ayrıca çeviri alanında deneyim sahibi olanların sorunlarına kendilerinin çözüm bulabildiklerini, çeviri alanında tecrübesi olmayanların daha kaygılı bir tutum sergilediklerini söylemek mümkündür.

Genel olarak, öğrenci katılımcıların çeviri yaparken yaşadığı güçlükler “dil bilgisel”, “yöntemsel” ve “duygu-durumsal” olmak üzere 3 başlıkta incelenmiştir. Bu başlıklar altında öğrencilerin ifadelerinden hareketle çeviri yaparken yaşadıkları güçlükler ve kendilerini yetersiz gördükleri alanlar şu şekilde sıralanabilir:

Dil Bilgisel Güçlükler

- Sözcük bilgisi
- Anadil bilgisi
- Yabancı dil bilgisi
- Söz dizim
- Cümle türleri (devrik cümleler)

Yöntemsel Güçlükler (Aktarım güçlükleri)

- Atasözü, deyim
- Kültürel öğeler
- Anadilden yabancı dile aktarım
- Uzun paragraflar
- Anadilden yabancı dile ifadelerin eşdeğerliğini bulma

Duygu-durumsal Güçlükler

- Karar alma kaygısı
- Çeviri alanında yetkin olmama durumu
- Alan terimcesi hakkında bilgi yetersizliği
- Çeviri bilgisi (yöntem, kuram, strateji, vb.) yetersizliği

Katılımcıların bu güçlüklerin nedenlerine yönelik görüşleri sorulduğunda ortak olarak dile getirilen nedenler şöyle sıralanabilir:

- Yurtdışında doğup büyüyenlerde özellikle anadil bilgisinde temel dil bilgisi yetersizliği, yabancı dilde de günlük konuşma diline hakimiyet, yazı dilinde yetersizlik,
- Çeviri yöntem bilgisi yetersizliği,
- Ders dönemi yoğunluğundan çaba göstermeme.

Bu nedenlerden dolayı yaşanan güçlüklerle öğrenci katılımcıların kendi çözüm yollarını bulup bulmadıkları ya da hangi tür çözümler geliştirdiklerine yönelik sorulan sorulara yönelik çözüm önerileri şu şekilde sıralanabilir:

- Sözcük yetersizliği için alt yazılı film, dizi, video izleme, gazete, kitap okuyup çeviri denemeleri yapma,
- Katılımcıların ilgi duyduğu konularla, takip ettiği ünlü kişilerle ilgili metinler çevirme,
- Çeviri yöntemlerini öğrenme,
- Aktarım gücü için, sözlük yardımı ya da metinden çıkarım yoluyla çeviri yaparak, çeviri yapılan dilin ana dili olan uzman kişilerce kontrolünü sağlama,
- Hedef dilde eşdeğerlik bulma gücü için sözlük çalışmaları yapma, çeviri programlarından faydalanma,
- Sözcüğün kullanılışını öğrenme adına hedef dilde kitap okuma,
- İnternette araştırma yapma (deyim, atasözü Türkçe karşılıklarını bulma amacıyla),
- Sözcüğün, paragrafın anlamını bağlamdan çıkarmaya çalışma,
- Hedef metni kontrol amaçlı uzman görüşü alma,
- Çoklu araştırma yapma (internet, sözlük, kitap),
- Alan çevirilerinde konu araştırması yapma, terimce oluşturma,

- Karmaşık cümleleri sadeleştirme,
- Çeviriye bir süre ara verip farklı zamanda tekrar gözden geçirmek,

Çeviriye ilgi duymayan, çeviri alanında kendini geliştirmeyi düşünmeyen katılımcılar bu yönde çabalamadıklarını şu şekilde dile getirmişlerdir: Ü2B1Ö1 “(...) ders dönemi de devam ettiği için çeviri ile çok ilgilenemiyorum” derken Ü2B2Ö1 ise “Çeviri için bir çabam yok. Diğer derslere de ağırlık vermem gerekiyor, çeviri arka planda kalıyor” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Bir diğer katılımcı Ü3B2Ö1 çeviri alanında ilerlemeyi düşünmediğini dolayısıyla çaba göstermediğini şu ifadelerle dile getirmektedir: “Çeviri konusunda ben bir şey yapmıyorum, okul dışında da bir şey yapmıyorum. Bu alanda ilerlemeyeceğimi bildiğim için üstüne gitmiyorum”.

4.2.2.2.4. Çeviri Yeterlikleri

“Öğrencilerin Çeviri Farkındalıkları” teması altında belirlenen son kategori “Çeviri Yeterlikleri” kategorisidir. Bu kategori altında öğrenci katılımcıların “Kabul edilebilir bir çeviri yapmak için ne tür bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulmaktadır?” sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle ortak görüşleri belirlenmiştir ve “Bilgi/Beceri” kodu altında değerlendirilmiştir. Çeviri deneyimi olan, çeviri konusunda tecrübeye sahip olan katılımcıların da özgüvenleri doğrultusundaki ifadeleri de “Özgüven” kodu ile değerlendirilmiştir.

Katılımcıların etkili ve kabul edilebilir bir çeviri yapmak için gerekli olan bilgi ve beceriler konusundaki belirttikleri görüşleri çalışmanın kuramsal çerçevesiyle örtüşmesi dolayısıyla çeviri yetkinliği kategorisi altında “dil edinci”, “çeviri bilgisi edinci”, “metin edinci”, “kültür edinci”, “konu/alan edinci” ve “araştırma edinci” olarak belirlenen alt kodlar altında değerlendirilmiştir.

“Dil Edinci” kodu ile öğrenci ifadelerinden oluşan özetle anadile ve yabancı dile hakim olma, dil bilgisel yapıları bilme, sözcük bilgisi gibi konular ele alınmaktadır. Örneğin, Ü2B2Ö1 ana dil hakimiyetinin önemini şu şekilde ifade etmektedir: “ana dilini bilmekten kastım sadece kelime değil, imlası, ifade becerisi, vs. bunların hepsini çok iyi bilmesi gerekiyor. Cümlelerin öğelerini iyi ayırabilmesi lazım temelde. İmla kurallarını iyi biliyor olması lazım. Bana en çok fayda sağlayan şey çeviri yaparken bir cümle ne kadar uzun olursa olsun çok rahat bir şekilde bölebiliyorum, “burası nesne, burası özne” diye.

Böldüğünüz zamanda haliyle daha kolay oluyor”. Ana dil ve yabancı dil bilgisini çeviri yapmak için önemli gören Ü2B3Ö1 ise görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: “En azından bazı kalıpları çevirmek, görmek lazım, ne, neyi temsil ediyor, dil bilgisi, kelime... (yabancı dilin) biraz daha iyi olması lazım. Türkçe’yi de iyi bilmek lazım, demek istediğim Türkçe’de de bilgili olmak lazım, (yabancı dilde) de. Yeterli bilgiye sahip olmamız lazım”. Kaynak ve hedef dil olmak üzere her iki dilde de aktif olmak gerektiğini savunan Ü3B1Ö1 ise görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: “Ana dilin iyi olması gerekiyor, diğer dilde de aktif olmak gerekiyor. Sürekli orada yaşamasak bile hayatın içine bir şekilde dahil etmek gerekiyor. Türkçe gramerin de iyi olması gerekiyor”. Bir diğer katılımcı olan Ü3B3Ö1 ise çeviri yapabilmek için gereken bilgi ve beceriler konusundaki görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

Bir defa çeviriyi herkesin kaliteli yapamayacağını kabul etmek gerekiyor bence. Motamot dediğimiz olay kabul edilebilir değil bana göre. Bir kelimeyi alıp hedef dildeki karşılığını bulup çevirmek, bu değil. Bu yüzden ne tür yetkinlikler gerekir? Bir defa çeviri yapacağımız dildeki dilin yapısını, ifade biçimlerini (...) biliyor olmak ya da bilmeye açık olmak gerekir. Bilmediğimiz noktada, şüphe hissettirdiği noktada o eksiği kapatmaya yönelik araştırma yapmaya sevk etmesi gerekir.

Bu ifadelerden hareketle, iyi bir çeviri yapmak isteyen kişi için, kaynak dile nasıl yaklaşacağını bilmeli, bunun için kendine bir yöntem belirlemeli ancak öncesinde öz güveni oluşturabilecek bilgiyle donanımlı olmalı ve kendini sürekli geliştirmeli denilebilir. “Çeviri Bilgisi Edinci” kodu altında öne çıkan görüşler teknik bilgi ile hedef kitle seviyesini belirleyebilmek olmuştur. Örneğin, Ü1B1Ö3 daha önce belirtmiş olduğu kendinde de eksikliğini hissettiği birincil alan olarak çeviri yapabilmek için çeviri alanında teknik, yöntem bilgisinin önemini “kesinlikle teknik bilgiye ihtiyaç var” ifadesiyle vurgularken Ü1B3Ö1 çeviride özellikle sözcük seçiminde “çeviriyi yapılacak hedef kitlenin seviyesine” dikkat ettiğini vurgulayarak yöntem olarak erek okur odaklı yaklaşılabilirliğini belirtmektedir denilebilir. Ü3B2Ö3’ün “Teknikleri bilmemiz gerekiyor çünkü çeviriyi rastgele yapamayız, eğer eserdeki anlamı kendi dilimize ya da başka bir dile taşımak istiyorsak belirli bir teknik uygulamamız gerektiğini düşünüyorum” sözleriyle çeviride belirli bir yol izlemenin anlamı aktarmada çevirmeni güçlü kılacağını savunmaktadır.

Metin edinci katılımcılar tarafından çeviri yapabilmek için bir diğer önemli nokta olarak görülmektedir. Örneğin, Ü2B2Ö1 “İyi bir çeviri olması için metni gerçekten tam anlamıyla anlamış olmak gerekiyor gerçekten” ifadesiyle öncelikle metni anlamının doğru bir

aktarım olabilmesi için önemli olduğunu belirtmektedir. Diğer bir katılımcı olan Ü3B1Ö2 ise bir çevirmenin iyi bir çeviri yapabilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler kapsamında şu sözleri dile getirmiştir: “Önce bilinmeyen kelimelere bakmak için bir sözlüğe ihtiyaç var, çevrilecek metinle ilgili bilginin olması gerekiyor. Mesela hocamız bir metin getirseydi ve benim bilgim olmasaydı sadece internette çevirdiğimi birebir yazardım, mantıklı mı, değil mi karar veremezdim”. Metin çözümleme çalışmalarının hem kaynak dilin incelenip hedef dile uyarlama aşamasında hem de metin bilgisi edinimi anlamında çevirmene faydalı olacağı söylenebilir.

Kültür edinci konusunda Ü3B2Ö1 “hangi dilden hangi dile çeviriyorsak kültürü de bilmeliyiz hakim olmalıyız bence” derken Ü1B2Ö2 iyi bir çeviride “(çevrilen eserin) döneminin ve kültürel birikimin” önemli olduğu görüşünü belirtmektedir. Kültürel birikime sahip olma hedef metnin kaynak metne eşdeğer bir nitelikte olabilmesi için önemli görülmektedir. Bir diğer katılımcı olan Ü2B2Ö1’in “Bence yorum katmak çevirmenin aslında becerisini de ortaya çıkarıyor” görüşü kaynak metnin hedef metne dönüştürülmesi aşamasında yorum yapabilmenin altında çevirmenin çeviri bilgisi, kaynak ve hedef kültür anlamında bilgi birikimi, metni alımlama konularında donanım sahibi olması gerektiğinden bahsedilebilir.

Alan/konu edinci konusunda her üç üniversiteden katılımcı etkili çeviri yapılabilmesi için özel alan bilgisine ve o alanda terim bilgisine sahip olunması gerektiği konusunda ortak görüşe sahiptir. Örneğin, Ü1B3Ö1 kabul edilebilir bir çeviri yapmak için “Özel alan bilgisine ihtiyaç duyarız” derken Ü3B2Ö3 “mesela tıbbi, hukuki alanlarda terim bilgisine sahip olmalıyız Sadece öğretmenlik alanında bilgimiz var (...) Çevirinin de bir sürü alanı var üstünkörü geçilecek bir alan değil bence” ifadeleriyle hangi alanda çeviri yapılıyorsa ona yönelik bilgiye de sahip olmak gerektiğinin altını çizmektedirler. Ü2B1Ö1’ in “biraz daha hızlı düşünme, hafızayı hızlandırma çalışmaları yapılabilir, çünkü bazen donup kalabiliyoruz bir kelime üzerinde çok düşünebiliyoruz, neydi bu acaba, burada ne yapmam gerekiyor diye” ifadesiyle bütün bu bilgi ve becerilere ek olarak bilişsel hafıza teknikleri, hızlı düşünme gibi yöntemlerin de kısa sürede çeviri işlemini yapma konusunda faydalı olacağı görüşünü savunmaktadır.

Genel olarak katılımcılar çeviri yaparken, çevirmenin sahip olması gereken bilgi ve becerilere ayrı ayrı değinmiş olsalar da bir bütün olarak bakıldığında bir çevirmenin etkili ve kabul edilebilir bir çeviri yapabilmesi için ihtiyaç duyduğu beceriler katılımcıların

ifadelerinden toplu olarak derlendiğinde önceliğin dil edinci, dil bilinci olduğu söylenebilir. Yabancı dilden önce ana dilin temellerinin, dil kurallarının, imla, ifade şekillerinin, sözcük dağarcığının oluşturulması gibi hususların yerine oturmuş olması gerekmekte daha sonra ise yabancı dilde ana dil düzeyinde öğrenme için çabalamanın gerektiği, yabancı dilde söz dizimin, dil bilgisel kuralların, biçim bilimsel özelliklerin bilinip, sözcük dağarcığının da en az ana dil kadar geliştirilmesi gerektiği söylenmektedir. Sağlam temele dayandırılmış bir ana dil ve yabancı dil üzerine metin bilgisi, metin türü bilgisine sahip olmanın, metin çözümlemesi, cümle çözümlemesi yapabilmenin hangi metnin nasıl çevrileceğine dair bir fikrin oluşması açısından faydalı olacağı söylenmektedir. Bunun yanında çevirmenin hem ana dilde hem de hedef dilde kültür bilgisine sahip olmanın çeviride eşdeğerlik sağlamada önemli bir diğer nokta olduğu söylenebilir. Katılımcıların ifade ettikleri bir diğer önemli husus da alan bilgisi, alanda terim bilgisine sahip olmaktır. Kimi özel alanda çeviri tecrübesine sahip olan katılımcıların özellikle ifadeleri çevrilen başka bir alanda bilgileri yoksa çok daha fazla araştırma yapma durumunda kaldıkları ve yaptıkları çevirileri uzman kişilerce kontrol ettirmeye ihtiyaç duydukları yönündedir. En çok sıkıntı yaşanan ve eksikliğin hissedildiği alan olarak çeviri bilgisi edincinin, çeviri yaparken çevirmenin kendine güvenmesi, çeviri yaparken aldığı karara güvenmesi hususunda etkisinin büyük olduğu söylenebilir. Özellikle katılımcıların çoğunlukla ifade ettikleri husus olan nasıl çeviri yapılması gerektiğini bilmeme, çevirirken endişe yaşama, çeviri yöntem ve tekniklerini bilmeme durumu çeviride güçlük yaşanmasına ve hatta öğrencilerin çeviriye karşı olumsuz tutum sergilemesine sebep olduğu söylenebilir. Bu durumdan hareketle öğrenci katılımcıların bu tür becerileri edinme adına çeviri dersinin nasıl planlanması gerektiği, çeviri dersinden beklentileri doğrultusunda görüşleri bir sonraki başlıkta incelenecektir.

4.2.2.2.5. Öğrencilerin Derse Yönelik Önerileri

Çeviri alanında ilerlemeyi çevirmen olmayacağı görüşüyle düşünmeyen dolayısıyla çeviri dersine önem vermeyen katılımcıların düşüncelerinin aksine çeviri dersinin önemli olduğunu ve özellikle eğitim fakültelerinde daha özenli verilmesi gerektiğini savunan Ö2B2Ö1 çeviri dersine yönelik önerilerini şu şekilde dile getirmektedir:

Bir dil bilmenin kıstasının çeviri yapabiliyor olmak olduğunu düşünüyorum. Çünkü anladığını aktarmak zaten bir öğretmenin yapması gereken bir şey ki bizim bölüm bazında söylüyorum: Eğer çeviriyi yapamıyorsan zaten öncelikle bu beceriden yoksunsun demektir. O yüzden bizim bölümün bence bu konuda daha hassas olması gerekiyor. Çeviri yapamayan birinin zaten öğretmen olması çok zor. Sözlü aktarmayı geçtim yazılı aktarma bile yapamıyorsam bir çocuğa ne öğretebilirim diye düşünüyorum.

Çeviri dersinin özenli verilmesi görüşünü destekleyen Ü3B3Ö1;

Bir de çeviriye ilgisi olan biriyim zaten. Esas öğretmenlik okuyorum ama ben çeviriyle ilgileniyorum mezun olduğumda da çeviriyle ilgili bir şeyler yapmak istiyorum. Ama biraz şundan şikayetçiyim nasıl olsa bu öğretmenlik bölümü diye daha az özenli veriliyor çeviri dersi bence. Size lazım değil gözüyle bakılıyor tabiki de haklılık payı var öğretmenlik eğitimi alıyoruz öğretmen yetiştirmek üzerine kurulmuş bir fakülte ama benim gibi bu meslek üzerinden devam etmeyecek olanlar da var. Ben bölümü akademik anlamda seviyorum, okuması keyifli bir bölüm ama akademik, mesleki anlamda buradan ilerlemeyi düşünmüyorum ve çeviri dersi daha etkili ve özenli verilebilir bence.

İfadesiyle, çeviri dersinin çeviri alanında ilerlemeyi düşünenler için daha kapsamlı verilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Çeviri dersinde teknik, yöntem, stratejiye daha çok yer verilmesi ve bu tekniklere göre uygulamaların olması konusunda Ü3B1Ö1 şu sözleri dile getirmektedir: “Yani birazcık daha öğretmenin teknik öğretmesi ve öğrettiği tekniğin akabinde alıştırma yapması önemli. Biraz daha o konuyla ilgili terimceyi vermesi, yöntem olabilir”. Ü3B2Ö3 bu görüşü destekleyerek “Çeviri dersinde öncelikle birazcık üstünkörü bile olsa teknikler öğretilmeli, teknikler öğretildikten sonra basitten zora doğru örneğin, başta kendi alanımızla ilgili çeviri yapabiliriz daha sonra diğer alanlarla ilgili...” ifadesiyle çeviride teknik öğrenmenin alan bilgisine katkı sağlayacağını vurgulamaktadır.

Çeviri dersinin alanlara göre bölünüp seçmeli olarak verilmesi de öne çıkan öneriler arasında yer almaktadır. Örneğin Ü1B2Ö2 “edebiyata düşkün olan arkadaşlarımız var düşkün olmayan arkadaşlarımız da var. Bence bu zevke ve tercihe bağlı olarak bölüştürülebilir. Çeviri dersini “ben edebiyat alanında almak istiyorum” diyebilir diğeri “ben basın dilinde almak istiyorum” diyebilir. Çünkü o konuda geliştirmek istiyordur kendisini ancak bu konuda öneri sunabilirim” diyerek çeviride ilgi alanına göre çeviri yapmanın daha iyi olabileceği, kendini belli bir alanda geliştirmek isteyen öğrencilerin bu fırsata sahip olabilmeleri adına seçmeli ders olabileceğini ifade etmektedir.

Çeviri dersinin seçmeli olması görüşünü destekleyen bir diğer katılımcı olan Ü3B3Ö1 çeviri dersine yönelik önerilerini şu şekilde dile getirmektedir:

Bence teorik kısmı da uygulama kısmı da daha özenli ve dağılımı daha eşit olmalı yani ikisi de verilmeye çalışılıyor, ikisi de yüzeysel kalıyor, ikisi de yetersiz oluyor maalesef. Belki bir dönem birine odaklanılıp diğer dönem ötekine odaklanılabilir. Yani şöyle sadece 2. sınıfta bir dönem 3. sınıfta bir dönem yetersiz 2. sınıfta 2 dönem, 3. sınıfta 2 dönem olabilir. Seçmeli olarak verilebilir, bu çok iyi bir çözüm olabilir. Açıkçası bize çeviri verilmesini isterdim, bizde zorunlu dediğim gibi iki dönem yetmiyor ama ben ikisi seçmeli, ikisi zorunlu olabilirdi mesela. Ben o yüzden böyle bir şey olsa her iki dönem 2. sınıfta, her iki dönem 3. sınıfta seçerdim ve teorik temelimi de daha iyi oturturdum diye düşünüyorum. Uygulama da aynı şekilde.

Bu görüşlerden hareketle çeviri dersinin farklı alanlara göre seçmeli olması bir yönden de dersin daha etkili geçmesi adına derse ilgisiz olan öğrencilerin ilgileri olan alana yönelerek daha başarılı olabileceği düşünülebilir.

Çeviri dersine yönelik katılımcıların belirttikleri bir diğer öneri ise “grupla değil de bireysel çeviri çalışmaları yapmak” olmuştur. Örneğin Ü3B1Ö2 “Biraz daha bireysel olsa grupla değil. Ben mesela bir şey diyorum arkadaş başka bir şey diyor ama ortak noktasını bulamıyoruz hoca da ikisini kabul ediyor mesela, halbuki bir tanesi biraz farklı anlama geliyor gibi oluyor o biraz rahatsız edici oluyor” diyerek grupla çeviri çalışması yaptığında ortak görüş çıkarma konusunda problem yaşadıklarını dolayısıyla bireysel çalışmada daha rahat çeviri yaptığını ifade etmektedir.

Ü1B1 katılımcılarının derse yönelik önerilerini şu şekilde dile getirmişlerdir: Ö1 güncel metinlerin gündelik hayatta da kendilerine faydalı olacağını düşünerek “Güncel gazeteler okunabilir, ne oluyor, ne bitiyor takip edilebilir. Bunlar çünkü bizim günlük hayatta kullanacağımız bilgiler” derken Ö2 “Herkes bir cümleyi farklı şekilde çevirebilir (...)” ifadesiyle farklı bakış açılarına da derste yer verilebileceğinden bahsetmektedir. Aynı üniversitede öğrenim gören B3Ö2’nin ise çeviri dersinden beklentileri konusunda belirttiği “İlgi çekici konular cümleler seçilebilir” ifadesiyle ilgi duydukları alanlarda, ilgi duydukları konularda çeviri yapmanın çeviriye karşı ilgilerinin artmasına katkı sağlayacağını düşündüğü söylenebilir.

Katılımcılar tarafından çeviri dersinin süresinin yetmediğine, haftada birkaç saat yerine daha fazla olmasının daha faydalı olacağına yönelik görüşler de dile getirilmektedir. Örneğin, Ü3B2Ö1 “3. sınıf bence güzel bir dönem, çünkü önce dilin kelime haznesini, gramer yapısının temelini kısmen de olsa çözmek gerekiyor. Özellikle hiç bilmediğiniz, üniversiteye gelince öğrenmeye başladığınız bir dilse sıkıntı oluyor. O yüzden 3. sınıf güzel bir dönem diye düşünüyorum ama haftada 1 gün dersimiz var o da birkaç saat sürüyor onun bile çok faydalı olduğunu görüyoruz ama yeterli mi? Bence çeviri yapma bazında yeterli değil, daha fazla olsa daha güzel olurdu bence” sözleriyle dil bilinci

oluştuktan sonra üçüncü sınıfta çeviri dersinin olmasının isabetli olduğunu ancak ders saatinin çeviri edinci edinimi adına yeterli olmadığını, dolayısıyla çeviri dersinin kredisinin daha fazla olmasının çeviri adına yararlı olacağı konusunda düşüncelerini dile getirmektedir.

Çeviri dersinin sınavına yönelik de katılımcılar tarafından öneriler sunulmaktadır. Örneğin Ü3B2Ö2 “Bence çeviride sınav olması gereksiz bir şey, yani sınırlı bir sürede sözlük bile olmasın diyorlar. Bu çeviri falan değil bir yarış gibi bir şey oluyor. Ya da sınav yerine sene boyunca bir çeviri yapacağız derslerde, bu konuları göreceğiz, biraz daha önem vereceğiz, üstün körü çevirmekten ziyade... Ya da çeviri kurallarıyla ilgili sınav olabilir. Ya da ikisi de hem ödev hem sınav olabilir”. Ü3B2Ö3 ise “örneğin, teknik sorulabilir sınavda; sınav notuna etkisi olabilecek, sene başında bir metin verilebilir. O metni tüm sene boyunca çevirdikten sonra, sene sonunda ödev hocaya teslim edilebilir” ifadesiyle bu görüşü desteklemektedir. Ü3B3Ö1 hedefte iyi bir çeviri yapabilmenin ölçülmesi söz konusu olduğunda çeviri sınavlarından önce sağlam bir çeviri bilgisinin sağlanması gerektiği görüşünü şu ifadelerle dile getirmektedir: “Benim görüşüm, temel bilginin daha sağlam bir zemine oturtulduktan sonra sınavın olması yönünde. O zaman iyi bir çevirinin kaygısına düşebiliriz bence. Bizde bu şekilde “bu çocuklar bu dersi almak zorunda” gibi algılanıyor”. Katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde çeviri dersine yönelik önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Çeviri tekniği, çeviri yöntemi sunulması ve tekniklere göre uygulama yapılması,
- İlgi seçici konular tercih edilmesi,
- Farklı bakış açılarına yer verilmesi,
- Farklı türde metinlere yer verilmesi,
- Konu ile ilgili terim bilgisi verilmesi,
- Grupla değil de bireysel çalışmalar yapılması,
- Farklı alan çevirilerine yönelik çeviri dersinin seçmeli olabilmesi,
- Ders saatinin artırılması.

Öğrenci önerileri genel olarak değerlendirildiğinde öncelikle dersin öğrencilere çeviri bilgisi, çeviri yöntemi sağlayacak nitelikte olması gerektiği, farklı alanlardan çeviri yapabilmeye, terimce oluşturabilmeye olanak tanınması, yapılan çevirinin belli bir kalıba sokulmayıp farklı bakış açılarına da yer verilmesi, farklı metin türelerini tanımaya fırsat

tanınması dolayısıyla ders saatinin daha fazla olması gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun yanında, çeviride uzmanlaşmak isteyen öğrenciler için çeviri dersinin farklı alanlara ayrılıp seçmeli olarak tercih edilmesine yönelik öneriler de dile getirilmektedir. Çeviri sınavları konusunda ise öğrencilerin belli bir sürede, kaynak olmadan, sözlük olmadan kaygı ve endişeyle iyi çeviri yapılabileceğinin mümkün olmadığı, dolayısıyla dönem başında belirlenen bir ödevin çevirisinin çeviri kaygısı yaşamadan yapılarak dönem sonunda hocaya teslim edilebileceği noktasında önerileri değerlendirilmiştir.

Bu görüşlerden hareketle, çeviri edincinin oluşması için öncelikle öğrencilerin bu alanda kendilerini geliştirmek için istekli olmaları gerektiği söylenebilir. Daha sonra öğrencilerin iyi bir çeviri yapabilmeleri için çeviri dersinde temel olarak çeviri tekniği, sözcük bilgisi ve bağlam içinde kullanımına yönelik uygulamalar yapılmasının öğrenciler için faydalı olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu çalışma yabancı diller eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çeviriye yönelik görüşlerini almak, çeviri yaparken yaşadığı güçlükleri ortaya koymak ve çeviri edinci konusundaki farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Aynı zamanda yabancı diller eğitimi alanında öğrencilerin çeviri edincine ve alt edinçlerine yönelik öz yeterlik algısını ölçebilecek bir ölçüm aracı olmamasından dolayı bu yönde güvenilir bir ölçüm aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın başında belirtilen ana sorunlardan hareketle oluşturulan araştırma sorularına cevap aramak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ile belirlenen sosyo-demografik değişkenler çerçevesinde elde edilen nicel verilerle şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının cinsiyet değişkeni söz konusu olduğunda, metin çözümleme edinci ile stratejik edinç alt boyutlarında farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Kadın öğrencilerin metin edinci boyutunda erkeklere göre, erkek öğrencilerin ise stratejik edinç boyutunda kadın öğrencilere göre anlamlı olarak farklılaştığı ve yüksek puana sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Eser (2003), Mütercim Tercümanlık Bölümünde öğrenim gören öğrencilerle yaptığı anket çalışmasında öğrencilerin dil farkındalıklarının ve iki dillilik edincinin en yüksek ortalamaya sahip alt edinç olduğu sonucunu elde etmiştir. Metin alt edinci, iki dillilik alt edincinden sonra gelen yüksek ortalamalı alt edinçtir. Kuramsal bilgi alt edinci ise ortalaması en düşük alt edinçtir. Bu anlamda çeviri bölümü öğrencilerinin iki dillilik ve metin alt edinci boyutlarının öncelikli olduğunu, bununla birlikte elde edilen değerlerden hareketle, öğrencilerin çeviri

edinci edinmede yeterli olmadıklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, bu çalışmada Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerinin genel olarak sadece çeviri dersinde çeviri yaptıkları göz önünde bulundurulduğunda çeviri edinci ediniminde eksikliklerinin olduğunu sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan “tek yönlü varyans” analizi sonucunda öğrencilerin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyine göre kültür, çeviri bilgisi, metin çözümleme, stratejik, çeviri özgüveni ve toplam puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu dikkati çekmekle birlikte öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile çeviri becerisi öz yeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bolanos-Medina (2014), Baessler ve Schwarzer (1996) tarafından geliştirilen Genel Öz Yeterlik Ölçeği’nin İspanyolca versiyonunu, İngilizce, Almanca ve Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümünde, 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 108 öğrenciye uygulamış, sınıf düzeyine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu elde etmiştir. Bu sonuçlara dayanarak öz yeterlik algısının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının öğrenim görülen programa göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ‘tek faktörlü varyans analizi’ sonucunda üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri programlarla çeviri becerisi toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında değişiklikler olduğu gözlenmekle birlikte farklılığın hangi programdan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda İngilizce programında öğrenim gören öğrencilerin Fransızca ve Almanca programında öğrenim gören öğrencilere göre kültür edinci, metin çözümleme edinci, stratejik edinç, çeviri özgüveni boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında anlamlı bir düzeyde daha fazla çeviri becerisi öz yeterliğin olduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan nitel görüşmeler de bu durumu desteklemektedir. Şöyle ki, Fransızca ve Almanca bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, öğrenimlerini gördükleri dilden ziyade İngilizce alanında çeviri yaptıkları, öğrencilerin kendilerini öğrenim gördükleri alanda yetkin hissetmedikleri, öğrenim gördükleri yabancı dilde kendilerini dil bilgisel ve kültürel anlamda hakim hissetmedikleri görülmüştür. Bu sebepten, kendi alanlarında çeviri yapma konusunda öz güvenlerinin, öz yeterlik algılarının ve motivasyonlarının düşük olduğu söylenebilir.

Yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının öğrenim görülen üniversitelere göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizinden elde edilen değerler incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteler ile çeviri becerisi toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında değişiklik olduğu sonucuna varılmıştır. Bu değişikliğin hangi programdan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi programında öğrenim gören öğrencilere göre kültür edinci puanının anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu saptanmakla birlikte, öğrencilerle yapılan nitel görüşmelerde üniversiteler arasında bu anlamda belirgin bir fark çıkmamıştır.

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerinin çeviri becerisi öz yeterlik puanlarının öğrencilerin genel başarısına göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda öğrencilerinin genel başarısı ile çeviri becerisi toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında değişiklik olduğu ve bu değişikliğin hangi aralık düzeyinde gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda, genel başarı düzeyi 2.50-3.00 ile 3.00 üstü olan öğrencilerin genel başarı düzeyi 2.50 altı olanlara göre çeviri becerisi öz yeterlik ölçeğinin kültür alt boyutu puanlarının anlamlı bir düzeyde daha fazla olduğu görülmüştür. Ders başarısı 3.00 üstü olan öğrencilerin ders başarısı 2.50 olan öğrencilere göre çeviri becerisi öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı ve çeviri özgüveni alt boyutu puanlarının anlamlı bir düzeyde daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu durumun araştırmanın öğrencilerle yapılan nitel görüşme kapsamında elde edilen nitel verilerle benzeştiğini söylemek mümkündür. Şöyle ki öncelikle öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler neticesinde oluşturulan “Öğrenci Özellikleri” teması altında, öğrencilerin derse yönelik ilgilerine yönelik “Tutum” kategorisinde yer alan, öğrencilerin “Olumlu” ve “Olumsuz” tutumlarının derse yansımaları dikkate alınarak, olumsuz tutum sergileyen, derse ilgi göstermeyen öğrencilerin öğretim elemanlarının ifadelerince derste de başarısız oldukları görülmüştür. Benzer şekilde öğrencilerle yapılan nitel görüşmeler sonucunda çeviriye yönelik görüşlerinin değerlendirildiği “Çeviri İlgisi” teması altında belirlenen görüşleri doğrultusunda, ders içinde çeviri çalışmaları yapan, çabalayan ve ders dışında da çeviri denemeleri yapan, ücretli çeviri yapan ve kendini çeviri alanında geliştirmek isteyen öğrencilerde yüksek motivasyona sahip öğrencilerin çeviri alanında kendilerine güven

duydukları sonucuna varılmıştır. Çeviriye ilgi duymayıp, bu alanda da ilerlemeyi düşünmeyen öğrencilerin çeviriye yönelik tutumlarının olumsuz olduğu ve bu anlamda öz yeterlik algılarının düşük olduğu görülmüştür. Bu durumlardan hareketle başarı arttıkça, donanım arttıkça kendine güven artmaktadır denilebilir. Elde edilen sonuç, Bolanos-Medina (2014)'nın da yaptığı çalışmada ulaştığı başarı arttıkça öz yeterliğin arttığı sonucu ile örtüşmektedir. Ancak Yalçın ve Çay (2016)'ın Gazi Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının çeviri dersine yönelik tutumlarının öğrencilerin akademik başarı puanları arasındaki ilişkisinin sorgulandığı çalışmalarında elde ettikleri, akademik başarı ile öğrencilerin çeviriye yönelik tutumları arasında bir ilişki olmadığı sonucu ile farklılık göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer boyutu olan yabancı diller eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çeviri edinci farkındalıklarının belirlenmesine yönelik olarak çeviri dersini veren öğretim elemanları ve dersi alan öğrencilerle toplamda 37 katılımcıya yöneltilen araştırma soruları, öğrencilerde çeviri edinci edinme adına çeviri dersinde uygulanan yöntemler, yapılan uygulamalar, çeviri dersine yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin çeviriye yönelik tutumları, çeviri yaparken yaşadıkları güçlükler, kendi çözüm önerileri ile öğrencilerin çeviri edinci farkındalıklarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ses kaydı alınan görüşmelerin metne dönüştürüldükten sonra elde edilen metinler üzerinde içerik analizi yapılmış bu analiz sonucunda öğretim elemanları cevaplarının değerlendirilmesi neticesinde üç tema oluşturulmuştur:

- Çeviri dersinin planlanması, ölçme ve değerlendirilmesine yönelik “Dersin Planlanması”;
- Öğrencilerin çeviri dersine yönelik tutumlarının, çeviri yaparken yaşadıkları güçlükleri ve çeviri becerisi düzeylerinin belirlenmesine yönelik “Öğrenci Özellikleri”;
- Çeviri dersini yeniden planlama ve öğrencilerde farkındalık oluşturma adına eğitime yönelik, öğrenciye yönelik ve derse yönelik olarak “Öneriler” teması.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde ise iki tema oluşturulmuştur:

- Çeviri dersinin işleyişi, uygulama planı ve değerlendirme yöntemlerine yönelik “Dersin Planlanması”;

- Öğrencilerin çeviriye ve çeviri dersine yönelik ilgi durumlarına, çeviri yaparken kullandıkları bireysel yöntemleri belirlemeye, çeviri yaparken yaşadıkları güçlüklerin sebeplerini sorgulamaya, kendi çözümlerini keşfetmeye aynı zamanda çeviri yeterliklerini fark etmeye yönelik “Öğrencilerin Çeviri Farkındalıkları” teması.

Görüşmeler sonrasında elde edilen veriler ortak niteliklerine göre kodlanmış ve aralarında ortak özellikler ihtiva eden kodlar kategorilere dönüştürülmüş, belli bir özellik altında birleşen kategoriler ise temalar altında birleştirilmiştir.

Dersin planlanması temasında öğretim elemanlarının çeviri dersini öznel olarak planlamakla birlikte uygulamalarda benzerliklerin olduğu sonuçlarına varılmıştır. Şöyle ki görüşülen 8 öğretim elemanından 2’sinin çeviri dersinde çeviriye giriş kapsamında kuramsal bilgiye, yöntem bilgisine yer verdiği görülmekle birlikte diğer uygulamaların bütün öğretim elemanlarının işleyişinde sözcük düzeyinde, cümle düzeyinde ve daha sonra metin düzeyinde gerçekleştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Görüşülen öğretim elemanları arasında, ortalama 5-10 yıllık deneyim sahibi öğretim elemanlarının ders işleyiş, uygulama ve metin seçimi ölçütleri öğrenci tutumlarına göre değişiklik göstermekle birlikte belli bir plan ve düzen çerçevesinde gerçekleşmektedir denilebilir. Bununla birlikte yine çeviri dersini 5 yılın üstünde bir süredir veren 2 öğretim elemanı son yıllarda değişikliğe gidip öğrencilere öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerileri de kazandırma adına çeviri derslerini sunum yoluyla işlemeyi tercih ettikleri görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme kategorisinde öğretim elemanlarının tercih ettikleri yöntemlerin sınav ve ders içi performanslar temel alınmakla birlikte benzeştiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının çeviri dersi sınavında tercih ettikleri yöntemler derste yapılan örneklere benzer ölçütte çeviri uygulaması, çoktan seçmeli test, özellikle belli bir oranda final sınav notuna etki edecek ders içi performansları (derse devam, sunum, ödev) olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğrencilerin çeviri sınavında yapmış oldukları çeviri uygulamalarını dilbilgisi kuralları, sözcük sınıflarının doğru kullanımı, metinsel tutarlılık, aktarımda eşdeğerlik ve imla açısından değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır.

Öğrenci özellikleri teması altında oluşturulan “Çeviri Beceri Düzeyi” kategorisinde öğrencilerin çeviriye yönelik tutumları, ilgi düzeyleri ve yeterlik düzeyleri dikkate alınarak

öğretim elemanları görüşleri doğrultusunda öğrencilerin “yetersiz”, “orta” ve “iyi” düzeylerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğretim elemanlarının görüşlerinden hareketle belirlenen “Öğrenci Özellikleri” teması altında yer alan güçlük kategorisinde öğrencilerin çeviri yaparken yaşadığı güçlüklerin dil bilgisel ve yöntemsel olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dil bilgisel anlamda söz dizimsel, biçim bilimsel güçlükler yaşadıkları, yöntemsel güçlükler anlamında daha çok sözlük kullanımını bilmeme, çeviri yöntemi bilmeme gibi durumlardan kaynaklanan kaynak dilden hedef dile aktarım güçlükleri yaşadıkları, eşdeğerlik bulma konusunda sıkıntı yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Topçu Tecelli ve Özçelik’in (2007) Fransızca öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları dil bilgisel güçlükleri ve nedenlerini belirlemeye yönelik yapmış oldukları çalışmada da güçlüklerin çoğunluğunun Fransızca ile Türkçe arasındaki söz dizimsel ve biçim bilimsel farklılıklardan kaynaklandığı sonucu da bu araştırmada, bu kategoride elde edilen sonuçlarla benzeşmektedir. Güçlük kategorisinde Almanca, Fransızca ve İngilizce bölümlerinin dil bilgisel güçlükler başlığı altında incelenen ifadeleri değerlendirildiğinde bölümler arası belirgin bir fark çıkmamakla birlikte ana dil ile yabancı dil arasında söz dizimsel ve biçim bilimsel farklılıkların olması dolayısıyla çeviri yaparken bu anlamda güçlük yaşadıkları ortak sonuç olarak ifade edilebilir.

Öğrenci katılımcıların görüşlerinden hareketle “Öğrencilerin Çeviri Farkındalıkları” teması altında oluşturulan “Çeviri Güçlüğü” kategorisinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin dil bilgisel güçlükler alt kategorisinde belirttikleri güçlükler sözcük bilgisi, söz dizimi, devrik cümleler, uzun cümlelerde rastlanılırken yöntemsel güçlükler alt kategorisinde en çok karşılaşılan güçlükler aktarım güçlükleri, eşdeğerlik bulma özellikle atasözü, deyim gibi özdeyişlerin çevirilerinde karşılaşıldığı sonuçlarına varılmıştır. Özellikle yurtdışında doğup büyüyen öğrencilerde yabancı dilden ana dile yapılan çevirilerde ana dil bilgisi yetersizliği dolayısıyla daha fazla güçlük yaşandığı sonucu elde edilmiştir. “Çeviri Yöntemi” alt kategorisinde katılımcıların görüşlerinden hareketle çeviri yaparken bireysel olarak belirledikleri ya da çeviri dersinde benimsedikleri yöntemler olarak tercih edilme sıklığına göre bilinmeyen sözcükleri bulma (kaynak kullanımı), cümle çözümlemesi yapma, cümleleri öğelere ayırma, dilbilgisi kurallarına, zaman uyumuna dikkat etme, metin türünü belirleme, hedef kitleyi belirleme, metni okuma, konuyu araştırma, terim sözlüğü kullanma, çeviri yaklaşımına dikkat etme (sözcüğü sözcüğüne,

yorumsal yaklaşım, vb.), eşdeğerlik kaygısı, uzun paragrafları bölme olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada elde edilen öğrencilerin çeviri yöntemi olarak en fazla sözlük kullanımını tercih etmeleri sonucu, Divarcioğlu ve Özçelik (2019)' in “Fransız Dili Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejisi Olarak Çeviriyi Kullanma Eğilimleri” başlıklı çalışmalarında elde ettikleri, öğrencilerin çeviri stratejisi olarak kaynak (sözlük) kullanımına sıklıkla başvurdukları sonucu ile benzeşmektedir. Ayrıca Yalçın ve Çay (2016)'ın öğretmen adaylarının çeviri dersine yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada çeviri tutum ölçeğine verdikleri cevaplarda, çevirinin Fransızca sözcükleri öğrenmede yardımcı olduğu görüşü en yüksek ortalamaya sahip madde olarak belirlenmiştir. Bu sonucun, elde edilen “öğrencilerin çeviri yaparken birincil kaynak olarak sözlük kullandığı” sonucu ile bağlantılı olduğunu söylenebilir. Öğrencilerin çevirinin sözcük öğreniminde yararlı bir yöntem olduğunu düşünmelerinin onları daha çok sözlük kullanımına yönelttiği düşünülebilir. “Duygu-Durumsal Güçlükler” alt kategorisinde öğrencilerin çeviri bilgisi yetersizliği, alan bilgisi yetersizliği ve alan terimcesine hakim olmamaları nedenleriyle çeviri yaparken karar alma kaygısı yaşadıkları, kendilerine yeterince güven duymadıkları, çeviri alanında kendilerini yetkin görmemeleri dolayısıyla çeviriye endişe ile yaklaştıkları, bu durumun da kendilerini bu alanda geliştirmeye yöneltmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu güçlüklerin sebeplerinin öğretim elemanlarına göre, öğrencilerin her iki dile de hakim olmamalarından, kaynak dil ve hedef dil arasında söz dizimsel farklılıkların olmasından, ders saati süresinin yetersizliğinden kaynaklandığı; öğrencilere göre ise, çeviri yöntem bilgilerinin olmamasından, ana dil ve yabancı dilde yetersiz olmalarından kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

“Öneriler” teması altında öğretim elemanları görüşlerinden hareketle “eğitmene yönelik”, “öğrenciye yönelik” ve “derse yönelik” çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu çıkarımlardan hareketle ideal eğitmen, ideal öğrenci ve ideal çeviri dersi modelleri oluşturulmuştur. İdeal eğitmen, çeviri konusunda yetkin olmalı, çeviri dersinde yöntem bilgisi vermeli, yol gösterici rehber olmalı, uygulamalara ağırlık vermeli ve öğrencileri çeviri konusunda bilinçlendirmeli; ideal öğrenci, her iki dilde de temel dil bilgisine, genel kültür bilgisine, kitap okuma, gezi programlarına katılma gibi kendini geliştirme alışkanlıklarına sahip olmalı, yetersizliğini hissettiği alanlarda araştırma yapabilmeli, doğru bilgiye nasıl ulaşacağını bilmeli; ideal çeviri dersi, temel düzeyde sözcük, cümle ve metin çözümleme çalışmalarına olanak vermeli, kaynak dil ve hedef dil arasında eşdeğerlik bulma

alışmalarına yer vermeli, alan bilgisi sunmalı ve kültürlerarası çalışmalara zemin hazırlamalı denilebilir. Öğrenci erevesinden bakıldığında ise eviri dersinde en fazla eksiği hissedilen alanın eviri yöntem bilgisi ihtiyacı olduğu dikkati çekmektedir. Bunun yanında tek bir doğrunun olmasından ziyade farklı bakış açılarına da yer verilmesinin önemli görüldüğü ifade edilmiştir. Diğer yandan eviri dersinin süresinin yeterli görülmediği ve eviri dersinin yeniden yapılandırılarak seçmeli olabileceği, alan seçeneği getirilebileceği, diğer derslerle ilişkilendirilebileceği, sadece 3. sınıfta birer dönem yerine 3. sınıfta iki dönem ve 4. sınıfta iki dönem şeklinde teorik bilgiye, terimce bilgisine ve uygulamaya dayalı daha geniş çerçevede planlanmış bir ders olabileceği görüşleri dile getirilmiştir.

5.2. neriler

Bu araştırmayı yapma amacımız araştırmanın başında da belirtildiği üzere Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde ğrenim gören öğrencilerin çeviriye, eviri dersine yönelik görüşlerini eviri edinci edinimi kapsamında değerlendirmek ve eviri dersini veren ğretim elemanlarının da bu hedefe bağlı olarak gözlemlerini, görüşlerini değerlendirmektir. Bu çerçevede elde edilen veriler ışığında eviri dersinin yabancı dil ğretimi için bir araç olmaktan çıkarılıp, bu alanda yapılan araştırmaların katkısıyla diğer derslerden ayrı tutularak değil, birleştirici, bütünleştirici etkisinin değerlendirilip eviri edinci edindirmeye yönelik olarak yeniden düzenlenmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Sağlıklı, kabul edilebilir bir çevirinin oluşması için farklı yetenek, bilgi ve becerilere sahip yani nitelikli çevirmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Sadece eviri yapabilmek için değil eğitim fakültelerinin ğretmen yetiştirme politikası çerçevesinde eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin “geleceğin öğretmenleri” olacakları göz önünde bulundurulduğunda bir dili öğretmek için öncelikle iyi öğrenmek gerektiğine bir kez daha değinmek yerinde olacaktır. Bear (1991)’ın da belirttiği gibi eviri dersleri öğrencilerin dil duyarlılığını geliştirmekle birlikte hem öğrencinin dil bilincini hem de çözümleme becerilerini arttırmaktadır. Ayrıca ğrencinin ana dilinden ve öz kültüründen kaynaklanan unsurları yabancı dile aktarma yeteneği eviri derslerinde arttırılabilir. Özetle eviri dersleri öğrencinin ğretim programında yer alan derslerde edindiği bilgilerin

uygulamasını yapmaya fırsat tanıyarak bütünleştirici bir işlev üstlenmektedir. Bu anlamda eğitim fakültelerinin yabancı diller eğitimi bölümlerinde yer alan çeviri dersinin de öğretmen adaylarında çeviri bilinci sağlayacak şekilde düzenlenmesinin öğrenciler açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla ele alınan bu çalışmanın, gerek öğrencilerde farkındalık oluşturma gerekse öğretim elemanlarına ve bu alanda çalışan araştırmacılara fikir oluşturma adına, çeviri derslerinde çeviri edinci edinimine katkıda bulunacak öneriler aşağıda sunulmuştur:

- İngilizce programında öğrenim gören öğrencilerin Fransızca ve Almanca programında öğrenim gören öğrencilere göre kültür edinci, metin edinci, stratejik edinç, çeviri özgüveni boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında anlamlı bir düzeyde daha fazla çeviri becerisi öz yeterliğinin olduğu sonucundan hareketle çeviri öz yeterliği algısının Fransızca ve Almanca bölümlerinde neden düşük olduğu daha ayrıntılı, karşılaştırmalı uygulamalarla, daha sonraki araştırmalarla incelenebilir.
- Çeviri dersinin gerek öğretim elemanları gerekse öğrencilerin ifadelerinde belirttikleri doğrultuda elde edilen ders süresinin yetersiz olduğu sonucu göz önünde bulundurulduğunda çeviri dersinin yeniden yapılandırılması önerilebilir. Bu amaçla, öğrencilerin çeviri becerisi kazanmaları adına ihtiyaç analizi yapılarak belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda çeviri dersi için yeni bir program geliştirilebilir. Yeni program çerçevesinde eğitim fakültelerinde verilen çeviri dersleri alanlara ayrılarak farklı alanlarda uzmanlaşmak isteyen öğrencilere fırsat sunulabilir. Bu sayede okuma, yazma hatta kısmen dinleme ve konuşma becerilerinin de gelişimine katkı sağlayan aynı zamanda farklı yöntemlerle farklı bakış açılarını görmeyi sağlayan, öğrencide analiz, sentez gibi becerileri de geliştiren çeviri dersinin belirlenen lisans programındaki ders kredisi artırılarak programdaki diğer derslerle etkileşim halinde yürütülmesi sağlanabilir.
- Öz yeterlik algısının oluşmasında doğrudan ve dolaylı deneyimlerin etkili olması dolayısıyla bu alanda ilerlemeyi düşünen kişilerin etkileşim halinde olabilmeleri için bölüm içi ya da bölümler arası etkinlik kapsamında çeviri grupları oluşturularak ders dışında da öğrencilerin çeviri edinci edinmelerine katkı sağlanabilir.

- Çeviri zorla, isteksizce yapılabilecek bir etkinlik olmadığından çeviri dersinde öğrencilerin çevirecekleri metnin konusu, türü konusunda görüşleri de değerlendirilerek metinler seçilebilir.
- Öğrencilerle yapılan görüşmelerde en çok ihtiyaç duydukları konunun çeviride yöntem bilgisi olduğu sonucundan hareketle çeviri derslerinde kuram, yöntem ve çeviri yaparken kullanılabilecek yöntemler konusunda bilgilendirme yapılabilir ve öğrencilerin gelişimi araştırmalar, gözlemlerle takip edilebilir.
- Motivasyon yüksekliğinin bireyin çeviri öz yeterliğini ve kendine güveni oluşturmada önemli olduğu bilindiğinden öğrencilere çeviri konusunda çeviri bilinci oluşturmaya ve öz yeterliklerinin artırılmasına yönelik farkındalık ve rehberlik faaliyetleri oluşturulabilir.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen “Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” farklı değişkenlerle Mütercim Tercümanlık gibi farklı bölümlerde uygulanarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konabilir.
- Farklı türde ölçme yöntemleri kullanılarak çeviri edinci edinimi süreci derinlemesine araştırılabilir.
- Alan yazında çeviri edinci ile öz yeterlik algısını inceleyen araştırmaların sayısı oldukça az olmasından dolayı bu iki kavram arasındaki ilişkinin sorgulandığı çalışmaların artırılması adına deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Çeviri güçlüğü yaşayan öğrencilerin hangi alanlarda daha çok problem yaşadıkları ve bu sorunlarına öz yeterlik çerçevesinde kendilerinin çözüm bulup bulamadıkları uygulamalı çalışmalarla ve farklı ölçme araçları kullanılarak sorgulanabilir.

KAYNAKLAR

- Akalın, R. (2016). Akademik çeviri eğitimi açısından çeviri edinci kavramı ve içerimleri. *Diyalog*, 2, 56-65.
http://www.gerder.org.tr/diyalog/Diyalog_2016_2/007_Mak_Akalin_Rahman_2016_2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Akalın, R. (2018). *Çeviri kuramından çeviri eğitime- Akademik çeviri eğitiminin temel ilkelerini belirleme*. Ankara: Nobel.
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbulut, A. N. (2004). *Söylenceden gerçeğe*. İstanbul: Multilingual.
- Akdağ, A. I. (2015a). *Mütercim tercümanlık öğrencilerinde çeviri edincinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akdağ, A. I. (2015b). Fransızca mütercim tercümanlık bölümü öğrencilerinin mezun profili. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 659-672.
http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi37_pdf/5egitim/AKDAG_isik_ayse.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, N. B. (2002). *Geçmişten günümüze yazın çevirisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş., & Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-34.
- Ammann, M. (2008). *Akademik çeviri eğitime giriş* (E. D. Ekeman Çev.). İstanbul: Multilingual.
- Anderson, G. (2004). *Fundamentals of educational research*. London and New York: Routledge Falmer.
- Araboğlu, A. (2018). Çeviri sürecinde kendi kararlarını verebilen çeviri öğrencilerine yönelik bir uygulama örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı* (4), 307-315.

- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Atkinson, D. P. (2012). *Freelance translator success and psychological skill: a study of translators confidence with perspectives from work psychology*. Doctoral Dissertation University of Auckland, Auckland.
- Aypay, A. (2010). The adaptation study of general self-efficacy (GSE) scale to Turkish. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* içinde (s. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (2001a). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2001b). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299. http://dx.doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Pajares, F. ve Urdan, T. (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* içinde (s. 307-337). New York: Information Age. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bandura, A., & Simon, K. M. (1977). The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 1(3), 177-193.

- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Basnett-McGuire, S. (1980). *Translation studies*. London and New York: Menthuen.
- Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve “Likert” ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bölümler Fakültesi Dergisi* 16 (3), 1-24. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/287205> sayfasından erişilmiştir.
- Bear, M. J. (1991) Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde çeviri derslerinin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Çeviribilim ve Uygulama Dergisi*, 228-235. <http://fs.hacettepe.edu.tr/ceviribilim/dosyalar/sayilar/i01-17.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Beeby, A. (1996). Teaching translation from Spanish to English. Ottawa: Ottawa University Press. www.jstor.org/stable/j.ctt1cn6sgb.13 sayfasından erişilmiştir.
- Bell, R. T. (1991). *Translation and translating: theory and practice*. London and New York: Longman.
- Berk, Ö. (2005). *Kuramlar ışığında açıklamalı çeviribilim terimcesi*. İstanbul: Multilingual.
- Best W. J. & Hahn, J. V. (2017). Eğitim araştırmalarına giriş: tanımlar, araştırma problemi, öneriler ve rapor. O. Köksal (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (S. Sidekli Çev.) içinde (s. 17-47). Konya: Eğitim.
- Birkan Baydan, E. (2013). Çeviri eğitiminde çeviri/çevirmenlik edinci: problem çözme ve karar verme konusunda bir farkındalık uygulaması. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, 7, 103-125.
- Bolaños-Medina, A. (2014). Self-efficacy in translation. *Translation and Interpreting Studies*, 9 (2), 197-218.
- Bolaños-Medina, A., & Núñez, J. L. (2018). A preliminary scale for assessing translators' self-efficacy. *Across Languages and Cultures* 19 (1), 53-78.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

- Boztaş, İ. (1996). Çevirinin yabancı dil öğretimine katkıları, *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 6, 1-4.
- Boztaş, İ., & Okyayuz Yener, Ş. (1999). *Açıklamalı çeviri terimleri sözlüğü*. Ankara: Siyasal.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Castillo, L. M. (2015). Acquisition of translation competence and translation acceptability: An experimental study. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 7(1), 72-85. Doi: ti.106201.2015.a07
- Chemers, M.M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). Araştırma yaklaşımının seçimi. S. B. Demir (Ed.), *Araştırma deseni-nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (M. Bütün, Çev.) içinde (s. 3-23). Ankara: Eğiten.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). Karma yöntem araştırmalarının temelleri. Y. Dede ve S. B. Demir (Eds.), *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (M. Bursal, Çev.) içinde (s. 23-59). Ankara: Anı.
- Çay, A. R. (2016). *Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeviri dersine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3(5), 1-11.
- Çoban, F. (2013) *Çeviri edinci: Yazılı ve sözlü çevirmenin sahip olması gereken beceri ve yeteneklerin genel çeviri kuramları ışığında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Deeb, Z. A. (2005). *A taxonomy of translation problems in translating from English to Arabic*. Doktora Tezi, New Castle Üniversitesi, New Castle.
- Demircioğlu, C. (2016). *Çeviribilimde tarih ve tarih yazımı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Divarcioğlu, D., & Özçelik, N. (2019). Fransız dili eğitimi öğrencilerinin öğrenme stratejisi olarak çeviriyi kullanma eğilimleri. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 80-103.
- Durukan, E. (2018). *Çeviri öğretimi*. İstanbul: Hiperyayın
- EMT. (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. European Comission. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Eriş, B. (2019). *Korkmasaydın ne yapardın?* İstanbul: Alfa.
- Eruz-Esen, S. (2008). *Akademik çeviri eğitimi çeviri amaçlı metin çözümlemesi*. İstanbul: Multilingual.
- Eser, O. (2013). *Çeviri eğitiminde edinç kavramının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eser, O. (2015). *Çeviribilimde edinç araştırmaları*. Ankara: Anı.
- Fraser, J. (2000). The broader view: How freelance translators define translation competence. C. Schaffner ve B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* içinde (s. 51-62), Amsterdam: John Benjamin.
- Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2013). Self-efficacy and self-regulation and their relationship: a study of Iranian EFL teachers. *The Language Learning Journal*, 41(1), 68-84. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2011.625096>
- Göktürk, A. (2013). *Çeviri: Dillerin dili*. İstanbul: Yapı Kredi.

- Göpferich, S. (2009). Towards a modal of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp. <https://pdfs.semanticscholar.org/254d/069d13b230faf92f7e04ffab32d5473df633.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Göpferich, S., & Jääskeläinen, R. (2009). Process research into the development of translation competence: where are we, and where do we need to go? *Across Language and Cultures*, 10(2), 169-191. DOI: 10.1556/Acr.10.2009.2.1
- Grossman, E. (2017). *Çeviri neden önemlidir?* (A. Ece, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Günay, D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Haro-Soler, M. M. (2017). Teaching practices and translation students' self-efficacy: a qualitative study of teachers' perceptions. *Currents Trends in Translation Teaching and Learning E*, 4, 198-228.
- Haşlamam, T., Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı Arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,110–122.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin.
- Holmes, J. (2000). The name and the nature of translation studies. L. Venuti (Ed.), *Translation Studies Reader* içinde (s. 172-185). London and New York: Routledge. https://translationjournal.net/images/eBooks/PDF_Files/The%20Translation%20Studies%20Reader.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétence. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 21(1), 17-64. Doi: 10.7202/029686ar
- Hurtado Albir, A. (2010). Competence. Y. Gambier ve L. V. Doorslaer (Eds), *Handbook of translation studies: volume 1* içinde (s. 55-59). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamin. <http://ebookcentral.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Kaplan, M. (2016). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah.
- Kıran, Z., & Kıran, A. (2010). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin.
- Klieme, E., Hartig, J. & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. J. Hartig, E. Clieme ve D. Leutner (Eds.), *Assessment of competencies in educational contexts* içinde (s. 3-22). Hogrefe & Huber

https://www.researchgate.net/publication/232495759_The_concept_of_competence_in_educational_contexts sayfasından erişilmiştir.

- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi [Özel Sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 240-255.
- Korkut, E. Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Köksal, D. (2008). *Çeviri eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Köktürk, Ş. (2015). *Uygulamalı çeviribilim*. Ankara: Detay.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the translator*. Amsterdam: John Benjamin.
- Lefevere, A. (1992). *Translation/History/Culture: a source book*, Londra ve New York: Routledge
<http://www.ilsr.ir/Content/ilsr.ir/Page/142/ContentImage/Translation%20History%20Culture.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lotman, M. Y., & Uspensky, B. A. (1978). On the semiotic mechanism of culture. *New Literary History*, IX (2), 211-232 <https://www.jstor.org/stable/468571> sayfasından erişilmiştir.
- Malmkjær, K. (2009). What is translation competence? *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 1(14), 121-134.
- Meral, M., Colak, E., & Zereyak, E. (2012). The relationship between self-efficacy and academic performance, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 1143-1146.
- Meriç, A. (2016). *Akademik çeviri eğitiminde yazınsal, görsel ve görsel-işitsel araçlarla uygulamalı çalışmaların çeviri edincine katkısı*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mertens, D. M., (2005) *Research and evaluation in education and psychology*. Thousand Oaks: Sage.
- Mcmillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education*. New Jersey: Pearson.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. C. Schäffner ve B. Adab (Eds.) *Developing Translation Competence* içinde (s. 3-18). Amsterdam: John Benjamins.

- Orozco, M., & Hurtado Albir, A. (2002). *Measuring translation competence acquisition. Meta*, 48(3), 375-402. <https://doi.org/10.7202/008022ar>
- Oxford Advanced Learner's Dictionary (2000). S. Wehmeier, ve M. Ashby (Eds.). New York: Oxford University.
- Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (2015) (t.y.). ÖSYS Yükseköğretim programları ve kontenjanları <http://www.osym.gov.tr/TR,50/2015-osys-yuksekokretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> sayfasından erişilmiştir.
- PACTE. (2000). Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project. A. Beeby, D. Ensigner, ve M. Presas, (Eds). *Investigation translation* içinde (s. 99-106). Amsterdam: John Benjamin. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2000/158625/2000_Benamins_PACTE.pdf sayfasından erişilmiştir.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* içinde (s. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2005). Investigation translation competence: conceptual and methodological issues. *Meta: Translators' Journal* 50(2), 609-619. Doi: 10.7202/011004ar
- PACTE. (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making, *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207-230.
- PACTE. (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 11-131. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1750399X.2018.1466093> sayfasından erişilmiştir.
- PACTE. (2019, July). *Wouldn't it be great to have a CEFR for translation competence levels? first results of the NACT Project*. 2. Uluslararası Mütercim Tercümanlık ve Biliş Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gernersheim.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <http://www.jstor.org/stable/1170653> sayfasından erişilmiştir.

- Pajares, F., Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Peng, C. (2012). Self-regulated learning behavior of college students of art and their academic achievement. *Physics Procedia*, 33, 1451- 1455.
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age. In defense of minimalist approach. *Meta: Translators' Journal*, 48(4), 481-497.
<https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Robert, P. (1982). *Le petit Robert*. Paris: Le Robert.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40
- Plano Clark, V. L. & Ivankova, N. V. (2018) Karma yöntemler araştırmaları nasıl kullanılır? Ö. Çokluk Bökeoğlu (Ed.) *Karma yöntem araştırması* (S. Yalçın, Çev.) içinde (s. 105-133) Ankara: Nobel.
- Rifat, M. (2008). *Çeviri seçkisi çeviriyi düşünenler*. İstanbul: Sel.
- Rifat, M. (2012). *Çeviri seçkisi çeviri(bilim) nedir?* İstanbul: Sel.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. (2002, Ocak). *DeSeCo Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*
<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf>
- Sadi, Ö., & Uyar, M. (2013). The relationship between self-efficacy, self-regulated learning strategies and achievement: A path model. *Journal of Baltic Science Education*, 12(1), 21-33.
- Schäffner, C., & Adab, B. (2000). Developing translation competence: introduction. C. Schäffner ve B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* içinde (s. vii-xvi). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Schneckenberg, D., & Wildt, J. (2006). Understanding the concept of ecompetence for academic staff. I. MacLabhrainn, C. McDonald Legg, D. Schneckenberg ve J. Wildt (Eds.) *The Challenge of eCompetence in Academic Staff Development* içinde Galway: CELT

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.3464&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H. (1984). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: motivational and informational effects. *Journal of Educational Research*, 78(1), 29-34. <https://www.jstor.org/stable/27540089> sayfasından erişilmiştir.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2005) Self-efficacy development in adolescence. F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* içinde (s. 71-96) Connecticut: Information Age.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. J. Weinman, S. Wright, ve M. Johnston (Eds), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* içinde (s. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON. [https://www.drugsandalcohol.ie/26768/1/General_SelfEfficacy_Scale%20\(GSE\).pdf](https://www.drugsandalcohol.ie/26768/1/General_SelfEfficacy_Scale%20(GSE).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, Ş., & Yalçın, P. (2019). Çeviri edinci kavramının öz yeterlik bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 423-430.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2014). *Çevirinin ABC'si*. Ankara: Say.
- Toharudin, U., Rahmat A., & I. S. Kurniawan (2019). The important of self-efficacy and self-regulation in learning: How should a student be? *Journal of Physics: Conf. Series*, 1157, 022074. doi:10.1088/1742-6596/1157/2/022074

- Topçu Tecelli, N., & Özçelik, N. (2007). Fransızca dilbilgisi öğreniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler: Fransızca ve Türkçe’de sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 282-293.
- Türkmen, B. (2019). *Çeviri eğitiminde teknoloji ve dijital medya edinci*. Ankara: Gece Akademi.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay. Genişletilmiş 2. Baskı
- Usher E.L. (2012). Self-efficacy for self-regulated learning. Seel N.M. (Eds), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* içinde Boston: Springer https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_835 sayfasından erişilmiştir.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Ünalın, Ş. (2005). *Dil ve Kültür*. Ankara: Nobel.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Way, C. (2008). Systematic assessment of translator competence: In search of Achilles’ Heel. J. Kearns (Ed.), *Translator and interpreter training: issues, methods and debates* içinde (s. 88-103). London: Continuum.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* içinde (s. 45-65). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber.
- Yalçın, P. (2003). Çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştıkları belli başlı problemler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(4), 463-469. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256446> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın, P. (2015). *Çeviri stratejileri*. Ankara: Grafiker.

- Yalçın, P., & Çay, A. R. (2016). Gazi Üniversitesi Fransızca öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çeviri dersine yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 11(14), 795-810.
- Yalçın, P., Özçelik, N., & Ercan, L. (2014). Research on prospective language teachers' self-efficacy beliefs. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 136, 491-495.
- Yazıcı, M. (2007). *Yazılı çeviri edinci*. İstanbul: Multilingual.
- Yazıcı, M. (2010). *Çevirinin temel kavram ve kuramları*. İstanbul: Multilingual.
- Yazıcı, M. (2011). *Çeviribilimde araştırma*. İstanbul: Multilingual.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2007). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9:2794 doi: 10.3389/fpsyg.2018.02794
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*, 10 (2), 71–83.
- Yücel, F. (2007). Etkili bir çeviri eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 144-155.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–7.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments and future prospects. *American educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

EKLER

EK 1. Çeviri Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Değerli öğretmen adayları,

Aşağıda çeviri becerisi ile ilgili 20 önermeye yer verilmiştir. Bu önermelerde doğru veya yanlış cevap olmadığından lütfen önermeleri objektif bir şekilde cevaplayınız. Her bir önermenin karşısında “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” biçiminde bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Her bir önermenin size ne ölçüde uygun olduğunu belirten puanı işaretleyiniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınızdan ve zaman ayırdığınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Şeyma ŞAHİN

ÇEVİRİ BECERİSİ ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz	K () E ()	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Sınıfınız	1.sınıf () 2.sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()					
Bölümünüz	Almanca öğretmenliği () Fransızca öğretmenliği () İngilizce öğretmenliği ()					
Üniversiteniz:						
Ağırlıklı Genel Not Ortalamanız (AGNO)	2.50 altı () 2.50-3.00 arası () 3.00 üstü ()					
Önermeler						
1. Kaynak kültürün temel niteliklerini (tarihi, coğrafi, siyasi, toplumsal vb.) biliyorum.		1	2	3	4	5
2. Hedef kültürün temel niteliklerini (tarihi, coğrafi, siyasi, toplumsal vb.) biliyorum.		1	2	3	4	5
3. Çeviri yapmadan önce metni okuyup anlayabilirim.		1	2	3	4	5
4. Çeviri yapmadan önce hangi kaynaklara (ansiklopedi, sözlük, dil bilgisi kitapları, internet vb.) ihtiyacım olduğunu belirleyebilirim.		1	2	3	4	5
5. Kaynak dile özgü anlatım biçimlerini biliyorum.		1	2	3	4	5
6. Hedef dile özgü anlatım biçimlerini biliyorum.		1	2	3	4	5
7. Çeviri yaparken hedef dile ait kültür öğelerini (değerleri, mitleri, gelenekleri vb.) fark edebilirim.		1	2	3	4	5
8. Okuduğum bir metnin özetini yapabilirim.		1	2	3	4	5
9. Kaynak dildeki kültür birikimim çeviri konusunda özgüvenimi artırır.		1	2	3	4	5
10. Çeviri kuram, yaklaşımlarını (Skopos kuramı, çoğul-dizge kuramı, erek odaklı yaklaşım vb.) biliyorum.		1	2	3	4	5
11. Hedef dildeki kültür birikimim çeviri konusunda özgüvenimi artırır.		1	2	3	4	5
12. Çeviri yaparken metni anlamadığımda sorunu çözmek için araştırma yapabilirim.		1	2	3	4	5
13. Hedef metni oluştururken bilgisayar destekli çeviri programlarını kullanabilirim.		1	2	3	4	5
14. Çeviri yaparken bir metni farklı türlerde çevirebilirim (Örneğin şiirin düzyazıya çevrilmesi vb.).		1	2	3	4	5
15. Çeviri yaparken aldığım kararlar konusunda özgüvenim yüksektir.		1	2	3	4	5
16. Çeviri sürecinde ihtiyaç duyduğum bilgiyi kısa sürede güvenilir kaynaklardan araştırabilirim.		1	2	3	4	5
17. Bir metni çevirirken karşılaştığım problemlere kendim çözüm bulabilirim.		1	2	3	4	5
18. Çeviri yaparken çeviri yöntemlerini (ekleme, çıkarma, yerileştirme, yabancılaştırma vb.) kullanabilirim.		1	2	3	4	5
19. Zor metinleri sadeleştirerek çevirebilirim.		1	2	3	4	5
20. Özel alan (hukuk, tıp vb.) konularında çeviri yapabilirim.		1	2	3	4	5

EK 2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME FORMU

Üniversite:

Görüşmeci:

Tarih ve Saat:

Bu araştırmadaki amacım yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin çeviri konusunda yaşadığı güçlükler, çeviri ve çeviri becerisi düzeylerine ilişkin görüş ve uygulamalarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda sizinle çeviri dersinde uyguladığınız yöntemler, öğrencilerin çeviri dersine yönelik tutumları, çeviri becerisi düzeyi, çeviri yaparken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinize ilişkin görüşme yapmak istiyorum.

Bu görüşmede paylaşacağınız görüşleriniz araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. Görüşmeye katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgi hiçbir bilgi yer almayacaktır. Görüşmemizin yaklaşık olarak 15-20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Sizce bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum.

Demografik Bilgiler

- ☐ Mezun olduğunuz bölümünüz:.....
- ☐ Deneyim yılınız:.....
- ☐ Yüksek lisans tez alanınız:
- ☐ Doktora tez alanınız:.....
- ☐ Doçentlik alanınız:.....
- ☐ Çeviri dersini ne kadar süredir veriyorsunuz?

Görüşme Soruları

1. Çeviri dersinizin işleyişini nasıl planlarsınız? Bahseder misiniz?

Sonda 1.Çeviri derslerinizde ne tür uygulamalar yaparsınız?

2.Çeviri metinlerinizi seçerken dikkate aldığınız ölçütler nelerdir?

2. Çeviri dersinde ne tür ölçme değerlendirme yöntemini tercih edersiniz?

3. Öğrencilerin genel olarak çeviri dersine yönelik tutumlarını nasıl değerlendirirsiniz?

Sonda 1. Sizce bu durumun nedenleri neler olabilir?

2. Söz konusu durumu iyileştirmek adına neler yapılabilir?

4. Çeviri dersinde öğrencileriniz ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?

Sonda: Sizce söz konusu güçlüklerin yaşanmasının nedenleri neler olabilir?

5. Öğrencilerin çeviri beceri düzeyi nasıldır?

Sonda 1. dil bilgisel açıdan, metin bilgisi, kültür bilgisi ve aktarım becerisi açılarından

2. Eğer yetersizse, öğrencilerin bu düzeyde olmasının nedenleri nelerdir?

6. Öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirmeye yönelik ne tür uygulamalar tercih edersiniz?

Sonda 1.Öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirme konusunda ne tür beceriler öncelikli olmalıdır?

2.Söz konusu becerilerin geliştirilmesine yönelik dersin planlanması noktasında ne tür iyileştirmeler yapılabilir?

EK 3. Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Üniversite:

Görüşmeci:

Tarih ve Saat:

Bu araştırmadaki amacım yabancı dil eğitimi bölümü öğrencilerinin çeviri konusunda yaşadığı güçlükler, çeviri ve çeviri becerisine ilişkin görüş ve uygulamalarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda, sizinle çeviriye yönelik tutumunuz, çeviri yaparken en sık karşılaştığınız sorunlar ve bu sorunlara yönelik bulabildiğiniz çözümler, çeviri dersinden beklentileriniz ve çeviri becerisi ile ilgili görüşme yapmak istiyorum.

Bu görüşmede paylaşacağınız görüşleriniz araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. Görüşmeye katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır. Görüşmemizin yaklaşık olarak 15-20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Sizce bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum.

Demografik Bilgiler

- ☐ Bölümünüz:.....
- ☐ Sınıfınız:

Görüşme Soruları

1. İlk dönem ve ikinci dönem çeviri dersinizi nasıl işlediniz? Çeviri dersinde ne tür uygulamalar yaptınız?

Sonda 1. Bahsettiğiniz uygulamaların yararlılığı konusunda ne düşünüyorsunuz?

2. Çeviri dersinde gösterdiğiniz performansınızı nasıl değerlendirirsiniz?

2. Çeviri dersinizin değerlendirme yöntemi nasıldır?

3. Sizin için çeviri yapmak ne anlama gelir?

Sonda: Çeviriye ilginiz var mıdır? Ders dışında çeviriyle ilgilenir misiniz? Bahseder misiniz?

4. Çeviri yaparken izlediğiniz belirli bir yol/yöntem var mıdır? Bahseder misiniz?

Sonda: Çeviri öncesinde, çeviri yaparken veya çeviri sonrasında sizin uyguladığınız yöntemler nelerdir?

5. Çeviri yaparken ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz?

Sonda 1. Söz konusu problemlerin kaynağı sizce nedir?

2. Bahsettiğiniz problemlerin çözümünde ne tür yöntemler kullanıyorsunuz?

6. Sizce kabul edilebilir çeviri yapmak için ne tür bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulmaktadır?

Sonda 1. Bahsettiğiniz becerilere ne ölçüde sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?

2. Şu ana kadar, söz konusu becerileri geliştirme yönünde ihtiyaç hissettiniz mi? Bu amaçla uyguladığınız yöntemler nelerdir?

7. Çeviri becerilerinizi geliştirmek için çeviri dersinden beklentileriniz nelerdir?

Sonda: Sizce söz konusu becerilerin geliştirilmesi için çeviri dersinin içeriği nasıl düzenlenmelidir?

EK 4. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/04/2019-E.55313



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 27/03/2019 tarihli ve 80287700-302.08.01-E.39748 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Şeyma ŞAHİN'in**, Prof.Dr.Perihan YALÇIN'ın danışmanlığında yürüttüğü "**Çeviri Edinci Kavramının Çeviri Eğitimindeki Yeri ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Çeviri Edinci Algıları**" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **24.04.2019** tarih ve **04** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-069

Ek: 1 Liste

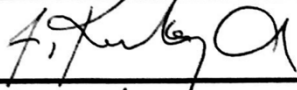
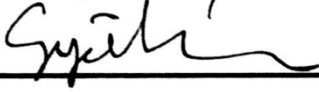
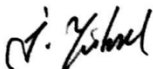
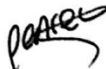
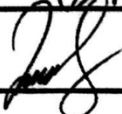
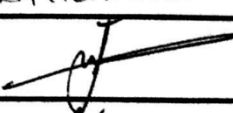


Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi : <http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

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

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖLÇME DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU
KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 24/04/2019		TOPLANTI SAYISI : 04	
ADI-SOYADI		İMZA	
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN Başkan			
Doç.Dr.İsmail KARAKAYA Başkan Yrd.			
Prof.Dr.Galip YÜKSEL			
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL			
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN			
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER			
Prof.Dr. C. Haluk BODUR			
Prof.Dr.İbrahim DOĞAN		KATILAMADI	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ			
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA			
Doç.Dr.Nihan KAFA		KATILAMADI	
Doç.Dr.İlyas OKUR			
Doç.Dr.Necdet KARASU			



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..