

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNGİLİZCE MÜTERCİM VE TERCÜMANLIK ANA BİLİM
DALI

EĞİTİM ORTAMLARINDA PAYDAŞLARIN TOPLUM
ÇEVİRMENLİĞİNE YÖNELİK ALGI VE BEKLENTİLERİ

Yüksek Lisans

ALİ DURAN

AMASYA
Ağustos – 2025

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNGİLİZCE MÜTERCİM VE TERCÜMANLIK ANA BİLİM
DALI

EĞİTİM ORTAMLARINDA PAYDAŞLARIN TOPLUM
ÇEVİRMENLİĞİNE YÖNELİK ALGI VE BEKLENTİLERİ

Hazırlayan
Ali DURAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Oktay ESER

AMASYA – 2025

Sözcüklerle sarı tuğlalı yollar inşa eden çevirmenlere...

TEZ ONAY SAYFASI

Ali DURAN tarafından hazırlanan “EĞİTİM ORTAMLARINDA PAYDAŞLARIN TOPLUM ÇEVİRMENLİĞİNE YÖNELİK ALGI VE BEKLENTİLERİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 17/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İngilizce Mütercim ve Çevirmenlik Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Prof. Dr. Oktay ESER

.....

Üye : Doç. Dr. Nazan Müge UYSAL

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Özge ÇETİN

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

.....

Doç. Dr. Hadi BELGE

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

15/08/2025

Ali DURAN

İmza

ÖZET

EĞİTİM ORTAMLARINDA PAYDAŞLARIN TOPLUM ÇEVİRMENLİĞİNE YÖNELİK ALGI VE BEKLENTİLERİ

Ali DURAN

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

İngilizce Mütercim ve Çevirmenlik Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Ağustos/2025

Danışman: Prof. Dr. Oktay ESER

Son yıllarda artan uluslararası göç hareketleri, pek çok ülkenin demografik yapısını hızla çok dilli ve çok kültürlü hâle getirmiş; savaşlar, ekonomik nedenler ve doğal afetler, göçü tetikleyen başlıca etkenler arasında yer alarak özellikle eğitim, sağlık ve hukuk gibi temel kamu hizmetlerine erişimde dil engelini ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda toplum çevirmenliği (TÇ), farklı dil ve kültürlerden gelen bireyler ile hizmet sağlayıcılar arasında köprü kuran stratejik bir araç hâline gelmiştir. Bu araştırmada, Amasya, Çorum, Samsun ve Tokat illerinde (TR83) görev yapan eğitim paydaşları (okul yöneticileri, öğretmenler, psikolojik danışmanlar, veliler) ile profesyonel ve ad hoc toplum çevirmenlerin TÇ'yi nasıl algıladıkları, deneyimledikleri ve değerlendirdikleri incelenmiştir. Amaçlı, maksimum çeşitlilik ve kar topu örnekleme teknikleriyle belirlenen katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, veriler yorumlayıcı fenomenolojik analizle (YFA) çözümlenmiştir. Bulgular, TÇ'nin eğitim ortamlarında iletişim engellerini azaltıcı, kültürlerarası anlayışı güçlendirici bir işleve sahip olduğunu; özellikle çok dilli öğrenci nüfusuna sahip okullarda çevirmenlerin öğrenci–veli–okul arasındaki köprü rolünü üstlendiğini göstermiştir. Ancak Türkiye’de eğitim ortamlarında TÇ’ye ilişkin sistemli ve kurumsallaşmış bir yapı bulunmamakta, yasal düzeyde herhangi bir belge ya da kanuni düzenleme mevcut değildir. Hizmetin niteliğinin çevirmenin dilsel yeterliği, kültürel bilgisi ve etik duyarlılığına bağlı olduğu; profesyonel olmayan çevirmenlerin yanlış anlamalara yol açabileceği, profesyonel çevirmenlerin ise terminoloji hâkimiyetinin iletişimi güçlendirdiği belirtilmiştir. TÇ’ye, resmi süreçler (kayıt, nakil, denklik, veli görüşmeleri) ile öğrenci–öğretmen iletişimi, oryantasyon, uyum, öğrenci ihtiyaçlarının tespiti, okul kültürünün aktarılması ve arabuluculuk gibi alanlarda ihtiyaç duyulmakta; rehberlik hizmetleri, anlaşmazlık çözümü, özel durum görüşmeleri, yeni gelen öğrencilerin karşılanması ve velilere bilgilendirme gibi durumlarda da sıkça başvurulmaktadır. Okullarda çevirmenlik rolünün çoğu zaman öğrencilere veya kardeşlerine verildiği, bunun gizlilik, rol çatışması ve doğruluk

açısından riskler barındırdığı; çocuk çevirmenliğin hız, erişilebilirlik ve dil yetkinliği algısıyla tercih edilmesine rağmen tarafsızlık izlenimini zedeleyebildiği, ikincil travma, damgalanma ve güç dengesizlikleri gibi olumsuzluklar yaratabildiği saptanmıştır. Çocuk çevirmenler akran zorbalığı, tehdit veya dışlanmaya maruz kalabilmekte; kimi zaman bilgiyi eksik ya da çarpıtılmış biçimde aktarmaktadır. Çocuklar çoğu zaman bu görevi memnuniyetle kabul etseler de rol çatışması ve duygusal yük görünmezleşmektedir. Profesyonel çeviri hizmetlerinin yokluğunda teknolojik çözümler ve yetişkin araçlar devreye girse de çoğu zaman yetersiz kalmakta; makine çevirisi ve mobil çeviri araçlarının tam anlamıyla işlevsel kullanılmaması iletişim kalitesini sınırlamaktadır. Ayrıca yapay zekâ entegrasyonuna yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Çocukların yetişkinlere özgü konulara tanıklığı, çocuğun yüksek yararı ilkesine aykırı düşmektedir. Sonuç olarak eğitimde TÇ, geçici bir kolaylaştırma değil; erişim, adalet ve katılım için yaşamsal bir altyapıdır. Bu doğrultuda, okul temelli ve sürdürülebilir istihdam modelleri, açık iş tanımı–etik protokoller–nitelik güvencesi, çocuk çevirmenliği önleyici yazılı düzenlemeler, paydaşlara yönelik farkındalık programları ve dijital araçların mahremiyet–doğruluk ilkeleriyle bütünleşik kullanımı önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: toplum çevirmenliği, eğitim ortamlarında dil engeli, çocuk çevirmenlik, kültürlerarası iletişim, göç ve eğitim politikaları

ABSTRACT

COMMUNITY INTERPRETING IN EDUCATIONAL SETTINGS: STAKEHOLDERS' PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS

Ali DURAN

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Translation & Intrepreting, M.A., August/2025

Supervisor: Prof. Dr. Oktay ESER

In recent years, the intensification of international migration has rapidly transformed the demographic structures of many countries into increasingly multilingual and multicultural configurations. Wars, economic factors, and natural disasters have emerged as the principal drivers of migration, bringing language barriers to the forefront—particularly in access to essential public services such as education, healthcare, and the legal system. In this context, community interpreting (CI) has become a strategic instrument for bridging communication gaps between individuals from diverse linguistic and cultural backgrounds and service providers. This study investigates how educational stakeholders (school administrators, teachers, psychological counselors, and parents) as well as professional and ad hoc community interpreters in the TR83 region of Türkiye (Amasya, Çorum, Samsun, and Tokat) perceive, experience, and evaluate CI. Participants, selected through purposive, maximum variation, and snowball sampling techniques, were engaged in semi-structured interviews, and the data were analyzed using Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). The findings indicate that CI plays a pivotal role in educational settings by reducing communication barriers and fostering intercultural understanding. In schools with linguistically diverse student populations, interpreters act as key mediators between students, parents, and the school. However, in Türkiye, there is no systematic or institutionalized framework for CI in educational contexts, nor any legal documents or statutory regulations governing such practices. The quality of service is largely contingent upon the interpreter's linguistic proficiency, cultural competence, and ethical sensitivity; while non-professional interpreters may cause misunderstandings, professional interpreters' mastery of specialized terminology was found to enhance communication efficacy. CI is required in both formal procedures (enrollment, transfer, equivalency, parent–teacher meetings) and informal domains such as student–teacher communication, orientation, adaptation, needs assessment, conveying school culture, and mediation. It is also frequently utilized in guidance services, conflict resolution, special needs

consultations, the reception of newly arrived students, and parental information sessions. Nonetheless, interpreter roles are often assigned to students or their siblings, which entails risks concerning confidentiality, role conflict, and accuracy. Although child interpreting is preferred for perceived advantages of speed, availability, and linguistic capability, it may compromise neutrality, and can result in secondary trauma, stigmatization, and power imbalances. Child language brokers (CLB) may be exposed to peer bullying, threats, or exclusion and, at times, transmit incomplete or distorted information. While children often accept this role willingly, the role conflict and emotional burden remain largely invisible. In the absence of professional interpreting services, technological solutions and adult intermediaries are employed, yet these frequently prove inadequate. The suboptimal use of machine translation and mobile translation tools limits communication quality, and no evidence of artificial intelligence integration was observed. The exposure of children to adult-oriented subject matter runs counter to the principle of the best interests of the child. In conclusion, CI in education should be regarded not as a temporary facilitation, but as an essential infrastructure for ensuring access, equity, and participation. Accordingly, the study recommends school-based and sustainable employment models, clearly defined job descriptions, ethical protocols, and quality assurance mechanisms; written regulations to prevent child interpreting; stakeholder awareness programs; and the integrated use of digital tools in compliance with principles of confidentiality and accuracy.

Keywords: community interpreting, language barriers in education, child language brokering, intercultural communication, migration and educational policy

ÖNSÖZ

Bu yüksek lisans tezi, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin farklı paydaş grupları tarafından nasıl algılandığını, deneyimlendiğini ve değerlendirildiğini incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Amasya Üniversitesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık (IMT) Bölümü'nün ilk yüksek lisans mezunu olarak, Lisans eğitimimden itibaren akademik gelişimime sağladığı rehberlik, sabır ve özverili desteğin yanı sıra, çeviribilim alanına duyduğum ilgiyi ve sevgiyi pekiştirdiği için danışmanım Prof. Dr. Oktay ESER'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Öncelikle lisans, ardından yüksek lisans süreci; benim için, Dorothy'nin "Sarı Tuğlalı Yol"da keşfettikleri gibi, yalnızca varılacak bir yer değil, öğrenmenin ve gelişmenin uzun soluklu bir yolculuğu olmuştur. Tezimin değerlendirme sürecinde yapıcı görüşleriyle çalışmanın niteliğini artıran değerli hocalarım jüri üyeleri Doç. Dr. Nazan Müge UYSAL ve Dr. Öğr. Üyesi Özge ÇETİN'e teşekkür ederim.

Ayrıca, araştırmama gönüllü olarak katılan ve değerli zamanlarını ayırarak deneyim ve görüşlerini paylaşan tüm katılımcılara teşekkür ederim; katkıları, bulguların sahaya dayalı ve anlamlı biçimde yapılandırılmasına önemli ölçüde imkân sağlamıştır.

Ali DURAN

15/08/2025

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
GİRİŞ	1
1. Araştırmanın Amacı	13
2. Araştırmanın Sorusu.....	14
3. Alt Araştırma Soruları	14
4. Araştırmanın Önemi	14
5. Araştırmanın Sınırlılıkları	16
6. Araştırmanın Varsayımları	17
7. Alt Tanımlar	17
I. BÖLÜM	
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	19
1.1. Toplum Çevirmenliğinin Ortaya Çıkışı.....	19
1.2. Toplum Çevirmenliğine Duyulan İhtiyaç ve Gerekçeler	24
1.3. Toplum Çevirmenliği: Kavramsal Bir Analiz	29
1.4. Toplum Çevirmenliğinin Genel Toplumsal İşlevleri ve Etkileri.....	33
1.5. Toplum Çevirmenliği Araştırmaları	37
1.6. Toplum Çevirmenliğinin Gerçekleştiği Ortamlar ve Temel Özellikleri	41
1.7. Toplum Çevirmenlerinin Rol ve Sorumlulukları	44
1.8. Çeviri Edinci.....	48
1.8.1. Yazılı Çeviri Edinci (Translation Competence)	49
1.8.2. Sözlü Çeviri Edinci (Interpreting Competence)	50
1.8.3. Çeviri Edinci Modelleri	52
1.9. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliği	67
1.10. Eğitim Ortamlarında Sözlü Çeviri Türleri	70
1.11. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliği Paydaşlar	73
1.11.1. Okul Yöneticisi	75

1.11.2.	Öğretmenler.....	77
1.11.3.	Okul Psikolojik Danışmanları (Rehber Öğretmenler).....	78
1.11.4.	Veli.....	78
1.11.5.	Öğrenciler.....	79
1.11.6.	Toplum Çevirmenleri	80
1.12.	Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliğinin Sağladığı Katkıları.....	81
1.13.	Farklı Ülkelerde Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliği.....	85
1.14.	Çocuk Dil Aracılığı	92
1.15.	Profesyonel Olmayan Çevirmenlik	98
1.16.	Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliğinde Örnek Uygulamalar	103
1.17.	Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliği ile İlgili Araştırmalar	105
1.17.1.	Uluslararası Araştırmalar	108
1.17.2.	Ulusal Araştırmalar	117

II. BÖLÜM

2.	YÖNTEM.....	120
2.1.	Araştırma Modeli ve Deseni.....	120
2.2.	Araştırma Sahası ve Araştırmacının Rolü	123
2.3.	MEB PİKTES Projesi.....	131
2.4.	Katılımcılar.....	132
2.4.1.	Okul Müdürü.....	136
2.4.2.	Müdür Yardımcısı.....	138
2.4.3.	Öğretmenler	139
2.4.4.	PİKTES Öğretmenleri.....	143
2.4.5.	Psikolojik Danışmanlar (Rehber Öğretmenler)	144
2.4.6.	Veli.....	146
2.4.7.	Toplum Çevirmenleri.....	148
2.5.	Veri Toplama.....	163
2.6.	Veri Analizi	169
2.6.1.	Okuma ve Yeniden Okuma.....	171
2.6.2.	İlk Notların Alınması ve İlk Kodlama Süreci	172
2.6.3.	Ortaya Çıkan Temaların Geliştirilmesi.....	174
2.6.4.	Temalar Arasında Bağlantıların Kurulması	174
2.6.5.	Bir Sonraki Görüşmenin Analizine Geçiş.....	174
2.6.6.	Katılımcılar Arası Ortak Temaların Saptanması.....	175
2.6.7.	Derinlemesine Yorumlama	176
2.7.	Güven Duyulabilirlik ve Doğrulanabilirlik	176
2.8.	Etik İlkeler	178

III. BÖLÜM

3. ANA BAŞLIK BULGULAR.....	180
3.1. Toplum Çevirmenliğine Yönelik Rol ve Sorumluluk Algıları.....	181
3.2. Toplum Çevirmenlerinden Beklentileri: Dilsel, Etik ve Mesleki Edinçler	211
3.3. Toplum Çevirmenliğinin İletişim Süreçlerindeki Rolü	222
3.4. Etik Değerler ve Karşılaşılan Güçlükler.....	229
3.5. Toplum Çevirmenliği Deneyimlerini Etkileyen Faktörler	240
3.6. Eğitim Ortamlarında Çocuk Çevirmenler	257
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	280
KAYNAKÇA.....	298
EKLER.....	369
Ek 1. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Araştırma İzni.....	370
Ek 2. İl Millî Eğitim Müdürlükleri'nden Ayrıca Alınan Araştırma İzni Örneği	371
Ek 3. Etik Kurul İzin Belgesi.....	372
Ek 4. Okul Müdürü Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	374
Ek 5. Müdür Yardımcısı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	377
Ek 6. Rehber Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	380
Ek 7. Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	383
Ek 8. Veli Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	386
Ek 9. Profesyonel Toplum Çevirmeni Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	389
Ek 10. Ad-Hoc Toplum Çevirmeni Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	392
Ek 11. Araştırma Davet Yazısı	395
Ek 12. Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu	396
Ek 13. YFA Analizi Sonucu Elde Edilen Kodlar	397
Ek 14. Görüşmeler İçin Örnek Analitik Not (Memo) Yazma Formu	455
ÖZ GEÇMİŞ	456

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma Sahasında Yer Alan Okulların Demografik Özellikleri.....	128
Tablo 2. Araştırma Sahasında Veri Elde Edilen Okullar ve Katılımcı Bilgileri	134
Tablo 3. Okul Müdürleri Demografik Bilgiler.....	136
Tablo 4. Müdür Yardımcısı Demografik Bilgiler	138
Tablo 5. Öğretmen Demografik Bilgiler.....	139
Tablo 6. PİKTES Öğretmeni Demografik Bilgiler	143
Tablo 7. Psikolojik Danışmanlar (Rehber Öğretmenler) Demografik Bilgileri.....	144
Tablo 8. Veli Demografik Bilgiler.....	146
Tablo 9. Toplum Çevirmenlerine Ait Demografik Bilgiler	148
Tablo 10. Açık Kodlama Sürecinde Elde Edilen Kod Dağılımı	172
Tablo 11. Araştırmada Kullanılan Güven Duyulabilirlik ve Doğrulanabilirlik Ölçütleri.....	176
Tablo 12. Araştırmada Kullanılan Katılımcı Kodlama Sistemine İlişkin Örnek	179

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Araştırmanın Yöntem Akış Şeması.	122
Şekil 2. TÜİK İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması (Düzey 1).	124
Şekil 3. TÜİK İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması (Düzey 2)	124
Şekil 4. İllere Göre Yurt Dışından Gelen Göçün Büyüklüğü, 2023	126
Şekil 5. Çok Dilli Yazılı Veri Toplama Formu Örneği (Arapça)	165
Şekil 6. Çok Dilli Yazılı Veri Toplama Formu Örneği (Farsça).....	166
Şekil 7. Çok Dilli Yazılı Veri Toplama Formu Örneği (Almanca).....	166
Şekil 8. Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz Uygulama Adımları	170
Şekil 9. Araştırma Bulgularının Tematik Sınıflandırması	180
Şekil 10. Toplum Çevirmenliğine İlişkin Rol ve Sorumlulukların Tematik-Ağ Modeli	182
Şekil 11. Okul Yöneticilerinin Toplum Çevirmenliği Terimine Yönelik Algıları.....	198
Şekil 12. Okul Ortamlarında Toplum Çevirmenliğinin İhtiyaç Duyulduğu Durumlar.....	201
Şekil 13. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliği Edinç Modeli (ETÇEM).....	213
Şekil 14. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliğinin Çok Boyutlu İşlevleri Modeli	224
Şekil 15. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliğinde Etik Sorunlar ve Riskler Modeli.....	231
Şekil 16. Toplum Çevirmenliğine Yönelik Ekolojik Sistemler Kuramı Temelli Tematik Model	244
Şekil 17. Çocuk Çevirmenliğe İlişkin Paydaş Algıları: Çok Düzeyli Tema-Ağ Modeli	258

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AIIC	International Association of Conference Interpreters
ATIO	Association of Translators and Interpreters of Ontario
AUSIT	Australian Institute of Interpreters and Translators
CALD	Culturally and Linguistically Diverse
CAT	Computer-Assisted Translation
CI	Community Interpreting
CloLET	Chartered Institute of Linguists Educational Trust
EIPA	Educational Interpreter Performance Assessment
EULITA	European Legal Interpreters and Translators Association
IPA	Interpretative Phenomenological Analysis
ISO	International Organization for Standardization
MYK	Mesleki Yeterlilik Kurumu
NAATI	National Accreditation Authority for Translators and Interpreters
NCIHC	National Council on Interpreting in Health Care
NEA	National Education Association
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
PSI	Public Service Interpreting
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

GİRİŞ

Son yıllarda, hem yasal hem de yasa dışı yollarla gerçekleşen göç hareketleri sonucunda sığınmacı sayısında dikkate değer bir artış yaşanmaktadır (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2024). Özellikle savaşlar, kıtalar arası göçü hızlandırmakta ve dünyanın gelişmiş bölgelerine (örn. Avrupa ülkeleri) yönelik göç motivasyonunu artırmaktadır (Caselli vd., 2024). Küreselleşme ve modern ulaşım araçları, insanların daha kısa veya uzun sürelerle ülkeler arasında hareketliliğini artırmıştır. İnsanlar, çalışma, eğitim ve turizm gibi amaçlarla başka ülkelere seyahat etmektedir (Corsellis, 2008). Ayrıca doğal ya da insan kaynaklı afetlerden kaçmak için de ülkelerini terk etmektedirler. Bu durumun bir sonucu olarak, pek çok ülke çok dilli ve çok kültürlü nüfus yapısına sahip hale gelmiştir. Örneğin Londra’da okul çağındaki çocukların yüzde 30’u, evlerinde başkentte konuşulan yaklaşık 300 dilden birini konuşmaktadır (Baker & Eversley, 2000). Bu durumun her ülkede nasıl ele alındığı, ulusal sosyal altyapı ve toplumsal uyum açısından büyük önem taşımaktadır. Farklı görüş, tutum, algı ve ihtiyaçlara sahip, aynı zamanda kaygı ve güvensizlik içinde olabilen insan topluluklarının akını, daha geniş toplumsal sonuçlara yol açabilmektedir. Özellikle Avustralya, Kanada ve İsveç gibi ülkelerde bu tür geçiş süreçlerinin başarılı bir şekilde yönetildiği ve çok dilli kaynakların etkin biçimde kullanıldığı örnekler mevcuttur (Corsellis, 2008).

Küreselleşmenin son yirmi yılı, göç hareketlerinde hızlı artışlara sahne olmuş; örneğin 2000 yılında 174 milyon olan uluslararası göçmen sayısı, 2019 yılında %56 artarak 272 milyona ulaşmıştır (United Nations, 2019). 2020 yılında uluslararası göçmen sayısı 281 milyona ulaşmış olup, bu rakam dünya nüfusunun yaklaşık %3,6’sına karşılık gelmektedir. Aynı yıl, Avrupa ve Asya kıtaları birlikte yaklaşık 172 milyon göçmene ev sahipliği yapmış ve bu iki bölgedeki göçmen nüfusu 2005’ten bu yana istikrarlı bir şekilde artış göstermiştir (Natarajan vd., 2022). Benzer biçimde, 2023 yılında OECD ülkelerine göç art arda ikinci kez rekor seviyelere ulaşmıştır. Sadece son bir yıl içerisinde 6,5 milyon kalıcı göçmen bu ülkelere yerleşmiş; bununla birlikte, geçici göçmenler ve sığınmacıların sayısında da keskin bir artış gözlemlenmiştir (OECD, 2024). Tüm bu gelişmeler, pek çok ülkede dilsel ve kültürel çeşitliliğin belirgin biçimde artmasına neden olmaktadır (Ahearne, 2024; Lam, 2019).

Küresel göçmen nüfusu, 2000 yılında 150 milyon iken 2010 yılında 214 milyona ulaşmış; bu sayının 2050 yılı itibarıyla 405 milyona çıkabileceği öngörülmektedir (Koser & Laczko, 2010). Küreselleşme, uluslararası göç, dijital bağlantılılık ve dil haklarının tanınması

gibi etkenler, çağdaş toplumların yapısında çok dillilik ve çok kültürlülüğü daha görünür kılmıştır (Gross-Golacka & Martyniuk, 2024; Sivakumar & Vanitha, 2024). Öyle ki, günümüzde birçok ülkede çok dillilik ve çok kültürlülük artık bir istisna değil, bir norm hâline gelmiştir (Hodieb, 2023).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]), günümüz toplumlarının yalnızca dilsel açıdan değil, aynı zamanda kültürel ve etnik bakımdan da heterojen bir yapı sergilediğini vurgulamaktadır (Sung, 2024). Bu çeşitliliğin kökeni; tarihsel göç süreçleri, ticaret, sömürgecilik ve zorunlu nüfus hareketleri gibi çok boyutlu dinamiklere dayanmaktadır (Sorrells & Sekimoto, 2025). Öte yandan, dijital teknolojilerin ulusaşırı toplumlarla kurulan etkileşimleri kolaylaştırması da bu durumu daha da pekiştirmiştir (Triandafyllidou, 2025). Her ne kadar bu çeşitlilik toplumlara önemli katkılar sağlayabilse de, pek çok devletin çok kültürlü yapıyı toplumsal yarar doğrultusunda etkili bir biçimde yönetmekte zorlandığı görülmektedir (Mateo-Babiano & Fong, 2024).

Ülkelerin, hızla gelen göç dalgaları sonucunda oluşan çok dilli ve çok kültürlü yapıları yönetmekte zorlanmalarının nedenlerinden biri, aynı hızla artan çeviri ihtiyacı olarak gösterilebilir (Wilson vd., 2012). Pek çok ülkede bireylerin; eğitim, sağlık ve hukuki destek gibi temel haklardan yararlanabilmesi, çoğunlukla ilgili kurumların resmî dilinde kendilerini ifade edebilme becerilerine doğrudan bağlıdır (Gustafsson vd., 2019; Vargas-Urpi, 2018). Zira sağlık, hukuk, eğitim ve sosyal hizmetler gibi temel kamu hizmetlerinin büyük bölümü devletin resmî dilinde sunulmakta; bu durum da, ana dili farklı olan bireylerin bu hizmetlere etkin biçimde erişimini önemli ölçüde kısıtlamaktadır (Hale, 2007, 2008; Pöchhacker, 2016).

Dolayısıyla dil ve kültürlerin bir araya geldiği her ortamda, yazılı ve sözlü çeviri toplumsal bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır (Eser, 2020). Özellikle sağlık, hukuk ve eğitim gibi kamusal alanlarda sunulan yazılı çeviri hizmetleri “community translation” (Taibi, 2024, 2025), sözlü çeviri hizmetleri ise “community interpreting” (Mikkelsen, 2013) olarak adlandırılmaktadır (Pöllabauer, 2013; Roberts, 2011). Bu bağlamda toplum çevirmenliği uygulamaları, dilsel ve kültürel engelleri aşmak amacıyla geliştirilmiştir. Toplum çevirmenliği (TÇ) — kimi kaynaklarda “kamu hizmeti çevirmenliği” (public service interpreting [PSI]) olarak da geçmektedir — kamu hizmeti sunulan ortamlarda, farklı dilsel ve kültürel geçmişe sahip bireyler ile hizmet sağlayıcılar arasında gerçekleşen iki dilli ve kültürlerarası iletişim sürecini ifade etmektedir (Iliescu-Gheorghiu, 2022).

TÇ, giderek çeşitlenen toplumsal yapının bir sonucu olarak ortaya çıkmış; kamu kurumlarıyla etkileşime geçme ihtiyacı duyan bireylerin hizmetlere erişimini mümkün kılan

önemli bir araç hâline gelmiştir (Corselis, 2008). Sağlık, hukuk ve eğitim gibi alanların yanı sıra, dini ortamlarda (Kaufmann, 2005), kamusal toplantılarda (Bowen vd., 1995) ve göçmenlerin ev sahibi ülkedeki günlük yaşamlarında kurmaları gereken etkileşimlerde gerçekleşen çeviri hizmetleri de toplum çevirmenliği kapsamında değerlendirilmektedir (Gez & Schuster, 2018; Gorovitz vd., 2023; Hale, 2007). TÇ genellikle ardıl çeviri biçiminde gerçekleştirilmekle birlikte, bazı durumlarda eşzamanlı (fısıltı yoluyla) çeviri de tercih edilebilmektedir. Bu terim; yüz yüze iletişim durumlarının yanı sıra, telefon aracılığıyla sağlanan çeviri hizmetlerini de kapsamaktadır (Wadensjö, 2009).

TÇ terimi, kamu hizmetleri alanında, yetkililer ile vatandaşlar arasındaki iletişimi kolaylaştırmak amacıyla gerçekleştirilen çeviri faaliyetlerini ifade etmektedir. Polis merkezleri, göçmenlik büroları, sosyal yardım merkezleri, sağlık ve ruh sağlığı kurumları, okullar ve benzeri kurumlarda yapılan çeviriler bu kapsama girmektedir (Wadensjö, 2009). TÇ, çoğunlukla kamusal alanlarda sunulan bir çeviri hizmeti olarak öne çıkmaktadır (Hale, 2007). Bu hizmet, dil engellerinin iletişimde sorun yarattığı durumlarda, farklı etnik azınlık gruplarına hizmet sunarak onların kamu hizmetlerine erişimini mümkün kılmaktadır (Gorovitz vd., 2023).

Konferans çevirmenliği ve diplomatik çevirmenlik gibi çeviri ortamlarından farklı olarak, toplum çevirmenliği genellikle azınlık dillerini kapsamaktadır ve çevirmenler bu bağlamda daha müdahaleci bir rol üstlenmektedir. TÇ'yi benzersiz kılan, sosyal adalet temelli bir bağlamda gerçekleşmesi ve çoğu zaman savunmasız durumdaki bireyleri içermesidir. Bu nedenle, her durumda dilbilimsel ve kültürlerarası arabuluculuğu zorunlu kılar. Çevirmen, yalnızca sözcükleri aktaran bir aracı değil; aynı zamanda çatışma yöneticisi olarak da görev almakta, çeviri sürecine dâhil olan diğer kişilerce fark edilmeyebilecek kültürel farklılıklar konusunda açıklamalar getirmektedir. Bu üçlü etkileşimde, karşılıklı iletişim kuran taraflar arasında, her iki dili de anlayan ve konuşan tek kişi çoğunlukla toplum çevirmenidir (Gorovitz vd., 2023).

TÇ, farklı ülkelerde ve akademik çevrelerde çevirinin gerçekleştirildiği bağlama, amaçlara ve iletişim biçimlerine bağlı olarak çeşitli terimlerle adlandırılmaktadır (de Boe vd., 2021; Pöhhacker, 2004). Örneğin Birleşik Krallık'ta bu hizmet "kamusal hizmet çevirmenliği" (public service interpreting) olarak anılırken (Corsellis, 2008), Avustralya'da "irtibat çevirmenliği" (liaison interpreting) terimi tercih edilmiştir (Gentile & Ozolins, 1996). Kanada'da Roberts (1997), çevirmenin kültürlerarası aracılık rolünü vurgulamak amacıyla "kültürel çevirmenlik" (cultural interpreting) kavramını ön plana çıkarırken, İskandinav ülkelerinde bu uygulama *temas çevirmenliği* (contact interpreting) olarak tanımlanmıştır

(Schweda-Nicholson, 2011). Aynı şekilde, literatürde bu hizmet için *toplum çevirmenliği* (community interpreting) (örn. Hale, 2007; Wadensjö, 2011), *kamusal hizmet çevirmenliği* (public service interpreting) (örn. Corsellis, 2008; Valero-Garcés, 2014) ve *irtibat çevirmenliği* (liaison interpreting) (Gentile & Ozolins, 1996) gibi terimler de yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca bu çeviri biçiminin etkileşim temelli yapısına dikkat çeken bazı araştırmacılar, *diyalog çevirmenliği* (dialogue interpreting) terimini tercih etmektedir (Dal Fovo, 2016; Davitti, 2018; Mason, 2001).

Bu alandaki terminolojik çeşitlilik, söz konusu uygulamanın tanımlanmasında yaşanan güçlüklerin de bir göstergesidir (Valero-Garcés, 2023). Nitekim alanı tanımlamakta ortak bir ismin bulunmayışı, kavramsal karmaşıklığı gözler önüne sermektedir. *Toplum çevirmenliği* (community interpreting), *irtibat çevirmenliği* (liaison interpreting), *kamusal hizmet çevirmenliği* (public service interpreting), *diyalog çevirmenliği* (dialogue interpreting) ve daha birçok kavramın kullanılması bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Öte yandan, *sağlık çevirmeni* (healthcare interpreter), *kültürlerarası sağlık aracısı* (intercultural health mediator), *kültürel çevirmen* (cultural interpreter), *toplum çevirmeni* (community interpreter), *hukuk çevirmeni* (legal interpreter) veya *kamu hizmeti çevirmeni* (public service interpreter) gibi, uygulayıcıların uzmanlık alanlarına göre özelleşmiş adlandırmalar da literatürde yer almaktadır. Günümüzde en yaygın kullanılan iki terim *kamusal hizmet çevirmenliği* (public service interpreting – PSI) ve *toplum çevirmenliği* (community interpreting) olmakla birlikte, tercih edilen terim ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde “toplum çevirmenliği” (community interpreting) ifadesi daha yaygınken; Birleşik Krallık ve bazı Avrupa ülkeleri, gönüllülük esasına dayalı amatör çeviri faaliyetleriyle karışıklığı önlemek amacıyla “kamusal hizmet çevirmenliği” (public service interpreting) terimini tercih etmektedir (Corsellis, 2002, s.32).

Tarih boyunca benzeri görülmemiş ölçüde dilsel ve kültürel çeşitlilik sergileyen çok uluslu ülkeler, günümüzde bu çeşitliliğin yönetimi açısından önemli sınamalarla karşı karşıyadır. Avustralya bu bağlamda örnek gösterilebilecek ülkelerden biridir (Eser, 2016; 2020). UNESCO’nun *Dünya Dilleri Atlası*’na göre, dünya genelinde 8.324 (sekiz bin üç yüz yirmi dört) dil konuşulmakta veya işaret dili olarak kullanılmakta olup, bunların yaklaşık 7.000’i (yedi bin) hâlen aktif olarak yaşamaktadır; ancak yalnızca 351 dil eğitimde öğretim dili olarak yer almaktadır (UNESCO, 2025). Bu derece çeşitliliğin bulunduğu kamusal alanlarda iletişimsel adaletin sağlanması giderek daha karmaşık bir hâl almakta; özellikle de toplum çevirmenliği hizmetlerinin sunumunda ciddi zorluklar ortaya çıkmaktadır. Bu zorlukların

başında, ihtiyaç duyulan dil sayısının fazlalığı ve bu dillerin çoğunda — özellikle yaygınlığı sınırlı olanlarda — nitelikli çevirmen yetiştirmenin güçlüğü gelmektedir (Valero-Garcés, 2023). Söz konusu durum; sağlık (Doherty vd., 2010; Lor vd., 2019; Wang, 2023), hukuk (Napoli & Morandi, 2025) ve eğitim (Vargas-Urpi, 2019) gibi geniş kitlelere hizmet sunan alanlarda daha da belirgin hâle gelmektedir (Cooper & Turgeon, 2024). Örneğin COVID-19 sürecinde, toplum çevirmenlerinin sağlık hizmetlerinde oynadığı kritik rol; sağlık yetkililerinin yanında düzenli olarak yer alan işaret dili çevirmenlerinin ve çok kültürlü, çok dilli toplumlarda farklı dilleri konuşan toplulukları hedefleyen sesli, basılı ve dijital içeriklerde açıkça gözlemlenmiştir (Lai, 2023, s.3). Temel hizmet sağlayıcıları arasında yer alan sözlü ve işaret dili çevirmenleri ise salgın boyunca ön saflarda görev almış, yüz yüze çalışmanın yanı sıra kısa sürede çevrim içi hizmet sunumuna uyum sağlayarak önemli katkılar sunmuşlardır (Crezee & Major, 2020, s.1). Eğitim alanında ise dilsel ve kültürel kopukluk, özellikle azınlık ve yerli grupların sistemle bütünleşmesini engelleyerek dışlanmalarına ve mevcut eşitsizliklerin daha da derinleşmesine yol açabilmektedir (Smith, 2015).

TÇ, temel hizmetlere erişim talebinde bulunan ancak içinde yaşadıkları toplumun dilini konuşmayan bireylere söz hakkı tanıma ilkesine dayanmaktadır. Bir meslek olarak, dil ve kültüre ilişkin meseleleri sosyal adalet ve eşitlik kavramlarıyla bütünleştirmekte; bu yönüyle yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal katılımı güçlendiren bir mekanizma işlevi görmektedir (Bancroft, 2015). Özellikle çoğunluk dilini konuşmayan bireylerin sağlık, hukuk ve eğitim gibi alanlardaki karar alma süreçlerine dâhil olabilmesini sağlaması açısından, toplum çevirmenliği kritik bir rol üstlenmektedir (Lai, 2023).

Eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği üzerine yapılan birçok çalışma, bu alanın hâlâ yeterince araştırılmadığını açıkça ortaya koymaktadır (örn. de Boe vd., 2021; Liu & Zhang, 2019; Smith, 2010). TÇ, kamu hizmetlerine erişimde dil engeli yaşayan bireylerin temel haklarını korumayı ve eşit hizmet alma koşullarını sağlamayı amaçlayan; güçlü etik ve sosyopolitik yönleri sahip bir çeviri türü olarak tanımlanmaktadır (Pöhhacker, 1998). Tarih boyunca ve gündelik yaşamda önemli bir işlev üstlenen çevirmenler, çoğu zaman toplumsal değişimin katalizörü olarak görev yapmışlardır (Takeda, 2007, s.6), nitekim toplum çevirmenleri de bu rolü üstlenerek kamu hizmetlerine erişimde dönüştürücü bir aracı konumuna gelmiştir (Corsellis, 2008, s.3). Bu hizmet, hem hizmeti talep eden bireylerin hem de hizmet sağlayan kurumların içinde yer aldığı toplumsal yapıya kök salmış bir uygulamadır (Anton, 2016). Nitekim toplum çevirmenlerinin temel rolü, “ülkenin resmî dilini akıcı biçimde konuşamayan bireylerin; hukuk, sağlık, eğitim, hükümet ve sosyal hizmetler gibi kamu hizmetlerine tam ve eşit erişimini kolaylaştırmak” olarak tanımlanmaktadır (Roberts, 1994,

s.127). Son yıllarda, özellikle Critical Link konferanslarının 1995'ten itibaren düzenlenmeye başlamasıyla birlikte toplum çevirmenliği alanındaki akademik ilgi belirgin şekilde artış göstermiştir (Remael & Carroll, 2015). Bu akademik ilgi, toplum çevirmenliğine duyulan yapısal ihtiyacın teorik ve pratik düzeyde daha görünür hâle gelmesiyle doğrudan ilişkilidir (de Boe vd., 2021).

1990'lardan bu yana çeviribilim alanında kaydedilen en dikkat çekici gelişmelerden biri, toplum çevirmenliğinin hem mesleki uygulamalarda hem de akademik çalışmalarda giderek daha fazla önem kazanması olmuştur (Mikkelsen & Jourdenais, 2015; Valero Garcés, 2014). Bu çeviri türünün en yoğun biçimde uygulandığı alanlardan biri sağlık hizmetleri olup, toplum çevirmenliği çalışmaları içinde merkezi bir yer tutmaktadır (Pöchhacker & Shlesinger, 2007, s.489). Şan ve Koçlu'ya (2020) göre, özellikle son yıllarda toplum çevirmenliğine yönelik çalışmaların sayısında belirgin bir artış yaşanmakta; bu eğilim, sahadaki somut ihtiyaçların akademik bilgi üretimiyle karşılanma çabasının doğal bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (s.29). Bu artışın temelinde, hız kazanan ulusötesi göç hareketlerine bağlı olarak pek çok ülkede artan kültürel ve dilsel çeşitlilik yer almaktadır (Al-Salman, 2016; Valero-Garcés, 2019). Küresel ölçekteki etkileşimlerin yoğunlaşmasıyla birlikte, farklı dil ve kültürlerden bireylerin bir araya geldiği çok kültürlü topluluklar ortaya çıkmaktadır. Göçmenler, mülteciler, sığınmacılar, uluslararası öğrenciler ve sağlık hizmeti almak amacıyla sınır ötesine geçen bireyler, bu yapının oluşumunda belirleyici aktörler arasında yer almaktadır (Eser, 2020, s.2).

Doğal afetler, insani krizler, kitlesel yerinden edilme durumları ve salgınlar gibi küresel sağlık krizleri, kamu hizmetlerinin çok dilli olarak sunulmasını ve kamu iletişimlerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle acil durum ve afet anlarında, dil engelleri tahliye ve yardım çağrılarının iletilmesini güçleştirmekte; bu nedenle, acil durum talimatlarının herkes tarafından anlaşılabilmesi için eğitimli çevirmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Andrews, 2024). Afet ve kriz dönemlerinde, çok dilli ve çok kültürlü toplumların ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına iletişimin farklı kanallardan ve birden fazla dilde sağlanması gereklidir (Federici vd., 2019). İnsani krizler ve kitlesel yerinden edilmelerde, dil erişiminden yoksun kırılgan topluluklar daha olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kalmakta; yardım ekipleri ise bu toplulukların ihtiyaçlarını doğru biçimde değerlendirmekte zorlanmaktadır. Bu nedenle, insani yardım çevirmenlerine ve kültürler arası arabuluculara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır (Agarwal vd., 2020). Mültecilerin haklarını anlayabilmeleri ve kamu hizmetlerine erişebilmeleri için, bilgiye kendi dillerinde ulaşmaları sosyal uyumu destekleyen temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır (Krystallidou vd., 2024). Öte yandan, COVID-19 salgını gibi

küresel sağlık krizleri, savunmasız ve ana dili İngilizce olmayan kitlelere ulaşabilmek için doğru, güvenilir ve çok dilli içeriklerin üretilmesinin önemini bir kez daha ortaya koymuştur; bu tür içeriklerin, sağlık hizmetlerine erişim açısından eşitliği güçlendirdiği belirtilmektedir (Lai, 2023). Lesch'e (2018) göre, TÇ'nin amacı, toplumda dezavantajlı durumda bulunan bireyleri güçlendirmek ve onlara imkân tanımaktır; bu nedenle, bu kişilerin sosyal ve dilsel ihtiyaçlarının karşılanmasını önceliklendirmektedir. Buradan hareketle, bu süreçte toplum çevirmenlerinin rolü, özellikle kriz anlarında kamusal bilgilendirme ve hizmet sunumunun kapsayıcı hâle gelmesi açısından daha da kritikleştiği ifade edilebilir.

Ozolins (2010), toplum çevirmenliği hizmetlerinin gerekliliğini etkileyen dört makro faktör belirlemektedir: (a) dil çeşitliliğinin artması, (b) kamu sektörü finansmanına bağımlılık, (c) mesleki standartlar yerine kurumlar tarafından belirlenen uygulamaların yaygınlığı ve (d) sektörlere özgü politikalarla çelişen sektörler arası çeviri ihtiyaçları (s.194). Tüm bu gelişmelerin sonucunda, pek çok ülke fiilen olarak çok dilli hâle gelmiş ve kamu hizmetlerinin farklı sosyal gruplara eşit biçimde ulaştırılabilmesi için toplum çevirmenliğine duyulan kurumsal ve yapısal ihtiyaç önemli ölçüde artacağı ifade edilebilir.

TÇ hizmetlerinin kamusal alanlardaki gerekliliği günümüzde artık tartışmaya açık bir konu olmaktan çıkmış (Heath vd., 2023); bunun yerine, söz konusu hizmetlerin kurumsallaştırılması, meslekleşmesi, sertifikalandırılması, eğitimi, finansmanı, yapay zekâ ile entegrasyonu ve yasal çerçevesinin oluşturulması gibi yapısal boyutlar ön plana çıkmıştır.

TÇ'nin yalnızca iki dillilikle sınırlı bir iletişim faaliyeti olmadığı, çeviri becerileri, alan bilgisi ve mesleki etik gibi çeşitli alt yeterlikler gerektirmektedir (Eser, 2020, s.24). Güncel akademik çalışmalar, toplum çevirmenliğinin yalnızca dilsel aracı bir hizmet değil, aynı zamanda kamu hizmetlerinin eşit erişimi açısından stratejik bir unsur olduğunu ortaya koymakta; bu bağlamda, kalite güvencesine dayalı modellerin, resmi sicil sistemlerinin, etik kodlara dayanan uygulamaların ve standartlaştırılmış sertifikasyon süreçlerinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Ioannidis, 2025; Pokorn & Mikolič-Južnič, 2025; Petrocheilou, 2025).

Kamu hizmeti sunucularının çevirmenlerle etkili biçimde çalışabilmesi için eğitilmesi gerekliliği ise, çeviri hizmetinin çok dilli ve çok kültürlü toplumsal bağlamlarda işlevselliğini artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Tafur, 2022). TÇ, kültürel ve dilsel çeşitlilik içeren topluluklarda bir hizmet sunumu olarak değerlendirilmekte ve bu bağlamda kalite güvencesi için uluslararası standartlar benimsenmektedir (Eser, 2020, s. 24). Öte yandan, yapay zekâ teknolojilerinin kamu sektöründe artan kullanımı, toplum çevirmenliği alanında da destekleyici araçlar olarak değerlendirilebilecek yeni olanaklar sunmaktadır (do Carmo, 2025).

Avustralya örneğinde olduğu gibi, çok dilli ve çok kültürlü toplumlarda kültürel ve dil

açısından çeşitlilik gösteren (Culturally and Linguistically Diverse [CALD]) toplum üyelerinin iletişim ihtiyaçlarını karşılayan ve kendi içinde iki dillilik dışında başka alt edinçler ve mesleki etik unsurlarına sahip olan TÇ, bu açıdan değerlendirildiğinde bir hizmet sektörüdür ve bu hizmetin kalitesini güvence altına almak amacıyla, 2000’li yılların başında sektörde kalite standartları benimsenmiştir: EN-15038:2006 ve ISO 17100:2015 (Eser, 2020, s.24). Avustralya’da okullar, sözleşmeli hizmet sağlayıcı konumundaki *All Graduates Interpreting and Translating* adlı çeviri firmasının hizmetlerinden yararlanmakla yükümlüdür. Bu hizmetlerin bedeli, öğrenciler tam ücret ödeyen uluslararası öğrenci (tam ücret ödeyen uluslararası öğrenciler / full fee paying international students) statüsünde olmadıkları sürece, Bakanlık tarafından karşılanmaktadır (Victoria State Government, Department of Education, 2025). O halde, Avustralya’da toplum çevirmenliği, devlet tarafından düzenlenen ve finanse edilen, kurumsal yapıya sahip bir hizmet sektörü olarak konumlandırılmıştır denilebilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın bulgularının, özellikle eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğine ilişkin kalite güvencesi, sertifikasyon, ücretlendirme ve mesleki yeterlilik gibi konulara katkı sunması beklenmektedir.

Türkiye, tarihsel olarak çok dilli ve çok kültürlü bir yapıya sahip olmuş; özellikle 2010’lu yıllarda yaşanan yoğun göç dalgasıyla birlikte dil hizmetlerine olan ihtiyaç belirgin biçimde artmış ve bu durum çeşitli alanlarda somut adımların atılmasını beraberinde getirmiştir (Kutlu & Tarakçıoğlu, 2024, s.62). Türkiye’de toplum çevirmenliği bağlamında değerlendirildiğinde, mahkeme çevirmenliği dışında (Eryılmaz & Demez, 2021), sağlık ve eğitim gibi alanlarda henüz profesyonelleşmiş bir yapıdan söz edilememektedir (Kutlu & Tarakçıoğlu, 2024). Bununla birlikte, Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) öncülüğünde yürütülen çalışmalar, çevirmenliğin meslekleşmesi yönünde yeni bir sürecin başladığını göstermektedir (Uysal, 2020, s.147).

Çevirmenliğin meslekleşebilmesi için yalnızca mesleğin tanımsal çerçevesinin belirlenmesi yeterli değildir; aynı zamanda meslek örgütlerinin rolü, sektöre nitelikli çevirmen yetiştirilmesi ve verilen eğitimin saha koşullarına ne ölçüde karşılık geldiği de büyük önem taşımaktadır (Uysal vd., 2015a, s.261). Bu bağlamda Uysal vd. (2015b), çeviri faaliyetlerinin kurumsallaşması için üç temel alanda ortak hareket geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir: (a) ürün olarak çeviri etkinliklerinin kurumsallaştırılması, (b) çevirmenlik mesleği için yapısal bir çerçeve oluşturulması ve (c) çeviri eğitiminde kurumsallık temelli ilkeler doğrultusunda bir model geliştirilmesi (s.1553). Bu doğrultuda, MYK tarafından 2013 yılında yürürlüğe konan Ulusal Meslek Standardı’nda çevirmenliğe yer verilmesi; etik kurallar ve standartların belirlenmesi; meslek örgütlerinin aktif olması ve lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde

çeviri eğitimi veren programların varlığı, Türkiye’de çevirmenliğin meslekleşme sürecini büyük ölçüde tamamlamak üzere olduğuna işaret etmektedir (Odacıoğlu vd., 2015). Öte yandan, eğitim ortamlarında sözlü çeviri hizmetlerinin çoğunlukla profesyonel olmayan bireyler tarafından karşılandığı görülmektedir. Bu kişiler arasında iki dilli çocuklar (Bayraktar-Özer, 2024; Tunalı & Erkırtay, 2024), öğrenci velilerinin komşu veya akrabaları, öğrencilerin kardeşleri, evde çalışmayan aile bireyleri (Hale, 2015, s.68), herhangi bir çeviri eğitimi almamış ancak ücretli olarak sözlü çeviri yapan alaylı çevirmenler (Wadensjö, 2009) ve okulda görevli İngilizce öğretmenleri (Chen & Huang, 2022) yer almaktadır. Bu durum, eğitim alanında toplum çevirmenliğine yönelik kurumsal ve nitelikli bir altyapının henüz yeterince gelişmediğini göstermektedir.

Türkiye’de 1980’lerden bu yana çeşitli üniversitelerin bünyesinde mütercim-çevirmenlik ve çeviribilim alanlarında lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde programlar yürütülmektedir. Üniversite temelli bu eğitim, çevirmenler için ülkedeki tek resmî mesleki eğitim kaynağıdır. Ancak serbest ve denetimsiz piyasa koşulları, çeviri diplomasının mezunlar için güçlü bir mesleki yeterlik göstergesi olma işlevini zayıflatmaktadır. Ayrıca çeviribilim programlarının sayısındaki artış, iş gücü piyasasındaki talebi aşma potansiyeli taşıdığı için meslekleşme süreci açısından yeni sorunlar da doğurabilir (Uysal, 2021, s.845).

Bununla birlikte, çevirmenlik mesleğinin giderek kurumsallaşan ve akademikleşen yapısı, uzun süredir süregelen profesyonel olmayan çeviri uygulamalarının görünürlüğüne azaltmakta ve bu uygulamaların meşruiyetini sorgulatmaktadır (Bayraktar-Özer, 2024). Ancak çeviri becerilerinin yalnızca resmî eğitim kurumları aracılığıyla edinilebileceği yönündeki akademik yaklaşım, bireylerin doğal yollarla geliştirdiği çeviri yetkinliklerini göz ardı etme riskini taşımaktadır. Gerçekte, profesyonel olmayan çeviri uygulamaları, yalnızca profesyonel çevirinin sınırlarını aşmakla kalmayıp, kimi zaman bu sınırları belirleyen işlevsellik ve yaygınlığa da sahiptir (Pérez-González & Susam-Saraeva, 2012, s.157).

1980’lerde ve 1990’ların başında toplum çevirmenliği araştırmalarının ilk aşamalarında mahkeme ve sağlık ortamlarında toplum çevirmenliği uygulamaları araştırmacıların temel ilgi odağı iken, eğitim (Davitti, 2013), polis sorguları (Mulayim vd., 2014) ve hapishane (Baixauli-Olomos, 2013) gibi ortamlar araştırmacıların yöneldiği diğer alanlar olduğu görülmektedir. Diğer yandan, toplum çevirmenliği faaliyetleri hastane ortamlarında (Aguilar-Solano, 2015), eğitim kurumlarında (Yanqiang & Junping, 2016), göç kuruluşlarında (Taronna, 2019) ve müzeler gibi kültürel mekânlarda (Dong, 2024) daha sıkça görülmektedir. Bu yaygınlığın temel nedenlerinden biri, birçok ülkede kamu hizmeti çevirmenliği alanında hâlâ standartlaşmış mesleki uygulamaların bulunmamasıdır. Sonuç olarak, bu tür çeviri hizmetleri sıklıkla

göçmenler veya mültecilerle aynı etnik ya da kültürel gruba mensup bireyler tarafından yürütülmektedir (Pöchhacker, 2004, s.174). Akademik bir eğitim almamış olmalarına rağmen; haber medyası, sosyal medya, dijital platformlar ya da dini ve kurumsal hizmet alanlarında sözlü çeviri yapan bu bireyler, aktif çeviri aktörleri olarak sahada önemli roller üstlenmektedir. Bu durum, toplum çevirmenliğinin yalnızca akademik ya da profesyonel bağlamlarla sınırlı tutulamayacak kadar geniş ve çeşitli pratikleri kapsadığını açıkça ortaya koymaktadır (Pérez-González & Susam-Saraeva, 2012).

TÇ'nin en yoğun biçimde ihtiyaç duyulduğu alanlardan biri eğitim kurumlarıdır (Smith, 2015). Okul, göçmen kökenli ailelerin ve çocukların ev sahibi toplumla ilk sistematik temas kurduğu sosyal mekânlardan biri olması nedeniyle (Perino & Allasino, 2014), burada sunulan çeviri hizmetleri yalnızca bilgilendirici bir araç değil, aynı zamanda okul-aile ilişkilerinde güven, kapsayıcılık ve katılım inşasında belirleyici bir rol üstlenmektedir (Antia & Kreimeyer, 2001). Toplamların giderek daha çok kültürlü bir yapıya bürünmesine paralel olarak, eğitim örgütleri dilsel çeşitliliğin en yoğun gözlemlendiği ortamlar hâline gelmiştir (Russell & Winston, 2014). Farklı dil geçmişlerine sahip öğrenci ve ailelere hizmet sunan okullarda, diller arası etkili iletişim ihtiyacı hiç olmadığı kadar artmış durumdadır (Sanders & Epstein, 2000; Xu & Gulosino, 2006). Hizmet sağlayıcılar ile ortak bir dili paylaşmayan kullanıcılar arasında iletişimi mümkün kılan toplum çevirmenliği (Davitti, 2013), eğitime eşit erişimin sağlanması (Marschark vd., 2005) ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının desteklenmesi açısından kritik bir işlev görmektedir (Smith, 2015). Ancak bu önemli rolüne rağmen, eğitim bağlamında sunulan çeviri hizmetlerinin sağlık ve hukuk (Ng & Crezee, 2020) gibi diğer kamu hizmeti alanlarına kıyasla daha az incelendiği görülmektedir (de Boe vd., 2021; Smith, 2015). Eğitim alanındaki çeviri faaliyetlerine ilişkin paydaş algılarının ve beklentilerinin anlaşılması ise, yalnızca hizmet sunum kalitesinin artırılması (Petrov & Gunn, 2025) açısından değil, aynı zamanda dilsel çeşitlilik gösteren toplulukların haklarının korunması bakımından da önem taşımaktadır (Lee, 2021).

Türkiye'de toplum çevirmenliği alanında yapılan araştırmalar, zaman içinde hem kuramsal hem de uygulamalı birçok temaya odaklanarak giderek çeşitlenmiştir. Bu çalışmaların önemli bir bölümü özellikle sağlık hizmetlerinde yoğunlaşmış; çevirmenin görev tanımları, rol çeşitliliği, iletişimsel aracılık, etik ilkeler, bölgesel uygulamalar ve pandemi koşullarına özgü deneyimler gibi konular kapsamlı biçimde ele alınmıştır (Duman, 2018; Duman & Ataseven, 2018; Eraslan & Şener, 2018; Erdil, 2020; Katar, 2019; Kurt & Bilginer, 2021; Öztürk, 2015; Şan & Kahraman-Duru, 2020; Şener, 2017; Toker, 2019; Turan, 2016; Turan, 2018). Hukuki çeviri ve mahkeme çevirmenliği çalışmaları ise, görünürlük, mesleki

standartlara uyum, tarihsel gelişim ve normatif çerçeve gibi başlıklara odaklanmaktadır (Doğan, 2004; Doğan, 2010; Eryılmaz & Demez, 2021; Yücel, 2018).

Afet ve acil durum çevirmenliği, toplum çevirmenliğinin kriz koşullarındaki konumunu irdeleyen saha çalışmaları, model önerileri ve yeniden değerlendirmelerle ayrı bir araştırma alanı hâline gelmiştir (Bulut, 2002; Doğan, 2006; Doğan & Kahraman, 2011; Doğan, 2012; Kahraman, 2003; Kurutlay & Bulut, 2012; Kurultay & Bulut, 2012). Göçmen ve mülteci topluluklarıyla kurulan iletişim köprüleri ise, iltica süreçleri, iletişim eşitsizlikleri ve yerel uygulamalar bağlamında ele alınmaktadır (Balkul, 2017; 2018; Ersoy, 2018; Kahraman, 2010; Koçlu, 2019; Şan & Koçlu, 2018; Turhan vd., 2021).

Dijitalleşmenin etkisiyle birlikte web tabanlı ve teknoloji destekli çeviri uygulamaları üzerine de güncel çalışmalar yürütülmektedir (Doğan vd., 2024; Erkırtay & Ünal, 2021; Susever & Balkul, 2024). Aynı şekilde işaret dili çevirmenliğinin kamu hizmetleri içindeki konumu, profesyonelleşme süreci ve kamusal görünürlüğü bakımından önemli bir inceleme alanı olarak öne çıkmaktadır (Bartan vd., 2023; Conker, 2017; 2020; Tanyeri & Kubus, 2024).

TÇ'nin sosyokültürel boyutları da çeşitli çalışmalarda kültürlerarası arabuluculuk rolü ve toplumsal dönüşüm süreçleri bağlamında tartışılmıştır (Doğan, 2013, 2017, 2023). Çeviri eğitimi ise, pedagojik yaklaşımlar, öğretim programı tasarımı, içerik analizi ve akademik-uygulayıcı perspektiflerin değerlendirilmesi gibi temalarla derinlemesine ele alınmaktadır (Arslan, 2018; Arslan & Durdağı, 2018; 2024; Helalşah, 2021; Kutlu & Tarakçıoğlu, 2024; Ross, 2018; Şan & Koçlu, 2021).

Buna paralel olarak, çevirmenliğin meslekleşme süreci, mesleki kimlik, etik değerler ve tutumlar açısından da literatürde artan bir yer tutmaktadır (Conker, 2017; Doğan, 2010; Kıcıır, 2019; Tanyeri & Kubus, 2024; Yücel, 2018). Alanın kavramsal ve kuramsal temellerine yönelik öncü ve eleştirel çalışmalar ise, toplum çevirmenliğinin tarihsel gelişimi, tanımsal sınırları ve teorik çerçevesini ortaya koymaktadır (Gürçağlar & Diriker, 2004). Son olarak, psikososyal hizmet bağlamında çevirmenin işlevine dair temalar da güncel araştırma konuları arasında yer almaktadır (Şan, 2021).

Türkiye’de toplum çevirmenliği üzerine yapılan çalışmalar zaman içinde çeşitlenerek sağlık, hukuk, afet yönetimi, göç ve dijitalleşme gibi tematik alanlarda derinleşmiş; bu bağlamlarda çevirmenin rolleri, etik sorunlar, iletişimsel aracılık ve uygulama modelleri sıklıkla ele alınmıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde, toplum çevirmenliğinin eğitim ortamlarındaki kullanımı ve bu bağlamdaki paydaş deneyimlerine ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmaların çoğu, eğitim kurumlarına yalnızca dolaylı biçimde değinmekte; genellikle çocukların gayriresmî çeviri rollerine odaklanarak, bu olguyu

“çocuk dil aracılığı” çerçevesinde ele almaktadır (Bayraktar-Özer, 2024; Tunalı & Erkırtay, 2024). Oysa eğitim ortamları, göçmen kökenli bireylerin ev sahibi toplumla ilk kurumsal temaslarını kurduğu, dolayısıyla çeviri faaliyetlerinin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda toplumsal eşitlik, katılım ve kapsayıcılık ilkeleri açısından da kritik işlevler üstlendiği kamusal alanlardır. Bu çerçevede, eğitim kurumlarında sunulan profesyonel veya yarı-profesyonel toplum çevirmenliği hizmetlerine yönelik algı, deneyim ve beklentileri farklı paydaşlar düzeyinde incelemeyi amaçlayan bu çalışma, alandaki belirgin araştırma boşluğunu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırma, hem Türkiye’de toplum çevirmenliğinin eğitim bağlamındaki pratik karşılıklarını görünür kılması, hem de söz konusu hizmetin kurumsallaşmasına yönelik tartışmalara kuramsal ve uygulamalı düzeyde katkı sunması bakımından önem taşımaktadır.

Eğitim temel bir hak olduğu için, dil engelleri ailelerin ve öğrencilerin bu hakka erişimini ciddi biçimde kısıtlayabilir; eğitim ortamlarında çevirmenlerin yokluğu, sağlık ya da hukuki hatalarda olduğu gibi telafisi güç sonuçlar doğurabilir (Gunter, 2019). Nitelikli eğitim yalnızca öğrencilerin öğrenme süreçlerine değil, aynı zamanda ebeveynlerin okul yönetimine katılımına da bağlıdır. Bu bağlamda eğitim ortamlarının da, sağlık ve hukuk alanlarında olduğu gibi, bireylerin hak ve sorumluluklarını etkin biçimde yerine getirebilmeleri için uygun ve erişilebilir dil hizmetlerini sağlaması gerekmektedir (Ledesma, 2021). Nitekim ABD Millî Eğitim Derneği (National Education Association) gibi kurumlar, okul yöneticilerinin velilere “anladıkları dilde” bilgi verme yükümlülüğü bulunduğunu ve bu süreçlerde eğitimli çevirmenlerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Gardner & Love, 2021). Ancak ne yazık ki birçok eğitim kurumu, özellikle kamu okulları, sertifikalı çevirmenlerin istihdamı konusunda gerekli adımları atmaktan uzak kalmıştır; bu kurumlar, çoğu zaman yeterli nitelik ve değerlendirme süreçlerinden geçmemiş bireyleri çeviri görevlerinde görevlendirmekte ve profesyonel hizmet temininden kaçınmaktadır (Smith, 2015). Literatürde birçok çalışma, eğitim ortamlarında görev yapan çevirmenlerin bu alandaki özel ihtiyaçlara hazırlıksız olduğunu ortaya koymaktadır (Schick vd., 1999; Schick vd., 2006; Stewart & Kluwin, 1996; Yarger, 2001). Bu durum, eğitim alanında sunulan dil hizmetlerinin, sağlık ve hukuk alanlarında olduğu kadar hayati önemde olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Bu çalışma, toplum çevirmenliğinin eğitim ortamlarındaki kullanımı üzerine yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle (Lee, 2021; Smith, 2015; Vargas-Urpi & Arumi-Ribas, 2014), bu alandaki bilimsel bilgi birikimine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Türkiye’de toplum çevirmenliğine yönelik çalışmalar büyük ölçüde sağlık, hukuk, afet yönetimi ve göç gibi alanlarda yoğunlaşmakta; eğitim bağlamı ise çoğunlukla dolaylı biçimde ele alınmaktadır.

Oysa okul, göçmen kökenli bireylerin ev sahibi toplumla ilk yapısal temas kurduğu alanlardan biri olup, çeviri hizmetlerinin bu ortamda nasıl işlediğine dair ayrıntılı bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır.

Gürleyen (2022) araştırmasında toplum çevirmenlerinin etik ilkelerinin algılanmasında rol oynayan toplum çevirmenliği ağı ve bu ağın aktörlerini (insan ve insan dışı) incelemiş ve toplum çevirmenliği ağının bütün olarak kapsamlı anlaşılması için diğer aktörlerin algılarının da analiz edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (s.157). Bu bağlamda, bu araştırma toplum çevirmenleri, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve çevirmenler gibi farklı paydaş gruplarının algı, deneyim ve beklentilerini incelemekte; bu hizmetin eğitim süreçlerinde nasıl bir karşılık bulduğuna dair bütüncül bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulguların, eğitim kurumlarında toplum çevirmenliğine ilişkin daha sistemli ve kapsayıcı bir hizmet yapısının geliştirilmesine yönelik öneriler sunması beklenmektedir. Bunun yanı sıra, çok dilli öğrenci ve ailelerin eğitime erişimi bağlamında çeviri hizmetlerinin nasıl bir rol oynadığına dair veri sağlaması amaçlanmaktadır. Bu yönüyle bu çalışma, hem eğitimde eşitlik ilkesini destekleyen uygulamalara ışık tutmayı hem de toplum çevirmenliği hizmetlerinin/uygulamalarının eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik tartışmalara zemin oluşturmayı hedeflemektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim ortamlarında sunulan toplum çevirmenliği hizmetlerinin farklı paydaş grupları (okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenler, psikolojik danışmanlar, veliler ve toplum çevirmenleri) tarafından nasıl algılandığını, deneyimlendiğini ve değerlendirildiğini derinlemesine incelemektir. Bu doğrultuda, toplum çevirmenliği hizmetlerinin eğitim ortamlarındaki rolü, etkisi ve etkinliği çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Araştırmada, paydaşların toplum çevirmenlerinin rollerine ilişkin algıları; çevirmenlerden beklenen dilsel, etik ve mesleki yeterlikler; çeviri hizmetlerinin niteliğine ve katkısına dair değerlendirmeler ile çevirmen aracılığıyla yürütülen iletişim süreçlerinde yaşanan deneyimler sistematik biçimde analiz edilmiştir. Ayrıca, paydaş grupları arasında rol ve sorumluluk algılarındaki farklılıklar ortaya konulmuş ve toplum çevirmenliği hizmetlerinin eğitim ortamlarındaki iletişim ile karar alma süreçlerine nasıl katkı sağladığı değerlendirilmiştir. Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA) yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bu çalışma, katılımcıların doğrudan yaşantılarına ve deneyimlerine dayalı olarak anlamlı temalar geliştirmeyi hedeflemiş; toplum çevirmenliği alanına, özellikle eğitim

bağlamında, özgün katkılar sunmayı amaçlamıştır.

2. Araştırmanın Sorusu

Eğitim ortamlarında yer alan farklı paydaşlar, toplum çevirmenliğinin rolünü ve etkililiğini nasıl algılamakta, deneyimlemekte ve değerlendirmektedir? Bu araştırmada, bu temel soruya yanıt aramak amacıyla veri toplama, veri analizi ile bulguların yorumlanması ve tartışılması süreçleri, aşağıda belirtilen alt araştırma soruları doğrultusunda yapılandırılmıştır. Belirlenen alt araştırma soruları, araştırmanın derinlemesine nitel bir çözümleme yapmasına ve Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA) yaklaşımının gerektirdiği biçimde, paydaşların yaşantılarına ilişkin anlamlı temalar ortaya koymasına olanak sağlamaktadır.

3. Alt Araştırma Soruları

1. Okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenler, psikolojik danışmanlar (rehber öğretmenler), veliler ve toplum çevirmenleri, toplum çevirmenlerinin rollerini nasıl algılamaktadır?
2. Paydaş gruplarına göre çevirmenlerin temel rol ve sorumluluklarına ilişkin algılar ne şekilde farklılık göstermektedir?
3. Paydaşlar, toplum çevirmenlerinden hangi dilsel, etik ve mesleki yeterlikleri beklemektedir?
4. Toplum çevirmenlerine yönelik paydaş beklentileri arasında hangi benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?
5. Paydaşlar, deneyimledikleri çeviri süreçlerini nasıl algılamakta ve değerlendirmektedir?
6. Toplum çevirmenlerinin eğitim ortamlarına sağladıkları katkılar nelerdir?
7. Çevirmen aracılığıyla yürütülen iletişim süreçlerinde paydaşlar, hangi zorluklar veya sorunlarla karşılaşmaktadır?
8. Güven, gizlilik, tarafsızlık ve doğruluk gibi etik değerlere ilişkin paydaş algı ve deneyimleri nasıldır?
9. Paydaşların çeviri deneyimlerini ve beklentilerini etkileyen başlıca faktörler nelerdir?
10. Okul ortamlarında çeviri ihtiyacına yönelik algı ve deneyimler nasıldır?

4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, toplum çevirmenliğinin eğitim ortamlarındaki rolünü kapsamlı ve çok boyutlu biçimde ele alarak, hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde literatüre özgün katkılar sunmayı hedeflemektedir. Araştırmanın giriş bölümünde sunulan literatür taramasına göre, uluslararası düzeyde toplum çevirmenliği araştırmaları ağırlıklı olarak sağlık (Abraham & Fiola, 2006; Angelelli, 2001, 2003) ve hukuk (Hertog, 2012; Russell, 2013) alanlarında yoğunlaşmakta; eğitim alanına yönelik çalışmalar ise görece sınırlı kalmaktadır (Smith, 2015; Vargas-Urpi, 2012, 2019). Türkiye özelinde ise, toplum çevirmenliğinin okul ortamlarındaki kullanımı çoğunlukla çocuk dil aracılığı (child language brokering) çerçevesinde ve sınırlı örnekler üzerinden ele alınmıştır (Bayraktar Özer, 2024). Bu bağlamda, farklı paydaşların algı ve deneyimlerine dayalı olarak toplum çevirmenliği uygulamalarını bütüncül şekilde inceleyen bu araştırmanın, literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı ve konuya özgün bir bakış kazandıracağı öngörülmektedir.

Weirick'e (2023) göre, toplum çevirmenlerinin sınıf ortamlarındaki rol, sorumluluk ve beklentilerindeki belirsizliklerin çözümü yine zaman içerisinde yapılan araştırmalar ile ortaya konularak mevcut durum daha iyiye götürülebilir. Ancak hâlen yanıtlanması gereken bazı sorular bulunmaktadır: (a) Okullar ya da daha üst düzey yetkililer, okullarda istihdam edilen toplum çevirmenlerinin niteliklerinden nasıl hesap verebilir hâle gelebilirler? (b) Okullar toplum çevirmenlerinin denetimi, koordinasyonu ve değerlendirilmesi için hangi politikalara sahiptir?, (c) Okulların özel edinçler gerektiren toplum çevirmenliğine yönelik çözüm bulmak amacıyla alanında uzmanlaşmamış bireyleri toplum çevirmeni adı altında istihdam etmeleri nasıl engellenebilir ya da sınırlandırılabilir? (Weirick, 2023, s.423). Türkiye, merkezi yönetime sahip bir ülke olduğu için eğitim yönetimi de Ankara'da bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri aracılığıyla yürütülmektedir. Merkezden çıkan bir kanun ya da yönetmelik tüm ülkedeki eğitim kurumlarına hitap etmektedir. Bu açıdan ele alındığında, bu çalışmanın araştırma sahasından elde ettiği verilerle, bir ölçüde MEB'e yönelik toplum çevirmenliği bağlamında politika önerileri sunması açısından da fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın önemli yönlerinden biri, geniş kapsamlı saha çalışmasıyla birlikte, maksimum çeşitlilik ilkesine göre yapılandırılmış katılımcı profiline dayalı olarak veri çeşitliliğini sağlamasıdır. Türkiye'nin TR83 Bölgesi'nde yer alan Samsun, Amasya, Çorum ve Tokat illerini kapsayan bu araştırma, farklı coğrafi, kültürel ve sosyoekonomik bağlamlardan elde edilen verilerle bulguların genellenebilirlik ve aktarılabilirlik potansiyelini artırmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik analiz deseni sayesinde, yüzeysel betimlemelerin ötesine geçilerek katılımcıların yaşantılarına dayalı özgün ve çok katmanlı temalar ortaya konulmuştur. Okul

yöneticileri, öğretmenler, PİKTES öğretmenleri, psikolojik danışmanlar, veliler ve çevirmenlerin dâhil edildiği çeşitlendirilmiş katılımcı yapısı ise, toplum çevirmenliğinin eğitim ortamlarındaki çok boyutlu etkilerini kapsamlı biçimde değerlendirme olanağı sunmuştur. Bu yönleriyle çalışma, dilsel çeşitliliğin giderek arttığı günümüz eğitim ortamlarında fırsat eşitliğini destekleyecek uygulamalara ve politika yapım süreçlerine katkı sağlayabilecek nitelikte bulgular üretmektedir.

5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın amacı, eğitim ortamlarında sunulan toplum çevirmenliği hizmetlerine ilişkin farklı paydaş gruplarının algılarını, deneyimlerini ve değerlendirmelerini derinlemesine anlamaktır; ancak her bilimsel çalışmada olduğu gibi, bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, nitel araştırma yaklaşımı ve fenomenolojik desenin tercih edilmesi, katılımcıların yaşantılarına ilişkin derinlemesine veri elde edilmesini sağlamış olsa da, bu yöntemsel çerçeve doğal olarak bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Araştırma, Türkiye'nin TR83 Bölgesi'nde (Samsun, Amasya, Çorum ve Tokat) yürütülmüş ve bu bağlamda elde edilen veriler, bölgeye özgü sosyoekonomik ve kültürel koşulların etkilerini yansıtmaktadır; dolayısıyla farklı bölgelerdeki eğitim kurumlarında toplum çevirmenliğine ilişkin algılar ve uygulamalar farklılık gösterebilir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere dayalı olarak toplanan nitel veriler, katılımcıların öznel bakış açılarına dayandığı için, kişisel eğilimler, duygusal durumlar ve geçmiş deneyimler doğrultusunda biçimlenmiş olabilir. Katılımcı profili, maksimum çeşitlilik ilkesine göre belirlenmiş olsa da, her paydaş grubundan eşit temsiliyete ulaşılamamış; özellikle toplum çevirmenliği konusunda uzmanlaşmış, çeviri eğitimi almış profesyonellere erişimin sınırlı olması, gruplar arası karşılaştırmalı analizlerde belirli dengesizlikler yaratmıştır. Bazı okul ortamlarında çeviri hizmetlerinin gönüllü bireyler ya da çocuklar aracılığıyla yürütülmesi gibi resmi olmayan (informal) uygulamaların bulunması da verilerin tutarlılığı açısından dikkatle değerlendirilmelidir. Ayrıca, veri toplama süreci yalnızca belirli bir akademik yıl içinde gerçekleştirilmiş olup, zaman içinde yaşanabilecek yapısal dönüşümlerin etkileri kapsam dışı kalmıştır; özellikle pandemi sonrası dönemin eğitim ortamlarına yansımalarının bu hizmetlere nasıl etki ettiğini izlemek mümkün olmamıştır. Son olarak, fenomenolojik yöntemin doğası gereği araştırmacı, katılımcı deneyimlerini olabildiğince önyargısız biçimde yorumlamaya özen göstermiştir; ancak araştırmacının kendi akademik birikimi ve saha deneyimi, veri analizine dolaylı yoldan etki edebilecek olası bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir. Bu

nedenlerle, elde edilen bulguların bağlamı içinde ele alınması; farklı bölgelerde, çeşitli eğitim düzeylerinde ve uzunlamasına desenle yürütülecek yeni çalışmalarla desteklenerek daha kapsayıcı sonuçlara ulaşılması önerilmektedir.

6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, eğitim ortamlarında sunulan toplum çevirmenliği hizmetlerine ilişkin farklı paydaş gruplarının algı, deneyim ve değerlendirmelerini anlamaya yönelik yürütülen nitel veri toplama ve analiz süreçlerinde bazı temel varsayımlar benimsenmiştir. Bu varsayımlar, doğrudan test edilebilir nitelikte olmamakla birlikte, araştırmanın geçerliliği, güvenilirliği ve bulguların anlamlandırılması açısından kuramsal bir zemin sunmaktadır. Öncelikle, araştırmaya katılan bireylerin toplum çevirmenliği hizmetlerine ilişkin doğrudan deneyim ve gözlemlere sahip oldukları; bu hizmetlere dair algı ve değerlendirmelerini, yeterli düzeyde yaşantısal temellere dayandırarak paylaştıkları varsayılmıştır. Katılımcıların, veri toplama sürecine dürüst, açık ve içten bir biçimde katıldıkları; özellikle toplum çevirmenliği gibi hassas bir konuda sosyal beklentilere uyum kaygısından ziyade, kişisel deneyim ve algılarını samimi biçimde ifade ettikleri kabul edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların toplum çevirmenliği kavramını kendi deneyimleri bağlamında anlamlandırabildikleri ve bu kavram üzerinden tutarlı değerlendirmeler yapabildikleri varsayılmaktadır. Çeviri hizmetlerinin işlevi, niteliği ve etkisine ilişkin temel kavramsal farkındalığa sahip olmaları, verilerin yorumlanabilirliği açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın saha çalışmasının yürütüldüğü Samsun, Amasya, Çorum ve Tokat illerinin, Türkiye’de benzer sosyoekonomik ve kültürel yapıya sahip bölgeler için belirli ölçüde temsil gücüne sahip olduğu; dolayısıyla elde edilen bulguların yalnızca bu illerle sınırlı kalmayıp, benzer bağlamlara yönelik anlamlı çıkarımlar yapılmasına olanak tanıdığı varsayılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacının fenomenolojik yaklaşım doğrultusunda sürece önyargısız, açık ve nesnel bir biçimde dâhil olduğu; kişisel varsayımlar ve deneyimlerin veri analizine en düşük düzeyde yansıdığı kabul edilmiştir. Son olarak, toplum çevirmenliği hizmetlerinin eğitim ortamlarındaki etkilerini değerlendirirken bireysel, kurumsal ve kültürel etkenlerin bütünüyle birbirinden yalıtılmasının mümkün olmadığı; ancak katılımcı anlatılarının belirli ortak temalar altında bir araya getirilerek anlamlı bir bütün oluşturabileceği varsayılmıştır. Bu çerçevede, araştırmadan elde edilen bulguların, belirtilen varsayımlar ve çalışmanın sınırlılıkları gözetilerek değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

7. Alt Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan temel kavramlar aşağıda açıklanmıştır:

Toplum Çevirmenliği: Kamu hizmeti alanlarında (sağlık, hukuk, eğitim vb.) hizmet sunan kurumlarla farklı dil geçmişine sahip bireyler arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla gerçekleştirilen sözlü çeviri hizmetidir. TÇ yalnızca dilsel aktarımı değil, aynı zamanda kültürel anlam aktarımını da kapsar ve bireylerin kamu hizmetlerine erişim hakkını destekleyen bir mesleki faaliyeti ifade eder.

Toplum Çevirmeni: Sağlık, hukuk, eğitim gibi kamu hizmeti alanlarında görev yapan; farklı dilsel ve kültürel geçmişe sahip bireylerle kurumlar arasında etkili iletişim kurulmasını sağlayan çevirmenlerdir.

Eğitim Çevirmeni: Özellikle sağır ve işitme güçlüğü çeken bireyler için eğitim ortamlarında iletişimi kolaylaştırmak amacıyla görev yapan çevirmenlere verilen isimdir. Eğitim çevirmenliği, toplum çevirmenliğinin eğitim alanına özgü bir alt disiplini olarak değerlendirilir. Sağlık veya hukuk alanlarında görev yapan çevirmenler “toplum çevirmeni” (Hale, 2007) olarak anılırken eğitim alanında çalışanlar “eğitim çevirmeni” (Rubio & Martí, 2013) olarak tanımlanmaktadır.

Çocuk Dil Aracılığı: Aile bireyleri veya toplum üyeleri adına çocukların dil aracılığı yapması sürecidir. Genellikle çocukların, ebeveynleri ya da yakın çevreleri için çevirmenlik işlevi üstlendiği durumları ifade eder.

Profesyonel Çevirmen: Resmî çevirmenlik eğitimi almış; mesleki etik ilkelere bağlı, toplum çevirmenliğine özgü teknik ve kültürel yeterliliklere sahip kişilerdir. Profesyonel çevirmenler yalnızca doğru dil aktarımını değil; tarafsızlık, gizlilik ve kültürel aracılık sorumluluklarını da üstlenirler.

Profesyonel Olmayan (ad hoc) Çevirmen: Herhangi bir çeviri eğitimi ya da yeterliliği bulunmayan; aile bireyleri, arkadaşlar, eğitim almamış iki dilli personel, gönüllüler, toplum savunucuları ya da yalnızca iki dili konuşabildiğini iddia eden kişiler tarafından gerçekleştirilen çevirmenlik biçimidir. Bu tür çevirmenlik, giderek daha fazla şekilde “informal çeviri” kavramıyla anılmaktadır (Bancroft, 2015).

I. BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, toplum çevirmenliğine ilişkin temel kavramlar açıklanmış; eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğinin rolünü anlamaya yönelik teorik bir zemin oluşturulmuştur. Ayrıca, konuya ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında gerçekleştirilen önceki araştırmalar incelenmiş ve mevcut çalışmanın literatürdeki konumu belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. Toplum Çevirmenliğinin Ortaya Çıkışı

Toplum çevirmenliği, kültürlerarası iletişim gereksiniminden doğmuş ve henüz gelişimini tamamlamamış, çeviribilim disiplininin bir alt alanıdır (Arslan & Durdağı, 2018, s. 369). Toplum çevirmenliği (TÇ), çevirmenleri insanların yaşamlarının en mahrem ve hassas alanlarında gerçekleşen bir hizmetin merkezine taşır. Bu açıdan değerlendirildiğinde TÇ, uluslararası siyaset sahnesinde önemli kararların tartışıldığı toplantılarda ya da en yeni bilimsel gelişmelerin paylaşıldığı konferanslarda değil; insanların günlük yaşamlarına dair en kişisel ve hayati meselelerin konuşulduğu ortamlarda ortaya çıkar. Bu nedenle toplum çevirmenleri, meslekleri sayesinde yalnızca bu tür ortamlarda bulunma imkânı elde eder ve normal şartlarda ulaşamayacakları gizli bilgilere tanıklık ederler (Hale, 2007).

TÇ, farklı ülke ve bölgelerde çeşitli biçimlerde uygulanmaktadır, çünkü yerel, bölgesel, ulusal ve küresel ölçekte toplumsal ve siyasal dinamiklerden etkilenmektedir (Remael & Carroll, 2015). 1960’larda Avustralya ve İsveç gibi ülkelerde, farklı etnik kökenlere sahip göçmenler ve azınlıklar için gelişen toplum çevirmenliği, 1980’lerden sonra artan uluslararası göçle birlikte diğer Avrupa ülkelerinde de önem kazanmıştır (Pöchhacker, 2004, s. 30).

Konferans çevirmenliği, II. Dünya Savaşı sonrasında—özellikle eşzamanlı çevirinin kurumsallaştırıldığı Nürnberg Duruşmaları’nda (Nuremberg Trials)—resmî bir statü kazanmışken (Runcieman, 2025), TÇ bambaşka toplumsal ve siyasal koşullar altında gelişmiştir (Baigorri-Jalón, 2015). Bu alan, esasen yirminci yüzyılın ikinci yarısında Anglo-Sakson dünyasında, özellikle 1960’lar ve 1970’lerde Avustralya ve Kanada’da, ardından 1980’lerde Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkmıştır (Runcieman, 2018, 2020).

Bu gelişim süreci, hem önceden var olan etno-dilsel çeşitliliğin —özellikle yerli halkların— kabul edilmesi hem de çok dilli göçmen toplulukların artan gereksinimleri tarafından yönlendirilmiştir (Runcieman, 2025, s.348). Bu bağlamda, TÇ tarihsel olarak,

kültürel açıdan baskın dil grupları ile çoğunlukla kırılgan konumdaki, marjinalleşmiş azınlık toplulukları arasındaki iletişimi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Corsellis, 2008). Buradan hareketle, TÇ'nin akademik bir amaçla değil, çok kültürlü toplumların iletişim ihtiyaçlarına verilen pratik bir yanıt olarak ortaya çıktığı ileri sürülebilir.

Her ne kadar çeviri uygulamaları Eski Mısır, Yunan ve Roma uygarlıklarında görüldüğü üzere antik dönemlere kadar uzanmakta ise de, modern disiplinler ve mesleki çerçevesi ancak 20. yüzyılın ortalarında ortaya çıkmıştır (Baigorri-Jalón, 2015). İlk akademik ve kurumsal çalışmalar, Nürnberg Duruşmaları'nın gereksinimleriyle ivme kazanan konferans çevirmenliği etrafında şekillenmiş, 1950'lerde Uluslararası Konferans Çevirmenleri Derneği'nin (International Association of Conference Interpreters – AIIC) kurulmasıyla resmiyet kazanmıştır (Runcieman, 2025). Ancak, 1960'lar ve 1970'lerde, savaş sonrası göç hareketleri ve çok kültürlü entegrasyon gibi yeni toplumsal koşulların, kamu hizmeti alanlarında çeviri hizmetlerine ihtiyaç doğurduğu Anglofon dünyada (Anglosphere) paralel bir gelişim süreci yaşanmaya başlanmıştır (Corsellis, 2008).

“Toplum çevirmenliği (community interpreting – CI)” ya da “kamu hizmeti çevirmenliği” (public service interpreting – PSI) olarak adlandırılan bu alan, yerel düzeyde tabandan başlatılan girişimler aracılığıyla doğmuş, sonrasında ulusal ve uluslararası düzeylere doğru genişleme göstermiştir (Corsellis, 2008). Bu bağlamda, toplum çevirmenliğinin yalnızca dilsel çeşitliliğe bir yanıt olarak değil, aynı zamanda çevirinin kavramsal çerçevesinde bir dönüşüm olarak da ortaya çıktığı—tek yönlü (monologic) konuşmalardan karşılıklı konuşmaya dayalı, toplumsal bağlama yerleşmiş bir uygulamaya doğru evrildiği ifade edilebilir.

Çok kültürlü göç hareketlerinden beslenen TÇ, ilk olarak 1960'larda Avustralya ve İsveç'te, artan göçmen nüfusun kamu kurumlarında erişilebilir dil hizmetleri ihtiyacını doğurmasıyla biçimlenmeye başlamıştır (Pöchhacker, 2004, s.30). 1980'lerde ve sonrasında küresel göçün hızlanmasıyla birlikte TÇ, Avrupa ve Kuzey Amerika'da daha da önem kazanmıştır. Daha prestijli çeviri türlerinden farklı olarak TÇ, toplumsal adalet, eşitlik ve yerelden gelen ihtiyaçların kesişim noktasında ortaya çıkmıştır (Bancroft, 2015). TÇ'nin kurumsallaşma sürecinin, özellikle sağlık, hukuk ve sosyal yardım gibi alanlarda sistematik engellerle karşılaşan dilsel azınlıkların kapsanmasına yönelik geniş toplumsal hareketlerle paralel ilerlediği ifade edilebilmektedir (Russell, 2022; Souza, 2016). Görüldüğü üzere TÇ, başlangıçta acil iletişim ihtiyaçlarına hızlı bir çözüm olarak sunulan bir sosyal hizmet iken (Bancroft, 2015), zamanla ulusal yönergeler (Hlavac, 2015), sertifikasyon sistemleri (Petrocheilou, 2025) ve akademik programlar (Mukhametshina vd., 2018; Niska, 2008) ile giderek daha fazla tanınan uzmanlaşmış bir mesleki alan (Sulaiman vd., 2025; Vitalaru, 2024)

hâline evrilmiştir.

TÇ, konferans veya medya gibi diğer alanlardan; hizmetlere erişim odaklı olması, iki yönlü ve ardıl çeviri yöntemlerini kullanması, karmaşık sosyal-ekonomik ilişkilerde güç dengesizliklerini yönetme gerekliliğiyle ayrılmaktadır (Bancroft, 2015). Toplum çevirmenliği, artan dilsel ve kültürel çeşitliliğe paralel olarak gelişim göstermektedir (Ozolins, 2010; Rudvin, 2007). Konferans çevirmenliği, 20. yüzyılın ortalarından bu yana en profesyonelleşmiş çeviri dalı olarak görülmekte iken (Pöchhacker, 2004, s.29), TÇ daha çok toplumsal tabanlı ve yerel ihtiyaçlardan doğmuştur (Ross, 2018). Uluslararası boyut taşıyan konferans ve diplomatik çeviriden farklı olarak TÇ, tek bir ülke içinde bir arada yaşayan çok dilli ve çok kültürlü toplumlar arasındaki iletişim gereksinimlerinden doğmuştur (Pöchhacker, 2004, ss. 14-15). Göç geçmişi uzun olan Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya ve İsveç gibi ülkelerde bu tür iç-toplumsal (intrasocial) çeviri hizmetleri, 1960'lerden itibaren resmî olarak tanınmaya başlamaktadır (Pöchhacker, 2004). İşaret dili çevirmenliği de benzer şekilde, gecikmeli fakat artan bir kurumsallaşma süreci geçirmiştir (Napier vd., 2010). Her ne kadar TÇ başlangıçta diğer çeviri türleri kadar prestijli görülmemiş olsa da (Roberts, 2002, s.157), yaygın kullanımı ve toplumsal önemi sayesinde zamanla ön plana çıkmıştır (Pöchhacker, 1999).

Türkiye'de TÇ'nin gelişimi ise henüz beklenen düzeyde değildir. Bununla birlikte her geçen gün ihtiyacı hissedilen bir hizmet olarak değerlendirilmektedir (Polat-Ulaş, 2024a). Şöyle ki, coğrafi konumu nedeniyle 2000'li yılların başından itibaren Suriye, Irak, Afganistan ve Ukrayna'dan gelen mülteci ve göçmen nüfusun varlığı, ülkede çeviri hizmetlerine olan talebin artmasına yol açmıştır (Polat-Ulaş, 2024a, 2024b). Doğal afetler ve sağlık altyapısındaki gelişmeler de Türkiye'nin çeviri ihtiyaçlarını çeşitlendirmiş, ulusal farkındalık ve kurumsal yaklaşımlarda belirgin bir değişimi beraberinde getirmiştir (Polat-Ulaş, 2024a).

Her ne kadar çeviri, Mısır, Yunan ve Roma gibi eski uygarlıklara kadar uzanan köklü bir geçmişe ve geleneğe sahip olsa da, akademik disiplinler ve resmî olarak tanınan meslekler olarak ortaya çıkışları çok daha yenidir; esasen 1950'ler ve 1960'larda şekillenmiştir (Baigorri-Jalón, 2015). Daha geriye gidildiğinde, çeviri uygulamalarının, farklı diller konuşan toplumlar arasındaki en eski insan etkileşimlerine kadar uzandığı görülmektedir. Yazının ortaya çıkmasından çok önce, farklı toplumlar bir araya geldiğinde ve iletişim kurmaya çalıştığında, bazı kişilerin doğal olarak dil aracı rolünü üstlendikleri düşünülmektedir (Rabadán-Gómez, 2016).

Toplum çevirmenliği terimi ise daha çağdaş bir kavram olarak özellikle 1990'larda resmî ilgi görmeye başlamıştır (Valero-Garcés 2014; Mikkelsen & Jourdenais 2015). 1995 yılında Toronto'da düzenlenen *First International Conference on Interpreting in Legal*,

Health, and Social Service Settings (Hukuk, Sağlık ve Sosyal Hizmet Ortamlarında Çeviri Uluslararası İlk Konferansı) sırasında Brian Harris'in "Community interpreting is where the action is" ("Toplum çevirmenliğinin olduğu yer, hareketin olduğu yerdir") sözleri (Duflou, 2012). Bu süreçte konferans ortamlarının dışında, özellikle hassas ve kritik kamu hizmeti alanlarında çevirinin karmaşıklığına ve aciliyetine dair farkındalığın artmakta olduğunu vurgulanmıştır (Pöllabauer, 2013).

Bu dönemin başlıca gelişmeleri arasında küresel göçün artması, sağır toplulukların görünürlüğünün ve hak taleplerinin güçlenmesi, yerli halklara yönelik toplumsal yaklaşımlardaki değişim sayılabilmektedir (Ozolins, 2015). Bu değişimler, kamu hizmeti alanlarında—çoğu zaman resmî mesleki yapılardan önce, gayriresmî ve doğaçlama biçimde yürütülen—dil aracılığı ihtiyacını doğurmuştur. 1970'lerde Harris tarafından ortaya atılan "doğal çeviri" (natural translation) kavramı, bu gayriresmî uygulamanın erken bir kabulünü ifade etmektedir (Martínez-Gómez, 2015). Harris (1977), çevirinin resmî eğitim almamış olsa bile iki dilli bireylerde doğal olarak bulunan bir beceri olduğunu öne sürmüştür, böylece çevirinin gündelik iletişimdeki kadim varlığına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, bu kavram, eğitilmiş profesyoneller ile yaygın olarak başvuru alan geçici (ad hoc) çevirmenler arasındaki erken ayrımı da gözler önüne sermektedir.

Zamanla TÇ gayriresmî başlangıcından önemli ölçüde gelişim göstermiştir. Tarihsel olarak, toplum içindeki çeviri hizmetleri çoğunlukla iki dilli bireyler—genellikle aile üyeleri veya tanıdıklar—tarafından geçici (ad hoc) olarak sağlanmıştır (Russell, 2022). Toplamların giderek daha çok kültürlü ve çok dilli hâle gelmesiyle bu uygulama tanınan bir mesleğe dönüşmüştür (Gentile, 1997; Roberts, 1997; Russell, 2022).

TÇ'nin resmîleşmesi onlarca yıllık araştırma ve savunuculuk faaliyetleriyle desteklenmiştir. 1995 yılında Kanada'da düzenlenen ilk *Critical Link* konferansından bu yana, konuya akademik ilgi yoğunlaşmış ve geçmişi elli yılı aşan öncü çalışmalara (Berk-Seligson, 1990; Harris, 1977; Hale, 2007; Mikkelsen, 1996; Napier, 2004; Pöhhacker, 2008; Roberts, 1997) dayanan bir bilgi birikimi oluşmuştur. Araştırmalar giderek hem işaret dili hem de sözlü dil çevirmenlerini kapsamakta, bu durum daha geniş bir akademik ve mesleki iş birliğini yansıtmaktadır (Gile & Napier, 2020).

Bu artan kurumsallaşma, yapılandırılmış eğitim programları ve uluslararası standartlar ile desteklenmektedir (Hale, 2007; Russell, 2022). Yaygın göç hareketleri gibi yeni toplumsal sorunlara çözüm üretme ihtiyacı, hem TÇ araştırmalarını hem de politikalarını şekillendirmektedir (Pérez-González & Susam-Saraeva, 2012). Dahası, çalışmalar artık profesyonel olmayan çevirmenleri yalnızca bir engel olarak görmekten ziyade (örn. Martínez-

Gómez, 2015), onların toplumsal sisteme katılımını mümkün kılan ve yeni kültürlerarası aracılık biçimlerini geliştiren rolleri üzerinde durmaya başlamaktadır (Pérez-González & Susam-Saraeva, 2012). 1995'te Kanada, Toronto yakınlarındaki Geneva Park'ta düzenlenen *First International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings* konferansı, *Critical Link* hareketinin başlangıcını simgelemektedir (Bancroft, 2015). Bugün uluslararası düzeyde tanınan bu oluşum, TÇ alanındaki akademik çalışmalar ve uygulamaları dünya çapında desteklemeye devam etmektedir. TÇ araştırmalarının ortaya çıkışı, aynı zamanda çeviribilim alanında daha önce uluslararası konferanslardaki eşzamanlı çeviriye odaklanan eğilimin, toplum temelli, yüz yüze ve kültürel bağlamı güçlü iletişim biçimlerinin incelenmesine yönelmesine katkıda bulunmuştur (Pöchhacker, 2004).

Toplum içinde çeviri yapma pratiği yüzyıllardır gayriresmî biçimde var olsa da, mesleki anlamda profesyonelleşme daha yakın dönemde başlamıştır. TÇ, ilk kez 1970'lerde Avustralya ve İsveç gibi ülkelerde kurumsallaşmıştır (Bancroft, 2015; Hein, 2009; Niska, 2004). Avustralya'da, dezavantajlı grupların eğitim, sağlık ve sosyal hizmetler gibi kamu hizmetlerine eşit erişimini sağlamak amacıyla ayrımcılık karşıtı yasalar çıkarılmış, bu durum çeviri sistemlerinin oluşturulmasını zorunlu kılmıştır (Victorian Government, 2025). Benzer şekilde, İsveç'te de 1970'lerin ortalarına gelindiğinde yerel yönetimler, kamu kurumlarında çalışmak üzere çevirmenler istihdam etmeye başlamıştır (Bancroft, 2015). İsveç'te 1968 yılında başlatılan TÇ eğitimi, alanı profesyonelleştirmeye yönelik bilinen en erken resmî girişimlerden biri olmuştur (Hein, 2009). O tarihten bu yana TÇ'nin gelişimi, Tseng'in (1992) kavramsallaştırdığı dört aşamalı profesyonelleşme sürecini izlemiştir. Bu süreç, denetimsiz uygulamadan toplumsal tanınırlığın artmasına, meslekî etik kuralların oluşturulmasına ve mesleğe girişte seçici mekanizmaların (gatekeeping mechanisms) tesis edilmesine doğru bir dönüşümü kapsamaktadır (Valero-Garcés, 2023). Diğer yandan, Mikkelsen (1996) tarafından da vurgulandığı üzere, 1. aşamadan 4. aşamaya geçiş bir anda değil, sınırları belirli olmayan farklı aşamalar da içerebilir. TÇ, göç, çok kültürlülük ve kurumsallaşmış kamu hizmetleri gibi daha geniş toplumsal eğilimlerle birlikte gelişme göstermiştir (Kaibao & Afzaal, 2024). Örneğin, Kore'de çevirmen eğitimi 20. yüzyılın sonlarında kurumsallaşmış, TÇ özellikle 2006 yılında hükümetin Kore'yi resmen çok kültürlü bir toplum olarak tanıması sonrasında, çok kültürlü nüfuslara yardımcı olmak amacıyla daha yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Park, 2024). 1979 yılında kurulan *Graduate School of Interpretation and Translation* (Çeviri ve Sözlü Çeviri Yüksekokulu – GSIT) gibi kurumlar, başlangıçta konferans çevirmenliğine odaklanan ancak zamanla TÇ gibi diğer alanlara da etkisi olan çevirmen eğitiminin ilettilmesinde önemli rol oynamıştır (Ahn, 2010a, 2010b).

TÇ'nin tarihi, küreselleşme, göç ve insan haklarının tanınması gibi daha geniş toplumsal gelişmelerle de yakından bağlantılıdır (Valero-Garcés, 2014). Kurumsallaşması, özellikle 20. yüzyılın sonlarındaki küresel göç eğilimlerinin ardından, toplumlar içinde artan dilsel çeşitliliğe bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır (Mikkelsen & Jourdenais, 2015). TÇ, 1990'lardan itibaren alanın yalnızca mesleki uygulama bakımından değil, bilimsel araştırmalar açısından da gelişme kaydetmiştir (Pöchhacker & Shlesinger, 2007). Bu profesyonelleşme, çok dilli toplumlarda hizmet sunumu bağlamında gerçekleşmiş, TÇ'nin azınlık dillerini konuşan kişilerin temel hizmetlere eşit erişimini sağlama işleviyle, *Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*'nde (Universal Declaration of Human Rights) yer alan ilkelere (United Nations, 1948, Madde 2) bağlanmasına yol açmıştır. Avrupa Komisyonu çeviriye erişimin yalnızca operasyonel bir konu değil, toplumsal eşitlik ve güvenlik için gerekli bir insan hakkı olduğunu ayrıca vurgulamaktadır (Dajčová, 2017; Phelan, 2012; Rossi & Chevrot, 2019; Vušović, 2024; Wagner vd., 2014).

TÇ'nin ortaya çıkışı hem küresel sosyo-politik gelişmelere hem de çok dilli toplumların iç dinamiklerine dayanmaktadır. Her ne kadar çeviri uygulamaları Eski Mısır, Yunan ve Roma gibi antik uygarlıklara kadar uzansa da, meslekleşme süreci, 20. yüzyılın ortalarında Nürnberg Duruşmaları ve 1950'lerde AIIC'nin (International Association of Conference Interpreters) kuruluşu gibi gelişmelerle birlikte eşzamanlı çevirinin yükselişiyle başlamıştır (Baigorri-Jalón, 2015; García-Beyaert, 2015). TÇ ise özel olarak 1970'lerde, ilk olarak Avustralya'da, yerli halkların haklarını korumak amacıyla kullanılan bir alan olarak ortaya çıkmıştır (Chesher, 1997). Terim daha sonra, II. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında kitlesel göç deneyimleyen ev sahibi ülkelerdeki çok dilli ve çok kültürlü toplulukların ihtiyaçlarıyla uluslararası tanınırlık kazanmıştır (Pöchhacker, 1999). Meslek, 1980'ler boyunca Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde gelişmeye devam etmiş, 1994 yılında Birleşik Krallık'ta *Diploma in Public Service Interpreting* (Kamu Hizmeti Çevirmenliği Diploması – DPSI) programının oluşturulması, alanın daha da kurumsallaşmasına katkı sağlamıştır (Hammond, 2007).

1.2. Toplum Çevirmenliğine Duyulan İhtiyaç ve Gerekçeler

TÇ'ye duyulan ihtiyaç, giderek çokdilli ve çokkültürlü hâle gelen toplumlarda ortaya çıkan dilsel ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır (Hlavac, 2021). Wadensjö'nun (2009) da belirttiği üzere, TÇ esasen, sağlık kuruluşları, karakollar, göçmenlik ofisleri ve eğitim kurumları gibi kurumsal ortamlarda kamu hizmeti sunucuları ile sıradan kişiler arasındaki

iletişim boşluklarını kapatmaya hizmet etmektedir. Bu boşluklar yalnızca dilsel olmayıp, aynı zamanda güç, kültür ve erişim asimetrilerine de kök salmış bulunmaktadır. Russell (2022), TÇ'nin kurumsallaştırılmasının insan hakları çerçevesine dayandırılması gerektiğini, dil erişiminin bir engellilik düzenlemesi değil, sivil bir hak olarak tanınması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Polat-Ulaş (2024a) özellikle kriz bağlamlarında çeviri uygulamalarının, hizmetlerin eşit biçimde sunulması yönündeki etik zorunlulukla uyumlu hâle getirilmesi gereğine dikkat çekmektedir.

Küreselleşme, göç ve iltica süreçlerinin tetiklediği çağdaş toplumlarda artan dilsel ve kültürel çeşitlilik, TÇ'ye yönelik yapısal bir gereksinim yaratmış bulunmaktadır (Valero-Garcés, 2023). Devletler veya kurumlar arası iletişimi kolaylaştıran konferans çevirisinden farklı olarak TÇ, dil bakımından dışlanmış bireylerin hukuki, sağlık ve eğitsel gibi kritik hizmetlere erişimini sağlamaktadır (Gorovitz vd., 2023). Souza'nın (2016) belirttiği üzere, özellikle sağlık alanında, çevirmen; hastaların sağlık, hastalık ve tedaviye ilişkin açıklamaları anlamalarının sağlanmasında temel bir rol oynamaktadır. Buna dair ilk bulgular, sağlık iletişiminin yalnızca dilsel doğrulukla değil, kültürel yorumla da sağlanabileceğini savunan Kaufert ve Koolage (1984) tarafından yapılan öncü çalışmalarına dayanmaktadır.

Ayrıca TÇ'ye olan ihtiyaç, kamu kurumlarının karşı karşıya bulunduğu güçlükler tarafından da şekillendirilmektedir. Kurumlar, çoğu sınırlı yayılım alanına sahip çok sayıda dilde hizmet sunma konusunda zorlanmaktadır (Valero-Garcés, 2023). Düşük ücretler ve kurumsal ihmal, çevirmen niteliklerinin düşmesine yol açmakta, bu da İspanya ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde iletişim kalitesi ile mesleki standartları riske atmaktadır (Benhaddou, 2012; Staton, 2019). Dolayısıyla TÇ'ye duyulan ihtiyaç yalnızca lojistik değil, aynı zamanda siyasal ve etik bir niteliğe sahip olup, çoğulcu toplumlarda eşitlikçi ve dilsel olarak erişilebilir kamu hizmetleri sunma zorunluluğu ile birlikte ortaya çıkmaktadır (Cokely, 2005).

TÇ ihtiyacı aynı zamanda, kamu kurumları içinde dil erişimine ilişkin yapısal eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır (Mulayim, 2016). Sağlık ve hukuk sistemlerinde, azınlık ya da yaygın olmayan dilleri konuşan hastalar ve hizmet alanlar, temel hak ve korumalara erişebilmek için çeviri hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır (Souza, 2016). Çevirmen, çoğu zaman hem dilsel hem kültürel çerçeveyi paylaşan tek aktör konumunda bulunmakta ve karşılıklı anlayış için vazgeçilmez hâle gelmektedir (Gorovitz vd., 2023). Bu talep, özellikle dil ayrımcılığı yapılmaksızın hizmet sunulmasını yükümlülük altına alan uluslararası insan hakları sözleşmeleriyle yönetilen çokkültürlü toplumlarda artış göstermektedir (Russell, 2022). Dahası, TÇ'nin gerekliliği yalnızca pratik bir çözüm olmanın ötesinde, demokratik kapsayıcılığın bir yansıması olarak hizmetlere eşit erişimi garanti altına alma yönündeki etik

zorunluluktan kaynaklanmaktadır (Jia vd., 2022).

Acil durum ve kriz ortamlarının yanı sıra, TÇ, dil engellerinin güç dengesizlikleri büyüttüğü rutin kurumsal etkileşimlerde de hayati bir önem arz etmektedir (Abril-Martí, 2006; Refki vd., 2013a, 2013b). Çevirmenler çoğu zaman “kapı bekçisi” rolü üstlenmekte, konuşma sırasını yönetmekte ve aksi hâlde ciddi yanlış anlamalara yol açabilecek kültürel kodlu göndermeleri açıklığa kavuşturmaktadır (Russell, 2022). Mültecilerin ve sığınmacıların yaşadığı travmatik ve psikolojik koşullar göz önüne alındığında, bu tür bir çeviri, hem çevirmenlerin hem de sosyal hizmet uzmanlarının özen göstermesi gereken en hassas alanlardan biridir (Gürleyen, 2022, s.12) Bu bağlamda TÇ, hem bir iletişim aracı hem de kurumsal hesap verebilirlik enstrümanı olarak işlev gördüğü ifade edilebilir. Bu nedenle, bu alandaki çevirmenler, meslekten olmayan (gönüllü) veya geçici çevirmenler değil, eğitilmiş ve sertifikalı profesyoneller olmalıdır. Mültecilerin kırılganlığı da çevirmenlerin rollerini etkilemektedir (Gürleyen, 2022, s.12)

Çok dilli toplumların küresel ölçekte yaygınlaşması, ülke sınırları içinde çeviri hizmetlerine yönelik talebi önemli ölçüde artırmış bulunmaktadır (Hale, 2007). TÇ, kamu kurumları içinde, hizmet sunucularla ortak dili bulunmayan bireyler arasındaki dilsel engelleri aşarak iletişim sorunlarını gidermektedir (Gorovitz vd., 2023). Bu yönüyle TÇ, toplumsal adaletin temellerine dayanmaktadır ve yurttaşlık yaşamında eşit erişimi artırmaya hizmet etmektedir (Bancroft, 2015). Bu ihtiyaç, özellikle göç, zorunlu yer değiştirme veya küreselleşme nedeniyle demografik dönüşüm yaşayan ülkelerde belirginleşmektedir. Türkiye’de, örneğin, mülteci akını ve kısa süreli yabancı ikameti nedeniyle dil çeşitliliği dramatik biçimde artmış bulunmaktadır (Polat-Ulaş, 2024a). Buna karşılık, TÇ, uyum sürecinin yönetilmesinde ve toplumsal kapsayıcılığın sağlanmasında merkezi bir konum kazanmış bulunmaktadır.

Sağlık ortamlarında çevirmenler, yalnızca sözlü aktarımı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda farklı kültürel çerçeveler arasında uyumun sağlanmasını kolaylaştıran kültürlerarası arabulucular olarak görev yapmaktadır (Angelelli, 2004a, s. 18–25). TÇ ihtiyacının, dil aktarımı kadar kültürel yön bulma ihtiyacıyla da ilgili olduğu söylenebilmektedir (Roberts, 2015). TÇ ihtiyacı, toplumlar içerisindeki dil çeşitliliğinden ve kamu hizmetlerine adil erişim gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Küreselleşme ve göçün artmasıyla birlikte birçok ülke, resmi ya da baskın dili yeterince bilmeyen nüfus gruplarına ev sahipliği yapar hâle gelmektedir. TÇ, bu bağlamda bireylerin okul, sağlık kuruluşu, mahkeme ve konut idareleri gibi kamu kurumlarıyla iletişim kurabilmelerine imkân tanıyan önemli bir köprü işlevi görmektedir (Rabadán-Gómez, 2016).

Siyasi ve ekonomik öncelikler, TÇ hizmetlerinin görünürlüğünü ve erişilebilirliğini etkilemektedir (Webb & Rabadán-Gómez, 2016). Hükûmetlerin ve yerel yönetimlerin, dil açısından çeşitlilik gösteren nüfusların değişen ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde hareket etmeleri, toplumsal kapsayıcılık ve eşit fırsatın sağlanabilmesi açısından gerekmektedir (Molefe, 2015). Göç hareketleri, ülkeler içinde giderek çeşitlenen nüfus yapılarının oluşmasına yol açmakta, bu da baskın dili konuşmayan bireyler ile kamu kurumları arasında iletişim kanallarına duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Ozolins, 2015). Bu tür bağlamlarda TÇ'nin, sağlık, eğitim, mahkeme ve diğer kamu hizmetlerine erişim açısından vazgeçilmez olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, bu kamusal alanlardaki çeviri ihtiyacı çoğu zaman eğitilmiş profesyonellerin arzını aşmaktadır (Hale, 2007). Bu nedenle, resmî bir yeterliliğe sahip olup olmadığına bakılmaksızın iki dil bilen bireyler, hassas durumlarda çeviri yapmaları için sıklıkla görevlendirilmektedir (Martínez-Gómez, 2015). Bu durum, özellikle kaynakların sınırlı olduğu veya kırsal bölgelerde ya da daha az bilinen diller söz konusu olduğunda daha yaygın görülmektedir (Martínez-Gómez, 2019). Dolayısıyla TÇ ihtiyacının artışı, özellikle göçmen sayısındaki yükseliş ve toplulukların giderek çeşitlenmesi gibi demografik değişimlerle doğrudan ilişkilendirilebilmektedir. Yeni gelenler, sağlık, adalet, eğitim ve diğer kamu hizmetlerini kullanmaya çalışırken, dil engelleri çoğu zaman ülkelerin kendi vatandaşlarının yararlanabildiği hizmetlere erişimlerini zorlaştırmaktadır (Russell, 2022).

Ayrıca, TÇ, bir insan hakkı meselesi olarak değerlendirilebilir (Russell, 2022) ve bu bağlamda çeşitli hak temelli çerçeveler tarafından şekillendirilmektedir. Dilsel eşitsizlik, eğitim hakkı, adil yargılanma hakkı ve siyasal katılım hakkı gibi temel insan haklarının ihlal edilmesine yol açabilmektedir (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1995). Dolayısıyla, çeviri hizmetlerinin sunulması yalnızca iletişim boşluklarına verilen pratik bir yanıt değil, aynı zamanda çokdilli toplumlarda adaletin ve eşitliğin sağlanmasına yönelik bir mekanizma olarak görülmektedir. Sağlık hakkı, engellilik hakkı, dil hakları ve insan haklarının kesişiminde yer alan bu durum, TÇ'nin aciliyetini ve meşruiyetini pekiştirmektedir (Russell, 2022).

TÇ ihtiyacı, küresel göç eğilimleriyle paralel olarak artmaktadır. Göç geçmişi uzun yıllara dayanan Kanada, Avustralya ve Birleşik Krallık gibi ülkeler, ilk olarak resmî TÇ sistemlerini geliştiren ülkeler arasında yer almaktadır (Mikkelsen, 1996). Buna karşılık, İspanya ve İtalya gibi göç açısından daha yeni hedef ülkelerde de talebin yükseldiği görülmektedir (Alonso & Baigorri, 2008; Russo & Mack, 2005).

Bu gelişmenin temelinde, insan haklarına ilişkin önemli bir kaygı yer almaktadır: Bireylerin dil engelleri nedeniyle hizmetlere veya adalete erişimden mahrum bırakılmaması gerekmektedir (Russell, 2022; Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1995). TÇ ihtiyacı, kamu

hizmetlerine eşit erişim gerekliliği ile yakından bağlantılıdır (Hannouna, 2012). Geçmiş dönemlerde Kanada, Avustralya ve Birleşik Krallık gibi ülkeler bu gerekliliğe resmî TÇ sistemleri oluşturarak yanıt vermiştir. Daha yakın dönemde ise Brezilya ve Birleşik Arap Emirlikleri, kültürel açıdan yetkin bakım sunmada çevirmenlerin hayati rolünü tanımışlardır (Queiroz, 2014).

TÇ ihtiyacı, büyük ölçüde küreselleşen toplumlarda dilsel ve kültürel çeşitlilikten kaynaklanmaktadır. Göç geçmişi olan ülkelerde, kamu kurumlarında dil aracılığı hizmetlerine yönelik talep giderek artmaktadır (Tipton, 2016). Yerleşik göçmen bağlamlarının ötesinde, TÇ geçici ve kriz ortamlarında da kritik bir rol üstlenmektedir. Mülteci kampları, afet bölgeleri gibi durumlarda acil müdahale ekipleri ve insani yardım çalışmalarına destek sağlanmaktadır (Todorova, 2020). Dolayısıyla TÇ talebi, hem demografik değişimlerin hem de erişilebilirlik ve kapsayıcılık konusundaki toplumsal değerlerin dönüşümünün bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır.

TÇ, yerli halklar ve yerli doğan nüfuslar dâhil olmak üzere işitme engelli, az duyan ya da yerli topluluklara mensup bireylerin yanı sıra göçmen, mülteci ve sığınmacı toplulukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde de gelişmiştir (Bancroft, 2015). Bu talebin arkasındaki temel itici güçler arasında göç ve küreselleşme yer almaktadır. Hizmet sunan kurumlar ile hizmet alan bireyler arasındaki güç ilişkileri de bu gereksinimi pekiştirmektedir (Hale, 2007, s.31). Ortak dili konuşamayan bireylerin bu dilin hâkim olduğu kamu kurumlarında iletişim kurmaları gerektiğinde, TÇ hayati bir rol üstlenmektedir (Mellinger, 2023). Bununla birlikte, profesyonel dil aracılığı sağlanmadığında, hizmetlere anlamlı biçimde erişim ciddi şekilde kısıtlanmaktadır (Martinsen, 2002).

Göç ve yerli ya da azınlık topluluklarının varlığıyla artan dilsel çeşitlilik, TÇ'ye yönelik temel bir ihtiyaç yaratmıştır. Bu ihtiyaç, özellikle sömürgecilik ya da göç geçmişine sahip olan Avustralya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde belirginleşmektedir. Bu ülkelerde baskın dili İngilizce olan nüfusun, kültürel ve dilsel açıdan çeşitlilik gösteren topluluklarla iletişim kurması gerekmektedir (Runcieman, 2025). Ayrıca, kamu hizmetlerine erişimde iletişimin oynadığı kritik rol, bu ihtiyacın diğer bir nedenini oluşturmaktadır. Toplumlarda kamu hizmetlerinde çokdilli iletişimi nasıl yönettikleri, sosyal değişime uyum kapasitelerinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Uygun dil desteğinin bulunmaması hâlinde, çokdilli toplulukların eğitim, sağlık hizmetleri ve hukuki korumadan dışlanma riski artmaktadır (Corsellis, 2008).

Sonuç olarak, TÇ ihtiyacı, kamu hizmetlerinin giderek daha çokdilli ve çokkültürlü ortamlarda işlemek zorunda olduğu gerçeğinden kaynaklandığı görülmektedir. Dil engelleri,

hizmetlere adil erişimi hâlen engellemekte ve çoğu zaman toplumsal eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Ülkenin resmi dilini sınırlı düzeyde bilen bireyler, sağlık, eğitim ve adalet sistemlerine erişimde sıklıkla zorluk yaşamaktadır (Mulayim, 2016). Güney Kore, göçmen işçilerin, çok kültürlü ailelerin ve yabancı uyruklu sakinlerin artışı, dil hizmetlerine yönelik talebi büyötmüştür. Hükümet, başlangıçta bu talebe sağlık ve hukuk gibi kamu alanlarında çevirmen desteği sağlayarak yanıt vermiştir (Park, 2024). Bu durum, TÇ'nin sosyal uyum ve kapsayıcı yönetim hedeflerine yönelik çabaların ayrılmaz bir parçası hâline geldiği daha geniş bir küresel eğilimi yansıttığı düşünülebilir.

1.3. Toplum Çevirmenliği: Kavramsal Bir Analiz

Toplum çevirmenliği (TÇ), kamu hizmeti çevirmenliği (*public service interpreting*) olarak da adlandırılmakta olup, kurumsal ortamlarda kamu görevlileri ile resmî dili sınırlı düzeyde bilen kişiler arasında iletişimin sağlanmasını ifade etmektedir (Wadensjö, 2009). Kavram, hem sözlü hem de işaret dili çevirmenliğini kapsamakta ve duygusal açıdan yoğun, etik açıdan karmaşık ortamlarda gerçekleştirilmektedir (Hale, 2007). Genellikle tek yönlü ve resmî söylemlerle karakterize edilen konferans çevirmenliğinden farklı olarak, TÇ karşılıklı konuşmaya dayalı, bağlama duyarlı ve etkileşim temelli bir nitelik taşımaktadır (Wadensjö, 2009). Bu bağlamda Souza (2016), tanımı genişleterek çevirmenin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürel bir aracılık rolüne sahip olduğunu vurgulamakta; özellikle sağlık hizmetleri alanında çevirmenlerin uyumlaştırma ajanı, kültürel bilgi sağlayıcı ve hatta gayriresmî eğitimci olarak hareket edebildiğine dikkat çekmektedir. Buna göre bu tür bağlamlarda çevirmenin işlevi, doğrudan çevirmenin ötesine geçerek ilişkisel ve kültürlerarası anlayışın sağlanmasına yönelik görevleri de kapsadığı ifade edilebilir.

Günümüzde çevirmen ihtiyacı dünya genelinde kabul görmekte ve çevirmenlik, bağımsız bir meslek olarak giderek daha fazla tanınmaktadır. Bu durum, mesleğin etik ilkeleri ve standartları üzerine yaygın bir tartışma ortamı doğurmuş; söz konusu tartışmaların literatürde de karşılık bulduğu görölmektedir (Crezee, 2013, s.6). TÇ kavramına dair birçok araştırmacı tarafından çeşitli isimler ve tanımlamalar yapılmıştır (Bancroft; 2015; Shlesinger, 2011). Bu farklılıklara rağmen, TÇ'nin temel amacının, çoğunluk ya da resmî dili konuşmayan bireylerin kamu hizmetlerine eşit erişiminin sağlanması olduğu hususunda geniş bir uzlaşa bulunmaktadır (Corsellis, 2008). Erken dönem akademik tanımlar, örneğin Roberts (1997) ve Mikkelsen (2004) tarafından ortaya konulanlar, TÇ'yi akıcı şekilde konuşamayan kişilerin temel kamu hizmetlerine tam ve eşit erişim elde etmelerini mümkün kılan bir mekanizma

olarak çerçeveselendirmektedir. Her iki tanım da hukuk, sağlık, eğitim, kamu yönetimi ve sosyal hizmetler gibi temel alanlara vurgu yapmakta; ancak Roberts (1997) yerel yönetimi açıkça dahil etmekte, Mikkelsen (2004) ise ulusal yönetimi daha genel bir biçimde ele almaktadır. Bu tanımlar, hizmet odaklı olup çevirmenliği dilsel engellerin aşılması için bir araç olarak değerlendirmekte, ancak etkileşimsel dinamikler veya çevirmenin iletişimi kolaylaştırma ötesindeki rolü hakkında görece sınırlı ayrıntı sunmaktadır. Hale (2007), TÇ tanımının kapsamını, TÇ'yi diğer türlerden —özellikle konferans çevirmenliğinden— ayıran kurumsal özellikler ve etkileşimsel değişkenleri dâhil ederek genişletmektedir. Hale (2007) tarafından yapılan TÇ tanımında sunum biçimi, resmiyet ve sözlülük düzeyi, çevirmenin katılım derecesi, katılımcıların görece statüleri ve rolleri, meslekleşme düzeyi ile kamu hizmeti ortamlarında var olan güç dengesizlikleri gibi unsurlara dikkat çekilmektedir. Buna karşılık, Russell (2022), TÇ'yi daha geniş bir sosyo-kurumsal ve insan hakları çerçevesinde konumlandırmakta ve hem kamu hem de özel hizmet sağlayıcılarını açık biçimde kapsamaktadır. Russell (2022), yalnızca kamu kurumları ve geleneksel kamu hizmetlerini değil, aynı zamanda özel kurumlar, bankalar ve mahkeme ortamlarını da vurgulamakta; böylece TÇ'nin gerçekleştiği bağlamlara dair genişletilmiş bir kavramsallaştırmayı yansıtmaktadır.

Akademik tanımlara paralel olarak, standart belirleyici kuruluşlar da mesleki uygulamalara yön vermeyi amaçlayan kuralcı tanımlar geliştirmektedir. Uluslararası Standart ISO 13611 (2014), TÇ'yi, farklı dilleri konuşan kişiler arasında, toplumsal hizmetlere erişim amacıyla yürütülen iki yönlü çevirmenler olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, iletişim sürecinin karşılıklılık niteliğini ve hizmete erişimi sağlamaya yönelik işlevsel amacını öne çıkarmaktadır. Benzer şekilde, Kanada Ulusal Toplum Çevirmenliği Hizmetleri Kılavuzu (2007/2010), faaliyeti genellikle ardıl biçimde ve diyaloga benzer bir etkileşim içinde yürütülen bir süreç olarak tanımlamakta; sağlık hizmetleri, kamu kurumları, toplum merkezleri, hukuk alanı, eğitim kurumları ve sosyal hizmetler dâhil olmak üzere geniş bir yelpazedeki bağlamları tanımlamaktadır. Bu bakış açısından hareketle, TÇ, çoğu zaman kamu hizmeti çevirmenliği (public service interpreting) ile eş anlamlı olarak kullanılmakta ve hastaneler, okullar, mahkemeler, göçmenlik hizmetleri ve sosyal yardım ofisleri gibi konferans dışı, yerel kurumsal ortamlarda gerçekleştirilen çevirmenlik faaliyetlerini ifade etmektedir (Corsellis, 2008; Runcieman, 2025; Wadensjö, 2009). Benzer şekilde, sağlık, hukuk, eğitim, göçmenlik ve sosyal yardım gibi ortamlarda katılımcılar, baskın dili sınırlı düzeyde bilen hizmet kullanıcıları ile kurumsal aktörlerden oluşmaktadır (Gorovitz vd., 2023). Söz konusu bağlamlar, etkileşim, kişilerarası dinamikler ve duygusal yoğunlukla karakterize edilmektedir (Wadensjö, 1998). TÇ, her zaman dilsel ve kültürlerarası aracılığı içermekte; çevirmenin yalnızca sözel içeriği

değil, mesajın altında yatan kültürel varsayımları da açıklamasını gerektirmektedir (Souza, 2016). Toplum çevirmenleri sıklıkla çatışma yönetimi ve kültürlerarası belirsizlikleri giderme görevini üstlenmekte; bu süreçte tarafsızlık konusundaki geleneksel beklentilere meydan okuyan biçimlerde müdahalede bulunmaktadır (Gorovitz vd., 2023). Kalina (2000, 2002), çevirmenliği, diller arası etkili metin işleme gerektiren bir iletişimsel eylem olarak kavramsallaştırmakta; TÇ bağlamında ise bunun, gerçek zamanlı insan etkileşiminin aciliyeti ve öngörülemezliğine uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Zhong (2003) ile Setton ve Dawrant (2016), TÇ'nin; dil edinci, ansiklopedik bilgi, kişilerarası beceriler ve mesleki tutumu bir araya getiren çok boyutlu bir edinç modeli gerektirdiğini ileri sürmektedir. Buradan hareketle, TÇ; teknik açıdan son derece yetkin, ancak özünde insan merkezli bir karma mesleki uygulama olarak tanımlanabilir.

TÇ, hastaneler, mahkemeler, göçmenlik ofisleri, okullar ve belediye örgütlenmeleri gibi kamu kurumları bünyesinde sunulan çevirmenler hizmetlerini ifade etmektedir (Hale, 2007, s.31). Bu etkileşimler, resmiyet düzeyleri, güç dengesizlikleri ve çevirmenin katılım derecesi açısından farklılık göstermekte; sunum biçimi ise bağlama bağlı olarak genellikle ardıl ya da uzaktan olabilmektedir (Russell, 2022). TÇ, yüz yüze ve uzaktan iletişimi kapsamakta; telefon ve görüntülü uzaktan çeviri gibi teknolojik ve lojistik çerçevelere uyum sağlamaktadır (Russell, 2022). Hizmet yelpazesi, dini törenlerde çevirmenlikten göçmenlere yönelik gündelik idari işlerde yardımcı olmaya kadar genişlemektedir (Gorovitz vd., 2023). Ayrıca TÇ, özellikle duygusal ve toplumsal açıdan yoğun etkileşimlerde kültürlerarası aracılığı zorunlu kılması bakımından diğer türlerden ayrılmaktadır (Pöllabauer, 2013; Setton, 2007).

TÇ'nin tanımında ortaya çıkan farklılıklar isimlendirilmesinde de ortaya çıkmaktadır (Gentile, 1997; Pöchhacker, 2000). İngilizce konuşulan ülkelerde —örneğin ABD ve Avrupa'nın bazı bölgelerinde— “community interpreting” terimi yaygın biçimde kullanılmakta; ancak terminoloji küresel ölçekte farklılık göstermektedir. Birleşik Krallık'ta, “community” teriminin taşıdığı belirsizlik nedeniyle “public service interpreting” (kamu hizmeti çevirmenliği) ifadesi benimsenmiştir (Corsellis, 2008, s. 7; Hale, 2007, ss. 27–30). Diğer terimler arasında bağlantı çevirmenliği (*liaison interpreting*), diyalog çevirmenliği (*dialogue interpreting*) ve kültürel çevirmenler (*cultural interpreting*) yer almaktadır (Roberts, 2002, ss. 158–161). İngilizce konuşulmayan ülkelerde ise eşdeğer terimler ya doğrudan ödünçlenmekte ya da İngilizce ifadelerin uyarlanmış biçimleri kullanılmaktadır; Fransa'da *interprétation sociale*, İtalya'da ise *mediatore linguistico-culturale* gibi (Pöchhacker, 2008, s. 22). Bu dilsel ve terminolojik farklılıklara rağmen, temel amaç değişmemektedir: ortak bir dili paylaşmayan hizmet sağlayıcılar ile hizmet alanlar arasında etkili iletişimin sağlanmasıdır.

Ayrıca TÇ'nin hem profesyonel hem de profesyonel olmayan çevirmenleri kapsadığı önemle belirtilmektedir. Profesyonel uygulayıcılar, hastaneler, okullar, karakollar ve sosyal yardım ofisleri gibi alanlarda görev yapmaktadır.. Profesyonel olmayan çevirmenler ise, resmî eğitim veya ücret almadan, iki dilli bireyler tarafından yürütülen dil aracılığını ifade etmektedir. Bu gruba aile üyeleri, arkadaşlar, kurum personeli veya hatta yoldan geçen kişiler dâhil olabilmekte; çevirmenler çoğu zaman yalnızca müsaitlik durumlarına göre seçilmektedir (Martínez-Gómez, 2015).

Her ne kadar evrensel olarak kabul edilmiş bir tanım bulunmamakta ise de, TÇ genel olarak, hâkim dili konuşmayan bireyler ile kamu hizmeti sunucuları arasında iletişimin kolaylaştırılması olarak anlaşılmaktadır (Shlesinger, 2011). Bu durum, hastaneler, mahkemeler, okullar, karakollar, göçmenlik büroları ve sosyal hizmet merkezleri gibi ortamlarda gerçekleşmektedir (Tryuk, 2007). Konferans çevirisinden farklı olarak, TÇ çoğu zaman iki yönlü, yüz yüze ve ardıl biçimde gerçekleştirilmektedir (Pöchhacker & Shlesinger, 2007) ve aile üyeleri gibi profesyonel olmayan anlık (ad hoc) çevirmenleri de kapsamaktadır (Tryuk, 2007; Mellinger, 2023).

TÇ, bulunduğu ülkenin resmî dilini konuşmayanların kamusal hizmetlere eşit biçimde erişimini sağlamak amacıyla kurumsal ve toplumsal ortamlarda yapılan çevirileri ifade etmektedir (Runcieman, 2025; Shlesinger, 2011). Bu uygulama, konuşulan dillerin yanı sıra işaret dillerini de içermekte, çoğunlukla iki yönlü ve ardıl biçimde yürütülmekte ve hastaneler, okullar, karakollar ile göçmenlik ofisleri gibi mekânlarda gerçekleştirilmektedir (Smith, 2015; Tryuk, 2007). Terim olarak TÇ'nin kullanımları arasında Kanada'da "kültürel çeviri" (cultural interpretation) ve İtalya'da "kültürlerarası aracılık" (intercultural mediation) yer almaktadır (Pöchhacker, 1999).

TÇ; hastaneler, okullar, mahkemeler, polis teşkilatları ve sosyal yardım ofisleri gibi kamu hizmeti kurumlarında gerçekleştirilen bir çeviri hizmetidir (Pöllabauer, 2012). Hâkim ya da çoğunluk dili konuşmayan azınlık kökenli bireylerle hizmet sunucular arasında, toplumsal bağlam içinde yürütülmektedir (Pöchhacker, 2004). Hem konuşulan hem işaret dillerini kapsamaktadır, resmiyet derecesi ve etkileşim dinamikleri açısından çeşitlilik göstermekte, çoğu zaman iki yönlü, diyalog biçiminde ve ardıl modlarda gerçekleşmektedir (Angelelli, 2000; Hale, 2007).

Vurgulardaki farklılıklara rağmen, bu tanımlar bazı temel ilkelerde birleşmektedir. Tümüde, TÇ'nin dilsel engelleri ortadan kaldırmak ve temel hizmetlere eşit katılımı sağlamak amacı taşıyan bir kamu hizmeti işlevi olduğu kabul edilmektedir. Hukuk, sağlık, eğitim ve kamu yönetimi bağlamları tanımlarda tekrar eden unsurlar olmakta ve bu alanların TÇ

alanındaki merkezi önemini ortaya koymaktadır. Farklılıklar esasen kapsanan bağlamların genişliğinde—özellikle mahkeme çevirisinin ve özel sektör kurumlarının kapsam dâhilinde olup olmadığı konusunda—ve çevirmenin rolü, çeviri modu ile etkileşimsel özelliklere dair ayrıntı düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Akademik çalışmalar daha betimleyici ve çözümleyici olmakta, TÇ’yi daha geniş sosyo-kültürel ve kurumsal çerçevelere yerleştirmekte iken, standartlar daha kural koyucu bir yaklaşım benimsemekte, açık prosedürel ve bağlam temelli ölçütler ortaya koymaktadır. Bu akademik ve normatif bakış açıları arasındaki etkileşim, TÇ’nin hem akademik araştırma konusu hem de düzenlenmiş bir mesleki uygulama olma yönündeki ikili kimliğini yansıtmaktadır.

1.4. Toplum Çevirmenliğinin Genel Toplumsal İşlevleri ve Etkileri

TÇ’nin kritik önemi öncelikle, hukuk, sağlık, eğitim ve sosyal hizmetlere erişimi kolaylaştırma kapasitesinde yatmaktadır (Souza, 2016). TÇ, aksi takdirde yaşamlarını doğrudan etkileyen hayati karar alma süreçlerinden dışlanabilecek bireylerin bu süreçlere katılımının sağlanmasını mümkün kılmaktadır (Wadensjö, 1998). Toplum çevirmenleri, son derece kişisel ve çoğu zaman hukuki açıdan hassas bilgilerin söz konusu olduğu alanlarda görev yapmaktadır (Hale, 2007). Bu tür ortamlarda yalnızca dilsel doğruluk değil, aynı zamanda etik duyarlılık da gerekmektedir (Rudvin, 2007). Yanlış veya yetersiz çeviri yapılması, sağlık hatalarına, adli hatalı yargılamalara ya da iltica süreçlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilmektedir; bu durumların her biri, ilgili bireyler açısından yaşamı köklü biçimde değiştirecek sonuçlar doğurabilmektedir (Souza, 2016; Hale, 2015). Diğer yandan, Rojo-López ve Caldwell-Harris (2023), TÇ’nin özünde bir “duygusal çalışma ortamı” olduğunu ve çevirmenlerin sürekli olarak travma, kayıp ve kırılganlık hikâyelerine maruz kaldıklarını ileri sürmektedir. Mehus ve Becher (2016), bu denli yoğun duygusal içeriğe uzun süreli maruziyetin tükenmişlik, kaygı ve ikincil travmaya yol açabileceğine ilişkin ampirik kanıtlar sunmaktadır. Bu nedenle toplum çevirmenliği alanında, mesleki standartları ve uygulamaları yönlendiren çeşitli ulusal ve uluslararası etik kodlar bulunmaktadır. Bu bağlamda, toplum çevirmenlerinin mesleki uygulamalarında uymaları gereken etik kodlar arasında başta Avustralya Çevirmenler Derneği’nin (*Australian Institute of Interpreters and Translators – AUSIT*) *Code of Ethics* (Hlavac, 2010; Ozolins, 2014) olmak üzere, ABD’deki *National Council on Interpreting in Health Care (NCIHC) Code of Ethics* (Alexander, 2025; Rose, 2025), İngiltere’deki *National Register of Public Service Interpreters (NRPSI) Code of Professional Conduct* (Petrocheilou, 2025; Rabadán-Gómez, 2016), Kanada’daki *Association*

of Translators and Interpreters of Ontario (ATIO) Code of Ethics (Bowker, 2005; Pitonak, 2024) ve Avrupa genelinde *FIT Europe Code of Ethics* (Gallai, 2012; Phelan vd., 2020) gibi belgeler yer almaktadır. Bu etik kodların yanı sıra, çeviri sürecinin öncesinde hazırlık yapılmasına ve sonrasında eleştirel yansıtma gerçekleştirilmesine olanak tanıyan, örneğin Demand-Control Schema gibi kuramsal çerçevelerden yararlanılması da önem taşımaktadır (Dean & Pollard, 2011).

TÇ hizmetleri olmadığında, dil yeterliliği sınırlı olan bireyler hukuki haklardan, sağlık hizmetlerinden, eğitimden veya sosyal korumadan mahrum kalabilmektedir. Sağlık bağlamında bu dışlanma ölümcül yanlış anlamalara neden olabilmektedir (Kaufert & Koolage, 1984; Souza, 2016); hukuki bağlamda ise adli hatalı yargılamalarla sonuçlanabilmektedir (Hertog, 2004, 2015; Lysenko & Barbakov, 2016) ve bu konuda Avrupa Hukuk Çevirmenleri Birliği'ne (European Legal Interpreters and Translators Association [EULITA]) ulaşan çeşitli şikayetler bulunmaktadır (EULITA, 2016, 2019). Ayrıca TÇ, kurumsal karşılaşmalarda güvenin ve uyumun sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Hastaların hem dil hem de iletişimdeki kültürel varsayımları anlamaları, sağlık tavsiyelerine uyma ve tedaviye katılım olasılıklarını artırmaktadır (Souza, 2016). Toplum çevirmenleri kurumlar ile hizmet kullanıcıları arasındaki güç dengesizliğini yönetmeye yardımcı olmakta ve böylelikle toplumsal eşitliğin temsilcileri olarak hareket etmektedirler (Valero-Garcés, 2023).

Critical Link konferansları ve hukuki çeviri üzerine Avrupa Birliği projeleri (Hertog, 2001, Keijzer-Lambooy & Gasille, 2005) gibi uluslararası gelişmeler, TÇ'nin önemine yönelik artan küresel farkındalığı ortaya koymaktadır. Bu girişimlerin amacı, sınırlar ötesinde tutarlılık ve mesleki yeterlilik sağlamak üzere ortak standartlar, uygulamalar ve eğitim modelleri geliştirmektir (Wadensjö vd., 2007). TÇ'nin toplumsal değeri, kamusal yaşamın temel alanlarında adil katılımı kolaylaştırma gücünde yatmaktadır (Molefe, 2015). Souza'nın (2016) vurguladığı üzere, sağlık bağlamlarında doğru çeviri, yalnızca dile sadakat meselesi değil, aynı zamanda hasta güvenliği, güven duygusu ve memnuniyet ile doğrudan ilişkili bir unsurdur. Bu rol, kültürel açıdan farklı sağlık ve hastalık modelleri arasında açıklama yapmayı da içermektedir (Kaufert & Koolage, 1984). Adli süreçlerde, profesyonel TÇ'nin yokluğu adli hatalı yargılamalar, başarısız başvurular ve temel usul haklarının ihlali ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Polat-Ulaş, 2024a). Bu gibi durumlarda çevirmenin, bireyin hukuki yetkinliğini ne ölçüde kullanabileceğini veya yeterli sağlık hizmeti alıp alamayacağını belirleyebildiği ifade edilebilir. TÇ hizmet modelleri, çevirinin insan hakları yükümlülükleri ile bağlantılı olduğu, resmileşmiş sertifikasyon sistemleri ve eğitim yolları ile desteklendiği ülkelerde en güçlü hâlini almaktadır. TÇ'nin yalnızca bireysel danışanlara değil, aynı zamanda

sistemin bütünlüğüne de hizmet etmekte olduğu ileri sürülebilmektedir (Russell, 2022). Bu bağlamda TÇ, dil engelleri nedeniyle dışlanabilecek bireyler için toplumsal eşitliğin, haklara erişimin ve anlamlı katılımın sağlanmasında hayati bir rol oynamaktadır (Bancroft, 2015; Jia vd., 2022).

TÇ, dilsel çeşitliliğe sahip topluluklarda sağlık okuryazarlığını, adaleti, eğitime erişimi ve yurttaşlık katılımını desteklemektedir. Bu durum, özellikle hastalık teşhisleri, iltica başvuruları veya aile içi şiddet bildirimleri gibi hassas ya da potansiyel olarak travmatik içeriklerin söz konusu olduğu etkileşimlerde büyük önem taşımaktadır (Russell, 2022). TÇ, vatandaşlar ile kamu kurumları arasında iletişimi kolaylaştırarak ülke genelinde toplumsal uyuma da katkı sağlamaktadır. Bu katkı, yanlış anlamaların hayati tehlikeye yol açabileceği acil durum ve afet müdahalesi süreçlerinde özellikle kritik hâle gelmektedir (Polat-Ulaş, 2024a). Ayrıca TÇ alanı içerisinde, kamusal bilgilerin yazılı çevirisini kapsayan ve onu tamamlayan bir alan olan yazılı toplum çevirisi (YTÇ) (community translation) de kapsamaktadır (González vd., 2023). YTÇ, özellikle tarafların aynı dili paylaşmadığı durumlarda, kamu kurumları ile halk arasındaki iletişimin sağlanmasında kilit bir rol üstlenerek devlet kurumları, kuruluşlar ve hizmet birimleri ile sivil toplum alanının toplumun tüm üyelerine ulaşmasını mümkün kılmaktadır. Diğer yandan, azınlık ya da marjinalleşmiş dil konuşurlarının, dil engelleri nedeniyle normalde erişemeyecekleri kamuya yönelik metinlere erişimini sağlamaktadır (Taibi, 2025, s.8). YTÇ, resmi bilgilere eşit erişimi sağlamayı hedeflemesi bakımından toplumsal bir işlev üstlenmektedir (Crezee & Wong-Soon, 2023). Bu alandaki araştırmalar, TÇ'nin etkisinin yalnızca kişilerarası düzeyde değil, sağlık, eğitim ve yurttaşlık yönetimi sistemleri genelinde de hissedildiğini ortaya koymaktadır (Hlavac, 2021; Kaibao & Afzaal, 2024). Ayrıca TÇ'nin öneminin, adalet, erişim ve kapsayıcılığı teşvik etme rolünde yattığı da söylenebilmektedir. Toplum çevirmenleri, doğruluk ve hassasiyetin son derece önemli olduğu, yoğun duygusal yüklülüğe sahip ve yüksek riskli etkileşimlerle sıklıkla karşılaşmaktadır (Dean & Pollard, 2001; Hale, 2007, s. 32). Yanlış yapılan çeviriler, özellikle hukuki, sağlık veya eğitim bağlamlarında ciddi sonuçlar doğurabilmektedir. Smirnov'un (1997) belirttiği üzere, hatalı bir aktarım çevirmenin değil, danışanın hayatına mal olabilmektedir (s. 215). Eğitim ortamlarında TÇ, eğitim çevirmenliği olarak da adlandırılmakta ve farklı dilsel geçmişlere sahip öğrencilerin ve velilerin okul yaşamına tam katılımının sağlanmasında kritik rol oynamaktadır. Bu durum; veli-öğretmen görüşmeleri, rehberlik oturumları ve okul etkinlikleri gibi faaliyetleri kapsamaktadır (Lee, 2021). Bu tür bağlamlarda kaliteli çeviri, hem akademik başarıyı hem de sosyal uyumu desteklemektedir.

TÇ'nin, temel kamu hizmetlerine adil erişimi mümkün kılmak açısından hayati bir işlev

gördüğü söylenebilmektedir (Souza, 2016). Diğer yandan, TÇ'nin bulunmadığı ortamlarda, dil engelleri bireylerin temel hizmetlere erişimini veya yurttaşlık yaşamına tam katılımını engelleyebilmektedir. Özellikle kamu hizmetlerinde, profesyonel çevirmen eksikliği çoğu zaman eğitimsiz kişilere başvurulmasına yol açmakta, bu durum hizmet kalitesi ve etik standartlar açısından sakıncalar doğurmaktadır. Hayati katkılarına rağmen, profesyonel olmayan çevirmenler çoğunlukla görünürlük, tanınma ve kurumsal destekten yoksun, izole bir biçimde çalışmaktadır (Martínez-Gómez, 2015). Çok kültürlülüğü benimseyen ülkelerde TÇ hizmetlerinin daha çok kamusal alanlarda gerçekleştiği görülmekte ve bu da TÇ hizmetlerine erişilebilirliği artırmaktadır. Bu sayede tüm bireylerin yurttaşlık yaşamına tam katılımı güvence altına alınmaktadır (Russell, 2022).

TÇ, eşitlik, erişilebilirlik ve katılım ilkelerinin korunması açısından kritik bir rol üstlenerek, kültürel ve dilsel azınlıklar dâhil olmak üzere dezavantajlı grupların sağlık, hukuk ve eğitim hizmetlerine erişiminin güvence altına alınmasını sağlamaktadır (Mikkelsen, 1996). Bu durum, bireylerin kurumsal yapı ve beklentilere yabancı olabileceği toplumlarda özellikle önem taşımaktadır. TÇ'nin önemi, işlevsel dil çevirisinin ötesine uzanmakta; çevirmenler çoğu zaman düşük eğitim ve gelir düzeyine sahip, yerinden edilmiş veya travma yaşamış bireylere destek sunmaktadır (Wadensjö, 1998). Kritik yaşam alanlarında iletişimsel erişimi eşitleyerek toplumsal adalete katkı sağlamak ve hizmet sunumunda demokratik idealleri pekiştirmektedir. Dil engelleri nedeniyle erişilemeyecek karmaşık kurumlardaki bireylerin yolunu bulmalarına olanak tanımaktadır (Zimányi, 2010). Çevirmenler, bireylerin dil geçmişlerinden bağımsız olarak temel hizmetlere erişimini güvence altına alarak sistemsel eşitsizliklerin azaltılmasında kritik aktörler olarak görev yapmaktadır (Gorovitz vd., 2023). Dolayısıyla çevirmenlerin çalışmaları, doğrudan savunmasız bireylerin hayatlarını etkileme gücüne sahiptir.

TÇ'nin önemi, hizmet sağlayıcılar ile dilsel çeşitliliğe sahip topluluklar arasında köprü kurarak temel hizmetleri herkes için erişilebilir hâle getirmesinde yatmaktadır (Zimányi, 2010). Eğitim ortamlarında, paydaşlar arasındaki iletişimin sağlanması yoluyla eşit katılımın mümkün kılındığı belirtilmektedir (Smith, 2015). Ayrıca TÇ, artan çeşitlilik bağlamında toplumların insan haklarını ne ölçüde koruduğunun bir göstergesi hâline gelmekte; çeviri hizmetlerinin mevcudiyeti ve kalitesi, göç ve uyum süreçlerinin ne derece etkili yönetildiğini yansıtmaktadır (Corsellis, 2008). Sonuç olarak, TÇ kamu hizmetlerine eşit erişimin güvence altına alınmasında ve kapsayıcı toplumların oluşturulmasında kritik bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. TÇ'nin yokluğunda, özellikle dezavantajlı gruplar için, iletişim boşluklarının temel hakların inkârına veya yetersiz hizmet sunumuna yol açabileceği belirtilmektedir (Vargas-Urpi, 2019). TÇ'nin

en eski ve en etkili çeviri biçimlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Roberts, 2002). Toplum içindeki kültürlerarası iletişimi mümkün kılma işlevi, TÇ’yi demokratik katılım ve toplumsal adalet açısından vazgeçilmez bir unsur hâline getirdiği ifade edilebilir.

1.5. Toplum Çevirmenliği Araştırmaları

1980’li yıllardan itibaren, özellikle sağlık ve hukuk alanlarıyla bağlantılı olarak toplum çevirmenliği üzerine yapılan araştırmaların sayısında artış gözlenmektedir (Crezee, 2013, s.6).

TÇ alanındaki çalışmalar, başlangıçta çoğunlukla kişisel gözlemler ve kuramsal değerlendirmelerle sınırlı iken, zamanla olgusal verilere dayalı ve disiplinlerarası bir inceleme düzeyine ulaşmıştır (Valero-Garcés, 2023). “Deneysel dönem” olarak adlandırılan ilk araştırmalar, kulak–ses aralığı ve gürültünün etkileri gibi dilbilimsel ve psikolojik boyutlara odaklanmaktadır (Bartłomiejczyk, 2013). Ardından Gile’in (2000) “yenilenme dönemi” olarak tanımladığı süreç, hem olgusal araştırma yöntemlerinin benimsenmesi hem de toplum ile sağlık çevirmenliğinin akademik söyleme dâhil edilmesi bakımından önemli bir dönüm noktası oluşturmaktadır. Bu dönem aynı zamanda çevirmenin toplumsal bir aktör olarak konumuna yönelik ilgiyi de yeniden artırmıştır (Wadensjö, 1998). Çevirmen katkılarının örtük ve açık koordine edici ögeler—örneğin açıklamalar, üst-dil yorumları ve etkileşim yönetimi—şeklinde sınıflandırıldığı bir yaklaşım geliştirilmiştir (Wadensjö, 2002). Bu araştırmalarla birlikte, TÇ, yakınlık düzeyi, söylem çeşitliliği ve etkin katılım gibi unsurlar açısından konferans çevirmenliğinden ayrı bir konumda değerlendirilmiştir (Angelelli, 2000).

Daha güncel araştırmalar, çevirmenin görünmezliğini öngören geleneksel anlayışı açık biçimde geride bırakmış durumdadır (Polat-Ulaş, 2024a). Bunun yerine, sağlık hizmetleri bağlamında yapılan araştırmalarda, çevirmenlerin sıklıkla kültürel aracılık ve hasta savunuculuğu görevlerini üstlendikleri ortaya konulmuştur (Souza, 2016). Benzer şekilde, Wadensjö (2008, 2009) da çevirmenleri, etkileşimleri etkin biçimde şekillendiren ortak katılımcılar olarak tanımlamaktadır. Bu yeniden kavramsallaştırma, çevirmenlerin güç dengesizliklerini yönetmekte, kültürel göndermeleri açıklamakta ve yanlış anlamaları tespit etmekte olduklarını ortaya koyan çalışmalarla da desteklenmektedir (Wadensjö, 2008). Devamında, bilimsel araştırmaların odağı, çevirmen edinçlerinin tanımlanması ve ölçülmesi yönünde genişlemiştir (örn. PACTE, 2003, 2005). Bu bağlamda, Kalina’nın (2000) psikolinguistik çalışmaları ile Setton ve Dawrant’ın (2016) pedagojik modelleri, çevirmen edinçlerini; dilsel yeterlik, bilişsel çeviklik, kültürlerarası farkındalık ve etik sorumluluk bileşiminden oluşan bir yapı olarak kavramsallaştırmaktadır. Son dönem araştırmalarında öne

çıkan konulardan birisi de biri, profesyonel ve profesyonel olmayan çevirmen uygulamalarının bir arada varlık göstermesidir.

İki dilliliğin çeviri yapabilme yetisiyle eşdeğer olduğu varsayımına dayanan bakış açısı (Harris, 1977), etik farkındalık, uzmanlık eğitimi ve mesleki standart gerekliliğini göz ardı ettiği gerekçesiyle yoğun biçimde eleştirilmiştir (Martínez-Gómez, 2015).

Profesyonel olmayan çevirmenlere yönelik akademik ilgi, 2012 yılında başlatılan Profesyonel Olmayan Çeviri ve Çevirmenlik (*Non-Professional Interpreting and Translation – NPIT*) konferans dizisi ile *The Translator* dergisinin bu konuya adanmış özel sayısında görünürlük kazanmıştır (Martínez-Gómez, 2015). Bu girişimler, söz konusu uygulamaların hem gerekliliğini hem de sınırlılıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmalar, profesyonel ve profesyonel olmayan çevirmenlerin aynı sosyal alanları paylaştıkları, meslektaşlarının önünde engel oluşturan sorun ve güçlükleri belirledikleri durumları ortaya koymuştur (Aguilar-Solano, 2015; Valero-Garcés, 2020). Susam-Saraeva ve Pérez-González'e (2012) göre, profesyonel olmayan çevirmenler, yabancı bireylerin kamusal süreçlere katılımını mümkün kılma ve kültürlerarası etkileşimin yeni biçimlerini teşvik etme açısından önemli roller üstlenebilmekte; bu durum, toplum çevirmenliğinde meşruiyet ve etkililik kavramlarının yeniden değerlendirilmesini tetiklemektedir.

Araştırmalara göre, birçok durumda çevirmenlerin sorumlulukları, yalnızca dil aracılığı görevini yerine getirmekle sınırlı kalmamakta; savunuculuk, koordinasyon ve kültürel açıklama gibi ek işlevleri de kapsamaktadır (Angelelli, 2004b; Barsky, 1996; Hale, 2008; Leanza, 2005; Roy, 1993). Sağlık alanında yapılan araştırmada, çevirmenlerin güvenliği, açıklığı ve karşılıklı güveni sağlamada bakım ekiplerinin ayrılmaz bir üyesi olarak konumlandığı ortaya konulmuştur (Souza, 2016). Ayrıca, özellikle ikinci dilde duygusal anlamın aktarımı sürecinde, çevirmenlerin duygusal katılım düzeylerinin ve kişisel geçmişlerinin etkileri incelenmektedir (Rojo-López & Caldwell-Harris, 2023). Bununla birlikte, acemi çevirmenler ile toplumsal dil aracılarının (*community language brokers*) çoğu zaman resmi eğitim almadan faaliyet göstermeleri arasındaki benzerlikler de vurgulanmakta ve bu durum, yapılandırılmış mesleki gelişim ihtiyacını bir kez daha gündeme getirmiştir (Mellinger, 2023).

Alan yazında, toplum çevirmenliği araştırmalarının çok disiplinli yapısı açıkça görülmektedir (Kaibao & Afzaal, 2024); bu alanın dilbilim, sosyoloji, sağlık hizmetleri, hukuk ve çeviribilim gibi disiplinlerle kesiştiğini ortaya koymaktadır (Kaibao & Afzaal, 2024). Konferans çevirmenliği, 1950'li yıllardan bu yana çevirmenlik dünyasında en yüksek düzeyde meslekileşmeye ulaşmış bir meslektir (Pöschhacker, 2004, s.29). Buna karşın, düşük prestijine

rağmen toplum çevirmenliğinin en yaygın ve en eski çevirmenlik türlerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Roberts, 2002, s. 157). Yüzyıllar boyunca çevirmenler, farklı dil ve kültürlerle mensup konuşmacılar arasındaki iletişim engellerini aşmakla görevlendirilmişlerdir. Çeviribilim alanında, toplum çevirmenliğine uzun süre yeterli akademik ilgi gösterilmemiştir. Ancak 1990'lı yıllar boyunca bu alan, giderek kabul gören bir araştırma konusu hâline gelmiştir (Pöchhacker, 2004, ss. 28-29).

Çevirmen aracılı iletişim süreçleri incelendiğinde, bu etkileşimlerin yüksek düzeyde karmaşıklık içerdiği ve güç dengesizliklerinin yanı sıra bağlama özgü rol müzakerelerinin gereklilik arz ettiği görülmektedir (Hale, 2007; Roberts, 2002). Özellikle eğitim ortamlarında, örneğin öğretmenler ile ebeveynler arasındaki iletişim, çoğu zaman yalnızca temel bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda sorun çözme süreçlerini ve hassas konuların ele alınmasını da kapsamaktadır (Adelsward & Nilholm, 1998; ; Davitti, 2013). Bu bağlamda, bazı araştırmacılar çevirmenlerin iletileri pasif bir şekilde aktarmakla yetinmemesi, bunun yerine tarafları güçlendirme (empowerment) ve karşılıklı anlayışa aracılık etme işlevlerini üstlenmesini öngören “dönüştürücü arabuluculuk” (transformative mediation) modellerini savunmaktadır (Baraldi, 2009; Bush vd., 1994; Hlavac, 2017).

TÇ araştırmaları ile birlikte zaman içerisinde oluşan epistemolojik birikim sonucunda, kurumsal ve bağlamsal etmenlerin, toplum çevirmenliği uygulamalarını şekillendirmekte olduğu artık yaygın biçimde kabul edilmektedir (Footitt, 2022). Çevirmenliğin, gerçekleştiği okul, hastane ve mahkeme gibi kendine özel unsurları olan kurumlar içerisinde incelenmesinin önemi vurgulanmaktadır (Hale, 2007). Çevirmenlerin çevresel, paralinguistik ve kişilerarası dinamikleri yönetme gerekliliği ön plana çıkarılmakta (Dean & Pollard, 2011); çevirmen eğitim programlarının kurumsallaşması ise artan talebe verilen doğrudan bir yanıt olarak tanımlanmaktadır (García-Beyaert, 2015). Benzer biçimde, kurumsal politikaların meslekleşme sürecini büyük ölçüde etkilediği belirtilmekte (Ozolins, 2000) ve çevirmenin çok boyutlu rolünü çerçeveleyen üç ilişkili aracılık boyutu önerilmektedir: dilsel/kültürel, bilişsel ve sözleşmeye dayalı boyutlar (Pöchhacker, 2008). Türkiye’de ise göç kaynaklı demografik değişimin kurumsal uyum sürecini tetiklediği, bu durumun yalnızca hizmetlerin genişletilmesini değil, aynı zamanda çevirmen eğitiminin akademik müfredata entegrasyonunu da gerektirdiği ifade edilmektedir (Polat-Ulaş, 2024a).

TÇ alanındaki ilk araştırmalar, kural koyucu (*prescriptive*), içe dönük (*introspective*) ve varsayıma dayalı (*speculative*) bir eğilim sergilemekteydi (Bartłomiejczyk, 2013). Wadensjö’nun (1998) ve Roy’un (2000), çevirmen aracılı özgün etkileşimlerin ayrıntılı çözümlemelerine dayanan öncü çalışmaları, sözlü ve işaret dili (*sign language*) çevirisine

yönelik metodolojik ve kuramsal açıdan önemli bir ilerleme sağlamış; betimleyici çeviribilim (*descriptive interpreting studies*) için sağlam bir temel oluşturmuş ve çeviri eyleminin, etkileşimin ve bağlamın karmaşıklığını vurgulamıştır (Rudvin, 2006, s.21). Betimleyici araştırmalar, “dil kanalı olarak çevirmen” (*interpreter-as-language conduit*) metaforundan etkilenen ve iletişimi tek yönlü (*monological*) gören yaklaşımları sorgulamaya başlamış; çevirmen aracılığının yüksek derecede öznel (*agential*) ve karşılıklı konuşmaya dayalı (*dialogical*) bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak, anlamın yalnızca çevirmen tarafından kolaylaştırıldığı görüşü yerine, anlamın tüm katılımcılar tarafından ortaklaşa (*co-constructed*) üretildiği ve büyük ölçüde çevirmen tarafından –örtük (*implicit*) ya da açık (*explicit*) biçimde– yönlendirildiği kabul edilmektedir. Diyalojikliğin (*dialogism*) ön plana çıkarılması, çevirmenin görünürlüğü/görünmezliği [(in)visibility] üzerine yeni bakış açıları geliştirilmesine olanak tanımakta; bu durum, çevirmen aracılığının karşılaşmalar ve sonuçlar üzerindeki etkisinin incelenmesini mümkün kılmaktadır (Tipton, 2019). Bu bakış açısı, Angelelli’nin (2004a) ve Bot’un (2005) sağlık hizmetleri çevirisi (*healthcare interpreting*) üzerine yaptığı öncü çalışmalarda da görüldüğü üzere, çevirmenin etkin rolünü görünür kılmaktadır. Toplum çevirmenliği araştırmaları ve genel olarak çeviribilim giderek artan biçimde, çevirmenlerin zarar ve adaletsizlikleri önlemek amacıyla mesleki etik kurallarla (*professional codes*) eleştirel biçimde ilişki kurmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Baker, 1992, 2011; Camayd-Freixas, 2013).

Günümüzde toplum çevirmenliği araştırmaları, sosyoloji (*sociology*), siyaset bilimi (*political science*), dilbilim (*linguistics*), antropoloji (*anthropology*), dil etnografyası (*linguistic ethnography*), uygulamalı etik (*applied ethics*), hukuk (*law*), kriminoloji (*criminology*) ve uygulamalı psikoloji (*applied psychology*) gibi geniş bir kapsamda kuramsal ve yöntemsel çerçevelerden yararlanmaktadır (Tipton, 2012). Dilbilimin (*linguistics*) çeşitli alt alanları, TÇ araştırmalarına katkı sunmaya devam etmektedir. Mason (2000, s.216), toplum çevirmenliği çalışmalarında edimbilimin (*pragmatics*) merkezi önemine dikkat çekerek, “iletişimin büyük bir kısmının örtük anlam (*implicature*) ve çıkarım (*inference*) yoluyla gerçekleştiğini” vurgulamaktadır. Nezaket (*politeness*), yüz (*face*), söylem belirteçleri (*discourse markers*) ve belirsizlik belirteçleri (*hedges*) gibi edimbilimsel kısıt unsurlarına odaklanan araştırmalar, çevirmenin karşılaşmalardaki sosyal ilişkilerin gelişimine ve kurumsal işleyişe etkisini aydınlatmada önemli bulgular sunmaktadır (Pöllabauer, 2004). Çevirmenlerin edimbilimsel dil hataları (*pragmalinguistic failure*) veya söz eylem yanlış algılamaları (*speech act misperception*) konusundaki zorluklarına ilişkin olarak, özellikle mahkeme çevirisi (*court interpreting*) (Berk-Seligson, 1990, 2002; Hale, 2001, 2004) ve polis çevirisi (*police*

interpreting) (Gallai, 2013; Krouglov, 1999; Mulayim vd., 2014) bağlamında geniş bir bilimsel bilgi birikimi bulunmaktadır. Bununla birlikte, araştırmacıların, sürdürülebilir disiplinlerarası (*interdisciplinary*) ve disiplinlerötesi (*cross-disciplinary*) çalışmalar yürütmek yerine, kavram ve çerçeveleri diğer disiplinlerden alarak kullanma eğilimi göstermeleri, toplum çevirmenliği araştırmalarının görece yeni olmasına dayandırılabilir (Tipton, 2012). Bu duruma, aile içi şiddet (*domestic violence*) (Bui, 2003) ve psikiyatri (*psychiatry*) (Drennan & Swartz, 2002) alanındaki çalışmalar örnek olarak gösterilebilmektedir. Benzer biçimde, göçmen entegrasyonu (*migrant integration*) üzerine yapılan sosyal bilim araştırmalarında da toplum çevirmenliği alanındaki bulgularla yeterli düzeyde etkileşim eksikliği yaygın biçimde gözlenmektedir (Tipton, 2019). Son olarak, standartların kurumsallaşması, mesleki beklentileri giderek şekillendirmeye başlamaktadır. *ISO 13611* (2014) gibi çerçevelerin uygulanması, dilsel, teknik, kültürlerarası, kişilerarası ve etik boyutları kapsayan yetkinlikleri kodifiye etme yönünde önemli bir girişi temsil etmektedir (Russell, 2022). Bu tür standartlar, tutarlılığın sağlanması açısından ileriye doğru atılmış bir adım olarak değerlendirilebilmekle birlikte, belirli alanlardaki—özellikle eğitim ortamında görev yapan çevirmenlere ilişkin—araştırmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Vargas-Urpi (2019) ile Tipton ve Furmanek'in (2016) belirttiği üzere, özgün veli-öğretmen etkileşimlerini konu alan çalışmaların azlığı, gizlilik gerekçesiyle gözlemsel verilere erişimde yaşanan güçlüklerden kaynaklanmaktadır.

Valero-Garcés (2021) ise, TÇ çalışmalarında Derlem Dilbilimi (Corpus Linguistics) az kullanıldığına dikkat çekerek bu yöntemin nadiren kullanılmasının nedeni, sözlü verilerin işlenmesindeki zorluklar ile çalışma konularının (ör. kamu hizmeti kurumları, bazen yasal olmayan göçmenler, hastalar, profesyonel olmayan çevirmenler) kendine özgü özellikleri olup; bu yöntemin yaygınlaşabilmesi için kurumlar ile araştırmacılar arasında daha fazla iş birliğinin sağlanması, kayıt teknolojilerinin gelişerek daha az müdahaleci hâle gelmesi ve tüm duraksama, şüphe ile kesintilerin otomatik olarak kaydedilebileceği noktaya ulaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. İlgili literatürdeki bu araştırma boşlukları, TÇ alanında şu ana kadar kaydedilen önemli ilerlemelere rağmen, araştırmaların hâlâ çevirmen aracılı iletişimde yer alan kurumsal, toplumsal ve etik karmaşıklıkları kapsayan; ampirik olarak sağlam, uygulamadan beslenen ve sürdürülebilir modeller geliştirme gerekliliği ile karşı karşıya olduğu şeklinde ifade edilebilir.

1.6. Toplum Çevirmenliğinin Gerçekleştiği Ortamlar ve Temel Özellikleri

TÇ, hastane ortamları, göçmenlik mahkemeleri, hukuki danışmanlık birimleri,

eğitimsel değerlendirme süreçleri, polis sorgulamaları, gözaltı merkezleri, kamu kurumları ve sosyal yardım kuruluşları gibi geniş bir yelpazedeki kurumsal ve kamusal hizmet bağlamlarında uygulanmaktadır (Hale, 2007; Rabadán-Gómez, 2016; Wadensjö, 2009). Ayrıca acil servislerde, mülteci kamplarında, dini mekânlarda ve giderek artan oranda sanal platformlar üzerinden de yürütülmektedir (Gorovitz vd., 2023; Pöllabauer, 2012; Russell, 2022). Sağlık alanındaki toplum çevirisinin, azınlık toplulukları üyelerinin sağlıklarını korumaya yönelik gerekli adımları atmalarını destekleyici ve güçlendirici bir rol üstlendiği söylenebilir. Bu durum, özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde, farklı azınlık dili topluluklarına bilgilerin doğru ve hızlı biçimde ulaştırılmasının kritik önem kazandığı dönemde net biçimde ortaya çıkmıştır (Crezee & Wong-Soon, 2023). Bu ortamların yalnızca biçimsel yapılarıyla değil; aynı zamanda yüksek düzeyde duygusal yoğunluk, ciddi sonuçlar doğurma olasılığı ve güçlü etik hassasiyet gerektirmeleriyle ayırt edildikleri görülmektedir.

Toplum çevirmenliği uygulayıcılarının çoğunlukla kriz anlarında veya savunmasızlık durumlarında görev aldıkları ve bu bağlamın hem dilsel hem de bağlamsal açıdan derinlemesine bir uzmanlığı zorunlu kıldığı belirtilmektedir (Corsellis, 2008; Rojo-López & Caldwell-Harris, 2023; Souza, 2016). Bu tür ortamlarda güç dengesizliklerinin ve karmaşık iletişim gereksinimlerinin olağan hâle geldiği ifade edilmektedir (Polat-Ulaş, 2024a; Roberts, 1997; Wadensjö, 1998). Toplum çevirmenliği uygulamalarında, hizmet sunucuları ile hizmet alıcılar arasında çoğunlukla doğrudan ve diyalojik etkileşimler gerçekleştirilmektedir (Angelelli, 2000; Russell, 2022). Bu durum, çevirmenlerin söz hakkı dağılımını yönetmesini, kimlikleri aracılık yoluyla dengelemesini ve tarafların haklarını korumasını gerektirmektedir. Üç yönlü iletişim düzeni (triadic communication) içinde, her iki dili ve kültürel çerçeveyi anlayabilen tek kişi olarak çevirmenlerin arabulucu ve kimi zaman da kapı bekçisi (gatekeeper) konumuna yerleştirildikleri vurgulanmaktadır (Russell, 2022). Özellikle mülteci kampları veya çatışma bölgeleri gibi insani ve kriz durumlarında, çevirmenlerin rol sınırlarının bulanıklaştığı ve kimi zaman sosyal hizmet işlevlerine destek verdikleri, bürokratik süreçlerde danışmanlık sağladıkları veya çatışma çözümüne doğrudan müdahalede bulundukları gözlemlenmektedir (Polat-Ulaş, 2024a). Toplum çevirmenliği bağlamlarının çeşitliliğinin yalnızca işlevsel değil; aynı zamanda coğrafi ve siyasi boyutlar da taşıdığı anlaşılmaktadır. Yerel, ulusal ve uluslararası düzeylerde benimsenen yaklaşımların önemli ölçüde farklılık gösterdiği; bazı uygulamaların tabandan gelen inisiyatiflerle başlayıp daha sonra politika düzeyinde kurumsallaştığı bilinmektedir (Corsellis, 2008). Kanada’da başlatılan ve farklı kıtalara yayılan Critical Link konferansları gibi etkinliklerin, bu alandaki araştırma ve mesleki uygulamaların yaygınlaştırılmasında önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Bunette vd., 2003). Türkiye

örneğinde ise toplum çevirmenliği ihtiyacının, bölgesel jeopolitik gelişmeler ve demografik değişimlerden etkilendiği; acil hizmetler, turizm ve göçmenlik hizmetleri gibi alanlarda yoğun talep olduğu görülmektedir (Polat-Ulaş, 2024a, 2024b). Toplum çevirmenliğinin kapsamının, yaygın ve kalıplaşmış kurumsal çerçevelerin ötesine uzandığı; çoğu zaman merkezî olmayan gündelik yaşam alanlarında — evlerde, okullarda, kliniklerde, sosyal yardım ofislerinde, kiliselerde ve hatta perakende alanlarında — sunulduğu bildirilmektedir (Martínez-Gómez, 2015). Bu yaygınlığın, uygulamanın toplumsal önemini pekiştirdiği, ancak aynı zamanda standartlaştırılmasını zorlaştırdığı ifade edilebilir.

TÇ hizmetinin sunum biçimleri oldukça çeşitli olmakta ve bağlama son derece bağımlı bulunmaktadır. Yüz yüze ve ardıl çeviri (consecutive interpreting) en yaygın uygulama biçimini oluşturmaktadır; ancak gereklilik hâlinde telefonla çeviri, fısıltı tekniği (whispering) ya da anlık belge çevirisi (sight translation) gibi yöntemler de tercih edilebilmektedir (Hale, 2007; Wadensjö, 2009). Konferans çevirisinden farklı olarak, toplum çevirmenliği genellikle ileri düzeyde teknik altyapı gerektirmemekte; bu yönüyle ev ziyaretleri veya sığınma başvurusu duruşmaları gibi hareketli ya da kaynak açısından kısıtlı ortamlara kolayca uyarlanabilmektedir (Mikkelsen, 1996). Ardıl çeviri tekniği nedeniyle zaman açısından yoğun emek gerektiren bu çalışma biçimi, çoğu zaman maddi karşılık veya mesleki tanınma bakımından yeterince değer görmemektedir (Corsellis, 2008; Roy, 2006).

TÇ, her ortamda disiplinlerarası ve kültürlerarası dinamiklerle şekillenmektedir. Çevirmenlerin, kurumsal prosedürlere hâkim olmaları, çok sayıda paydaşla etkileşim kurmaları ve hem hizmet sunucularının hem de hizmet alıcıların beklentilerini eşzamanlı olarak yönetmeleri gerekmektedir. Bu karmaşıklık, yalnızca dilsel yeterliliği değil; aynı zamanda bağlama özgü bilgi birikimini, etik netliği, duygusal zekâyı ve kültürel duyarlılığı da zorunlu kılmaktadır (Valero-Garcés, 2023; Shlesinger, 2011, Shlesinger vd., 2019). Toplum çevirmenliğinin bu kişilerarası ve müdahaleci niteliği, onu konferans çevirisi gibi daha mesafeli biçimlerden ayıran temel unsurlardan birini oluşturmaktadır (Gorovitz vd., 2023).

Sektöre özgü farklılıklar çeşitli bağlamlarda açıkça gözlemlenmektedir. Sağlık alanında çevirmenler, çoğu zaman hem hastanın hem de sağlık hizmeti sunucusunun kültürel perspektiflerini anlayabilen tek kişi konumunda bulunmakta ve karşılıklı anlamının sağlanmasında kilit bir rol üstlenmektedir (Souza, 2016). Eğitim bağlamında sözlü dil çevirmenleri, genellikle veli-öğretmen görüşmeleri ya da okul etkinlikleri sırasında veliler ile okul personeli arasındaki iletişimi kolaylaştırmakta; işaret dili çevirmenleri ise işitme engelli öğrenciler ile öğretmenleri desteklemek amacıyla tam zamanlı olarak görev yapmaktadır (Smith, 2015). Hukuki ve kolluk kuvvetlerine ilişkin ortamlarda—mahkemeler, karakollar ve

sığınma duruşmaları gibi—temel haklar söz konusu olmaktadır; bu nedenle çevirmenlerin rolü, usule uygunluğun ve adil yargılanma hakkının sağlanması açısından hayati önem arz etmektedir (Tryuk, 2007). Toplum çevirmenliğinin bu vazgeçilmez rolüne rağmen, uygulama alanları arasında düzenlemeler bakımından önemli tutarsızlıklar gözlemlenmektedir. Pek çok çevirmenin, sistematik bir eğitim almaksızın, güvencesiz çalışma koşulları altında veya belirsiz rol tanımları içerisinde görev yaptığı bilinmektedir (Hale, 2007). Standartlaşmış uygulamaların eksikliği, çevirmenlik mesleğinin sınıflandırılması, terminoloji kullanımı ve mesleki hiyerarşiler üzerine süregelen tartışmaları tetiklemektedir (Gentile, 1997; Mikkelsen, 1996). Bu eşitsizlikleri gidermek amacıyla geliştirilen uluslararası çerçevelerden biri olan ISO 13611 standardı, hem genel hem de bağlama özgü çevirmen yeterliliklerini tanımlamakta; dil yeterliliği, kültürlerarası bilgi ve etik davranış gibi alanlarda kapsamlı rehberlik sunmaktadır (Russell, 2022; Tipton & Furmanek, 2016). Söz konusu standartlar, eğitim programlarının desteklenmesini sağlamakta, kurumsal farkındalığı yönlendirmekte ve dünya genelinde daha bütüncül hizmet sunumu modellerinin oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Sonuç olarak, mevcut bulgular ışığında, toplum çevirmenliğinin gerçekleştiği ortamlar ve özelliklerinin, tek bir kurumsal yapıdan ziyade; insan kırılğanlığının yoğunluğu, iletişim gereksiniminin aciliyeti ve çevirmenin, yüksek düzeyde duygusal ile etik taleplerin bulunduğu koşullarda dilsel ve kültürel aracılık yapabilme kapasitesi çerçevesinde şekillendiği ifade edilebilir.

1.7. Toplum Çevirmenlerinin Rol ve Sorumlulukları

Toplum çevirmenliği, çevirmen aracılı iletişim sürecinin gerçekleştiği ortamlarda ve bu sürece olan etkileri bağlamında ele alınmaktadır (ör. Hale, 2004; Mikkelsen, 2000; 2004; Pöllabauer, 2004; Sami-Sauerwein, 2006). Çoğu zaman toplum çevirmenlerinin görünürlüğü ve rolü de tartışmaların odak noktası olmuştur (Favaron & Merlini, 2003). Toplum çevirmeninin rolü, yalnızca dilsel içeriğin aktarımıyla sınırlı olmayan, çok boyutlu ve bağlamsal olarak uyarlanabilir bir uygulamaya evrilmiş bulunmaktadır (Jacobsen, 2009; Leanza, 2005; Llewellyn-Jones vd., 2014). Araştırmalar bu uygulayıcılar, yalnızca dil aracısı (linguistic mediator) değil (Pignataro, 2009); aynı zamanda kültürel aracı (cultural broker) (Gustafsson vd., 2013; Wang, 2017), etkileşim yöneticisi (interaction manager) (Rudvin & Tomassini, 2011) ve bazı durumlarda savunucu (advocate) (Jiang, 2008) olarak da tanımlanmakta ve kamu hizmetlerinin adil biçimde sunulmasında vazgeçilmez aktörler olarak görülmektedir (Albl-Mikasa, 2020). Souza (2016), sağlık alanında toplum çevirmenleri ile ilgili iki dilli profesyonel, toplumsal aracı, uyumlaştırıcı ve kültürel eğitici olarak sınıflandıran

bir tipoloji sunmakta; bu rollerin her biri hem usule uygunluk hem de kültürel hassasiyetin sağlanmasına hizmet etmektedir. Ancak çoğu durumda, profesyonel çevirmen kullanıma konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu durumun nedenlerinin başında, genellikle tek dil bilen personelin çeviriye süreçlerine yönelik dilsel edinçer, kültürel bilgi, çeviri teknikleri, etik kurallar ve sağlık alanında eğitim almamış kişilerin çevirmen olarak kullanılmasının doğurabileceği riskler konusundaki bilgi eksikliğidir. Ayrıca, profesyonel bir sağlık çevirmenlerinin temin/istihdam edilmesine ilişkin maliyet unsuru da karar sürecinde etkili olabilmektedir (Crezee, 2013, s.11).

Ancak, rol beklentileri paydaş grupları arasında her zaman örtüşmemektedir. Sağlık hizmetlerinin sunumunda nitelikli çevirmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte, sağlık personeli kimi zaman BYO (Bring-Your-Own/Kendi-Çevirmenini-Getir) şeklinde ifade edilen, hastanın beraberinde getirdiği kişilerin çevirmen olarak kullanılmasına yönelebilmekte ya da hastanın dilini konuşan herhangi bir bireyden — ziyaretçi, hasta bakıcı veya temizlik personeli gibi — bu görevi üstlenmesi istenebilmektedir (Crezee, 2013, s.11). Hanft-Robert vd. (2024) çalışmasında, hastanelerde güvenlik görevlilerinin çevirmenlik yapmasının ideal bir çözüm olmadığı ve tedavi kalitesini riske atabileceği, ancak çevirmen ihtiyacı ve kolay erişilebilirlikleri nedeniyle bu uygulamaya sıkça başvurulduğu belirtilmiştir. Görevlilerin bazı hastalarla dil, ırk ve sosyoekonomik açıdan benzerlikleri, asgari düzey tedavilerde avantaj olarak görülmüştür. Bununla birlikte, asli görevlerinden uzaklaşmaları, duygusal yük yaşamaları, rol çatışmaları ve yanlış çeviri riskleri etik standartlar açısından ciddi sorunlar yaratmaktadır. Hale'in (2007) de belirttiği üzere, hizmet sağlayıcılar genellikle çeviri sürecinin bilişsel, etik ve duygusal yükünü hafife almakta; öte yandan çevirmenler ise özellikle duygusal yoğunluğu yüksek karşılaşmalarda rol sınırlarını net biçimde çizmekte zorlanabilmektedir. Bu durum, özellikle zaman baskısının bulunduğu ve acil müdahale gerektiren örneklerde, örneğin hastanın derhal ameliyata alınması gerektiğinde ortaya çıkabilmektedir (Crezee, 2013, s.11). Bu nedenle, TÇ uygulamasının etkililiği çoğu zaman, kurum içi ekolojik yapıda yer alan her aktörün kendi işlevlerinin karşılıklı biçimde tanınmasına bağlı olarak şekillenmektedir (Albl-Mikasa, 2020; Springer, 2010). Bu türden zorluklara yanıt olarak, akademik kurumlar meslekleşme sürecinde daha etkin bir rol üstlenmektedir. Türkiye'de de Boğaziçi, İstanbul ve Hacettepe gibi üniversitelerin TÇ eğitimini müfredatlarına dahil etmesi (Arslan & Durdağı, 2018; Ross, 2018), daha yüksek mesleki standartlara yönelik yapısal bir dönüşümün işareti niteliğindedir. Bununla birlikte, Russell (2022), TÇ alanındaki eğitim gereksinimlerinin giderek artmakta olduğunu, üstelik bu artışın tam da TÇ uygulamalarının —uzaktan hizmet sunumu gibi— daha karmaşık ve siyasal açıdan tartışmalı hâle geldiği bir döneme denk

geldiğini belirtmektedir.

Uygulamada, çevirmenin işlevi yalnızca iki dilli yeterlilikle sınırlı kalmamaktadır. Çalışmalar, çevirmenleri kültürel aracı (cultural broker), arabulucu (mediator), güven inşa edici (facilitator of trust) ve etik yol gösterici (ethical navigator) olarak konumlandırmaktadır (Hale, 2007; Souza, 2016). Örneğin sağlık hizmetleri bağlamında, çevirmenin rolü yalnızca dilsel boşlukları kapatmakla kalmamakta, aynı zamanda hastalık algısına ilişkin farklı açıklayıcı modeller arasında da köprü kurmayı içermektedir (Benhaddou, 2012). Bu süreç, yüksek düzeyde kültürlerarası edinç gerektirmektedir. Ancak bu işlevlerin kritik doğasına rağmen, düşük ücretlendirme, sınırlı eğitim olanakları ve gerçekçi olmayan performans ölçütleri gibi kurumsal koşullar hizmet kalitesini sürekli biçimde sınırlamaktadır (Staton, 2019; Valero-Garcés, 2023).

Sağlık (Crezee, 2013) ve hukuk (Hale & Russell, 2009) gibi risk düzeyi yüksek bağlamlarda , çeviri öncesi hazırlık faaliyetleri —önceden belge talep etme, prosedürel ve kültürel bağlamı tanıma— doğruluk ve uygunluk açısından vazgeçilmez bir önem taşımaktadır (Russell, 2022). Wadensjö (1998), çevirmen rolünü, durumsal baskılar ve katılımcı beklentilerine göre sürekli yeniden müzakere edilen bir işlev olarak tanımlamaktadır. Bu karmaşıklığın kurumsal düzeyde tanındığı örneklerden biri Amerika Birleşik Devletleri'nde görülebilmektedir. Burada ulusal edinç sistemleri, hastane bazlı çeviri hizmetleri ve Kültürel ve Dilsel Olarak Uygun Hizmetler [Culturally and Linguistically Appropriate Services] yönergeleri hem mesleki yeterliliği hem de etik bütünlüğü güvence altına almayı amaçlamaktadır (Souza, 2016). Ayrıca Polat-Ulaş (2024a), TÇ uygulamasının sıklıkla sosyal hizmet, savunuculuk ve eğitim gibi alanlarla kesiştiğini ortaya koymakta; bu durum, söz konusu mesleğin akışkan, bağlama duyarlı ve etik açıdan yüklü doğasına işaret etmektedir.

Bu genişleyen sorumluluklar, çeşitli iletişimsel davranışlar biçiminde somutlaşmaktadır: söz alma sırasını koordine etmek, kültürel olarak yabancı kavramları açıklamak ve duygusal açıdan hassas söylemleri yönetirken mesleki sınırları korumak gibi (Angelelli, 2004b; Gorovitz vd.,2023). Tarafsızlık varsayımının aksine, TÇ uygulayıcıları çoğunlukla iletişim bağlamına ve hem hizmet alıcının hem de kurumun beklentilerine bağlı olarak değişken düzeyde katılım gösteren aktif aktörler olarak işlev görmektedir (Hale, 2007). Bu nedenle, özellikle sağlık ve hukuk gibi yüksek riskli alanlarda uzmanlaşmış eğitim, çevirmenlerin etkili biçimde görev yapabilmesi açısından önemlidir (Napier vd., 2010; Russell, 2022). Bu bağlamda çevirmenlerin rolünün, erişilebilirlik, adalet ve etik iletişim ilkeleriyle ayrılmaz biçimde iç içe geçmiş durumda olduğu ifade edilebilir.

Eğitim ortamı söz konusu olduğunda, çevirmenin görev kapsamı, dilsel ve kültürel

aracılık rollerinin birlikte ele alınmasıyla özellikle belirgin hâle gelmektedir. Eğitim bağlamında, çevirmenler ebeveynler ile öğretmenler arasında köprü işlevi görmektedir; böylece çocukların eğitimsel yönelimlerini doğrudan etkilemektedir (Tipton & Furmanek, 2016, s.166). Ancak, profesyonel olmayan çevirmenler için bu roller çoğunlukla kişisel yargılara ve tarafların anlık ihtiyaçlarına göre şekillendirilmektedir (Martínez-Gómez, 2015). Bu durum, biçimsel eğitim ve etik kodlamanın aciliyetini ortaya koymaktadır. Bu tür koruyucu mekanizmalar olmaksızın, özellikle etik normların eşit biçimde benimsenmediği yeni dil çiftlerinde, standart uygulamaların yokluğu tutarsızlıklara yol açabilmektedir (Ozolins, 2010; Rudvin, 2007).

Wadensjö'nün (1998, 2008) Toplum çevirisini “diyalog çevirisi” olarak kuramsallaştırması, çevirmenin hem iletileri aktarma hem de etkileşimi düzenleme yükümlülüğünü yansıtmaktadır. Çevirmenler, giderek artan biçimde, güven inşasına ve etkileşimi teşvik etmeye katkı sağlayan kültürel aracı kişiler olarak tanınmakta; zaman zaman da niyetleri netleştirme ya da gerekli yanıtları alma yönünde proaktif adımlar atmaktadırlar (Roy, 2002). Bu kapsamda Hale (2007) ve Souza'nın (2016) da vurguladığı gibi, farklı kültürel çerçeveler arasında anlam müzakeresi yapabilme kapasitesi, etkili TÇ uygulamasının belirleyici bir niteliğidir. Pöchhacker (2008) ve Valero-Garcés (2023), çevirmenlerin sürekli olarak kurumsal beklentiler, asimetrik güç ilişkileri ve hâkim sosyokültürel normlar arasında gezinmeleri gerektiğini belirtmektedir. Tüm bunlar, iletişimsel olayın akışını yönetme sorumluluğuyla eşzamanlı olarak yürütülmektedir. Wadensjö'nün (1998) modeli, çevirmeni diyalogun aktif bir katkı sunucusu olarak konumlandırmakta; bu konum, stratejik eşgüdüm, hedefe yönelik açıklama ve seçici kültürel aracılığı içermektedir. Bu da, dilsel doğruluk ile ilişkisel hassasiyet arasında ince bir denge kurulmasını zorunlu kılmakta; böylece iletişimin hem bilgilendirici hem de sosyal işlevleri yerine getirmesi sağlanmaktadır.

Birçok TÇ etkileşiminin anlık gelişmesi ve yoğun kişilerarası dinamikler içermesi—özellikle kırılgan (vulnerable) grupların yer aldığı bağlamlarda—çevirmenin daha müdahaleci bir tutum benimsemesini gerektirebilmektedir (Gorovitz vd., 2023). Bu gibi durumlarda çevirmen, kültürel aracı, çatışma yöneticisi ya da savunucu rolünü üstlenebilmekte (Angelelli, 2004b); bu rolleri yerine getirirken dilsel kodlar, kültürel şemalar ve kurumsal mantıklar hakkında incelikli bir anlayışa dayanmaktadır. Eğitim ortamlarında çevirmenler, öğrenci, veli ve öğretmenler arasında diyalogun kolaylaştırıcısı olarak görev yapmaktadır (Smith, 2015).

Birleşik Krallık'taki Kamu Hizmetlerinde Sözlü Çeviri Diploması (Diploma in Public Service Interpreting [DPSI]) gibi mesleki eğitim ve sertifikasyon sistemlerinin kurumsallaşması (Hammond, 2007), çevirmenin karmaşık rolünün ve mesleki standartlara

duyulan gereksinimin giderek daha fazla fark edildiğini göstermektedir. Wadensjö'nün (1998) “iletişimsel üçlü dans” (communicative pas de trois) metaforu, çevirilen etkileşimlerin ortaklaşa inşa edilen doğasını çarpıcı biçimde yansıtmaktadır. Uygulamada çevirmenler aynı zamanda eşik bekçisi (gatekeeper) ya da eşgüdümçü rolünü de üstlenmekte; diyalogun hem içeriğine hem de yönüne ince müdahalelerde bulunmaktadır (Wadensjö, 2002). Konferans çevirmenlerinden farklı olarak, TÇ uygulayıcıları çoğunlukla tek başına çalışmakta, çok çeşitli söylem düzeylerinde görev yapmakta ve yanlış anlaşılmanın ağır sonuçlar doğurabileceği koşullar altında faaliyet göstermektedir (Hale, 2007).

1.8. Çeviri Edinci

Sözlü çeviri edinci (interpreting competence), sadece iki dillilik ve bilişsel işleme becerilerinin ötesine geçen çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Sözlü çeviri edinci, belirli bir yer ve zamanda gerçekleştirilen sözlü çeviri görevini bilinçli bir şekilde yerine getirmek amacıyla çevirmenin aldığı kararlar şeklinde ortaya konmaktadır (Wang vd., 2020). Bu edinç, bilgi işlemenin mekanizmalarını ve süreçlerini içermektedir (Bachman ve Palmer, 1996). Sözlü çeviri edinci üzerine yapılan çalışmalar, “özellikle bilişsel süreçler, eğitim (müfredat tasarımı, yetenek testi ve pedagojiyi de kapsayarak) ve sertifikasyon programları” gibi alanlara odaklanmıştır (Pöchhacker, 2015, s.69). Dil yeterliliği, bellek, not alma ve çıkarım yapma gibi temel bileşenler geçerliliğini korumakla birlikte (Han, 2015; Korovkina, 2024; Pöchhacker, 2000), pek çok çeviri edinci modeli artık kültürlerarası iletişim, konuya özgü bilgi ve etkileşim yönetimi gibi unsurları da eşit derecede önemli görmektedir (Dong, 2018; Setton & Dawrant, 2016). Bu bağlamda duygusal ve duyuşsal edinçler, özellikle stresle başa çıkma ve empati becerileri de son yıllarda araştırmalarda ön plana çıkan edinçlerdir (Campanella, 2024; Hodzik, 2023). Bu durumun, çevirmenlerin yüksek baskı içeren, dinamik ortamlarda yalnızca bilişsel çeviklik değil, aynı zamanda duygusal dayanıklılık da göstermeleri gerektiğine dikkat çektiği ifade edilebilir. Benzer şekilde, Süreç odaklı çeviri edinci modelleri (Albl-Mikasa, 2013; Gile, 2009), çeviri sürecinde bilişsel, dilsel ve duyuşsal görevlerin eşzamanlı olarak yönetilmesini vurgulamakta ve çeviri edincini uyarlanabilir ve kaynaklara bağlı bir yapı olarak ele almaktadır (Sheng, 2024). Bu etkinlikler; kaynak metnin mantığını belirleme, bellekteki bilgiyi geri çağırma, özetleme ve kaynak metnin yapısını çözümleme gibi unsurları kapsamaktadır (Wang vd., 2020).

1.8.1. Yazılı Çeviri Edinci (Translation Competence)

Yazılı çeviri edinci (translation competence), yazılı metinleri diller arasında çevirebilmek için gerekli olan bilgi ve becerilerin bütünleşik sistemini ifade etmektedir (Albir, 2017; Beeby, 2011; Lesznyák, 2007; Orozco & Hurtado-Albir, 2002). 1997 yılından bu yana İspanya'daki *Universitat Autònoma de Barcelona* bünyesinde faaliyet göstermekte olan bir araştırma grubu olan PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation) araştırma grubu, bu edinç türünü her iki dili konuşan herkeste bulunmayan, uzmanlaşmış ve süreçsel (procedural) bir bilgi sistemi olarak tanımlamaktadır (PACTE, 2003). Süreçsel nitelikte olması, bilginin yalnızca hatırlanması değil, etkili biçimde uygulanabilmesi anlamına gelmektedir. Uzmanlık (expert) niteliği ise, bu edinç türünün ancak eğitim ve uygulama yoluyla geliştirilebildiğini, doğal iki dillilikle sınırlı kalmadığını vurgulamaktadır (PACTE, 2005).

PACTE modeline göre yazılı çeviri edincinin dört temel özelliği bulunmaktadır (PACTE, 2003): (a) Uzman bilgiye dayanmaktadır, (b) Bildirimsel değil, süreçsel bir yapıya sahiptir, (c) Birbiriyle bağlantılı alt edinçlerden oluşmaktadır, ve (d) Çeviri sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde stratejik karar alma bileşeni ön plandadır.

PACTE'nin deneysel çalışmaları, yazılı çeviri edincinin beş ana alt edinç ve bazı psikofizyolojik bileşenlerden oluştuğunu göstermektedir (PACTE, 2003). *İki dilli alt edinç (bilingual sub-competence)*, kaynak ve erek dili hem dilsel (gramer, sözcük bilgisi) hem de toplumbilimsel, bağlamsal ve metinsel düzeyde anlama ve kullanma becerilerini kapsamaktadır; ancak bu edinç, genel iki dillilikten daha fazlasını gerektirmekte, bireyin dilsel sistemler ve türler arasında aracı olabilme kapasitesini içermektedir (Angelelli & Degueldre, 2002). *Dil dışı bilgi edinci (extra-linguistic sub-competence)* ise ansiklopedik bilgi, alan bilgisi ve kültürlerarası farkındalığı kapsamaktadır; çevirmenin hem konuya hâkim olması hem de kültürel bağlamı anlayarak uygun çeviriler üretebilmesi gerekmektedir (Mollanazar & Beni, 2023). *Çeviri bilgisi edinci (translation knowledge sub-competence)*, çeviri ilkeleri, normlar, stratejiler ve mesleki etik hakkında bilgi sahibi olmayı ifade ederken; bu edinç, çeviri yönergelerini kavrama ve kendi çeviri çıktısını değerlendirme süreçlerini desteklemektedir. *Araçsal edinç (instrumental sub-competence)*, kaynak kullanımı, elektronik belgelerden yararlanma ve çeviri teknolojilerini (örn., bilgisayar destekli çeviri (Computer-Assisted Translation [CAT]) yazılımları) etkin biçimde kullanma becerisini ifade etmektedir ve günümüz çeviri uygulamaları, terminoloji veritabanları ve dijital kaynaklara büyük ölçüde dayanmaktadır (Kuznik & Olalla-Soler, 2018). Son olarak *stratejik edinç (strategic sub-*

competence), çeviri sürecinin merkezinde yer alan, problem çözme ve karar alma işlevi gören bileşen olup diğer alt edinçleri etkinleştirerek (Sittirak, 2022; Sittirak & Ranong, 2023) ve denetleyerek bilgi ve becerilerin iletişimsel yeterliliğe ulaşacak şekilde yönlendirilmesini sağlamaktadır (PACTE, 2003). Bunlara ek olarak, yazılı çeviri edincine destek olan bazı psikofizyolojik bileşenler de bulunmaktadır: dikkat, hafıza ve bilişsel esneklik gibi. Bu unsurlar, hem işlem hızını artırmakta hem de stresle başa çıkmayı kolaylaştırmaktadır (PACTE, 2003). PACTE modelini temel alarak yazılı çeviri edincini açıklayan başka araştırmalar da yer almaktadır (örn. Beeby vd., 2009; Hurtado-Albir, 2017; Ivars, 2008; Kuznik & Olalla-Soler, 2018) ve tüm bileşenlerin birbirine bağımlı çalıştığını vurgulamaktadır: Bu edinç, dilsel, dil dışı, çeviri bilgisi, araçsal ve stratejik alt edinçlerin birleşiminden oluşmakta ve psikofizyolojik etkenlerle desteklenmektedir (Sheng, 2024).

1.8.2. Sözlü Çeviri Edinci (Interpreting Competence)

Sözlü çeviri edinci, anlık olarak kaynak dilden erek dile sözlü ifadeleri aktarırken dil yeterliliği, ilgili dünya bilgisi ve sözlü çeviriye özgü stratejiler kullanarak diller arası ve kültürler arası aracılık yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Kalina, 2000; Setton & Dawrant, 2016; Wang, 2007, 2012;). Bu tanıma göre sözlü çeviri edinci, sözlü çeviri etkinliklerinde kullanılan kapsamlı bir bilişsel beceridir (Wang vd., 2020). Sözlü Çeviri Edinci (Interpreting Competence), anlık biçimde diller arasında sözlü aracılık yapabilme becerisini ifade etmektedir (Wang, 2007). İletişimsel dil edinç modelleri ve sözlü çeviri araştırmalarından yola çıkan Wang vd. (2020), bu edinci, belirli bir zaman ve mekânda gerçekleştirilen sözlü çeviri görevini bilinçli kararlarla yürütme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu edinç; bilişsel süreçler, dil yeterliliği, dil dışı bilgi ve sözlü çeviri stratejilerini içermektedir (Albl-Mikasa, 2013). Tüm bu bileşenler, çevirmenin iletileri anında yeniden biçimlendirebilmesini sağlamakta; doğruluk, tutarlılık ve kültürlerarası uygunluğu aynı anda sürdürebilmesine olanak tanımaktadır (Kalina, 2000). Çevirmenin konuya özgü ve/veya dünya bilgisi, anlama sürecinde kilit bir rol oynamaktadır (Díaz-Galaz, 2011; Díaz-Galaz vd., 2015; Fantinuoli, 2017; Will, 2007).

Sözlü çeviri edinci, iki dil arasında ve iki kültür arasında sözlü aktarım yapabilme becerisi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Meng, 2017; Pöhhacker, 2016). Bu aktarım süreci; dil yeterliliği, dünya bilgisi ve sözlü çeviriye özgü stratejiler kullanılarak gerçekleştirilmektedir (Wang vd., 2020). Bu süreç, kapsamlı bir bilişsel edinç olarak ele alınmakta olup bilgi işlemenin çeşitli mekanizmalarını barındırmaktadır: kaynak konuşmanın mantığını kavrama,

bilgiyi bulup özetleme, söylem yapılarını çözümleme ve çalışma belleğini (working memory) yönetme gibi (Wang vd., 2020; Zhang & Yu, 2018). Aynı zamanda, hem anlama hem de yeniden üretim aşamalarında sözlü çeviri stratejileri kullanılmaktadır (Arumí-Ribas & Vargas-Urpi, 2017; Dong vd., 2019; Wu & Liao, 2018).

Her ne kadar iki dillilik temel bir ön koşul olsa da (Napier vd., 2008), alan bilgisi (Carrasco Flores, 2021; Gafiyatova & Pomortseva, 2016) veya genel dünya bilgisi (Tiselius & Hild, 2017) de anlam kurma (Kaminskienė & Kavaliauskienė, 2012) ve üretim (Kalina, 2000) açısından önemli bir yer tutmaktadır (Wang, 2012). Sözlü çeviri stratejileri—örneğin öngörude bulunma (anticipation), not alma, yeniden biçimlendirme—hem anlama hem de aktarım süreçlerini desteklemektedir (Arumí-Ribas & Vargas-Urpi, 2017; Bartłomiejczyk, 2006; Dong vd., 2019; Kohn & Kalina, 1996; Li, 2013, 2015; Wu & Liao, 2018). Ayrıca, mesleki yeterlilik de bu edincin önemli bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Bogush vd., 2019). Etik kurallara bağlılık ve stres altında çalışabilme becerisi, profesyonel sözlü çevirmenin ayrılmaz nitelikleri arasında yer almaktadır (Wang vd., 2020). Sözlü çevirmenler, gerçek yaşamda çeviriyi en iyi şekilde gerçekleştirebilmek amacıyla, stres altında çalışmaya ve operasyonel ile etik kararlar almaya zihinsel olarak hazır olmalıdır (Setton & Dawrant, 2016).

Birçok açıdan ortak bileşenleri olmasına rağmen (Zinukova, 2016), yazılı çeviri edincine benzer şekilde yapılandırılmış, ancak sözlü çeviriye özel edinçler bulunmaktadır ve bu edinçler sözlü çeviri türüne (Forte, 2012; Kaczmarek, 2010; Kudratovich & Akimzhankyzy, 2025) ve sözlü çeviri yapılan ortama göre de farklılık göstermektedir (Hertog, 2016; Swabey vd., 2012). İki dilli edinç (bilingual competence), sözlü çeviri için gerekli olan iki dilliliği ifade etmekte olup okuma-yazma değil, dinleme ve konuşma becerilerini kapsamakta; temel teşkil etmekte ancak kendi başına yeterli olmamaktadır (Kim, 2006). Dil dışı bilgi (extra-linguistic knowledge), alan bilgisi ve ansiklopedik bilgiyi içererek konuşmacının niyetini öngörebilmek, özel terimleri anlamlandırmak ve hedef dile uygun aktarım sağlamak açısından hayati önem taşımaktadır (Gile, 2009). Sözlü çeviri edinci; not alma, bölütleme (segmentation), bellek yönetimi ve topluluk önünde konuşma gibi becerilerden oluşmakta; bu unsurlar birbirine bağlı olup sözlü çeviri edinci, bu becerilerin uyum içinde çalışmasını gerektirmektedir (Beeby vd., 2011; Way, 2008). Psikobilişsel kaynaklar (psycho-cognitive resources), çalışma belleği ve dikkati kapsamakta; özellikle sözlü çeviride eş zamanlı olarak dinleme, işleme ve yeniden ifade etme yükünü taşıyan kritik kaynaklar olarak öne çıkmaktadır (Zhong, 2003). Son olarak stratejik edinç (strategic competence), çevirmenin eylemini planlamasına, uygulamasına, değerlendirmesine ve sorunlar karşısında telafi stratejileri geliştirmesine imkân vermektedir (Way, 2008).

Diğer yandan, yazılı çeviri edinci ve sözlü çeviri edinci kavramlarının birbirinden farklı olduğu durumlar mevcuttur (Fraihat & Mahadi, 2018; Oraki & Tajvidi, 2020). Dil aracılığı alanında, yazılı çeviri edinci ile sözlü çeviri edinci, yöntem ve zaman kısıtlamaları açısından belirgin biçimde ayrılmaktadır (Sheng, 2024): çevirmenler yazılı metinlerle çalışır ve gözden geçirme için zamandan yararlanırken, sözlü çevirmenler gerçek zamanlı olarak, düzenleme imkânı olmadan performans sergilemektedirler (Zinukova, 2015). Yazılı çeviri, büyük ölçüde metin analizi, yazma becerileri ve verimlilik ile tutarlılığı artırmak için bilgisayar destekli çeviri araçları gibi enstrümantal yardımcıları kullanmaktadırlar (Alfaisal, 2024). Buna karşılık, sözlü çeviride; etkili dinleme, anlık sözlü yeniden ifade ve hitabet gibi edinçler ön plandadır; çünkü sözlü çevirmenler baskı altında, anında doğru aktarım yapmak zorundadır (Hamid, 2025). Bilişsel süreçler de farklıdır: sözlü çeviri, mesajın anında yeniden formüle edilmesini ve eksik girdilerle başa çıkmayı içermekte ve bu nedenle sözlü çevirmenler tüm metne bir anda sahip olmaz ve zaman kısıtlamalarını yönetmek zorundadır (Zinukova, 2015). Değerlendirme ölçütleri de buna göre farklılık gösterir: yazılı çeviri genellikle doğruluk, tutarlılık ve normlara uygunluk açısından değerlendirilir ve çoğunlukla teknolojik araçlarla desteklenir; buna karşılık, sözlü çeviri netlik, hız ve konuşmacının niyetinin baskı altında aslına uygun şekilde korunması açısından değerlendirilir (Oraki & Tajvidi, 2020). Dolayısıyla, çeviri yeterliği ile sözlü çeviri yeterliği arasındaki farkların yöntem, zaman kısıtlamaları, öncelikli beceriler ve değerlendirme ölçütleri açısından açıkça görüldüğü söylenebilir.

1.8.3. Çeviri Edinci Modelleri

1.8.3.1. Yazılı Çeviri Edinci Modelleri

Çok Boyutlu Çeviri Edinci Modeli. Pöchhacker'in (2000) çeviri edinci modeli, alandaki en öne çıkan yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Modelin merkezinde yer alan “dilsel aktarım” kavramı, anlamın diller arasında doğru ve etkili bir biçimde iletilebilmesini ifade etmektedir. Bu temel edince, kültürel edinç ve etkileşim yönetimi gibi diğer önemli edinçler de eşlik etmektedir. Pöchhacker'a göre kültürel edinç, hem kaynak hem de hedef dilin kültürel bağlamlarının anlaşılması ve bu bağlamlar arasında yön bulma edincinin sağlanması şeklinde tanımlanmaktadır. Etkileşim yönetimi ise, çeviri sürecindeki sıra alma (turn-taking) ve iletişim dinamiklerinin kontrol edilmesi edincini ifade etmektedir. Ayrıca, modelde profesyonel rol bilincine ve etik standartlara da özel bir vurgu yapılmaktadır. Çevirmenlerin mesleki normlara ve etik ilkelere uygun biçimde hareket etmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu modelde çeviri edinci, çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmakta;

merkezine dilsel aktarım yerleştirilmekte ve bu edincin kültürel, kişilerarası ve mesleki edinçlerle desteklenmesi öngörülmektedir (Pöhhacker, 2000; 2015).

Bilişsel Yaklaşım Çeviri Edinci Modeli. Çeviri edincine psikodilbilimsel bir perspektiften yaklaşılmakta ve çok dilli veya iki dilli metinlerin işlenmesinde gerekli olan bilişsel edinçlere odaklanılmaktadır (Kalina, 2000). Modelde, bilişsel işleme kapasitesi ile iki dillilik edinci, çeviri edincinin temel bileşenleri olarak tanımlanmaktadır. Her ne kadar söz konusu tanım ayrıntılı bir model sunmamakta ise de, çeviri eğitimine bilişsel edinçlerin dâhil edilmesi için sağlam bir kuramsal temel sağlanmaktadır. Bu çerçevede, kaynak dilin zihinsel olarak işlenmesi ve hedef dilde karşılık gelen çıktının oluşturulması gibi karmaşık bilişsel görevlerin çevirmenler tarafından yönetilmesi gerekliliğine işaret edilmektedir. Dolayısıyla, çevirmen eğitiminin bilişsel gerekliliklere yanıt verecek şekilde tasarlanmasının önemi vurgulanmaktadır (Kalina, 2000).

Süreç Temelli Modeli (Process-Based Model) Çeviri Edinci Modeli. Albl-Mikasa'nın (2012, 2013) *süreç ve deneyim temelli modeli* (process- and experience-based model), çeviri edincine daha dinamik bir bakış sunmakta ve bu edinci beş aşamada ele almaktadır: *ön süreç* (pre-process), *süreç içi* (in-process), *süreç çevresi* (peri-process), *süreç sonrası* (post-process) ve *süreç paraleli* (para-process). *Ön süreç* (pre-process) aşamasında *dil edinci* (language proficiency), *hazırlık* (preparation) ve *terim yönetimi* (terminology management) yer almaktadır. *Süreç içi* (in-process) aşamada *anlama* (comprehension), *aktarım* (transfer) ve *üretim* (production) edince odaklanılmaktadır. *Süreç çevresi* (peri-process) aşamasında *ekip çalışması* (teamwork) ve *stres yönetimi* (stress management) gibi unsurlar yer almaktadır. *Süreç sonrası* (post-process) aşaması, *terim çalışmaları* (terminology work) ve *kalite kontrol* (quality control) unsurlarını kapsamaktadır. Son olarak, *süreç paraleli* (para-process) aşamasında *iş zekâsı* (business acumen), *müşteri ilişkileri* (customer relations) ve *üst-düşünme edinci* (meta-reflective ability) gibi alanlara vurgu yapılmakta; bunların tümünün çevirmenin genel mesleki edincine katkıda bulunmakta olduğu kabul edilmektedir.

Gile'in Çaba Modeli (Effort Model). Gile'in (2009) *Çaba Çeviri Edinci Modeli* (Effort Model), çeviri sürecindeki bilişsel taleplerin dört eşzamanlı *çaba* (effort) üzerinden açıklanmakta olduğu bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu modelde, *dinleme/çözümleme* (listening/analysis), *bellek* (memory), *üretim* (production) ve *eşgüdüm* (coordination) çabalarının eşzamanlı olarak yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir. Çevirmenler tarafından *kaynak mesajın dinlenip anlaşılması* (listening and comprehending), *bilginin bellekte tutulması* (storing in memory), *hedef mesajın üretilmesi* (producing the target message) ve tüm bu süreçlerin *zaman baskısı altında eşgüdüm içinde yürütülmesi* (coordinating under time

pressure) gibi görevler yerine getirilmektedir. Modelde, çevirmenlerce bu eşzamanlı süreçler yönetilirken karşılaşılan zihinsel zorluklara dikkat çekilmekte ve *anlama* (comprehension), *bellek* (memory) ile *üretim* (production) arasında denge kurulabilmesi için etkili bilişsel stratejilerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu modelin, çeviri sürecinde yaşanan zihinsel yükün anlaşılması açısından alan yazında önemli bir konuma sahip olduğu ve hem araştırmacılar hem de eğitimciler için değerli bir kuramsal çerçeve sunduğu kabul edilmektedir (Gile, 2009).

Zhong'un Çeviri Edinci Modeli (Model of Interpreting Competence). Zhong (2003) tarafından, çeviri edincinin yalnızca *dilsel bilgi* (linguistic knowledge) ile sınırlı tutulmayıp, *ansiklopedik bilgi* (encyclopaedic knowledge – genel dünya bilgisi) ve *mesleki/sanatsal edinçler* (professional/artistic skills) gibi bileşenleri de kapsayan genişletilmiş bir model ortaya konulmaktadır. Bu modelde, başarılı bir çeviri süreci için *genel bilgi* (general knowledge) ile *mesleki edinçlerin* —örneğin *not alma teknikleri* (note-taking techniques) ve *sunum edinçleri* (delivery techniques)— önemine dikkat çekilmektedir. Zhong'un yaklaşımında, *dil edinci* (language proficiency) ile *konu bilgisi* (subject matter knowledge) arasındaki etkileşim vurgulanmakta ve çevirmenlerin hem bilişsel hem de mesleki açıdan donanımlı bireyler olmaları gerektiği savunulmaktadır.

Psikolojik ve Fizyolojik Çeviri Edinci Modeli (Psychological and Physiological Model). Wang (2007, 2012) tarafından çeviri edinci, *bellek* (memory) ve *dikkat* (attention) gibi *psikolojik* (psychological) ve *fizyolojik* (physiological) niteliklerle desteklenen bir bilgi ve edinç sistemi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu modelde, çevirmen performansında *psikolojik dayanıklılığın* (psychological stamina) ve *mesleki tutumların* (professional attitudes) belirleyici olduğu kabul edilmekte; özellikle *bilişsel yük* (cognitive load), *odaklanma* (focus) ve *strese karşı duygusal tepkilerin* (emotional responses to stress) yönetimi üzerinde durulmaktadır. Wang'ın yaklaşımında, çeviri edincinin yalnızca zihinsel süreçlerle sınırlanmadığı, etkili bir çeviri için gerekli olan hem zihinsel hem de fiziksel boyutları kapsayan daha geniş bir anlayışın savunulmakta olduğu belirtilmektedir.

Bütüncül Çeviri Edinci Modeli (Holistic Model). Kadrić'in (2011) *bütüncül çeviri edinci modeli* (holistic model of interpreting competence), *bilişsel* (cognitive) ve *dilsel* (linguistic) boyutların ötesine geçilerek, *iletişimsel* (communicative) ve *toplumsal* (social) edinçlerin de dâhil edilmekte olduğu bir çerçeve olarak sunulmaktadır. Modelde, çevirinin yalnızca teknik bir görev olmadığı; aynı zamanda *kişilerarası etkileşimler* (interpersonal dynamics) barındırmakta olduğu ve çevirmenler tarafından *sosyal etkileşimlerin yönetilmesi* (managing social interactions) ile *danışanlarla etkili iletişim kurulması* (communicate

effectively with clients) edinçlerine sahip olunması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu *iletişimsel* ve *toplumsal* edinçlerin modele entegre edilmesiyle, çevirmenlerin *dilsel* ve *bilişsel* edinçlerin yanı sıra mesleki bağlamda *sosyal ilişkileri yönetebilme* edincine de sahip olmaları gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Dört Bileşenli Çeviri Edinci Modeli (Four-Component Model). Han (2015) tarafından çeviri edinci, dört temel bileşen üzerinden tanımlanmakta olan bir model ile açıklanmaktadır: *dil edinci* (language knowledge), *çeviri stratejileri* (interpreting strategies), *konu bilgisi* (topical knowledge) ve *üstbilişsel süreçler* (metacognitive processes). Bu modelde, *işlemsel stratejilerin* (procedural strategies) ve *konuya özgü bilginin* (subject matter knowledge) çift yönlü önemi vurgulanmaktadır. Han'a (2015) göre, çevirmenler tarafından yalnızca çeviri sürecinin nasıl yönetileceğinin bilinmesiyle yetinilmemekte, aynı zamanda çevrilen konulara dair derinlemesine bilgiye de sahip olunması gerekmektedir. Ayrıca modelde, *üstbilişsel süreçlerin* (metacognitive processes) rolü öne çıkarılmakta; bu süreçlerin, çeviri sırasında birey tarafından kendi performansının izlenmesi ve düzenlenmesi (monitor and regulate one's performance) edincini ifade ettiği ve *etkili karar verme* (effective decision-making) açısından kritik öneme sahip olduğu belirtilmektedir.

Karmaşık Dinamik Sistem Çeviri Edinci Modeli (Complex Dynamic System Model). Dong (2018) tarafından çeviri edinci, *karmaşık ve dinamik bir sistem* (complex dynamic system) olarak ele alınmakta ve etkileşim hâlindeki çeşitli parametrelerden oluşan, doğrusal olmayan ve sürekli evrilen bir yapı şeklinde tanımlanmaktadır. Bu parametreler arasında *dil edinci* (language proficiency), *kültürlerarası farkındalık* (cross-cultural awareness), *alan bilgisi* (subject domain knowledge), *çeviri stratejileri* (interpreting strategies) ve *uyum edinci* (adaptability) yer almaktadır. Modelde, *öz-düzenleme* (self-organization) ve *geri bildirim* (feedback) mekanizmalarının çeviri edincinin gelişiminde merkezi bir rol oynadığı savunulmaktadır. Dong'un *dinamik çeviri edinci modeli*, çeviri görevlerinin karmaşıklığını yansıtmakta; bu süreçte çok sayıda unsurun birbirleriyle etkileşim içinde gelişmekte olduğu ve çevirmenler tarafından değişen koşullara uyum sağlanarak edinçlerin sürekli olarak geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Mesleki Çeviri Edinci Modeli (Professional Competence Model). Setton ve Dawrant (2016) tarafından çeviri edinci (interpreting competence), *iki dilli dil edinci* (bilingual language proficiency), *bilgi* (knowledge), *edinçler* (skills) ve *mesleki tutum* (professionalism) bileşiminin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır. Modelde, farklı *söylem topluluklarının* (discourse communities) normlarının anlaşılmasının ve mesajların aktarılırken yüksek düzeyde *profesyonellik* (professionalism) sergilenmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımda,

çeviri yalnızca dilsel bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda mesleki ve etik bir faaliyet olarak ele alınmakta ve daha geniş bir anlayışla örtüştüğü belirtilmektedir. Bu doğrultuda, çevirmenler tarafından yerleşik normlara ve standartlara uygun biçimde hareket edilmesinin beklendiği ifade edilmektedir.

Bilişsel Söylem Temelli Çeviri Edinci Modeli (Cognitive Discursive Model). Korovkina (2024) tarafından, *eşzamanlı çevirmenler* (simultaneous interpreters) için *mesleki edinç* (professional competence) odağında *bilişsel söylem temelli bir model* (cognitive discursive model) sunulmaktadır. Model, üç temel bileşenden oluşmakta olup bunlar *iletişimsel edinç* (communicative competence), *dil dışı edinç* (extralinguistic competence) ve *işlemsel/uzmanlaşmış alt edinçler* (procedural/specialized sub-competences) şeklinde sıralanmaktadır. *Uzmanlaşmış bileşen* içerisinde *çıkarım yapma* (inferencing), *olasılıksal öngörude bulunma* (probabilistic forecasting) ve *sıkıştırma* (compression) gibi stratejiler yer almakta ve bunların, *eşzamanlı çeviri* sürecine özgü *zaman baskısı* (time constraints) ile *diller arası asimetrier* (interlanguage asymmetries) karşısında kritik rol oynamakta olduğu belirtilmektedir. Modelde, çevirinin *bilişsel* (cognitive) ve *stratejik* (strategic) yönleri öne çıkarılmakta; bu bağlamda, çevirmen tarafından *anlamın öngörülmesi* (anticipate meaning) ve *bilginin yoğunlaştırılması* (condense information) edincinin etkinlik düzeyinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır.

PACTE Çeviri Edinci Modeli ve Çeviri Edincine Uygulaması (Translation Competence Model and Its Application to Interpreting). PACTE (2003, 2005, 200, 2009) tarafından geliştirilen *çeviri edinci modeli* (translation competence model), çeviribilim alanında sıkça atıf yapılmakta olan bir çerçeve olarak tanımlanmakta ve *çeviri edinci* (interpreting competence) bağlamına da uyarlanabilmektedir. Model, beş *alt edinci* (subcompetences) içermekte olup bunlar *iki dilli edinç* (bilingual competence), *dil dışı edinç* (extralinguistic competence), *çeviri bilgisi* (translation knowledge), *araçsal edinç* (instrumental competence) ve *stratejik edinç* (strategic competence) şeklinde sıralanmaktadır. Bu alt edinçlerin, *bellek* (memory), *dikkat* (attention) ve *eleştirel düşünme* (critical thinking) gibi unsurları kapsayan *psikofizyolojik bileşenler* (psycho-physiological components) tarafından desteklenmekte olduğu belirtilmektedir.

1.8.3.2. Sözlü Çeviri Edinci Modelleri

Çeviri görevlerinin artan uzmanlaşması ve karmaşıklığı, eğitim alanındaki beklentileri de dönüştürmektedir. Küreselleşen dünyada etkili iletişim stratejik bir gereklilik hâline

gelirken, çevirmen ve çevirmen eğitimi çoğu zaman hükümetler ve kurumlar tarafından, edinç temelli (competence-based) müfredatlar benimseyen üniversitelere devredilmektedir (Oraki & Tajvidi, 2020). Bu programlar genellikle teknik ve kişilerarası alt edinçleri içeren çerçevelerle uyumludur. Nitekim Nikolov vd. (2014), edinç temelli eğitimin toplumsal değişimlere bir yanıt olarak görüldüğünü belirtirken; Schäffner ve Adab (2000), çeviri programlarının temel hedefinin edinç geliştirmek olduğunda akademik bir uzlaşa bulunduğunu ifade etmektedir. “Çeviri edinci” (translation competence) kavramı, 1990’larda akademik olarak öne çıkmış olsa da (Hurtado-Albir, 2015; PACTE, 2000), bu çerçevenin sözlü çeviri alanındaki uygulamaları hâlâ gelişim halindedir. Pek çok sözlü çeviri modeli, PACTE’nin iki dilli, dil dışı, stratejik ve psiko-fizyolojik bileşenlerini yansıtmaktadır; ancak Sheng’in (2024) de belirttiği gibi, dil dışı bilgi gibi bazı alanlar hâlâ yeterince araştırılmamıştır. Bu durum, çeviri edinci modellerinin çeşitli çeviri ortamlarına uyarlanabilirliğini sağlamak amacıyla sürekli güncellenmesi ve ampirik olarak doğrulanması gerektiğine işaret etmektedir.

Sözlü çeviri edinci ile ilgili olarak yalnızca az sayıda model ya da çerçeve önerilmekte (Wang vd., 2020) ve çoğunlukla bileşenler üzerinde durulmaktadır. Pöchhacker’ın (2000) *çok boyutlu çeviri edinci modeli* (multidimensional model), *dil* (language) ve *kültürel edinçlerin* (cultural competences), *çeviri edinçlerinin* (translational skills) ve *konu alanı bilgisinin* (subject domain knowledge) vurgulanmasıyla oluşturulmaktadır. Bu modelde, *dil aktarımı edinci* (linguistic transfer competence) temel olarak ele alınmakta, *kültürel edinç* (cultural competence), *etkileşim yönetimi* (interaction management), *mesleki performans edinçleri* (professional performance competences) ve *etik davranış* (ethical behavior) ile desteklenmektedir (Pöchhacker, 2015).

Albl-Mikasa (2013); Kalina (2002) ve Kutz (2010) çalışmalarından hareketle, alt becerilerle birlikte beş *beceri seti* önermektedir: *ön-işlem* (pre-process) aşaması (*dil edinci* (language proficiency), *terim yönetimi* (terminology management), *hazırlık* (preparation); *işlem sırası* (in-process) aşaması (*anlama* (comprehension), *aktarım* (transfer), *üretim* (production); *çevresel işlem* (peri-process) aşaması (*takım çalışması* (teamwork), *stres yönetimi* (stress management); *işlem sonrası* (post-process) aşaması (*terim çalışması* (terminology work), *kalite kontrol* (quality control); ve *yan işlem* (para-process) aşaması (*ticari sezgi* (business acumen), *müşteri ilişkileri* (customer relations), *üst-düşünüm* (meta-reflection). Han (2015) tarafından, *etkileşimci bir yaklaşım* (interactionist approach) kullanılarak *dil bilgisi* (language knowledge), *sözlü çeviri stratejileri* (interpreting strategies), *konu bilgisi* (topical knowledge) ve *bilişötesi süreçlerin* (metacognitive processes) belirlenmesi önerilmektedir. Dong (2018) tarafından, *boylamsal ampirik veriler* (longitudinal empirical data) kullanılarak

sözlü çeviri edincinin (interpreting competence) temel parametreler arasındaki *öz-düzenleme* (self-organization) yoluyla gelişimin sağlandığı karmaşık ve dinamik bir sistem olarak modellenmesi gerektiği öne sürülmektedir.

Araştırmacılar tarafından, *iki dilli dil edinci* (bilingual linguistic competence) ve *mesleki yeterliliğin* (professionalism) sıkça vurgulanmakta olduğu belirtilmektedir (Wang vd., 2020). Kalina (2000) tarafından, *sözlü çeviri edinci psikodilbilimsel* (psycholinguistic) açıdan, *iki dilli* ya da *çok dilli* bağlamlarda metinleri işleyebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Zhong (2003) tarafından, *dilsel* (linguistic) ve *ansiklopedik bilgi* (encyclopedic knowledge), buna ek olarak *mesleki* (professional) ve *sanatsal sunum becerileri* (artistic presentation skills) kapsamaktadır. Wang (2007, 2012) tarafından, bunun *mesleki* (professional) ve *fizyopsikolojik nitelikleri* (physio-psychological qualities) içeren, bilgi ve becerilerden oluşan temel bir sistem olarak tanımlanmakta olduğu ifade edilmektedir. Setton ve Dawrant (2016) tarafından, dört temel unsur belirlenmektedir: *iki dilli edinç* (bilingual proficiency), *bilgi* (knowledge), *beceriler* (skills) ve *mesleki yeterlilik* (professionalism). Genel olarak, tanımların, *sözlü çeviri edincinin* (interpreting competence) *iki dillilik* yetisini aşarak *kültürlerarası iletişim becerilerini* (cross-cultural communication skills) kapsamakta olduğu konusunda örtüştüğü görülmektedir (Wang vd., 2020).

Değerlendirme araştırmaları (assessment research) kapsamında, kapsamlı bir literatüre sahip olan *sözlü çeviri kalite çalışmalarından* (interpreting quality studies) yoğun şekilde yararlanılmakta olduğu belirtilmektedir (örn. Aís, 1998; Barik, 1975; Berk-Seligson, 1988; Campbell & Hale, 2003; Gile, 2011; Kalina, 2005, b; Kurz, 1993; Liu, 2008; Moser-Mercer, 1996; Napier, 2004). Liu (2008) tarafından, *uzman* (expert) ve *acemi* (novice) performanslarının karşılaştırması yapılmaktadır. *Sertifikasyon* (certification) çalışmalarında etkili araçlar ve sınırlılıklar belirlenmektedir (Pym vd., 2013). *Kalite parametreleri* (quality parameters) arasında *eksiksizlik* (completeness), *doğruluk* (accuracy), *tonlama* (intonation), *ses iletimi* (voice projection), *dil kullanımı* (language use) ve *bütünlük* (cohesion) yer almaktadır (Garzone, 2003; Kurz, 1993; Moser-Mercer, 1996). Pöchhacker (2001) tarafından, dört kapsayıcı *ölçüt* (criteria) önerilmektedir: *doğru aktarım* (accurate rendition), *yeterli erek dil ifadesi* (adequate target language expression), *eşdeğer amaçlanan etki* (equivalent intended effect) ve *başarılı iletişimsel etkileşim* (successful communicative interaction). Ayrıca, “yüzeysel düzeyde, kalite, iyi veya faydalı olan bir şeye ya da onaylanan veya beklenen davranışa ilişkin olmaktadır” şeklinde ifade edilmektedir (Pöchhacker, 2015, s.334). Bununla birlikte, kalitenin ölçülmesi zor olmakta, bazı araştırmacılar bunun gerçek ortamlarda değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Grbić, 2008). *Sözlü Çeviri Kalite*

Değerlendirmesi (Interpreting Quality Assessment – IQA), *eğitim alanında* (education) önemli düzeyde ilgi görmektedir ve *derecelendirme ölçekleri* (rating scales) yaygın biçimde geliştirilmekte ve uygulanmaktadır (örn. Han, 2016, 2019; Han & Riazi, 2018; Lee, 2008; Lee, 2015; Lee, 2018, 2019; Liu, 2013; Postigo-Pinazo, 2008; Tiselius, 2009; Wang vd., 2015; Yeh & Liu, 2006). Örnekler arasında, Liu’nun (2013) Tayvan sertifikasyon sınavı için geliştirdiği *şema* (scheme), Lee’nin (2015) lisans öğrencilerinin *art arda sözlü çevirisi* (consecutive interpreting) için *analitik ölçeği* (analytic scale) ve Han’ın (2017, 2018) İngilizce–Çince performans için *geçerlilik çalışmaları* (validation studies) yer almaktadır. Ancak, *gelişimsel ilerlemeyi* (developmental progression) izleyebilen ve *beceri boşluklarını* (skill gaps) teşhis edebilen *edinç temelli* (competence-based) ölçekler hâlen bulunmamaktadır (Wang vd., 2020).

Neubert (2000) tarafından, *çeviri edincinin* ("yaklaşık") olduğu savunulmaktadır; bu durum, tam anlamıyla bir *yeterlilikten* söz edilemeyeceği anlamına gelmektedir. Neubert tarafından, *çeviri yeterliliği* yedi temel özellik üzerinden tanımlanmaktadır: *karmaşıklık, heterojenlik, yaklaşım, açık uçluluk, yaratıcılık, durumluk ve tarihsel olgular*. Çevirinin yalnızca *dilsel* bir olgu olmadığı belirtilmekte ve “*Dil yeterliliği*, çeviri için bir zorunluluktur ve anadil bilgisi ve becerisinin, genellikle büyük ölçüde göz ardı edilen, son derece önemli bir değer taşıdığını belirtmek de sıradan bir şey değildir” şeklinde vurgulanmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda Neubert tarafından, beş temel *yeterlilikten* bahsedilmektedir: *dil yeterliliği, metin yeterliliği, konu alanı yeterliliği, kültürel yeterlilik ve transfer yeterliliği*. Schäffner (2000) tarafından ise, lisans seviyesinde çeviri yapabilmek için gerekli olan altı spesifik *yeterlilik* tanımlanmaktadır: 1) ilgili dillerin *dilsel yeterliliği*, 2) *kültürel yeterlilik* (ilgili ülkelerdeki tarihsel, politik, ekonomik, kültürel vb. unsurlar hakkında genel bilgi), 3) *metin yeterliliği* (metinlerin, türlerin, metin türlerinin düzenlilikleri ve konvansiyonları hakkında bilgi), 4) *alan/bölüm yeterliliği* (ilgili alan ve uzmanlık hakkında bilgi), 5) *(yeniden)arama yeterliliği* (metinlerin kültürlerarası transferine özgü problemleri çözme yeteneğine sahip bir genel strateji yeterliliği), 6) *transfer yeterliliği* (çeviri görevlerinin gereksinimlerini karşılayan hedef metinleri üretme yeteneği).

Pym (2003) tarafından, çeviri edinci teorileri dört kategoriye ayrılmakta ve şu dört yaklaşım önerilmektedir: 1) Edinç diye bir şey bulunmamaktadır, 2) Edinç, dilsel edinçlerin bir toplamı olarak görülmektedir, 3) Edinç, çok bileşenli bir yapı olarak tanımlanmaktadır, 4) Edinç, yalnızca tek bir unsurdan ibaret bulunmamaktadır. Pym tarafından, çeviri edinci tanımlanırken kendi “minimalist yaklaşımı” geliştirilmiş bulunmaktadır. Bu yaklaşımda, çeviri edinci iki yetenekten oluşmaktadır: “Bir kaynak metin (ST) için birden fazla geçerli hedef metin (TT1, TT2... TTn) üretebilme yeteneği” bulunmakta ve “bu seriden yalnızca bir geçerli

TT'nin seçilebilmesi, bunun hızlı bir şekilde ve gerekçelendirilmiş bir güvenle yapılabilmesi” gerekmektedir (s.489).

Kelly (2005) tarafından, *çeviri müfredatlarının çeviri yeterliliği* standartlarına göre tasarlanması gerektiği savunulmakta ve profesyonel bir çevirmenin ihtiyaç duyduğu yedi *yeterlilik* şu şekilde belirtilmektedir: 1) *iletişimsel ve metinsel yeterlilik*, 2) *kültürel ve kültürlerarası yeterlilik*, 3) *konu alanı yeterliliği*, 4) *profesyonel ve araçsal yeterlilik*, 5) *tutumsal veya psikolojik-fizyolojik yeterlilik*, 6) *kişilerarası yeterlilik* ve 7) *stratejik yeterlilik*. Göpferich (2009) tarafından, *çeviri sürecinde* önemli rol oynayan üç temel *yeterlilik* belirlenmektedir: *kaynak ve hedef dillerde iletişimsel yeterlilik*, *alan yeterliliği* ve *araçlar ile araştırma yeterliliği*. Ayrıca, “*çeviri yeterliliğinin*, bu üçü ve belki de diğer alt yeterliliklerin toplamından daha fazlasını içerdiği konusunda genel bir görüş birliği vardır” şeklinde bir değerlendirme yapılmaktadır (s. 13-14). Šeböková (2010) tarafından *çeviri yeterliliği* (TC) modeli sunulmaktadır. Bu model, aşağıdaki bileşenlerden oluşmaktadır: 1) *Çekirdek Çeviri Yeterliliği*, modelde merkezde yer alan bu *yeterlilik*, *uygulama* ve *teori* olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Šeböková’ya (2010) göre bu *yeterlilik*, diğer tüm alt *yeterliliklerin* entegrasyonu ve etkinleştirilmesinden sorumlu olmaktadır. 2) *Dilsel Yeterlilik*, söz konusu dil çiftini derinlemesine anlamayı içermekte, *metinsel* ve *söylemsel unsurların bilgisi* de bu kapsamda yer almaktadır. 3) *Dünya/Konu Yeterliliği*, belirli bir alanda genel ve özel bilgiye sahip olmayı kapsamaktadır. 4) *Araştırma Yeterliliği*, çevirmenin farklı araştırma araçlarını kullanarak potansiyel çeviri problemlerine en iyi çözümü bulma yeteneğini içermektedir. 5) *Araçlar Yeterliliği*, çevirmenin çeviri görevini kolaylaştırmak için teknolojiyi kullanma becerisini kapsamaktadır. Bu, *kelime işlemciler* gibi genel araçları ve *çeviri belleği* ile *metin korpusları* gibi çeviri destek araçlarını içermektedir. 6) *Kültürel Yeterlilik*, adından da anlaşılacağı üzere, *kaynak* ve *hedef kültürler* hakkında bilgi sahibi olmayı ifade etmektedir.

Amerikan Çevirmenler Birliği (American Translators Association [ATA]) tarafından çeviri edincinin, bilgi, edinç ve edinç alanları bağlamında tanımlanmakta ve ISO 17024 çerçevesine uygun olarak “bilgi ve edinçler kullanılarak istenen sonuçların elde edilme edinci” olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda belirlenmiş en önemli bilgi alanları arasında kelime bilgisi, dilbilgisi, deyimsel kullanı, genel bilgi, konuya özgü bilgi ve etik yükümlülükler yer almaktadır. Edinç alanları arasında metin analizi yapılmakta, terminolojik araştırma gerçekleştirilmekte, genel yazım, düzenleme ve düzeltme işlemleri uygulanmakta, bilgisayar kullanımı (kelime işlemci ve internet gibi araçlar) sağlanmakta ve örgütsel edinçler sergilenmektedir (Koby & Champe, 2013). Edinç kapsamındaki yetenek alanlarında ise kaynak dilin okunabilmesi ve hedef dilde yazı üretilmesi, dil aktarımının gerçekleştirilebilmesi,

dilin inceliklerinin ve dil kayıtlarının anlaşılabilmesi, eşdeğerliğin doğrulanabilmesi (uyumluluk değerlendirmesi), sağduyunun kullanılabilmesi, belirtilen gereksinimlere uygunluğun sağlanabilmesi, kişisel zamanın yönetilebilmesi ile analitik ve sezgisel düşünmenin yürütülebilmesi yer almaktadır. Bu bilgi, edinç ve edinç alanları, çeviri sürecinde başarılı olunabilmesi için çevirmenlerce sahip olunması gereken çeşitli bilgi ve edinç alanlarını kapsamaktadır (Koby & Melby, 2013).

Ulusal Çevirmen Akreditasyon Kurumu National Accreditation Authority for Translators and Interpreters [NAATI])Çeviri Edinci Modeli. NAATI (2015) tarafından geliştirilen çeviri edinci modelinde, başarılı bir çevirmenin sahip olması gereken bilgi, edinç ve kişisel özelliklerin sekiz temel başlık altında toplandığı görülmektedir. *Dilsel edinç* (language competence), iki dilin etkin biçimde kullanılabilmesini sağlayacak *sözcük bilgisi* (vocabulary knowledge), *dilbilgisi* (grammar knowledge), *deyimse ifadeler* (idiomatic knowledge) ve dilin güncel eğilimlerine yönelik bilgi (language trends knowledge) ile anlam aktarımını mümkün kılan ileri düzey *dil edinci* (language proficiency enabling meaning transfer) birleşmesiyle tanımlanmaktadır. *Kültürlerarası edinç* (intercultural competence) kapsamında, çeviri sürecinde kültürel, tarihsel ve siyasal bağlamların gözetilmesi gerektiği ve *sosyodilbilimsel edinç* (sociolinguistic skill) aracılığıyla farklı topluluklara ait dil kullanımlarının doğru biçimde anlaşılmasının sağlandığı ifade edilmektedir. *Araştırma edinci* (research competence), *terminoloji araştırma edinci* (terminology and information research skills) geliştirilerek bilgi kaynaklarına erişim sağlanması ve sürdürülebilir bir *bilgi deposu* (knowledge bank) oluşturulması ile tanımlanmaktadır. *Teknolojik edinç* (technological competence), *çeviri teknolojilerine ilişkin bilgi* (translation technology knowledge) ile metin üretimi, internet kullanımı ve *bilgisayar destekli çeviri araçlarına* dair edinçleri (computer-assisted translation skills) kapsamaktadır. *Konuya özgü edinç* (thematic competence), çevirmenin genel kültür, güncel gelişmeler ve alan bilgisine (subject-matter specific knowledge) hâkim olmasını gerektirmektedir. *Aktarım edinci* (transfer competence), çevirinin özüne ilişkin *yöntem bilgisi* (translation methods knowledge), standartlar ve *metin normlarına* dair farkındalık ile *metin çözümleme* (textual analysis skills), *anlam aktarımı* (meaning transfer skills), *yazma* (writing skills), *düzeltilme* ve *son okuma* (revision, proofreading, post-editing) edinçlerini içermektedir. *Hizmet sunumu edinci* (service provision competence), çeviri sektörüne yönelik *iş süreçleri bilgisi* (knowledge of the business of translation) ile iletişim ve kişilerarası ilişkilere dair edinçleri gerekli kılmaktadır. *Etik edinç* (ethical competence) ise mesleki *etik ilkelerine* (professional ethics) bağlılık gösterilerek karar alma süreçlerinde etik hassasiyetin korunmasını sağlayan temel bir unsur olarak tanımlanmaktadır. NAATI (2016)

tarafından yılında tanımlanan *sözlü çeviri edinci modeli* (interpreting competence) ise, daha önce *çeviri edinci* (translation competence) için oluşturulan yapısal model esas alınarak geliştirilmekte, ancak bilgi, beceri ve özellikler (KSAs: Knowledge, Skills, Attributes) açısından sözlü çeviriye özgü farklılıkların bulunduğu vurgulanmaktadır. Bu modelde de sekiz temel edinç alanının yer aldığı, *dil edincinin* (language competence) her iki dilde ileri düzey *sözcük bilgisi* (vocabulary knowledge), *dilbilgisi* (grammar knowledge), *deyimsel ifadeler* (idiomatic knowledge) ve dil eğilimlerine hâkimiyet ile desteklenerek anlam aktarımına imkân veren *dil edinci* (language proficiency enabling meaning transfer) ile bütünleştirildiği ifade edilmektedir. *Kültürlerarası edinç* (intercultural competence), çevirmenin *sosyodilbilimsel becerilerini* (sociolinguistic skill) kullanarak farklı kültürel bağlamlarda etkili iletişim kurmasını sağlamaktadır. *Araştırma edinci* (research competence), *terminoloji araştırma ve bilgi yönetimi becerilerini* (terminology and information research skill, knowledge bank) kapsamaktadır. *Teknolojik edinç* (technological competence), *iletişim teknolojilerini kullanma becerisi* (ICT skill) ve medya aracılığıyla sözlü çeviri yapabilme yetkinliğini (interpreting through communication media) içermektedir. *Konusal edinç* (thematic competence), genel kültür, güncel gelişmeler, konuya ve kuruma özgü bilgi (subject-matter and institution-specific knowledge) ile desteklenmektedir. *Aktarım edinci* (transfer competence), *sözlü çeviri modları ve standartları* hakkında bilgi (interpreting modes and standards knowledge) ile *söylem analizi* (discourse analysis), *anlam aktarımı* (meaning transfer), *hafıza* (memory), *hitabet* (rhetorical skill) ve *öz değerlendirme becerilerini* (self-assessment) kapsamaktadır. *Hizmet sunumu edinci* (service provision competence), *iş süreçlerini anlama* (interpreting business skill), iletişim ve kişilerarası becerileri (interpersonal skill) içerirken; *etik edinç* (ethical competence), profesyonel *etik ilkelerine* (professional ethics) bağlılığı gerektirmektedir. Modelde ayrıca çevirmenin sahip olması gereken bazı kişilik özelliklerine —*ayrıntılara dikkat* (attentive-to-detail), *öğrenmeye açıklık* (willing to learn), *öz değerlendirme yetisi* (self-reflective) ve *iş birliğine açıklık* (collaborative)— yer verilmekte ve bu bütüncül yapı aracılığıyla sözlü çevirmenin çok yönlü bir *edinç profiline* (competence profile) sahip olması gerektiği ortaya konmaktadır.

Sözlü Çeviri Yeterliği Belirleyicileri. Ottawa Üniversitesi'nde gerçekleştirilen *eşzamanlı çeviri* (simultaneous interpreting) yetenek testi çalışmasında, Lambert (1991) tarafından aday çevirmenlerde (interpreters) bulunması gereken temel nitelikler belirlenmektedir. Bu nitelikler; *A ve B dillerine hâkimiyet* (command of A and B languages), *anlam aktarım becerisi* (ability to transfer meaning), *genel bilgi düzeyi* (general knowledge), *düzgün telaffuz ve vurgu* (pronunciation and enunciation), *kişilik özellikleri* (personality traits)

ve *sözlü çeviriye* (interpreting) özgü *beceriler* (interpretation-related skills) – özellikle *hafıza becerileri* (memory skills) ve *eşzamanlı dinleme-konuşma yeteneği* (simultaneous listening-speaking ability) – şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu modelin, *sözlü çeviri edincinin* (interpreting competence) hem *dilsel* (linguistic) hem de *bilişsel* (cognitive) ve *kişilik* (personality) boyutlarını içeren çok katmanlı bir yapı olduğu vurgulanmaktadır.

Çevirmenliği Edinçleri Modeli. Hale (2007) tarafından, *toplum çevirmenliğine* (community interpreting) özgü *edinçler* (competences) çok yönlü biçimde ele alınmakta ve *sözlü çevirmenlerin* (interpreters) yalnızca *dilsel* (linguistic) değil, *etik* (ethical), *toplumsal* (social) ve *kurumsal* (institutional) bağlamlara ilişkin donanımına da sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu *edinçlerin* başında, *çevirmenin* (interpreter) mesleki rolüne ve *etik yükümlülüklerine* (knowledge of professional issues) dair *bilgi* yer almaktadır. Ayrıca, gelişmiş düzeyde *dil edinci* (advanced language competence) – her iki dilde *sözdizimsel*, *anlamsal* ve *edimsel farkındalık* (syntactic, semantic, pragmatic awareness), çeşitli *dil düzeylerine* (registers) hâkimiyet, genel ve özel alan *terminolojisi* (terminology) bilgisi – *çevirmenin* temel dayanağını oluşturmaktadır. *Mükemmel dinleme ve anlama becerileri* (listening and comprehension skills), *güçlü hafıza kapasitesi* (memory skills), *etkili topluluk önünde konuşma yeteneği* (public speaking skills), *not alma becerisi* (note-taking skills) ve ileri düzeyde *ardıl*, *eşzamanlı* ve *görüşe dayalı çeviri becerileri* (advanced interpreting skills) de bu *edinçler* arasında sayılmaktadır. Hale (2007) ayrıca, *çeviri sürecini* yönetebilme yetisi (management skills), konuya ve bağlama dair *bilgi* (knowledge of the context and subject matter), hizmet verilen *kurumların* amaçları ve *söylemsel uygulamalarını* (understanding of institutional goals and discourses) tanıma becerisi, *kültürlerarası farkındalık* (cross-cultural awareness) ve uygulamaya temel oluşturan *dilbilim*, *pragmatik*, *söylem çözümlemesi* ve *çeviri kuramı* bilgisi (theoretical knowledge) gibi alanlarda da yeterlilik arandığını ifade etmektedir.

Kamu Hizmetinde Sözlü Çeviri Edinçleri Modeli. Corsellis (2008) tarafından, *kamu hizmeti çevirmenliğine* (public service interpreting) özgü *edinçler* (competences) tanımlanırken, *sözlü çevirmenin* (interpreter) yalnızca *dil becerilerine* değil, aynı zamanda hizmet verilen *kamu kurumunun* yapısı, işleyişi ve personeline dair *bilgiye* (knowledge of the relevant public service) sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Hem *kaynak dil* hem de *hedef dilde* *sözlü* ve *yazılı akıcılık* (fluency in both languages), ilgili *dil düzeyleri* (registers) ve *terim bilgisi* (terminology knowledge) bu yeterliğin temel unsurları arasında yer almaktadır. *Anlam aktarımını* (meaning transfer) doğru ve çift yönlü biçimde gerçekleştirebilme yeteneği (ability to transfer meaning accurately), *iki yönlü ardıl çeviri* (two-way consecutive interpreting), *fısıltı çevirisi* (whispered simultaneous interpreting), *görüşe dayalı çeviri* (sight translation) ve kısa

yazılı metinlerin (short written texts) çevirisini kapsamaktadır. *Etik kuralları* (code of ethics) anlama ve uygulama stratejilerine (understanding and implementing the code of ethics) sahip olma ile *mesleki ve kişisel gelişimi* (professional and personal development) sürdürme stratejileri (continuous professional and personal development strategies) de bu *edinç modelinin* (competence model) önemli bileşenleri arasında yer almaktadır.

Sözlü Çevirmen Profili. Pöchhacker (2015) tarafından, etkili bir *sözlü çevirmenin* (interpreter) sahip olması gereken *bilgi ve beceriler*, hem genel hem de modlara özgü *edinçler* (competences) açısından sınıflandırılmakta olduğu ifade edilmektedir. Bunların başında, *çalışılan dillere mükemmel düzeyde hâkimiyet* (excellent knowledge of working languages), *genel dünya bilgisi* (world knowledge) ve *çok yönlü ilgi alanları* gelmektedir. *Anlama ve çözümleme yeterlikleri* (comprehension and analytical skills), *güçlü bellek* (memory), *sözel akıcılık ve ifade becerisi* (verbal fluency and expressive ability), *anlam aktarımı ve iletişim yetisi* (language transfer and communication skills), *stres altında çalışabilme ve dayanıklılık* (stress resistance and stamina), *kaliteli ses ve özgüvenli sunum* (voice quality and confident delivery) ile *ekip çalışmasına yatkınlık* (team spirit) diğer temel unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, belirli *çeviri modları* (interpreting modes) için özel *beceriler* (skills) de tanımlanmakta olduğu belirtilmektedir. Örneğin, *işaret dili çevirisi* (sign language interpreting) için *psikomotor beceriler* (psychomotor skills) ve *diyalog çevirisi* (dialogue interpreting) için *kişilerarası etkileşim becerileri* (interpersonal interaction skills) gerekli olmaktadır. Bu modelin, *çevirmen edincini* (interpreter competence) yalnızca bilişsel ve *dilsel* (linguistic) boyutla sınırlı tutmayıp; fiziksel, duygusal ve sosyal *becerileri* (skills) de kapsamakta olduğu, böylece bütüncül bir bakış sunduğu ifade edilmektedir.

NAATI Sözlü Çeviri Edinçleri Modeli. NAATI (2016) tarafından, *sözlü çeviri edinci* (interpreting competence) tanımlanırken, daha önce *çeviri edinci* (translation competence) için belirlenmiş yapısal model esas alınmakta; ancak *bilgi, beceri ve özellikler* (KSAs: Knowledge, Skills, Attributes) açısından *sözlü çeviriye* özgü farklılıklara dikkat çekilmekte olduğu ifade edilmektedir. Modelde yer almakta olan sekiz temel *edinç alanı* şu şekilde sıralanmaktadır: *dil edinci* (language competence), *kültürlerarası edinç* (intercultural competence), *araştırma edinci* (research competence), *teknolojik edinç* (technological competence), *konusal edinç* (thematic competence), *aktarım edinci* (transfer competence), *hizmet sunumu edinci* (service provision competence) ve *etik edinç* (ethical competence). *Dil edinci*, her iki dilde ileri düzey *sözcük bilgisi* (vocabulary knowledge), *dilbilgisi* (grammar knowledge), *deyimsele ifadeler* (idiomatic knowledge) ve *dil eğilimlerine hâkimiyet* ile desteklenmekte; bu, anlam aktarımını mümkün kılan *dil edinci* (language proficiency enabling meaning transfer) ile birleşmektedir.

Kültürlerarası edinç, çevirmenin *sosyodilbilimsel becerilerini* (sociolinguistic skill) kullanarak farklı kültürel bağlamlarda etkili iletişim kurmasını sağlamaktadır. *Araştırma edinci*, *terminoloji araştırma* ve *bilgi yönetimi becerilerini* (terminology and information research skill, knowledge bank) kapsamaktadır. *Teknolojik edinç*, *iletişim teknolojilerini* kullanma becerisi (ICT skill) ve medya aracılığıyla *sözlü çeviri* yapabilme yetkinliğini (interpreting through communication media) içermektedir. *Konusal edinç*, *genel kültür*, *güncel gelişmeler*, *konuya özgü bilgi* ve *kuruma özgü bilgi* (subject-matter and institution-specific knowledge) ile desteklenmektedir. *Aktarım edinci*, *sözlü çeviri modları* ve *standartları* hakkında bilgi (interpreting modes and standards knowledge) ile *söylem analizi* (discourse analysis), *anlam aktarımı* (meaning transfer), *hafıza* (memory), *hitabet* (rhetorical skill) ve *öz değerlendirme becerilerini* (self-assessment) içermektedir. *Hizmet sunumu edinci*, *iş süreçlerini* anlama (interpreting business skill), *iletişim ve kişilerarası becerileri* (interpersonal skill) içerirken; *etik edinç*, *profesyonel etik ilkelerine* (professional ethics) bağlılık gerektirmektedir. Model ayrıca çevirmenin sahip olması gereken bazı *kişilik özelliklerine* de yer vermektedir: *ayrıntılara dikkat* (attentive-to-detail), *öğrenmeye açık olma* (willing to learn), *öz değerlendirme yetisi* (self-reflective) ve *iş birliğine açık olma* (collaborative) gibi. Bu yapı, *sözlü çevirmenin* (interpreter) çok yönlü ve bütüncül bir *edinç profiline* (competence profile) sahip olması gerektiğini ortaya koymakta olduğu belirtilmektedir.

Sözlü Çeviri Edinci Modeli. Meng (2017) tarafından, *sözlü çeviri yeterliğinin* (interpreting competence) temel yapı taşı olarak *dilsel edinç* (linguistic competence) ön plana çıkarılmakta olduğu ifade edilmektedir. Ona göre, *kelime bilgisi* (vocabulary), *dilbilgisi* (grammar), *kültürel farkındalık* (culture) ve *alana özgü mesleki bilgi* (professional knowledge) gibi bileşenler, bilgi aktarım sürecinin çıktısının doğru ve etkili biçimde ifade edilmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu yaklaşımda, *sözlü çevirmenin* (interpreter) yalnızca iki dili bilmesinin yeterli olmadığı; bu diller arasında açık ve doğru bir *aktarım yapma becerisi* (clear and accurate expression in target language) göstermesinin de gerekli olduğu belirtilmektedir. Meng ayrıca, *güçlü hafıza* (excellent memory) ve *not alma yetileri* (note-taking skills), *hızlı tepki verme* (quick response) ve *beklenmeyen durumlarla başa çıkma* (emergency-dealing abilities) becerileri ile geniş bir *genel kültür birikimi* (encyclopedic knowledge) unsurlarının da *çevirmen yeterliğinin* (interpreter competence) ayrılmaz parçaları olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir. Bu çok yönlü yaklaşımın, *sözlü çevirinin* yalnızca dil temelli olmayıp; aynı zamanda bilgi, dikkat ve karar verme süreçleriyle şekillenmekte olan bir mesleki beceri alanı olduğu ortaya konulmaktadır.

Ardıl Çeviri Edinci Yaklaşımı. Gillies (2019) tarafından, *ardıl çeviri edinci* (consecutive

interpreting competence) iki aşamalı bir süreç olarak tanımlanmakta ve bu yapının, Gile'in (1995) *Çaba Modeli* (Effort Model) temel alınarak yapılandırılmakta olduğu ifade edilmektedir. İlk aşama; *dinleme ve çözümleme* (listening and analysis), *not alma* (note-taking), *kısa süreli bellek kullanımı* (short-term memory operations) ve *koordinasyon* (coordination/effort management) gibi becerileri içermektedir. Bu aşamanın, gelen bilginin anlaşılma ve bilişsel olarak yapılandırılmakta olduğu bir süreç olduğu belirtilmektedir. İkinci aşama ise *anımsama* (recalling), *notların okunması* (note-reading) ve *söylem üretimi* (production) ile ilgili olmaktadır. Bu aşamada, önceki aşamada işlenmiş bilgilerin hedef dile aktarılmakta ve *sözlü çıktı* (oral output) oluşturulmakta olduğu ifade edilmektedir. Gillies'in (2019) bu ayrımının, *ardıl çeviri* sürecinin yalnızca çevrilmekten ibaret olmadığı; bilişsel planlama, bilgi depolama ve *sözlü anlatım* (oral expression) becerilerinin etkileşimli biçimde kullanılmakta olduğu karmaşık bir süreç olduğu vurgulanmaktadır.

Yazılı-Sözlü Çeviri Edinçleri Modeli. Oraki ve Tajvidi (2020) tarafından, *çeviri* (translation) ve *sözlü çeviri* (interpreting) alanlarında *edinç* (competence) temelli yaklaşımların artan önemine dikkat çekilmekte ve bu kavramın kapsamının sistematik biçimde ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışmada, hem *yazılı çeviri* (written translation) hem de *sözlü çeviri* (interpreting) için geçerli olan ortak *edinç* alanları (common competences) ile bu iki alan arasında fark yaratan *özel edinçler* (specific competences) birbirinden ayrılmaktadır. Ortak *edinçler* arasında *dilsel edinç* (linguistic competence), *kültürlerarası edinç* (intercultural competence), *konusal edinç* (thematic competence), *genel dünya bilgisi* (general world knowledge), *edimsel edinç* (pragmatic competence), *stratejik edinç* (strategic competence), *profesyonel ve etik edinç* (professional/ethical competence) ve *izleme edinci* (monitoring competence) yer almaktadır. Bu *edinçlerin*, her iki alanda da temel becerileri oluşturmakta olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, *sözlü çeviri* için daha özel olan *edinçler* şu şekilde belirlenmektedir: *sözlü aktarım becerileri* (oral transfer abilities), *stres yönetimi edinci* (stress management competence), *hafıza becerileri* (memory skills), *sözlü ifade edinci* (verbal competence), *koordinasyon becerisi* (coordination competence), *farklı aksanlara yönelik edinç* (multi-accentual competence) ve *kişilik özellikleri ile fiziksel edinçler* (personality traits and physical abilities). *Yazılı çeviri* alanında ise *teknolojik ve araştırma edinci* (technological and research competence) ile *biçembilimsel edinç* (stylistic competence) ön plana çıkarılmaktadır. Bu yapı, *sözlü çevirinin* anlık, fiziksel ve bilişsel yüklerinin dikkate alınarak biçimlendirilmesi gerektiğini vurgulamakta; *çeviri eğitiminde edinç* temelli modellerin, meslekî farklılıklara duyarlı biçimde geliştirilmesinin savunulmakta olduğu görülmektedir.

1.9. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliği

Okullar, giderek daha çeşitli öğrenci topluluklarına hizmet vermektedir (Tipton & Furmanek, 2016); bu nedenle, eğitimciler, öğrenciler ve aileler arasındaki dil boşluklarının kapatılmasında çevirmenler kritik bir rol üstlenmektedir (Smith, 2015). Eğitim ortamlarında, yabancı uyruklu veya farklı dilsel geçmişe sahip aileler ile okul paydaşları arasındaki iletişim ve etkileşimin sağlanabilmesi için bu alanda uzmanlaşmış toplum çevirmenlerine (*community interpreters*) ihtiyaç duyulmaktadır (Davitti, 2013, s.12). Toplum çevirmenliği (*community interpreting*), eğitim dâhil olmak üzere farklı ortamlarda katılımcılar arasındaki iletişimin netliğini ve karşılıklı güvenin (rapor) gelişmesini artırabilir (Lee, 2021). Eğitim bağlamlarında yapılan çeviri, bilinen eşzamanlı ve ardıl çeviri türlerinden fısıltı ve irtibat çevirisine, ayrıca işaret dili ve uzaktan çeviri türlerine kadar çeşitli biçimleri kapsamaktadır. Her bir çeviri türünün avantajlarının ve sınırlılıklarının anlaşılması, etkili iletişimin ve eşit katılımın sağlanması açısından önemli görülmektedir (Heruela, 2024).

Nitelikli çeviri (*quality interpreting*), kullanıcıların kültürel, dilsel veya etnik kökenlerinden bağımsız olarak eğitime eşit fırsat ve adil erişim sağlamada kritik bir unsurdur. Eğitim ortamlarında sunulan toplum çevirmenliği, genellikle “eğitsel çeviri” (*educational interpreting*) olarak adlandırılır ve öğrenmenin gerçekleştiği çeşitli bağlamlarda önem taşımaktadır. Bu çalışmada, “eğitsel çeviri” terimi, ilkökul eğitim ortamlarında, sınıf içi ve sınıf dışı öğretim faaliyetlerinde gerçekleşen sözlü dil çevirisini ifade etmektedir. Bu faaliyetlere rehberlik hizmetleri (*counselling*), veli–öğretmen görüşmeleri (*parent–teacher discussions*) ve okul etkinlikleri (*school events*) gibi uygulamalar dâhildir (Lee, 2021). Eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği, karmaşık iletişim bağlamlarında ortaya çıkan bilişsel ve dilsel zorlukların, belirli etik ilkeler doğrultusunda yönetilmesi süreci olarak değerlendirilebilir (Fitzmaurice, 2020).

Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkan Sivil Haklar Hareketi (*the Civil Rights movement*), 1970’li yıllarda engelli öğrencilerin ücretsiz ve ihtiyaçlarına uygun eğitime (*free and appropriate public education – FAPE*) erişimlerini güvence altına alan yasaların kabul edilmesine zemin hazırlamıştır. Ancak, toplum çevirmenliği (*community interpreting*) bağlamında okullarda istihdam edilen çevirmenlerin rolleri ve sorumlulukları, başlangıçta “kervan yolda dizilir” anlayışıyla uygulanmıştır (Weirick, 2023). Çocuklar, okulun ilk yıllarında ebeveynlerinden yeterli destek almadıkları takdirde akranlarının gerisinde kalabilir ve derslerde zorlanabilirler (Lee, 2021). Dil engeli olan bireylerin de, okullarında uzman toplum çevirmenlerinin (*qualified community interpreters*) hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır

(Vargas-Urpi, 2019) ve bu hizmete yasal olarak da hakları vardır (Weirick, 2023). Bu hakkın ihlal edilmesi, yargı süreçlerine konu olabilecek durumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte, günümüzde birçok eyalette, “uzman” (*qualified*) çevirmenleri tanımlayan net politikalar bulunmamaktadır. Bu durum, ilgili hizmet personeli (*related service personnel – RSP*) kapsamında çevirmenlerin konumuna ilişkin kafa karışıklığını daha da artırmaktadır (Weirick, 2023, s.422). Eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğinin etki ettiği hususlar, toplum çevirmenliği hizmetlerinin varlığının ya da yokluğunun etkileri bazı alt başlıklar altında şu şekilde incelenmiştir:

Okullarda dil engellerinin aşılması. Dil çeşitliliği, okullar açısından olumlu görülmele birlikte, bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Giderek artan sayıda öğrenci, ülkenin ana dilinden farklı diller konuşmaktadır. Bu durum, öğrencilerin başarı gösterebilmeleri için diğer dilleri öğrenmelerine yardımcı olunmasını gerekli kılmaktadır (UNESCO, 2025). Bayraktar-Özer (2024), araştırmasında katılımcıların okullarda profesyonel toplum çevirmenleri olmadığı için çocukların çevirmenler yaptıklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda, devlet okullarının veli-öğretmen toplantılarında, kayıt işlemlerinde, rehberlik hizmetlerinde ve özel eğitim değerlendirmelerinde profesyonel çevirmen sağlaması önemlidir (Smith, 2015; Vargas-Urpi & Arumi Ribas, 2014). Bu uygulama, velilerin eğitimcilerle etkileşim kurmalarına ve öğrencilerin müfredatı, politikaları ve beklentileri anlamalarına yardımcı olacaktır (Lee, 2021; Vargas-Urpi, 2012).

Müfredat içeriğinin sınırlı anlaşılması. Öğretim dilini bilmeyen öğrenciler, dersleri anlamakta, yönergeleri takip etmekte ve kavramları kavramakta güçlük çekebilmektedir. Bu durum, akademik başarılarını ve özgüvenlerini olumsuz etkilemekte, başarıya ulaşma potansiyellerini sınırlamaktadır (Okoli & Nweke, 2025).

Öğretmen iş yükünün artması. Öğretmenler, dil desteği sağlamakta zorlanmakta, sınırlı yeterliliğe sahip öğrenciler için ek materyaller oluşturmakta veya ders planlarını uyarlamakta ekstra çaba harcamaktadır. Bu ek iş yükü, özellikle çeşitli sınıf ortamlarında tükenmişliğe yol açabilmektedir (Zhang vd., 2024).

Velilerle iletişim engelleri. Ana dili farklı olan veliler, duyurular, ilerleme raporları ve güncellemeler gibi okul iletişimlerini anlamakta güçlük çekmektedir (Quinlan, 2024). Bu durum, çocuklarının öğrenme süreçlerini destekleme ve okul etkinliklerine katılma imkânlarını sınırlamaktadır (Guo & Zhao, 2025; Najarro, 2024).

Öğrenci yeteneklerinin değerlendirilmesinde zorluk. Dil engelleri, öğrencilerin yeteneklerinin doğru şekilde değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Düşük test performansı, kavrama eksikliğinden ziyade dil sorunlarını yansıtabilmekte ve bu durum, yanlış akademik

yerleştirmelere yol açabilmektedir (Durán vd., 2013; Ortiz vd., 2018; Vazquez vd., 2024).

Sosyal izolasyon ve uyum sorunları: Sınırlı dil yeterliliğine sahip öğrenciler, akranlarıyla bağlantı kurmakta zorlanabilmekte, bu da sosyal uyumu güçleştirmektedir. Sonuç olarak öğrenciler, izolasyon yaşayabilmekte ve bu durum duygusal iyi oluşlarını ve okul etkinliklerine katılımlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Adeyeye, 2024; Lee vd., 2014)

Özel eğitim hizmetlerinde karmaşıklık. Dil engelleri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenmesini ve desteklenmesini zorlaştırmaktadır. Yanlış anlamalar veya kültürel farklılıklar, yanlış tanılara veya hizmetlerin etkili şekilde sunulmasının engellenmesine yol açabilmektedir (Boyle vd., 2020; Fitas, 2025; Mosquera vd., 2016)

Öğrenme kaynaklarına sınırlı erişim. Birçok eğitim materyali yalnızca baskın dilde sunulmaktadır. Bu durum, farklı dil konuşan öğrenciler için erişimi sınırlamaktadır. Çevirisi yapılmış veya iki dilli kaynaklar olmaksızın bu öğrenciler, matematik, fen ve tarih gibi derslerde geride kalabilmektedir (Heruela, 2024).

Dil engelleri nedeniyle düşük okullaşma ve devam oranları. Türkiye, çok fazla sayıda mülteciye ev sahipliğı yapmaktadır—geçici koruma statüsünde yaklaşık 3,7 milyon Suriyeli bulunmakta olup, bu sayı küresel ölçekte kayıtlı Suriyeli mültecilerin %65,8’ini oluştırmaktadır (Eranıl & Kasalak, 2024). Suriyeli çocukların devlet okullarına kaydedilmesi konusunda önemli çabalar gösterilse de, eğitim sistemi ciddi dilsel sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. 2017–2018 yıllarında okul çağında yaklaşık 870.000 Suriyeli çocuk bulunmakta olup, bunların 380.000’den fazlası (yaklaşık %40) okula devam etmemektedir. Okula kayıtlı olanlar arasında dahi, kaliteli eğitime erişim, dil engelleri ve profesyonel çevirmen hizmetlerinin yetersizliğı nedeniyle sekteye uğramaktadır (Qaddour, 2017). Türkiye’deki Suriyeli mülteci eğitimi üzerine yapılan kapsamlı bir incelemede, okul öncesi çağdaki mültecilerin yalnızca %27’sinin ve lise çağındaki mültecilerin ise yalnızca %40’ının okula kayıtlı olduğı, buna karşılık ilkokul (%79) ve ortaokul düzeyinde nispeten yüksek oranlara ulaşıldığı belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Araştırmacılar, bu farkların kısmen dil engellerinden kaynaklandığını; Türkçe yeterliliğı olmayan öğrencilerin dersleri takip etmekte zorlandığını ve bunun da okul terklerine yol açtığını ifade etmektedir (Aydın & Kaya, 2017).

Velilerin kaygıları ve öğretmenlerin zorlukları. Suriyeli veliler, çocuklarının anadilleri olan Arapçayı kaybedeceğınden endişe duymakta ve bu nedenle onları Türk okullarına kaydettirmekte tereddüt etmektedir. Türkiye’yi geçiş ülkesi olarak gören birçok mülteci, Türkçe öğrenmeyi ertelemekte, bu da iletişim sorunlarını artırmaktadır (Aydın vd., 2019). Çoğı Türk öğretmen, “mülteci öğrencilerle dil farkı nedeniyle iletişim kurmakta zorlanmakta;

sıklıkla beden dilini kullanmakta veya iki dilli öğrencilerden arkadaşları için çeviri yapmalarını istemek zorunda kalmaktadır.” Öğretmenler, kültürlerarası iletişim konusunda eğitim almamakta ve nadiren profesyonel çevirmen desteği sağlanmaktadır. Dil engelleri, Suriyeli velilerin okul toplantılarına katılımını da engellemekte; veliler, iletişim kuramayacaklarını bildiklerinden yöneticilerle etkileşimden kaçınmaktadır. Çevirmen olmadan, okullar öğrenci başarısı, sağlık durumu ve disiplin konuları hakkında önemli bilgileri aktarmakta güçlük çekmektedir (Abd El-Galil, 2022).

Yetersiz öğretmen hazırlığı ve değerlendirme. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), Türkçe ders saatlerini artırmak amacıyla Arapça ders saatlerini azaltmış, ancak birçok öğrenci Türkçe yeterlilikleri değerlendirilmeden Türk okullarına geçiş yapmıştır. Türkçe öğretmek zorunda olan bazı Suriyeli öğretmenler ise başlangıç seviyesinde olup, “derslerimizi düzgün bir şekilde aktarabildiğimiz için öğrencilerin karşısında kendimizi dilsiz gibi hissediyoruz” şeklinde ifade etmektedir (Qaddour, 2017). Bu koşullar hem öğretmenlere hem de öğrencilere destek verecek nitelikli çevirmenlere duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Mülteci gençler (15–24 yaş arası, yaklaşık 900.000 göçmen genç, bunların 730.000’i Suriyeli) üzerine yapılan çalışmalar, 2022 yılında bu grubun %81’inin okula kayıtlı olduğunu, ancak yerinden edilme, ayrımcılık, dil engelleri ve ekonomik zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını; bu durumların stres ve ruh sağlığı risklerini artırdığını ortaya koymaktadır (Uzun vd., 2025). Toplum çevirmenleri, iletişimi kolaylaştırarak ve öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşılmasını sağlayarak stresi hafifletmeye yardımcı olabilmektedir.

Türkiye’de toplum çevirmenleri için ulusal bir sertifikasyon sistemi bulunmamakta olup, herhangi bir dili konuştuğunu iddia eden kişiler mahkeme veya toplum çevirmeni olarak çalışabilmektedir (Uysal, 2017). Bu serbest bırakılmış ortam, eğitime de yansımakta; okullar sıklıkla iki dilli öğrencilere, velilere veya eğitimsiz gönüllülere çeviri yaptırmaktadır. Hukuki çeviriye kıyasla, eğitim alanındaki çeviri kurumsal destekten, finansmandan ve eğitim programlarından yoksun kalmaktadır. Türkiye’deki toplum çevirmenlerinin yalnızca küçük bir kısmı okullarda çalıştığını bildirmektedir. Profesyonel bir çevirmen kadrosu olmadan, yanlış iletişim devam etmekte ve çocuklar aileleri için çevirmenler yaparak yetişkin sorumluluklarını üstlenmek zorunda kalmaktadır (Şener-Erkirtay & Kansu-Yetkiner, 2023).

1.10. Eğitim Ortamlarında Sözlü Çeviri Türleri

Eğitim ortamlarında çeviri, her biri kendine özgü özellik ve işlevlere sahip çeşitli türleri kapsamaktadır (Vargas-Urpi, 2015, 2017). Kapsayıcı eğitim, işitme engelli, az işiten ya da

öğretim dilini paylaşmayan öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrenenler için erişilebilir iletişim gerektirmektedir (Smith, 2015). İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim sınıflarında toplum çevirmenliğine yönelik mevzuatlar sayesinde eğitim çevirisi alanı hızla büyümektedir; ancak araştırmalar, birçok çevirmenin uygun niteliklerden yoksun olduğunu ve okul sistemlerinin çevirmenin rolünü sıklıkla yanlış anladığını ortaya koymaktadır (Beaver vd., 1995). Amerika Birleşik Devletleri'nin kırsal bölgelerindeki okul bölgelerinde, yeterlilik belgesine sahip olmayan eğitim çevirmenleri; ortamı hazırlama, çeşitli içerikleri çevirme, öğretmenler ve akranlarla etkileşim kurma ve işitme engelli öğrencileri doğrudan eğitime olmak üzere dört ana işlevi yerine getirmektedir (Fitzmaurice, 2017). Okul ortamlarında sözlü çeviri ihtiyaçları farklı çeviri türlerinde ortaya çıkmaktadır: *ardıl çeviri* (consecutive interpreting), *eşzamanlı çeviri* (simultaneous interpreting), *eşzamanlı çeviri* (simultaneous interpreting) ve *fısıltı çevirisi* (whispered interpreting/chuchotage) (Davitti, 2012; 2013; Lee, 2021).

Ardıl Çeviri (Consecutive Interpreting). Ardıl çeviri, sıralı bir süreç olarak gerçekleştirilmektedir. Çevirmen, kaynak dildeki bir bölümü dinlemekte, anlamakta ve konuşmacının duraklamasını bekledikten sonra iletinin hedef dile aktarımını yapmaktadır. “Okuyarak çeviri” paradigması üzerine yapılan araştırmalarda, ardıl çeviride “çevirmenin, çeviriye başlamadan önce kaynak dildeki iletinin bir bölümünü anlaması” gerektiği belirtilmektedir (Zhao vd., 2022). Çevirmen, iletinin yeniden biçimlendirilmesi için hafızasını ve çoğu zaman not alma tekniklerini kullanmaktadır. Bilişsel modeller, ardıl çeviriyi iki aşamalı bir faaliyet olarak tanımlamaktadır: Çevirmenin dinleme, anlama ve anahtar bilgileri kaydetme yoluyla bilgi işleme aşaması ile iletinin doğru biçimde aktarımını yaparken doğruluğu denetlediği üretim aşaması (Han vd., 2023). Ardıl çeviri, eşzamanlı çevirinin aksine eşzamanlı dinleme ve konuşma gerektirmediğinden, karmaşık cümlelerin yeniden yapılandırılması için daha fazla zaman tanımakta ve bilişsel açıdan daha az zorlayıcı olmaktadır. Ardıl çeviri, doğruluk ve açıklığın, anlık iletimden daha önemli görüldüğü eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. Veli-öğretmen görüşmeleri, öğrenci-öğretmen toplantıları ve küçük grup tartışmalarında genellikle ardıl çeviri tercih edilmekte, böylece her tarafın kesintisiz konuşması sağlanmaktadır (Yarger, 2001). Not alma ve hafıza becerilerinin uzun iletilerde doğruluğu korumak için gerekli olması nedeniyle, uygun eğitimin alınması kritik öneme sahiptir (Djurayeva, 2023).

Eşzamanlı Çeviri (Simultaneous Interpreting). Eşzamanlı çeviri, çevirmenin kaynak dili dinlerken hedef dilde iletimi neredeyse aynı anda üretmesini gerektirmektedir. Eşzamanlı çeviri; dinleme ve analiz, kısa süreli bellek, konuşma üretimi ve bunların üzerinde yer alan genel bir koordinasyon çabasını içermektedir (Han vd., 2023). Çevirmenin girdiyi ve çıktıyı

katı zaman kısıtlamaları altında eşzamanlı olarak işlemesi gerektiğinden, yüksek bilişsel yük oluşmaktadır. Ardıl çeviriden farklı olarak, çevirmen için duraksama bulunmamakta; çevirmen, iletinin geri kalanını hâlâ almakta iken konuşmaya başlamaktadır. Bu durum, bilişsel yükün aşırı artması hâlinde atlamalara yol açabilmektedir (Amos & Pickering, 2020). Araştırmalar, eşzamanlı çevirinin birden fazla dilin kullanıldığı etkinliklerde zaman açısından daha verimli olduğunu ve söylemin akışının korunmasına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Han vd., 2023).

Fısıltı Çevirisi (Whispered Interpreting/Chuchotage). Fısıltı çevirisi ya da chuchotage, konuşmacı konuşmaya devam ederken çevirmenin çeviriyi küçük bir dinleyici grubuna fısıldayarak aktardığı eşzamanlı bir çeviri türü olarak tanımlanmaktadır (Hertog, 2012). Chuchotage, çevirmenin dinleyiciye yakın oturmasını ve diğerlerini rahatsız etmemek için alçak sesle konuşmasını gerektirmektedir. Diğer eşzamanlı çeviri türlerinde olduğu gibi, eşzamanlı dinleme ve konuşma süreçlerini içermekte ancak kabin çevirisinde kullanılan teknik ekipmana ihtiyaç duymamaktadır (Taibi vd., 2021).

İrtibat veya Diyalog Çevirisi (Liaison or Dialogue Interpreting). Eğitim çevirisi, özellikle öğretmenler ile veliler arasındaki toplantılarda veya iş birliğine dayalı grup etkinliklerinde, zaman zaman irtibat veya diyalog çevirisini de içermektedir (Özsöz, 2023). İrtibat çevirmenleri, iki dil arasında diyaloga aracılık etmekte, kısa ifadeleri ardıl veya eşzamanlı biçimde aktarmaktadır. Stellenbosch vaka çalışmasında, yükseköğretim sınıflarında görev yapan eğitim çevirmenlerinin, derslerin etkileşimli bölümleri sırasında konferans tipi eşzamanlı çeviriden irtibat tipi eşzamanlı çeviriye geçebildikleri belirtilmektedir (Lesch, 2019). Okullarda irtibat çevirisi, birebir derslerde, öğrenci danışmanlığında, disiplin görüşmelerinde ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (IEP) toplantılarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu tür çeviri, çevirmenin sıra alma sürecini yönetme, anlam üzerinde müzakere etme ve tarafsızlığı koruma becerilerine dayanmaktadır (Yarger, 2001). İrtibat çevirisi, veli toplantılarında ve etkileşimli grup çalışmalarında diyalogu kolaylaştırmakta, hem ardıl hem de eşzamanlı çeviri becerilerinden yararlanmaktadır (Lesch, 2019).

Ardıl çeviri, küçük ölçekli etkileşimlerde doğruluk ve açıklık sağlamaktadır; ancak daha yavaş ilerlemekte ve eğitilmiş not alma becerileri gerektirmektedir. Eşzamanlı çeviri, dersler sırasında gerçek zamanlı erişim sunmakta ve sınıf içi işaret dili çevirisinde baskın tür olarak kullanılmaktadır; ancak yüksek bilişsel talepleri nedeniyle üst düzey eğitim ve destek gerektirmektedir. Fısıltı çevirisi ise yalnızca az sayıda öğrencinin çeviri desteğine ihtiyaç duyduğu durumlarda, sınıf düzenini bozmadan eşzamanlı erişim sunarak bu boşluğu doldurmaktadır (Gonzalez & Lai, 2022). Eğitim çevirmenlerinin, birden fazla çeviri türünde

yetkin becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Eğitim programlarında, ardıl çeviride not alma teknikleri, eşzamanlı işlem stratejileri ve fısıltı çevirisi becerileri üzerinde durulması önerilmektedir. Stellenbosch çalışması, yetersiz nitelikte işe alımların sakıncalarına dikkat çekmekte ve etkili eğitim çevirisi için akademik temele dayalı bir eğitim modelinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nin kırsal bölgelerindeki okullarda, birçok çevirmenin sertifikaya ve yeterli hazırlığa sahip olmadığı belirtilmekte (Yarger, 2001), bu durum ise ulusal standartların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Akademisyenler ayrıca, yeni başlayan çevirmenlerin bağımsız çalışmaya başlamadan önce mesleki edinçlerini geliştirebilmeleri için gözetim ve mentorluk sağlanmasını önermektedir (Fitzmaurice, 2017).

Eğitim çevirmenlerinin, bu türlerin tümünde yetkin olmaları ve öğrencilerinin gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı şekilde hareket etmeleri gerekmektedir. Yüksek kaliteli çeviri hizmetlerinin sağlanması, mesleki eğitim için kurumsal taahhüt, yeterli personel istihdamı ve eğitimciler ile yöneticiler arasında çeviri türlerine ilişkin net bir anlayış gerektirmektedir. Özetle, eğitim çevirisi, sınıf bağlamlarına ve öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına uyarlanmış çok modlu bir uygulama olarak tanımlanmaktadır. Bu uygulama, öğretim ortamlarında anlık erişim, doğruluk ve etkileşim arasındaki dengeyi sağlamak amacıyla ardıl, eşzamanlı, fısıltı (chuchotage) ve irtibat çevirisi gibi farklı türleri kullanmaktadır. Her tür, kendine özgü bilişsel talepler ve durumsal avantajlar barındırmaktadır (Han vd., 2023; Lesch, 2019).

1.11. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliği Paydaşlar

Eğitimde toplum çevirmenliği, okullar ile çok dilli aileler arasındaki dilsel ve kültürel farklılıkların giderilmesi amacıyla eğitilmiş çevirmenlerin kullanılmasını ifade etmektedir (Vargas-Urpi, 2019). Çevirmenlerden, öğrenciler ya da veliler ile eğitimciler arasında ortak bir dil bulunmadığında yararlanılmaktadır (Lee, 2021; Smith, 2015). Toplum çevirmenliğinin yalnızca iki dilde yeterlilik meselesi olmadığı; aynı zamanda etik davranış, gizlilik, tarafsızlık ve eğitim mevzuatına ilişkin bilgi konularında mesleki eğitim gerektirdiği vurgulanmaktadır (Gardner & Love, 2021). ABD ve Avrupa bağlamlarından elde edilen kanıtlar, anlamlı dil erişiminin veli katılımını ve öğrenci başarısını artırdığını ve bunun medeni haklar mevzuatı kapsamında yasal bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Profesyonel eğitilmiş çevirmenlere erişim sağlanmadığında ise, velilerin ve öğrencilerin ya eğitimsiz iki dilli personelden ya da çocuklardan çeviri yapmalarının talep edilmekte olduğu; bunun da yanlış anlamalara, gizliliğin ihlaline ve eğitsel sorunlara yol açmakta olduğu belirtilmektedir (Petrov & Gunn, 2025). Okul ortamlarında çevirmenlerin rollerinin ve sorumluluklarının neler olduğu konusu, uzun yıllardır

tartışılmaktadır. Nitekim, ilk kez kırk yılı aşkın bir süre önce bir çevirmenin sınıfa adım atmasından bu yana, eğitsel çevirmenlerin (educational interpreters) rol ve sorumluluklarına ilişkin sorular, alandaki tartışmaların merkezinde yer almaktadır (Weirick, 2023).

Birleşik Krallık'ta toplum çevirmenliği alanı, çok sayıda paydaşın etkileşimiyle şekillenmekte olan kapsamlı ve çok katmanlı bir yapıya sahiptir (Dong & Napier, 2016; Valero-Garcés & Tipton, 2017). Bu yapının merkezinde, kamu hizmeti sunumunda dil engelini aşmak amacıyla görev yapmakta olan kamu hizmeti çevirmenleri (public service interpreters) bulunmaktadır (de Pedro Ricoy, 2010; Guéry, 2014). Bu çevirmenler, İngilizce yeterliliği olmayan ya da çok düşük seviyede bulunan bireyler (non-English speakers) ile kamu kurumları arasında iletişimi sağlamakla yükümlü bulunmaktadır (Roberts, 2015; Townsley, 2007). Söz konusu bireyler; sağlık, eğitim, barınma, adalet ve sosyal hizmetler gibi temel kamu hizmetlerinden yararlanmaları gereken kişiler olmakta ve toplum çevirmenliği hizmetlerinin doğrudan hedef kitesini oluşturmaktadır (D'Hayer, 2012).

Toplum çevirmenliği hizmetlerinin yürütülmesinde, merkezi ve yerel yönetimlerin (*departments of central or local government*) adalet, göç, sağlık, konut ve eğitim gibi çeşitli alanlardaki birimleri ile destek kurumları ve hayır kuruluşları (*other support agencies and charities*) önemli rol oynamaktadır. Bu kurumlar, hizmetlerini etkili bir şekilde sunabilmek için gerektiğinde çeviri hizmeti talep etmektedir. Öte yandan, özel veya ticari dil hizmeti sağlayıcıları (*language service providers – LSPs*), çevirmen veri tabanları oluşturarak kamu kurumlarıyla uzun vadeli sözleşmeler çerçevesinde hizmet sunmakta ve PSİ istihdamında aracılık yapmaktadır. PSİ'lerin mesleki yeterlilik kazanmaları ve alana erişimleri, üniversiteler, özel eğitim kuruluşları, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları gibi PSİ eğitim sağlayıcıları (*PSI training providers*) tarafından sunulan programlar aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu eğitimler, çevirmenlerin belirli senaryolarda ardıl (*consecutive*) veya diyalog (*liaison*) çevirisi yapabilme becerilerini geliştirmeyi ve gerektiğinde resmi sertifikalar almalarını hedeflemektedir. Bunun yanı sıra, Chartered Institute of Linguists Educational Trust (CIoLET) gibi TÇ akreditasyon kurumları (*PSI accreditation bodies*), mesleki standartları belirleyerek çeşitli sınav ve değerlendirme süreçleri sonucunda çevirmenlere edinç belgeleri vermektedir. Ayrıca, çevirmenlerin mesleki haklarını ve statülerini korumayı amaçlayan sendikalar ve meslek birlikleri (*professional bodies and unions representing PSIs*), etik kuralların belirlenmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve sürekli mesleki gelişimin desteklenmesi gibi önemli işlevler üstlenmektedir. Bu yapı içinde, National Register of Public Service Interpreters (NRPSI) gibi profesyonel kayıt ve dizin sistemleri (*professional registers and directories*), çevirmenlerin niteliklerini ve sundukları hizmetleri belgeleyen veri tabanları

aracılığıyla hizmet alıcıların güvenli erişimini sağlamaktadır. Tüm bu paydaşlar; hizmet alıcılar (*clients* – farklı dil konuşucuları ve kamu hizmeti sağlayıcıları), işverenler (*employers* – kamu hizmeti sağlayıcıları ve dil hizmeti sağlayıcıları) ve mesleki standartları belirleyen yapılar (*profession standards and access* – eğitim sağlayıcıları, yeterlilik veren kurumlar, temsilci kuruluşlar ve kayıt sistemleri) olmak üzere üç ana grupta toplanmakta ve PSİ’lerin merkezde yer aldığı bir etkileşim ağı oluşturmaktadır (Webb & Rabadán-Gómez, 2016). Toplum çevirmenliği ile ilgili okul ortamlarında paydaşlar öncelikle okul yöneticileri (okul müdürleri ve müdür yardımcıları), öğretmenler, psikolojik danışmanlar (rehber öğretmenler), veliler, öğrenciler ve toplum çevirmenleri yer almaktadır.

1.11.1. Okul Yöneticisi

Okul yöneticileri, okuldaki tüm öğrencilerinden sorumlu ilk paydaşlardandır (Wolsey & Karkouti, 2023). Bu bağlamda, okul yöneticileri, dil erişiminin eğitim ortamlarında öncelikli bir konu olarak ele alınıp alınmayacağını belirlemekte ve mevcut kaynakları bu doğrultuda tahsis etmektedir (Hofstetter vd., 2021). Amerika Birleşik Devletleri’nde Medeni Haklar Yasası’nın Title VI maddesi, 1974 Eşit Eğitim Olanakları Yasası (Equal Educational Opportunities Act of 1974) ve Americans with Disabilities Act kapsamında tanımlanan yasal yükümlülükler, okulların İngilizce yeterliliği sınırlı öğrenciler ve aileleri için anlamlı dil erişimi sağlamasını zorunlu kılmakta; bu durum, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin planlı ve profesyonel biçimde sunulmasının yasal ve etik bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır (Efthymiou, 2024). Amerika Birleşik Devletleri’nde Medeni Haklar Yasası’nın Title VI maddesi kapsamında yer alan federal yönergeler, okul bölgelerinin İngilizce yeterliliği sınırlı olan ailelere “anlamlı dil erişimi” sağlamasını zorunlu kılmaktadır (Dang, 2024). Profesyonel çevirmenlere ve yazılı çeviri hizmetlerine yatırım yapan yöneticiler, kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmakta; bu sayede öğrenci ve öğretmen performansı, veli katılımı ve toplumsal güven artmaktadır (Petrov & Gunn, 2025).

Ulusal Eğitim Derneği (NEA), yöneticileri, iki dilli personelin çevirmenlik yapabileceği varsayımında bulunmamaları konusunda uyarmaktadır; zira iki dilli personel çoğu zaman hukuki ve eğitsel terminolojiye ilişkin yeterli eğitime sahip olmamakta ve etik ikilemlerle karşılaşabilmektedir (Gardner & Love, 2021). Bu nedenle, yöneticiler tarafından dil erişim hizmetlerinin aile katılımı planlarına entegre edilmesi, çevirmen istihdamı için (örneğin Title I veya Title III fonları aracılığıyla) kaynak ayrılması, çevirmen havuzlarının oluşturulması ve iki dilli personel için eğitim koordinasyonunun sağlanması gerekmektedir.

(Hofstetter vd., 2021). Ayrıca, iki dilli personelin, dış hizmet sağlayıcılarının veya telefon aracılığıyla çeviri hizmetlerinin ne zaman kullanılabileceğinin açıkça tanımlanması; gizlilik ve tarafsızlık ilkelerinin güvence altına alınması önem arz etmektedir (U.S. Department of Justice, Civil Rights Division, 2004). Son olarak, öğretmenler ile diğer personelin çevirmenlerle etkili biçimde çalışma yöntemlerini ve dil erişiminin hukuki sonuçlarını kavramalarına yönelik mesleki gelişim olanaklarının sunulması gerekli görülmektedir (Guynes vd., 2024; Hutter, 2020; Seipke-Dame, 2023; Witter-Merithew & Nicodemus, 2012). Johnson vd. (2023), bu oranın %78'e yükseldiğini ve özellikle daha genç ile mesleğe yeni başlayan çevirmenlerde diploma oranının arttığını göstermektedir; ancak bu diplomaların çoğu önlisans düzeyinde olup, eğitim ortamlarında çevirmenlikte giriş seviyesinde yeterlilik için gerekli olan uzmanlık eğitimi sağlamamaktadır (Hutter, 2020). Eğitim çevirmeni yetiştirme sürecinde anaokulundan lise son sınıfa kadar (K-12) düzeyinde staj yapmanın önemine ilişkin yerleşik bir anlayış olmasına rağmen (Marchut vd., 2019), katılımcıların çoğu bu deneyime sahip değildir. Uzmanlaşmış akademik programların sınırlı sayıda bulunması bu durumun başlıca nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir (Hutter, 2020; Patrie & Taylor, 2008).

Wolsey ve Karkouti'ye (2023, s.251) göre, velilerin çocuklarını okula kayıt ettirme süreci çoğu zaman karmaşık prosedürler ve yeterince hâkim olunmayan bir dildeki belgeler nedeniyle zorlayıcıdır. Okulun bıraktığı ilk izlenim, öğrencinin eğitim sürecinin tamamını etkileyebilecek öneme sahiptir. Veliler, eğitim sürecine ilişkin farklı tutumlar sergileyebilir; ancak, okul ile veli arasındaki iş birliği esastır. Bu bağlamda, samimi bir karşılama, yönetici veya rehber öğretmenle yapılacak görüşme ve dil engeli durumunda doğrudan veliye hitap edilmesi önemlidir. Resmî işlemler ise olumlu bir ilişki tesis edildikten sonra tamamlanmalıdır. Bu aşamada okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Buradan hareketle, okul yöneticilerinin dil erişimini yalnızca yasal bir zorunluluk olarak değil, aynı zamanda kapsayıcı okul iklimini güçlendiren bir fırsat alanı olarak değerlendirmelidirler. Bu bağlamda, mevcut kaynakların yalnızca çeviri hizmetleri sağlamak için değil, aynı zamanda personelin bu hizmetlerden etkin biçimde yararlanabilmesi için gerekli bilgilendirme ve eğitim faaliyetlerine yönlendirilmesi yerinde olacaktır. O halde, dil erişimi planlarının hazırlanması sürecinde, okul topluluğunun tüm paydaşlarının — öğretmenler, veliler, öğrenciler ve idari personel — görüş ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, uygulamaların daha işlevsel hâle gelmesine katkı sağlayabilir. Bu çerçevede, yöneticilerin çevirmen havuzları ve hizmet sağlayıcılarıyla ilgili açık prosedürler oluşturması, olası iletişim aksaklıklarının önüne geçilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, iki dilli personelin potansiyel rolü konusunda netlik sağlanması ve bu personelin gönüllü ya da geçici çözümler yerine, eğitilmiş profesyonellerle desteklenmesi uygun olacaktır.

Sonuç olarak, dil erişimine ilişkin stratejik bir yaklaşım benimseyen okul yöneticilerinin, hem yasal gereklilikleri karşılamaları hem de okulun güvenilir ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı olarak konumunu güçlendirmeleri beklenebilir.

1.11.2. Öğretmenler

Öğretmenler, öğrenciler ve velilerle doğrudan etkileşimde bulunmakta ve çoğu zaman toplum çevirmenliği hizmetine ihtiyaç duyulduğunu ilk fark eden kişiler olmaktadır (Beaver vd., 1995; Gardner & Love, 2021; Mertens, 1991; Rubio & Martí, 2013). Ulusal Eğitim Derneği (NEA), gizliliğin ihlaline yol açabileceği ve sorumluluğun çocuklara yüklenmesine neden olacağı gerekçesiyle öğretmenlerin hiçbir koşulda öğrencileri veya aile bireylerini çevirmen olarak kullanmamalarını önermektedir. Değerlendirme, kayıt veya Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (IEP) gibi konuları içeren toplantılar için eğitimli çevirmen talep edilmesi ve çevirmenlere toplantı öncesinde ilgili belgelerin sağlanması gerekmektedir (Seal, 2000). Etkili iş birliği için öğretmenlerin, doğrudan aileye hitap ederek konuşması, mesajın çevirmen aracılığıyla iletilmesine olanak tanınması ve görüşmelerin uzun sürdüğü durumlarda ara verilmesini sağlaması önem taşımaktadır (Albres & Rodrigues, 2018). Öğretmenler aynı zamanda ev sahibi ülke dilinde edinç kazandırılması ve kültürlerarası eğitimin teşvik edilmesinde de rol oynamaktadır (Kadrić & Pöllabauer, 2023).

Göçmen öğrenci sayısının yüksek olduğu İtalyan okullarında yapılan bir araştırma, öğretmenlerin ev sahibi dilde okuryazarlığı entegrasyon açısından kritik gördüklerini, ancak dil derslerinin sınırlı olması ve yeterli eğitimlerinin bulunmaması nedeniyle bu desteği sağlamakta zorlandıklarını ortaya koymuştur (Sani, 2015a; 2015b). İtalyan öğretmenler, kültürlerarası araçlar—kültürler arası iletişimi sağlayan ve çeviri yapan profesyoneller—hakkında, yabancı öğrencilerin desteklenmesi ve diyalog kurulması açısından “temel araçlar” olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, bu araçların kültürel uygulamaları, aile alışkanlıklarını ve hukuki belgeleri açıklayabildiğini, bu sayede yanlış anlamaların azaldığını belirtmişlerdir. Ancak, pek çok okulun aracı istihdam edecek bütçeye sahip olmaması, öğretmenlerin bu rolü kendilerinin üstlenmelerine neden olmuştur (Cavallari vd., 2023). Türkiye’de de bu bağlamda PİKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi) projesinin hayata geçirildiği görülmektedir. PİKTES kapsamında göçmen ve mülteci çocuklara yönelik Türkçe dil eğitimi verilmekte, rehberlik ve psikososyal destek hizmetleri sunulmakta ve ailelerle iletişimi güçlendirecek çeviri desteği sağlanmaktadır. Ayrıca, proje yerel öğretmenlerin kapasitesini artırmayı ve eğitim

ortamlarında kültürel uyumu teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Cengiz, 2024; Nasifoğlu, 2023).

1.11.3. Okul Psikolojik Danışmanları (Rehber Öğretmenler)

Okul psikolojik danışmanları ve psikologlar, öğrencilerin ruh sağlığı ile sosyal-duygusal iyilik hâinden sorumludur (Hart vd., 2012; Smith-Adcock vd., 2006). Öğretmenlerden farklı olarak, çoğu zaman hassas kişisel konuların ele alınması gerektiğinden (Tuttle & Johnson, 2018), yürütülen çeviri destekli görüşmelerin gizliliğinin ve doğruluğunun güvence altında olduğundan emin olunması gerekmektedir (Karim & Bakri, 2024; McCabe, 2014). ABD’de ulusal düzeyde gerçekleştirilen bir araştırma, pek çok okul danışmanının, nitelikli personel eksikliği nedeniyle iki dilli sekreterler veya hademelerden çevirmen olarak yararlandığını ortaya koymuştur. Katılımcılar, daha fazla çevirmen desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmiş ve çeşitli zorluklara dikkat çekmişlerdir: sınırlı alan eğitimi, çevirmenlerin duygusal yoğunluğu yüksek oturumları yürütmede ve psikolojik kavramların inceliklerini aktarmada zorlandıkları; gizlilik ve güven, danışmanların etik kuralları ve gizlilik yasalarını ihlal etme endişesi taşıdıkları. Bu bulgular, okul bölgelerinin danışmanlık ortamını anlayan eğitimli toplum çevirmenleri sağlamasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Paone vd., 2010). Ayrıca danışmanların, çevirmenleri oturum öncesinde bilgilendirme (Johnson vd., 2023), göz teması sürdürebilecek şekilde konumlanma ve oturum sonrası değerlendirme yaparak aktarımın doğruluğunu (Atiyeh vd., 2023) ve kültürel uygunluğunu sağlama konularında eğitilmeleri gerekmektedir (Smith, 2020). Bu tür destekler sağlanmadığında, çok dilli öğrencilerin eşit düzeyde psikolojik hizmet alma imkânı sınırlanmaktadır (Balderrama, 2024; Daughtridge, 2019; Paone vd., 2010).

1.11.4. Veli

Velilerin eğitim süreçlerine (Olivos & Mendoza, 2010) ve okuldaki karar süreçlerine katılımları katılımı (Gülcan & Duran, 2018), öğrenci başarısının önemli bir göstergesi olarak geniş çapta kabul edilmektedir (Carreón vd., 2005). Ancak göçmen veliler, okul bilgilerine erişimlerini engelleyen dil bariyerleri ile sıklıkla karşılaşmaktadır (Liu & White, 2017; Plunkett vd., 2009) ve bu da eşitsizliklere yol açmaktadır (Olivos & Mendoza, 2010). *Denied at the Door* adlı çalışmada, 915 göçmen aileyle yapılan ankette, velilerin ve çocukların çoğunun İngilizce bilmediği, yazılı ve sözlü çeviri hizmetlerine erişimin çok sınırlı olduğu görülmüştür. Katılımcıların neredeyse yarısı kendi dillerinde bilgilendirme almazken, %41’i çocukların çevirmen olarak kullanıldığını belirtmiştir. Dil desteği eksikliği, velilerin okul etkinliklerine

katılımını ve öğrencilerin başarısını olumsuz etkilemiştir; %76'sı dil hizmeti sağlansa katılacağını ifade etmiştir (Petrov & Gunn, 2025). 1999 yılında, İngilizce konuşan ebeveynlerin yaklaşık yüzde 79'u genel nitelikli bir okul toplantısına katıldığını belirtirken, İngilizce konuşmayan ebeveynlerde bu oran yüzde 69 olarak kaydedilmiştir. 2024 yılına gelindiğinde ise söz konusu fark belirgin biçimde artmış; İngilizce konuşan ebeveynlerin katılım oranı yüzde 87'ye yükselirken, İngilizce konuşmayan ebeveynlerin katılım oranı yüzde 55'e gerilemiştir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, çocuklarının okulu ile etkileşim kurmaya teşebbüs eden İspanyolca konuşan ebeveynlerin yaklaşık yüzde 79'u, dil engellerinin katılım süreçlerini güçleştirdiğini ifade etmiştir (Brown, 2025). Ulusal Eğitim Derneği (NEA), ailelerin, kendilerine anlaşılır bir dilde bilgi alma haklarını bilmelerini ve çevirmen talep etmelerini önermekte; velilerin, personelin dillerini tanımlamasına yardımcı olmak için "I Speak" kartı taşımalarını tavsiye etmektedir (Gardner & Love, 2021). Velilerin dil erişimi yoluyla güçlendirilmesi, yalnızca yasal yükümlülüklerin yerine getirilmesini değil, aynı zamanda okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesini de sağlamaktadır (Lopez, 2001; McCarthy vd., 2022; Meyers vd., 2005).

1.11.5. Öğrenciler

Araştırmalar, çok dilli öğrenenler için toplum çevirmenliği hizmetlerinin kritik önemini ortaya koymuşlardır (Berge, 2023; Lee, 2021; Breiseth vd., 2015; Smith, 2015). Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'ne göre, İngilizce öğrenen öğrenciler (ELL) ABD'deki devlet okullarının öğrenci nüfusunun yaklaşık %10'unu oluşturmaktadır ve bazı eyaletlerde bu oran %20'yi aşmaktadır. Bu da milyonlarca çocuk ve ailenin eğitimde eşitlik için dil erişimine bağlı olduğu anlamına gelmektedir (Petrov & Gunn, 2025). Çok kültürlü ve çok dilli öğrencilerin genel okul başarısı, ikamet süresi, aile desteği ve bireysel eğilim gibi çeşitli etkenlerden etkilenmektedir (Lee, 2021). Bu faktörlere ilave edilebilecek önemli başka bir unsur toplum çevirmenliği hizmetleri olarak ifade edilebilir (Smith, 2015). Öğrenciler, dil erişimi programlarının nihai yararlanıcılarıdır. Veliler ve öğretmenler, çevirmenler aracılığıyla etkili biçimde iletişim kurduklarında öğrencilerin akademik başarıları, devam durumları ve derse katılımları artmaktadır (Lucas, 2015; Marschark vd., 2005). Çeviri hizmetlerine yatırım yapılan okul bölgelerinde, İngilizce öğrenen öğrencilerin okuma ve matematik puanlarının yükseldiği, kronik devamsızlık oranlarının düştüğü ve sınıf içi katılımın arttığı görülmüştür (Almér, 2017). Buna karşılık, çeviri hizmetinin bulunmaması, öğrencilerin okul etkinliklerinden yalıtılmasına, veli katılımının sınırlandırılmasına ve öğrencilerin yetişkin rollerini üstlenmek zorunda kalmasına

neden olarak akademik ve sosyal eşitsizlikleri derinleştirebilmektedir (Prinzi, 2022).

1.11.6. Toplum Çevirmenleri

Eğitsel çevirmenler (*educational interpreters*), sınıf içinde sınırlı İngilizce yeterliliğine sahip (*Limited English Proficiency – LEP*) öğrenciler, sağır (*deaf*) veya işitme güçlüğü yaşayan (*hard of hearing*) öğrenciler ile öğretmenleri arasındaki iletişimi kolaylaştırabilir (Antia & Kreimeyer, 2001; Lopez, 2010). Çevirmenler, öğretmenin açıklamalarını ve yönergelerini öğrencilere aktarmaktadır ve aynı zamanda öğrencilerin etkileşimlerini de çevirmektedir (Hurwitz, 1995). Temelde, sınıftaki çevirmenin rolü, herkesin doğru ve güvenilir bilgiye erişmesini sağlamaktır; bu, öğrencinin konuştuğu dil veya işitme engeli olup olmadığına bakılmaksızın geçerlidir (Marschark vd., 2005). Sınıf dışında, çevirmenler (*interpreters*), öğretmenler ile öğrencilerin aile üyeleri arasındaki etkileşimlerde destek sağlayabilir (Rubio & Martí, 2013). Araştırmalar çevirmenlerin eğitim planlamasına aktif olarak katılması ve öğretmenlerle yakın iş birliği yapması gerektiğini; eğitimin yalnızca işaret dili akıcılığını değil, aynı zamanda pedagojik aracılığı da kapsamı gerektiğini ortaya koymuştur (Brimm, 2022). Özellikle öğrencinin akademik başarısı (*student's performance*) gibi daha hassas konuların görüşülebileceği bire bir toplantılarda, konuşmaları ve yönergeleri art arda çeviri (*consecutive interpreting*) yöntemiyle aktarırlar (Viezzi, 2013). Çeviri hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerin okula uyum sağlayabilmeleri (Thyness, 2024) ve akademik başarı elde edebilmeleri için eğitim alanında yeterli donanıma sahip toplum çevirmenlerinin istihdamı önemlidir (Weirick, 2023).

Bir eğitim çevirmeni (*educational interpreter*), farklı bilgi, beceri ve yetenekler gerektiren karmaşık eğitim ortamlarında görev yapmaktadır (Baraldi & Gavioli, 2023). Bu süreçte, farklı gelişim aşamalarındaki çocuklar ve gençlerle çalışmakta, bu durum ise özel çeviri edinçleri (*translation competences*) gerektirmektedir (Berge, 2023). Okullar, öğrenci başarısından sorumludur ve eğitim ekibinin bir üyesi olarak eğitim çevirmenleri de bu sorumluluğu paylaşmaktadır (Schick, 2014) (Educational Interpreter Performance Assessment [EIPA]) okullarda görev yapan toplum çevirmenleri (*community interpreters*), öğretmen asistanları (*teacher aides*), alan uzmanları (*tutors*) veya yardımcıları (*helpers*) değildir; kendi alanlarında uzmanlaşmış profesyonellerdir (Schick, 2007). Yasal düzenlemeler, toplum çevirmenlerini, okullarda ücretsiz ve ihtiyaca göre eğitim hizmeti sunan uzmanlar olarak tanımlar (*Free and Appropriate Public Education – FAPE*) (Weirick, 2023). Çevirmenler profesyonel personel (*professional personnel*) olarak tanınmakta; onların, DHH öğrencilerinin

FAPE kapsamındaki haklara erişimini sağlayan profesyonel hizmet sunucuları olduğunu açıkça belirtmektedir (Weirick, 2023, s. 422).

Toplum çevirmenleri, eğitimde dil erişiminin temel unsuru olarak konumlanmaktadır (Vargas-Urpi, 2019). Anlık ihtiyaçlar doğrultusunda görev alan iki dilli yardımcılarının aksine, eğitilmiş çevirmenler gizlilik, doğruluk ve tarafsızlık ilkelerini vurgulayan etik kurallara uymaktadır (Smith, 2015). Ulusal Eğitim Derneği (NEA), iki dilli personelin çoğu zaman çevirmenler eğitimi veya hukuki gerekliliklere dair bilgiye sahip olmayabileceğini belirtmektedir (Gardner & Love, 2021). Bu nedenle, yöneticiler ve öğretmenler tarafından sertifikalı çevirmenlerle çalışılması veya güvenilir telefon/video aracılığıyla çeviri hizmetlerinden yararlanılması önerilmektedir (Petrov & Gunn, 2025). Toplum çevirmenlerinin, eğitsel terminoloji, meslek etiği ve eğitim ortamının dinamikleri konusunda özel bir eğitime sahip olması gerekmektedir (Zuo vd., 2024). Çevirmenlik yapmak isteyen iki dilli personelin mesleki gelişim olanaklarını ve ulusal çevirmen birliklerini araştırmalarını önerilmektedir (Schick vd., 1999). İşaret dili çevirmenliği üzerine yapılan araştırmalar, çevirmen-öğrenci ilişkisi, mesleki tutum ve içerik bilgisi arasındaki ilişkinin önemini vurgulamakta; çevirmenlerin ders anlatımlarını, grup tartışmalarını ve sosyal etkileşimleri kolaylaştırabilecek yeterlikte olmaları gerektiğini göstermektedir (Kurz & Langer, 2004). Gerekli destek sağlanmadığında ise çevirmenlerin rol belirsizliği yaşadığı, öğretmenlerle iş birliğinin sınırlı kaldığı ve çalışma ortamı üzerinde yeterli kontrole sahip olamadıkları belirtilmektedir (Russell & McLeod, 2009). Çevirmenler ayrıca, profesyonel olarak tanınma, görüşlerini ifade etme fırsatı ve öğrencileri desteklemek amacıyla öğretmenlerle iş birliği yapma gereksinimlerini dile getirmektedir (Amato & Mack, 2017; Prinzi, 2022).

1.12. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliğinin Sağladığı Katkılar

Toplum çevirmenliği hâlen görece genç bir araştırma alanı olmakla birlikte, sağlık hizmetleri, mahkemeler veya polis gibi bağlamlarda kayda değer bir literatür oluşmuştur. Buna karşılık, eğitim ortamlarında gerçekleşen ve yerel dili sınırlı düzeyde bilen veliler ile çocuklarının eğitiminden sorumlu öğretmenler arasında sözlü iletişimi sağlamayı amaçlayan çeviri türüne yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Başka bir deyişle, TÇ kapsamına giren tüm alanlar arasında eğitim kurumları, bugüne dek en az incelenmiş bağlamlardan biri olarak değerlendirilebilir (Vargas-Urpi, 2019). Eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğinin gerekli olduğu durumlara ilişkin literatür incelendiğinde, söz konusu hizmetin okul içerisinde farklı bağlamlarda — sınıf içi ya da sınıf dışı ortamlarda — gerçekleştirildiği veya ihtiyaç duyulduğu

görülmektedir. Sınıf içi ortamlarda toplum çevirmenliği (Schick vd., 2006) ve sınıf dışı ortamlarda özellikle öğretmen–veli, okul psikolojik danışmanı–veli ya da okul yöneticisi–veli görüşmeleri (Lee, 2021) kapsamında bu hizmetin sunulduğu anlaşılmaktadır.

TÇ alanında, sağlık hizmetlerine yönelik çeviri uygulamaları yalnızca karşılaşılan sorunlar, riskler ve güçlükler hakkında değil, aynı zamanda kültürel farklılıkların nasıl ele alınabileceği konusunda da önemli bilgiler ve örnekler sunmaktadır. Bu tür durumlarda iletişimin başarısı kimi zaman hayati önem taşıyabildiğinden, farklı toplumsal ve kültürel hassasiyetleri dikkate almak kaçınılmaz hâle gelmektedir (Martín-Ruano, 2018). Bununla birlikte, eğitim kurumları da en az sağlık alanı kadar önemli bir çeviri ortamı olarak öne çıkmakta; çokdilli ve çokkültürlü öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına duyarlı bir iletişimi mümkün kılmak için benzer özenin gösterilmesini gerektirmektedir.

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen toplum çevirmenliği hizmetinin mevcudiyeti veya kalitesi; öğrencilerin okula devam durumunu (Martin vd., 2020; Schalge & Soga, 2008), akademik başarısını (Kurz & Langer, 2004; Kurz vd., 2015), öğretmen–öğrenci ilişkisini (Biasutti vd., 2020), sınıfa ve okula yönelik aidiyet duygusunu (Block vd., 2014), bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini (Schick, 2004), akran ilişkilerini (Dorval vd., 1984) ve eğitime erişim durumlarını (Jones vd., 1997) doğrudan etkileyebilmektedir. Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde ise bu durum; kapsayıcı eğitim (*inclusive education*) (Antia & Kreimeyer, 2001) ve eğitimde eşitlik (*educational equity*) (Winston, 2004) gibi başlıklar altında da ele alınmaktadır. Öte yandan, okul ortamlarında sınıf dışında gerçekleştirilen toplum çevirmenliği hizmetinin varlığı veya kalitesi; ailelerin eğitim süreçlerine ve karar alma süreçlerine katılım düzeylerini, diğer bir ifadeyle anlamlı aile katılımını (Arias, 2015), öğretmen–veli ilişkilerini (Lee, 2021) ve okul yönetimi–veli ilişkilerini (Cline vd., 2014a) doğrudan etkilemektedir.

Bu konuda dikkat çekici örneklerden biri, Amerika Birleşik Devletleri Yüksek Mahkemesi'ne (*Supreme Court of the United States*) taşınan bir davadır (Hart, 2025; Schulz, 2024). Sturgis Devlet Okulu Bölgesi'ne 12 yıl boyunca kayıtlı olan işitme engelli öğrenci Miguel Luna Perez, kendisine işaret dili eğitimi için uygun bir çevirmen sağlanmadığı gerekçesiyle bölgenin Engelli Bireyler Eğitim Yasası (*Individuals with Disabilities Education Act – IDEA*)'nı ihlal ettiğini iddia ederek idari şikayette bulunmuştur. Perez'in şikayetinde ayrıca, okul bölgesinin notlarını gerçekte olduğundan yüksek gösterdiği ve bu nedenle akademik başarısı hakkında ailesine yanlış beyan verdiği iddiaları da yer almaktaydı. Perez ve ailesi, mezuniyet için diploma beklerken yalnızca bitirme sertifikası almaya hak kazandığını öğrendiklerinde konuyu yargıya taşımışlardır. Amerika Birleşik Devletleri Yüksek Mahkemesi, Perez'in Sturgis Kamu Okulları'na karşı açtığı davayı değerlendirmiştir. Bu dava,

engelli bireylerin eğitim haklarına ilişkin yasal süreçlerin ve Amerikan Engelliler Yasası (Americans with Disabilities Act [ADA]) kapsamında tazminat talebinin nasıl değerlendirileceğine odaklanmıştır. Perez, işitme engelli olması sebebiyle eğitim hayatı boyunca çevirmen desteğine ihtiyaç duyduğunu, ancak okulun sağladığı yardımcılarının yetersiz kaldığını ileri sürmüştür. Mezuniyetine kısa bir süre kala diplomasını alamayacağını bildirilmesi üzerine, aile önce eğitim departmanı ile bir uzlaşma sağlamış, ancak daha sonra ADA kapsamında tazminat davası açmıştır. Yüksek Mahkeme, Perez'in bu tazminat talebini, engelli bireylerin eğitim haklarına ilişkin düzenlemelere tabi olmaksızın ADA çerçevesinde ileri sürebileceğine hükmetmiştir (Snedaker, 2023). Perez'in okulunun kendisine uzman bir çevirmen sağlamadığı ve yeterli ilerleme kaydettiğine inandırıldığı yönündeki iddiaları, okul personelinin bilinçli olarak ilgisiz davrandığı kanaatini doğurmuş ve bu durum adli süreçlere yol açmıştır (Marsico, 2024). Bu olay, toplum çevirmenlerinin eğitim ortamlarındaki rol ve sorumluluklarına dair önemli bir yasal dayanak olarak değerlendirilebilir (Weirick, 2023).

Nitekim, “ilgili hizmet personeli” (*related service personnel – RSP*) kapsamında, çevirmenlerin DHH öğrencilerini desteklemedeki kritik rolüne dair bundan daha net bir hukuki teyit bulunmamaktadır (Weirick, 2023). Dolayısıyla, okulların uzman toplum çevirmenleri sağlaması yalnızca bir yasal zorunluluk değil, aynı zamanda öğrencilerin eğitim haklarının korunması açısından da önemli görülebilir. Okullarda nitelikli toplum çevirmenlerinin istihdam edilmesi, işitme engelli öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmalarını destekleyebilir ve olası hukuki sorunların önüne geçilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu uygulamanın, hem öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkileyebileceği hem de eğitim kurumlarının yasal sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olabileceği ifade edilebilir.

Eğitim ortamlarında ihtiyaç duyulan veya sunulan toplum çevirmenliği, sağlık ya da hukuk gibi alanlarda gerekli olan bilgi, beceri ve edinçlerden farklı edinçler gerektirmektedir (Schick, 2014). Bu nedenle, geçici/ani çeviri (*ad-hoc interpreting*) eğitim ortamlarında yetersiz ve uygun olmayan bir yöntem olarak değerlendirilmektedir; ancak ne yazık ki hâlen yaygın biçimde görülmektedir. Hatta, zaman zaman çocuklardan bile dilsel boşluğu kapatmaları beklenmektedir. Göçmen ailelerin çocukları, ebeveynleri veya ev sahibi ülkenin dilini bilmeyen diğer kişiler için çeviri yapabilmektedir. Bu tür gayriresmî çeviri, literatürde dil aracılığı (*language brokering*) olarak adlandırılmakta (Hall, 2004; Morales & Hanson, 2005) ve toplum çevirmenliği alanında, çocukların yaşlarına uygun olmayan hassas veya gizli bilgileri aktarmalarının etik olmadığı görüşüyle eleştirilmektedir (Ragavan & Cowden, 2018; Lee, 2021).

Çok kültürlü öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının açık olduğu (örneğin, bu öğrencilerin

çoğunlukla düşük veya orta sosyo-ekonomik arka plana sahip olmaları), bu nedenle bu öğrencilerin öğrenme becerilerinin geliştirilerek okul yaşamına tam katılım sağlayabilmeleri için sistematik desteğe ihtiyaç duyulduğu konusunda fikir birliği bulunmaktadır (Lee, 2021). Dil engelleri, bireylerin sağlık hizmetleri, hukuki süreçler, sosyal hizmetler ve eğitim gibi alanlarda eşit muamele görmesini engelleyebilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde bu engelin fark edilmesi, Sivil Haklar Yasası (1964) ve Mahkeme Çevirmenleri Yasası (1978) gibi, adil yargılamayı garanti altına almak amacıyla çevirmen sağlanmasını zorunlu kılan yasal düzenlemelere yol açmıştır (Mikkelsen, 2014). Benzer politikalar, çevirmenlerin niteliğini ve erişilebilirliğini güvence altına alan ulusal akreditasyon sistemleri (ör. Ulusal Çevirmenler Akreditasyon Kurumu) ile Kanada ve Avustralya'da da benimsenmiştir (Ozolins, 2010). Eğitimli çevirmenler olmadan, yanlış iletişim; adil yargılanma hakkı, bilgilendirilmiş onam ve hizmetlere eşit erişim gibi temel hakları tehlikeye atabilir.

Sağlık hizmetlerinde yanlış iletişim; yanlış tanı, ilaç hataları ve bilgilendirilmiş onam eksikliği gibi ciddi sonuçlara yol açabilir. Araştırmalar, profesyonel çevirmen sağlanmasının hasta memnuniyetini artırdığını ve sağlık hataları azalttığını; aile üyeleri gibi eğitimsiz çevirmenlerin kullanılmasının ise gizlilik ve doğruluğu tehlikeye atabileceğini göstermektedir (Hanft-Robert & Mösko, 2024). Bu risklerin farkına varan Kanada'daki Sağlık Çevirmenliği Ağı, sağlık, hukuk ve eğitim alanlarında tutarlı kaliteyi sağlamak amacıyla ulusal standartlar geliştirmiştir (Healthcare Interpretation Network, 2010). Benzer standartlar, Amerika Birleşik Devletleri'nin Kaliforniya ve Washington gibi eyaletlerinde de geliştirilmektedir; ancak kapsamlı bir ulusal politika hâlen eksiktir (Mikkelsen, 1996).

Mahkeme çevirmenliği, toplum çevirmenliğinin en kurumsallaşmış biçimlerinden biri hâline gelmiştir. (Hanft-Robert & Mösko, 2024). Sağlık alanındaki toplum çevirmenliği hizmetleri de görece daha iyi durumdadır (Grant, 2021; Sulaiman vd., 2025). Buna karşılık, güçlü yasal çerçevelere sahip olmayan Türkiye gibi ülkelerde, dil bildiğini iddia eden herkesin mahkeme gibi ortamlarda toplum çevirmeni olarak görev yapabilmesi, doğruluk ve adalet açısından ciddi kaygılar yaratmaktadır (Şener-Erkirtay & Kansu-Yetkiner, 2023). Pek çok ülkede, profesyonel çeviri hizmetlerinin yetersizliği, okulları veliler için çeviri yapacak iki dilli öğrencilerden yararlanmaya zorlamaktadır (Rauh, 2016). Veliler, yalnızca iki dilliliğin doğru çeviri sağlayacağına dair yanlış bir inanç nedeniyle bunu çoğunlukla normal görmektedir. Ancak bu tür uygulamalar aile içi rollerin bulanıklaşmasına ve çocukların hassas bilgilere maruz kalmasına yol açabilir. Profesyonel toplum çevirmenleri, çocukları bu sorumluluklardan korur ve gizliliği sağlar (Ahamer, 2013).

Etkili öğretmen-veli iletişimi, öğrencilerin başarısı açısından kritik öneme sahiptir. Çok

dilli ortamlarda çevirmenler, velilerin çocuklarının akademik durumunu anlamalarını ve eğitimle ilgili kararlara katılmalarını sağlar. İtalya’da 2023 yılında yapılan bir araştırma, altı çevirmen aracılı öğretmen–veli görüşmesini incelemiş ve uygun koordinasyon sağlanmadığında çocukların genellikle sessiz ve huzursuz kaldığını, velilerin ise sürece dâhil olmakta zorlandığını ortaya koymuştur (Baraldi & Ceccoli, 2023). Türkiye’de yapılan söylem odaklı bir veli–öğretmen görüşmesi çalışması ise çevirmenlerin sık sık açıklama talep ettiğini ve diyalogu yönettiğini, böylece anlamayı kolaylaştırmada aktif bir rol üstlendiğini göstermektedir (Özsöz, 2023). “Çocuklarının eğitime ebeveyn katılımı, çocukların okul başarısı açısından önemlidir.” (*Parental involvement in the education of their children is important to children’s success at school.*) (Foulquié Rubio, 2016; Foulquié Rubio & Abril Martí, 2013). Çocuklarının eğitime katılabilmeleri ve okul süreçlerini destekleyebilmeleri için ebeveynlerin, öğretmenlerle herhangi bir güçlük yaşamadan iletişim kurabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler ile ebeveynler arasındaki iletişim, çocuğun hem okulda hem de toplumda gelişimini ve uyum sağlayabilme becerisini etkilemektedir (Davitti, 2013, s. 175). Hem ev hem de okulun eğitimde hayati bir role sahip olduğu düşünüldüğünde (Sanders & Epstein, 2000; Xu & Gulosino, 2006), öğretmenler ile ebeveynlerin iş birliği içinde çalışması, bilgi ve fikir alışverişinde bulunması ve çocuğun büyümesi, gelişimi ve eğitimi konusunda sorumluluğu paylaşması elzemdir. Bu iş birliği çerçevesinde iletişim, öğretmenler ile ebeveynler arasında güven ve iş birliği inşa etmenin temel unsuru olarak öne çıkmaktadır. İlkokul eğitimi bağlamında ortaya çıkan iletişim ihtiyaçları çeviri ihtiyaçları ile yakından ilgilidir (Lee, 2021).

Çok kültürlü öğrenci nüfusunun artışı, okulların dilsel çeşitliliği tanınmasını ve değer vermesini gerekli kılmaktadır. Kore’de 142 ilkokul öğretmeni ile yapılan bir anket, dört öğretmenden birinin göçmen ailelerle iletişimde sıklıkla zorluk yaşadığını; katılımcıların çoğunun ise kültürel aracılık ve eğitim sistemi bilgisi içeren çeviri hizmetlerini tercih ettiğini ortaya koymuştur (Lee, 2021). İspanya’da (Katalonya), toplum çevirmenliği, yeni gelen Çinli ve diğer göçmen ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortaya çıkmıştır; çevirmenler ve kültürlerarası aracılar, okul kayıtları ve veli–öğretmen görüşmeleri sırasında destek sağlamaktadır (Vargas-Urpi & Arumi-Ribas, 2014).

1.13. Farklı Ülkelerde Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliği

TÇ, sağlık hizmetleri, hukuki hizmetler, sosyal hizmetler ve eğitim gibi ortamlarda “bir topluluğun sakinleri ile hizmet sağlayıcılar arasında iki yönlü çeviri yapılması” şeklinde

tanımlanmaktadır. Bu uygulamanın amacı, toplumsal dili konuşmayan bireylerin temel kamu hizmetlerine erişimlerinin sağlanmasıdır. Okullarda TÇ, öğrenciler, veliler ve eğitimciler arasındaki iletişimin kolaylaştırılmasını sağlamakta; kayıt, veli toplantıları ve özel eğitim görüşmelerine bilinçli katılımı güvence altına almaktadır (Vargas-Urpi & Arumi-Ribas, 2014). Kanada’da yayımlanan *The National Standard Guide for Community Interpreting Services* belgesi, eğitim kurumlarını hedef ortamlar arasında saymakta ve standartlar ile eğitimin gerekliliğini vurgulamaktadır (Healthcare Interpretation Network, 2010). Alan yazında TÇ, kültürlerarası aracılıktan ayrılmaktadır: çevirmenler esasen iletileri aktarmakta, araçlar ise kültürel bağlam sağlamak ve savunuculuk yapmaktadır (Vargas-Urpi & Arumi-Ribas, 2014). Bununla birlikte, bu ayrımın varlığına rağmen, dünya genelinde birçok okulun her iki rolü birleştiren “dilsel ve kültürel araçlar” kullandığı görülmektedir (Vargas-Urpi, 2012).

TÇ, insan hakları çerçevesine dayandırılmakta ve bireylerin dilsel geçmişlerinden bağımsız olarak temel hizmetlere eşit erişimlerinin sağlanmasını güvence altına almaktadır (Russell, 2022). Okullarda gerçekleştirilen çeviri faaliyetlerine yönelik araştırmalar, günümüze kadar diğer bağlamlara kıyasla daha sınırlı kalmaktadır. Bu durumun, okullarda sıklıkla dilsel ve kültürel araçların görev alması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir; bu kişiler gerekli olduğunda çeviri yapmakta, ancak kültürlerarası çatışma durumlarında da aracılık görevini üstlenmektedir (Vargas-Urpi, 2012). Örneğin, Katalonya’da her iki figür (çevirmenler ve araçlar) bir arada bulunmakta; toplum çevirmenleri yalnızca yerel öğretmenler ile farklı dil konuşan veliler arasındaki görüşmelere müdahil olmakta, araçlar ise tarafların birbirlerinin kültürüne yönelik farkındalığını artırmak ve karşılıklı anlayışı teşvik etmek amacıyla daha etkin bir rol üstlenmektedir (Vargas-Urpi, 2009). Vargas-Urpi ve Arumí-Ribas (2014), Katalonya’da TÇ’nin eğitim alanında yalnızca 2000’li yılların başında, göçün artmasıyla birlikte ortaya çıktığını; okulların çoğunlukla veli toplantıları ve kayıt işlemleri için çevirmen veya kültürlerarası aracı kullandığını belirtmektedir. Bu durum—planlı bir hizmet sunumundan ziyade acil müdahale yaklaşımı—farklı ülkelerde de tekrar eden bir tema olarak görülmektedir. Çeviri hizmetlerinin sağlanmaması, dilsel olarak marjinalleştirilmiş bireylerin temel özgürlüklerini kullanmalarının fiilen engellenmesine yol açmakta ve bu durum TÇ’yi eşitlik ile kapsayıcılık açısından vazgeçilmez kılmaktadır (Russell, 2022). Bu bakış açısından, eğitim ortamlarında çeviri hizmeti sunulması yalnızca destekleyici bir uygulama değil, aynı zamanda hukuki ve ahlaki bir zorunluluk olarak görülebilir. Zira bu uygulama, eğitim hakkını güvence altına almakta ve tüm öğrencilerin öğrenme ortamlarına tam katılımını sağlamaktadır. Bu çerçevede, farklı ülkelerdeki uygulama örnekleri ile benimsenen modellerin incelenmesinin, konunun küresel ölçekteki yansımalarının anlaşılması açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Avustralya. Avustralya, yaşlanan nüfusun yarattığı sorunları aşmak için nitelikli göçü bir araç olarak görmekte ve bu durum ülkenin demografik çeşitliliğini artırmaktadır. Zaman içinde farklı toplulukların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çeviri ve toplum çevirmenliği hizmetleri geliştirilmiş, bu süreç doğal olarak çokkültürlü bir toplum yapısının oluşmasına yol açmıştır (Eser, 2016, s.54). Bu bağlamda, toplum çevirmenliği bir kamu hizmeti (public service) olarak görülmekte ve akredite hizmet sağlayıcıların (accredited providers) ülke çapında bir ağı işletilmektedir (González García vd., 2023). Bu açıdan değerlendirildiğinde, toplum çevirmenliği hizmetleri, Avustralya’da kamu hizmetlerinin etkili sunumunda sürdürülebilirlik sağlamaktadır (Eser, 2020, s.34). Federal düzeydeki Çeviri Hizmeti (Translating and Interpreting Service – TIS National), İçişleri Bakanlığı (Department of Home Affairs) tarafından yönetilmekte ve İngilizce bilmeyen kişiler (non-English speakers) ile kamu veya özel kuruluşlara çevirmen sağlayarak bu kişilerin ülke genelinde hizmet ve bilgilere erişmesini mümkün kılmaktadır (Russell vd., 2013).

Mesleki standartlar, Ulusal Çevirmen Akreditasyon Kurumu (National Accreditation Authority for Translators and Interpreters – NAATI) tarafından belirlenmektedir. NAATI sertifikası (NAATI certification) almak isteyenlerin, resmi eğitim (formal training) alması, dil yeterliliğini (language proficiency) kanıtlaması ve etik ile kültürlerarası edinçlerini (ethical and intercultural competence) göstermesi gerekmektedir (Eser, 2020, s.35). Tanınmış uygulayıcı (Recognised Practising) seviyesinden uzman çevirmen sertifikalarına (specialist interpreter certifications) kadar tüm edinçler, NAATI onaylı diploma (diploma level) veya üzeri düzeyde mesleki eğitim (vocational education) ya da üniversite programlarını (university programs) tamamlamayı şart koşmaktadır. Yetkilendirilmiş uygulayıcılar (credentialed practitioners), Avustralya Çevirmen Enstitüsü (Australian Institute of Interpreters and Translators – AUSIT) veya Avustralya İşaret Dili Çevirmenleri Derneği (Australian Sign Language Interpreters’ Association – ASLIA) gibi meslek kuruluşlarının yayımladığı etik kurallara (professional codes of ethics) uymakla yükümlüdür (Hlavac, 2010). Eyalet politikaları (state policies), bu ulusal çerçeveyi desteklemektedir (Hlavac vd., 2018). Örneğin Güney Avustralya’nın Çeviri Politikası (South Australia’s Interpreting and Translating Policy), her devlet kurumunun çevirmen veya iki dilli personel (bilingual staff) kullanımı, hizmet alımı (procuring services) ve gerektiğinde aile ya da arkadaşların yardımına başvurulmasına ilişkin kendi stratejisini oluşturmasını zorunlu kılmaktadır (Ozolins, 1998).

Avustralya’da Eğitim ortamlarında, toplum çevirmenliği, öğrenciler ve ailelerinin okullarla iletişim kurabilmesini sağlamak için hukuki ve etik bir gereklilik (legal and ethical requirement) olarak ele alınmaktadır. Victoria Eyaleti Eğitim Bakanlığı (Victorian Department

of Education), ebeveynlerin İngilizce yeterliliğinin sınırlı olduğu ya da sağır veya işitme güçlüğü olan durumlarda devlet okullarının çeviri hizmetleri (interpreting and translation services) sunmasını zorunlu kılmaktadır (Ozolins, 1998). 1 Ocak 2025'ten itibaren okullar, sözleşmeli hizmet sağlayıcı olan All Graduates Interpreting and Translating isimli çeviri şirketinin hizmetlerini kullanmak zorundadır; bu hizmetlerin ücretleri, öğrenciler tam ücret ödeyen uluslararası öğrenci (full fee paying international students) olmadıkça bakanlık tarafından karşılanmaktadır (Victoria State Government, Department of Education, 2025).

Okullar, bire bir görüşmeler (one-on-one interactions) için çevirmen sağlamalıdır. Bu görüşmelere; veli-öğretmen toplantıları (parent-teacher interviews), öğrencinin akademik ilerlemesi (student's progress), uyum (integration), kariyer danışmanlığı (careers counselling) veya refah konuları (welfare matters) ile psikolog veya dil ve konuşma terapistleri (speech pathologists) ile yapılan toplantılar dahildir. Ayrıca izin formları, mektuplar, bültenler ve diğer okul iletişim metinlerinin çevirilerini de düzenlemelidirler (Victoria State Government, Department of Education, 2025).

Çevirmenler, okulda yüz yüze, telefonla veya video bağlantısıyla çalışabilir. Görevler arasında öğrenci kaydı, ilkokula veya ortaokula geçiş süreçleri, okula odaklı gençlik hizmetleri ve sağlıkla ilgili programlar yer almaktadır (Victoria State Government, Department of Education, 2025). Bu düzenlemeler, Avustralya eğitiminde toplum çevirmenliğinin, gizlilik (confidentiality) ve etik standartları (ethical standards) koruyarak, kültürel ve dilsel çeşitlilik gösteren ailelerin çocuklarının öğrenme süreçlerine tam olarak katılımını sağlayan profesyonelleşmiş hizmetlere doğru ilerlediğini göstermektedir.

İspanya ve İtalya. Katalonya'da göçmen velilere okul kaydı ve veli-öğretmen görüşmeleri sırasında yardımcı olmak amacıyla yerel belediyeler ve STK'lar tarafından çevirmenler ve araçlar istihdam edilmektedir. Araştırmacılar, Çin-Katalanca bağlamlarında çevirmenlerin, konuşma akışını yönetmek ve kültürel yanlış anlamaları gidermek için stratejiler kullandıklarını belirtmektedir (Vargas-Urpi & Arumi-Ribas, 2014). İtalya'da CHILD UP projesi kapsamında, ilkokullarda çevirmen aracılı toplantıları inceleyen Baraldi ve Ceccoli (2023), bu toplantılarda çocukların sessiz ve huzursuz kaldıklarını; girişimlerinin desteklenmediğini, dolayısıyla çevirmen aracılı etkileşimlerin çocukları marjinalleştirebildiğini ortaya koymuştur (Baraldi & Ceccoli, 2023).

Almanya ve Avusturya. Almanya'da 873 toplum çevirmeni üzerinde yapılan ulusal bir anket, katılımcıların %71,4'ünün eğitim alanında, %67,8'inin sağlık alanında çalıştığını; ancak çevirmenlerin %34'ünün gönüllü olduğunu ortaya koymaktadır (Hanft-Robert & Mösko, 2024). Mahkeme çevirmenlerinin, okullarda veya sağlık hizmetlerinde çalışanlardan daha

yaşlı, daha iyi eğitilmiş ve daha yüksek ücretli olduğu, bu durumun hukuk çevirisinin daha kurumsallaşmış olduğunu gösterdiği belirtilmektedir (Hanft-Robert & Mösko, 2024). Pek çok velinin çeviri için iki dilli çocuklarına başvurduğu; Almanya’da yapılan bir lisans tezinde, çocukların genellikle göçten bir ila dört yıl sonra aileleri için çeviri yapmaya başladıkları, ebeveynlerine eşlik etmek için okuldan geri kaldıkları ve yardım etmek zorunda hissettikleri ortaya konmaktadır (Rauh, 2016). Avusturyalı araştırmacılar da, 12 yaşındaki çocukların dahi okullarda ve diğer kurumlarda çevirmenler yaptıklarını, bu durumun rol değişimine ve psikolojik strese yol açtığını bildirmektedir (Ahamer, 2013). Bu bulgular, profesyonel PSI hizmetlerinin eksikliğinin sonuçlarını gözler önüne sermektedir.

Birleşik Krallık ve İrlanda. İşaret Dili Çevirmenleri Derneği’nin (Association of Sign Language Interpreters [ASLI]) yayımladığı yönergeler, eğitim çevirmenlerinin öğretim ekibinin bir parçası olduklarını, önceden hazırlık yapmaları, öğretim tarzlarına uyum sağlamaları ve etik kurallara bağlı kalmaları gerektiğini vurgulamaktadır. İrlanda’da göçmenler için çeviri hizmetlerinin çoğunlukla geçici olarak sağlandığı; okulların bazen eğitim almamış iki dilli personel veya gönüllüleri kullandığı, bu durumun ise ulusal standartlar gerekliliğine yönelik çağrılara yol açtığı belirtilmektedir (Allen vd., 2021).

İskandinav ülkeleri. Norveç’te çok dilli asistanların erken çocukluk eğitiminde çoğunlukla diyalog çevirmeni olarak görev yaptıkları belirtilmektedir (Alstad & Tkachenko, 2018). Goffman’ın “footing” çerçevesiyle gerçekleştirilen bir çalışma, asistanların genellikle yazarlık rolünü üstlenmediklerini, ancak zaman zaman söylemi genişlettiklerini veya açıkladıklarını ortaya koymaktadır (Solberg, 2023). İsveç’in öncü niteliğindeki telefon çevirmeni hizmeti ve akreditasyon sistemi (1960’lar–1970’ler) sıklıkla model olarak gösterilmekte; ancak bu sistemin eğitim alanındaki uygulamalarına ilişkin ayrıntılı araştırmaların sınırlı olduğu belirtilmektedir (Gustafsson vd., 2019).

Slovenya. Mikolič-Južnič ve Pokorn (2021), toplumsal dil gereksinimleri ile profesyonel çevirmen mevcudiyeti arasında bir uyumsuzluk bulunduğunu; çevirmenlerin çoğunun konferans çevirmenliği alanında eğitim aldığını, ancak mülteciler ve göçmenler tarafından konuşulan Arapça, Farsça, Arnavutça gibi dillerin yeterince temsil edilmediğini rapor etmektedir. Bu dillere yönelik toplum çevirmeni yetiştirme programı 2019–2020 yıllarında başlatılmış olup ilerleme kaydedildiği belirtilmektedir (Mikolič-Južnič & Pokorn, 2021).

Kanada. Kanada’nın *National Standard Guide for Community Interpreting Services* belgesi, eğitimi sağlık ve hukuk hizmetleriyle birlikte temel alanlardan biri olarak tanımakta; Kanada’da çevirmen yeterliliklerini belirleyen ulusal bir kurumun bulunmadığını ve kaliteyi

güvence altına almak amacıyla standartlar ortaya koyduğunu belirtmektedir (Leanza vd., 2017). Sasso ve Malli (2014), Kanada’da toplum çevirmenliğinin sağlık ve mahkeme bağlamlarında önemli ilerlemeler kaydettiğini, ancak diğer sektörlerde uyumlu bir kamu politikası oluşturulamayacak kadar “fazla geniş” kaldığını ifade etmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri. Federal yasalar, okulların velilere bilgileri anlayabilecekleri dillerde sunmalarını zorunlu kılmakta; yalnızca iki dilli personel bulundurulması yeterli görülmemekte ve bu yükümlülüğü yerine getirmeyen bölgelerin ayrımcılık şikâyetleriyle karşılaşabileceği belirtilmektedir (Gardner & Love, 2021). Ancak, kaynak yetersizlikleri nedeniyle birçok bölgede eğitim almamış iki dilli personel veya hatta öğrencilerden yararlanıldığı bildirilmektedir (Vargas-Urpi, 2012). ABD’deki okul psikolojisi lisansüstü programlarına ilişkin bir anket, öğrencilerin çoğunun tek dilli olduğunu ve çevirmenlerle çalışma eğitimlerinin son derece sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (Hernandez vd., 2022). *Registry of Interpreters for the Deaf* (RID), eğitim çevirmenlerinin *Educational Interpreter Performance Assessment* gibi yeterlilik belgelerine ve çocuk gelişimi bilgisine sahip olmaları gerektiğini açıklamaktadır (Registry of Interpreters for the Deaf, 2010).

Brezilya. İşitme engelli öğrenciler için çeviri hizmetleri, göçmen dilleri için sunulan hizmetlere kıyasla daha kurumsallaşmış durumdadır. Silva ve Oliveira’nın sınıf içi çalışması, Libras (Brezilya İşaret Dili) çevirmenlerinin eğitim planlamasına dâhil edilmeleri ve öğretmenlerle iş birliği yapmaları gerektiğini; eğitimin pedagojik aracılık ve okul işleyişine dair bilgi içermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Brezilya yasaları (10.436/2002 sayılı Kanun ve 5.626/2005 sayılı Kararname), Brezilya İşaret Dili’ni tanımakta ve çevirmen eğitimi zorunluluğu getirerek meslekleşmeyi yansıtmaktadır. Buna karşılık, Brezilya okullarında sözlü dil PSI uygulamaları geçici nitelikte olup; göçe ilişkin araştırmalar, iki dilli aile bireyleri tarafından gerçekleştirilen doğaçlama çevirilere işaret etmektedir (Silva & Oliveira, 2016).

Japonya. Japonya’da toplum çevirmenliği araştırma alanı olarak yalnızca 1980’lerin sonlarında ortaya çıkmıştır. Mizuno (2021), Japonca bilmeyen öğrenciler için çevirinin hâlen “istisnai” olduğunu; yerel yönetimlerin dil gereksinimlerine ilişkin anket çalışmalarına yalnızca son yıllarda başladığını belirtmektedir (Nagao, 2001; Nishimatsu, 2003).

Kore. 142 Koreli ilkökul öğretmeni üzerinde yapılan bir anket, öğretmenlerin %20–25’inin göçmen kökenli öğrenciler ve velilerle iletişimde sıklıkla zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Dil desteği hizmetlerinin yetersiz olması nedeniyle öğretmenlerin çoğunlukla dışarıdan yardım almadan idare ettikleri; yalnızca çeviri yerine kültürel aracılık becerilerine daha fazla ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri belirtilmektedir. Kore okullarında PSI üzerine yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Lee, 2021).

Çin. Çin’de toplum çevirmenliği araştırmaları henüz gelişme aşamasındadır. Su (2009), toplum çevirmenliğini kamu hizmetlerinde, işaret dili çevirisini de kapsayan, yüz yüze ve çift yönlü çeviri olarak tanımlamaktadır. Okul bağlamına ilişkin literatür sınırlı olmakla birlikte, Çinli araştırmacılar çevirmenlerin söz alma sırasını yönetmeleri ve kültürel aracı olarak hareket etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Orta Doğu ve Kuzey Afrika. Taibi (2014), Arap ülkelerinde toplum çevirmenliği ve çevirinin toplumsal eşitlik için vazgeçilmez olduğunu, ancak ayrı bir alan olarak nadiren tanındığını belirtmektedir. Yoğun göçmen ve mülteci nüfuslarına rağmen, bu alanda resmî eğitim imkânlarının sınırlı olduğu ve eğitim çevirmenliğinin neredeyse hiç bulunmadığı ifade edilmektedir (Taibi, 2014). Helalşah (2021), Irak Savaşı ve Arap Baharı sonrası göç dalgalarının ardından Arap dünyasında toplum çevirmenliği alanında akademik programlara ihtiyaç duyulduğunu savunmaktadır (Helalşah, 2021).

Rusya ve Doğu Avrupa. Kameneva (2023), toplum çevirmenlerinin tamlik, doğruluk ve özgünlüğü sağlamaları gerektiğini vurgulamakta; ancak sosyal ve hukuki bağlamlarda yeterli eğitimin bulunmadığını belirtmektedir. Rarenko (2018), sosyal çevirinin, engelli bireylere yardımcı olmak ve yetkililer ile vatandaşlar arasındaki iletişimi güçlendirmek amacıyla kurumsallaştırılması gerektiğini savunmaktadır.

Araştırmalar, okullarda toplum çevirmenliğinin dilsel eşitlik açısından vazgeçilmez olmakla birlikte dünya genelinde hâlen yeterince gelişmediğini ortaya koymaktadır. Avrupa, Kuzey Amerika, Asya ve diğer bölgelerden elde edilen bulgular, eğitimsiz çevirmenlere bağımlılığın yaygın olduğunu; bütçe kısıtlamaları nedeniyle çoğu okulun iki dilli personel, gönüllüler veya çocukları çevirmen olarak kullandığını, bunun ise doğruluk, gizlilik ve rol değişimi konularında kaygılar yarattığını göstermektedir (Ahamer, 2013; Vargas-Urpi, 2012; Schmidt-Glenewinkel, 2013). Çoğu ülkede TÇ için sertifikasyon ve eğitim programlarının bulunmaması, tutarsız kaliteye ve düşük ücretlere yol açmakta; yalnızca mahkeme çevirmenliği ile işaret dili çevirmenliği daha güçlü yasal çerçeveler ve sertifikasyon gereklilikleri ile istisna oluşturmaktadır (Hanft-Robert & Mösko, 2024). Politikalar açısından, Kanada ve ABD gibi ülkelerde ulusal veya eyalet düzeyinde yönergeler bulunsun da bunların uygulanması tutarlı değildir; Arap dünyasında ise TÇ büyük ölçüde tanınmamaktadır (Taibi, 2014). Bu nedenle araştırmacılar, sistematik veri toplama, profesyonel çevirmenler için fon sağlama, dil yeterliliğini kültürel ve eğitsel bilgiyle birleştiren eğitim programları geliştirme ve toplum çevirmenliğini kapsayıcı eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak tanıyan politikalar oluşturma çağrısında bulunmakta; ülkeler arası iş birliği ve karşılaştırmalı araştırmaların, dil engellerinin eğitime erişimi engellememesi için kritik olduğunu vurgulamaktadır.

1.14. Çocuk Dil Aracılığı

Göç akışlarının artmasıyla birlikte eğitim, sağlık, hukuk ve sosyal hizmetlere erişimi kolaylaştırmak için dilsel ve kültürel araçlara olan ihtiyaç giderek artmaktadır (Antonini, 2015). Dil aracılığı, iki dilli bireyler tarafından herhangi bir resmî eğitim alınmadan günlük yaşam koşullarında gerçekleştirilen “doğal çeviri” olarak tanımlanmaktadır (Harris, 1977). Bu aracılık çocuklar tarafından yapıldığında ise Çocuk Dil Aracılığı (ÇDA) (Child Language Brokering [CLB]) olarak ifade edilmektedir (Rubio-Carbonero vd., 2022). ÇDA, iki dilli çocuklar tarafından aile üyelerine veya akranlarına, okullar (Cline vd., 2014a) başta olmak üzere hastaneler, mağazalar, restoranlar, dini kurumlar, toplu taşıma araçları (ör. Gramling & Wiggin, 2018; del Torto, 2008; 2010) kamu kurumlarında yön bulmalarına yardımcı olmak amacıyla sağlanan gayriresmî çeviri olarak ifade edilmektedir (Antonini, 2010; Crafter & Iqbal, 2019; Morales & Hanson, 2005). Göçmen ailelerden gelen çocuklar, genellikle ev sahibi ülkenin dilini ebeveynlerinden daha hızlı öğrenirler ve küçük yaşlardan itibaren ebeveynlerine veya topluluk üyelerine çeviri desteği sağlarlar. (Rubio-Carbonero vd., 2022). ÇDA, çocukların aileleri, arkadaşları ve dil topluluklarının üyeleri adına dilsel ve kültürel aracılık görevlerini üstlenmeleriyle gerçekleştirilmektedir (Antonini, 2015). Bu ortamlarda ailelerine çeviri yapmak durumunda kalan çocuklar (García-Sánchez vd. 2011), ebeveynlerinin finansal, sağlık ve eğitim hizmetlerine, günlük ihtiyaçlara ve genel olarak aile ile ev işleyişine erişmelerine ve bu alanlarda yön bulmalarına yardımcı olmada önemli roller üstlenmektedirler (Hall & Sham, 2007; Weisskirch, 2017, 2024).

farklı dilsel ve etnik geçmişlere sahip çocukların aileleri ve topluluk üyeleri için çeviri faaliyetlerinde bulunmalarıyla ortaya çıkmaktadır (Antonini, 2015). Elde ettikleri kültürel ve dilsel bilgi sayesinde dil aracılığı yapan çocuklar, aile ve ev içi işleyişte sıklıkla hayati bir rol üstlenmekte; ebeveynlerinin, ev sahibi ülkenin yeni sosyal sistemlerinde yol bulmalarına yardımcı olmaktadır (Toması & Narchal, 2020). Ancak çocukların bu sorumlulukları üstlenmeleri, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin tipik sınırlarının bozulabilmesi nedeniyle aile içinde istikrarsızlığa yol açabilmektedir (Oznobishin & Kurman, 2018). Bununla ilgili olarak, Amerika Birleşik Devletleri’nde, kanunalar okulların öğretmen-veli görüşmelerinde çocuklara çeviri yaptırılmasını yasaklamakta ve bu tür bir eylemin, sınırlı İngilizce yeterliliğine sahip veliler açısından medeni hak yükümlülüklerinin ihlali olarak çerçevelenmesi gerektiğini belirtmektedir (Huefner, 1992; Ramos, 2024; U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, 2015).

Çocuklar, genellikle yetişkinlerden daha hızlı bir şekilde yeni dillere uyum sağlaması

nedeniyle (Narchal & Hembrow, 2024), göçmen topluluklar ile okullar arasında aracılık rolünü üstlenmektedirler (Reynolds & Orellana, 2009). ÇDA, kültürler arası yaygın bir uygulama olmakta ve karmaşık dilsel (Alvarez de la Fuente vd., 2019) ve kültürel aracılık (Iqbal & Crafter, 2023) özellikleriyle tanımlanmaktadır (Morales & Hanson, 2005). Önceden eğitim psikolojisi alanındaki araştırmacıların daha çok ilgilendiği (Orellana, 2017) ÇDA, sözlü çeviri mesleğinin profesyonelleşmesi ve kurumsallaşması ile birlikte çeviribilim alanının da araştırma konuları arasında daha fazla yer almaya başlamıştır (Bayraktar-Özge, 2024, s.2).

Artan göçler, kamu hizmeti sunan profesyoneller ile dil açısından farklılık gösteren hizmet kullanıcıları arasındaki etkili iletişim ihtiyacını artırmıştır (Cline vd., 2010). Birleşik Krallık'ta, özellikle farklı ana dillerde uzman çevirmen eksikliği, doğaçlama çözümlere yönelmeye yol açmıştır. Bu çözümlerden biri de ÇDA olup, çocukların ebeveynleri için çevirmenler yapmasıdır (Cline vd., 2014a). Britanya Psikoloji Derneği (British Psychological Society [BPS], 2008), gizlilik ihlali, rollerin tersine dönmesi ve duygusal yük gibi nedenlerle çocukların çevirmen olarak kullanılmamasını önermektedir. Ancak araştırmalar, sağlık hizmetleri (Llopis vd., 2024) başta olmak üzere çoğu zaman bu uyarının sıklıkla göz ardı edildiğini göstermektedir. Aile hekimleri ve diğer sağlık çalışanları, çocukların iletişimi sağladığı çok sayıda vakayla karşılaştıklarını bildirmektedir (Cohen vd., 1999). Çocuklar da ilaç kullanım talimatlarını açıklamaktan hastane ziyaretlerine eşlik etmeye kadar farklı sağlık ortamlarında çevirmenler yaptıklarını aktarmaktadır (Free vd., 2003). Bazı aileler, örneğin Bangladeşli ebeveynler (Rhodes & Nocon, 2003), dışarıdan çevirmen yerine akrabalara güvenmeyi özellikle tercih etmektedir. Farklı bağlamlarda ve kültürlerde benzer bulgular ortaya koyan araştırmalar vardır (örn. Antonini, 2016; Bayraktar-Özer, 2024; Pena-Díaz, 2019).

Okullarda yapılan araştırmalar, çocuk dil aracılığının hem avantajlarını hem de risklerini ortaya koymaktadır. ÇDA'nın belirli okul etkileşimlerinde uygun olmadığını veya hatta izin verilemez olduğunu değerlendirmekteyken, diğer çalışmalar günlük okul yaşamında somut faydalar ve sıkça olumlu değerlendirmeler belgelendirmektedir (Cline vd., 2014a). Literatürde son yıllarda ÇDA'nın çocukların iki dillilik becerilerini ve özgüveni güçlendirdiğine dair bulgular ön plana çıkmaktadır (örn. Beacham, 2025; De Jesus, 2025; Juarez, 2025; Kim vd., 2024); ancak aşırı kullanım, özellikle hassas durumlarda, öğrencilerin üzerinde gereğinden fazla sorumluluk oluşturabilir (Martinez vd., 2009). Çeviri deneyimlerinin ağırlıklı olarak olumlu yaşandığı durumlarda, ÇDA'nın dayanıklılığı, olumlu uyumu ve gurur ile amaç duygusunu teşvik edebildiği belirtilmektedir (Crafter & Iqbal, 2021; Kim vd., 2018).

Nitel araştırmalar, veli-öğretmen görüşmelerinde çocuklar tarafından yetişkin

beklentilerinin, kurumsal rutinlerin, gözetim uygulamalarının ve güç dinamiklerinin nasıl aşılacak zorunda kalındığını göstermektedir. Bu durumun, rol karmaşasına ve duygusal zorlanmaya ve hatta saldırılara maruz kalmaya yol açabilmektedir (Crafter & Iqbal, 2021; García-Sánchez, 2018; Reynolds vd., 2015; Walker & Legg, 2018). Çocukken dil aracılığı yapmış yetişkinlerle yapılan nitel görüşmelerde, kaybedilmiş çocukluk hissi, erken olgunlaşma, rol karmaşası, kaygı ve aile ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kişisel hedeflerden vazgeçilmesi gibi kalıcı psikolojik yüklerin ortaya çıktığı bildirilmektedir (Narchal & Hembrow, 2024). ÇDA'nın okul başarısını kesintiye uğratabileceği, ebeveyn-çocuk ilişkilerini zorlayabileceği, ve sosyal sorunlar, yanlış anlamalar gibi riskleri artırabileceği yönünde bulgular bulunmaktadır (Antonini, 2010; Bucaria & Rossato, 2010; Morales & Hanson, 2005). Bu açıdan değerlendirildiğinde, profesyonel çevirmenlerin olmadığı durumlarda ÇDA'nın tehlikelerinin faydalarından ağır bastığı ifade edilebilir. Çocukların üzerindeki çevirmen rolü baskısı; artan aile stresi, olumsuz aile ilişkileri ve düşük akademik, sosyo-duygusal ve davranışsal sonuçlarla ilişkilidir (Martinez vd., 2009). ÇDA, depresyon, kaygı ve suça yönelim gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Shen vd., 2019; Shen vd., 2020). Meksika kökenli çocuklar arasında, aracılık stresinin, stres düzenlemesinin biyolojik bir göstergesi olan günlük kortizol eğimlerinin daha az sağlıklı olmasına yol açtığı belirtilmektedir. Ancak babalar için yapılan çevirilerde, aracılık öz-yeterliğinin bu olumsuz etkiyi hafifletebildiği görülmüştür (Kim vd., 2018). Öte yandan, düşük dayanıklılık düzeyi ve ebeveyn-çocuk yabancılaşması, hem yükü hem de depresif semptomları artırmaktadır. Ayrıca bağlamsal stresin, olumsuz deneyimlerle birleştiğinde en zararlı sonuçları ortaya çıkardığı saptanmıştır (Kim vd., 2016; Kim vd., 2018).

İspanya'da yürütülen çalışmalar; stres, ağır sorumluluklar, aile üyelerinin bağımlılığı, profesyonel ilgisizlik ve karmaşık problem çözme taleplerinin, çoğunlukla ebeveyn-çocuk rollerinin tersine dönmesine yol açtığını ortaya koymaktadır (El Jouhri vd., 2022). Güney Afrika'daki Frankofon ebeveynler üzerine yapılan Rusça araştırmalar da benzer biçimde rol tersine dönüşüne dikkat çekmekte ve daha fazla kurumsal desteğin gerekliliğini vurgulamaktadır (Manzhosova vd., 2024). Araştırmalarda ayrıca rol çatışması, stres, güç dengesizlikleri ve kardeşler arası gerilim gibi unsurların da öne çıktığı bildirilmektedir (Antonini, 2010; Tamarit-Galdón, 2022). Tüm bu bulgular, çocuk dil aracılığının çoğu zaman çocuklara, gelişimsel olarak hazır olmadan önce yetişkin sorumlulukları yüklediğini ve bunun uzun vadede psikolojik, eğitsel ve ilişkisel açıdan olumsuz sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Öğretmenler, ebeveynler ve genç aracılar, çocuk dil aracılığını (ÇDA) sıklıkla pratik, anında ve kültürel açıdan uygun bir uygulama olarak tanımlamaktadır. Bazı aileler ise,

dış çevirmenler yerine çevirinin “aile içinde kalmasını” tercih etmektedir (Cline vd., 2014a; Wunseh & Nomlomo, 2023). Bu tür durumlarda, ÇDA’nın hizmetlere, sosyal ağlara ve kurumsal kaynaklara kritik erişim sağladığı; aile dayanışmasını güçlendirdiği ve kültürel olarak içselleştirilmiş bir bakım biçimi olarak işlev gördüğü ifade edilmektedir (Crafter & Iqbal, 2020, 2021, 2022; Sime & Fox, 2015). Ayrıca ebeveynler, çocuklarının aracılık becerileriyle gurur duyabilmekte ve bu becerileri uyum süreci ile gelecekteki fırsatlar açısından değerli birer kazanım olarak değerlendirebilmektedir (Wunseh & Nomlomo, 2023).

Çocuklar açısından bakıldığında, çocuk dil aracılığı çoğunlukla üstdilsel çeviklik, resmi iletişimde özgüven, uyum yeteneği, empati ve kültürlerarası yeterlilik gelişimi ile ilişkilendirilmektedir (Cline vd., 2014a). Hampshire’da uygulanan Genç Çevirmen Programı gibi yapılandırılmış girişimlerde, bu becerilerin bilinçli olarak geliştirildiği ve öğretmenler tarafından eğitsel açıdan değerli görüldüğü belirtilmektedir (Page vd., 2025). Amerika Birleşik Devletleri’ndeki okullardan elde edilen nicel veriler ise aracılığın okuryazarlık, sayısal beceriler ve kişilerarası iletişim gerekliliklerinin, standart test performansı ve üstdilsel farkındalık üzerinde olumlu etkiler yaratabildiğini ortaya koymaktadır (Dorner vd., 2008; Tse, 1995). Anlatı araştırmaları, aracılıkla ilişkili anlam ve kimliklerin zaman içinde değişebildiğini, bazı eski araçların geçmişte yaşadıkları zorlukları kişisel güç ve kaynaklar olarak yeniden çerçeveleyebildiğini göstermektedir (Orellana & Phoenix, 2017). Bu bağlamda, ÇDA yalnızca acil durumlarda başa çıkma stratejisi değil; aynı zamanda beceri geliştirme, kültürlerarası anlayış ve psikososyal gelişim için bir fırsat alanı olarak da konumlanabilmektedir. Ancak bunun, bilinçli destek mekanizmaları içinde ve dil erişimindeki yapısal eşitsizlikleri gizlemeye hizmet etmeden gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Martinez vd., 2024).

Birleşik Krallık’ta artan dil çeşitliliği, okullar ile çok dilli aileler arasında etkili iletişim ihtiyacını daha da artırmıştır. Profesyonel çeviri hizmetleri, özellikle kırsal bölgelerde, konuşulan tüm ana dillere cevap verememektedir. Bu nedenle, okul toplantılarından resmi işlemlere kadar birçok bağlamda çocukların ebeveynleri için çevirmenler yapması yaygın şekilde devam etmektedir (Cline vd., 2014a). Göç süreci, yeni göçmenlerin ev sahibi kültüre uyum sağlamaya çalışırken kendi kültürel değerlerini koruma çabaları nedeniyle karmaşık zorluklar ortaya çıkarmaktadır (Zhang vd., 2020). Bireyin ev sahibi ülkeye uyum sağlama hızı, genellikle yeni sosyal sistemlere maruz kalma düzeyine ve ev sahibi ülkeye geliş yaşına bağlı olarak değişmektedir (Birman, 2006). Bu nedenle, çocuklar diğer aile üyelerine kıyasla daha hızlı uyum sağlamakta ve bu durum ebeveyn-çocuk kültürel uyum farkına yol açmaktadır (Birman, 2006). Göçmen aileler içinde, çocuklar, ebeveynleri ve büyükanne-babalar, komşular, öğretmenler, okul arkadaşları gibi kişiler için dilsel ve kültürel araçlar olarak görev

yapmaktadırlar (Tse, 1995). Kültürel ve dilsel bilgi birikimleri sayesinde, dil araçlarının aile içinde ve ev işleyişinde önemli roller üstlendikleri, ebeveynlerinin ev sahibi ülkenin yeni sosyal sistemlerinde yön bulmalarına yardımcı oldukları bilinmektedir (Tomasi & Narchal, 2020). Dil aracılığı, iki veya daha fazla yetişkin arasında anlam aktarımını sağlamak amacıyla karmaşık dilsel ve kültürel uyarlamaların yapılmasını gerektirmektedir. Bu yetişkin düzeyindeki sorumluluk, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini aşabilmektedir (Tse, 1995). Okul ortamlarında çeviri sürecinde, aktif olarak devam eden iletişim sürecini aktarmanın yanı sıra, çocuk dil araçlarının kültürel arka planlara, güç ilişkilerine, konuşmacının yaşına ve deneyimlerine, ayrıca daha geniş bağlamsal etkenlere yanıt vermeleri gerekmektedir (Malsbary, 2013).

Çoğu durumda çocukların dil aracılığını bir yük değil, aile yaşamının normal bir parçası olarak gördüklerini belirtilmektedir (Narchal & Hembrow, 2024). Bununla birlikte, bazı araştırmacılar, aracılık sürecinin çocuk ve ergen dil araçlarının gelişim açısından uygun olmayan sorumluluklar üstlenmeleriyle “ebeveynleşme” olarak adlandırılan bir duruma yol açtığını belirtmektedir (Arellano vd., 2018). Aile sistemleri kuramı (Bowen, 1978), göçmen ebeveynlerin araçlara bağımlılığının, aracı ile ebeveynleri arasındaki normatif hiyerarşik yapıları bozma olasılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Oznobishin & Kurman, 2018). Ayrıca, bazı çalışmalar, rol değişimi veya ebeveynleşme ile dil aracılığı sıklığını ilişkilendirerek aile yapılarında istikrarsızlık olduğuna dair kanıt sunmaktadır (Arellano vd., 2018). Ortaya çıkan bu rol değişiminin, depresif belirtiler, kaygı, somatik semptomlar ve genel psikolojik sıkıntı düzeyinde artış ile ilişkili olduğu ortaya konmaktadır (Arellano vd., 2018).

Çocuk dil aracılığı olgusunun okullarda çeşitli ülkelerde belgelenmiş olduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’da, okul personelinin uzun süredir iki dilli öğrencilerden ebeveynleri için notları, formları ve toplantıları çevirmelerini talep ettiği bilinmektedir. Erken dönem araştırmalar, göçmen çocukların genellikle sekiz ila dokuz yaşlarında aracılık yapmaya başladıklarını ortaya koymaktadır. İtalya ve diğer Güney Avrupa ülkelerinde, profesyonel çevirmenlerin bulunmadığı durumlarda göçmen ailelerin sıklıkla yeterli niteliklere sahip olmayan iki dilli akrabalarından yararlandıkları; bu nedenle okullarda plansız aracılık uygulamalarının ortaya çıktığı belirtilmektedir (Antonini, 2010). Katalonya’da (İspanya) gerçekleştirilen tanımlayıcı bir çalışmada, 2000’li yılların başındaki göçmen akınının okullarda iletişim boşlukları yarattığı; belediye yönetimlerinin kayıt işlemleri ile veli-öğretmen görüşmelerini kolaylaştırmak amacıyla çevirmenler ve kültürlerarası araçlar istihdam ederek bu duruma yanıt verdiği rapor edilmektedir (Vargas-Urpi & Arumi-Ribas, 2014). Avusturya ve Almanya’da yapılan araştırmalar ise çocukların ve ergenlerin sıklıkla okul randevularında

ebeveynleri için çeviri yaptıklarını ve bu nedenle zaman zaman kendi derslerini kaçırdıklarını göstermektedir (Ahamer, 2013).

Akademik başarı açısından bakıldığında, çocukların çevirmenlik rolleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Morales & Hanson, 2005). Diğer yandan, bazı araştırmacılar aracılığın çocukların okul yaşamından dikkatini dağıtabileceği konusunda uyarılmışlardır (Cedillo, 2015). Ancak, Buriel vd. (1998) ve Orellana (2003), dil aracılığının daha yüksek okuma ve matematik puanlarını ve artan özgüveni yordadığını tespit etmişlerdir. Kore’de 142 öğretmen ile yapılan bir anket çalışmasında, öğretmenlerin %20–25’inin göçmen kökenli öğrenciler ve veliler ile iletişimde sıklıkla zorluk yaşadığı; öğretmenlerin yalnızca çeviri hizmetlerinden ziyade kültürel aracılığa daha fazla ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir (Lee, 2021).

Çocuklar çevirmenlik yaptıklarında ailelerine yardım etmenin getirdiği gurur, empati ve olgunluk duygularını yaşayabilmektedir (Narchal & Hembrow, 2024). Diğer yandan, çevirmenlik yapan çocukların yetişkin benzeri sorumlulukları erken yaşta üstlenebilecekleri, bunun da ebeveyn–çocuk hiyerarşilerini bozma ve psikolojik sıkıntıyı artırma potansiyeline sahip olduğu belirtilmektedir (Arellano vd., 2018). Bu bağlamda bazı araştırmacılar, ÇDA’nın karşılıklı bağımlılığı teşvik eden normal bir “aile uygulaması” olduğunu savunmakta (Crafter & Iqbal, 2021); diğerleri ise bunun çocuklara yetişkin sorumlulukları yükleyen bir ebeveynleşme biçimi olduğunu ileri sürmektedir (Dorner vd., 2008). Almanya ve Avusturya’da çocuk araçlara bağımlılık, yetersiz dil hizmetlerini yansıtmakta; çocuklar sıklıkla derslerini kaçırmakta ve çeviri yapmaya mecbur hissetmektedir (Schmidt-Glenewinkel, 2013). Araştırmacılar, yüksek riskli iletişimin çocuklar yerine profesyonel toplum çevirmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. ÇDA’nın önlenmesi amacıyla, okul bölgelerinin iki dilli personel veya öğrenciler yerine çevirmenlere bütçe ayırmaları çağrısında bulunmaktadır (Gardner & Love, 2021). Örneğin Slovenya’da, toplumun ihtiyaçları ile çevirmen arzı arasındaki uyumsuzlukları gidermek amacıyla Arnavutça, Arapça ve Farsça dillerinde yeminli çevirmenler ve toplum çevirmenleri yetiştiren yeni programlar uygulanmaktadır (Mikolič-Južnič & Pokorn, 2021).

ÇDA’ya yönelik kültürel tutumlar farklılık göstermektedir. Arap ülkelerinde “toplum çevirmenliği” kavramı neredeyse hiç tanınmamakta; Irak Savaşı ve Arap Baharı sonrasındaki göç dalgaları dikkate alındığında, bu alanda akademik programlara “büyük ihtiyaç” olduğu vurgulanmaktadır (Helalşah, 2021). Türkiye bağlamındaki araştırmalar, çevirmen aracılı veli–öğretmen toplantılarının karmaşık olabileceğini ortaya koymakta; çevirmenlerin sık sık açıklama talep ettikleri ve söylemi yönettikleri, bunun ise aracılığın kelimesi kelimesine

çeviriden ziyade etkin katılım içerdiğini gösterdiği belirtilmektedir (Özsöz, 2023). Çocuklar aracılığı genellikle aile yaşamının doğal bir parçası olarak algılamakta ve dilsel ile sosyoduygusal beceriler kazanabilmekte; ancak meta-analitik ve nitel kanıtlar, sık aracılığın kültürel uyum stresi, rol değişimi ve eğitimde aksama ile ilişkili olabileceğini göstermektedir (Shen vd., 2022). Olumlu deneyimler ve destekleyici bağlamlar bu riskleri hafifletebilmekte, hatta dayanıklılığı ve akademik başarıyı artırabilmektedir (Oznobishin & Kurman, 2018). Bu nedenle, etkili eğitim politikalarının profesyonel çeviri hizmetlerine erişimi önceliklendirmesi, çocuk araçlarının katkılarını tanınması ve göçmen aileler için kültürel açıdan duyarlı destek sağlaması gerekmektedir (Hooper vd., 2025; Seal, 2000). Buradan hareketle, ÇDA, göçmen ailelerin toplumla iletişiminde vazgeçilmez bir araç olarak görülebilsede, çocukların gelişimsel sınırlarını zorlayabilecek riskler barındırdığı düşünülebilir. Toplum hizmetlerinin verilebilmesi için zorunlu görünen bu sözlü çeviri faaliyeti, dil ve ifade hakkı başta olmak üzere insan hakları açısından çeşitli yoksunluklar içinde bulunan bütün bireylere ve gruplara yöneliktir. Bu birey ve gruplar; göçmenler, mülteciler, sığınmacılar, engelliler, hastalar, yabancı ziyaretçi ve öğrenciler, dinsel, kültürel ve etnik azınlık gruplar ve afetzedeler gibi kesimleri kapsamaktadır (Kurultay & Bulut, 2012). Toplum çevirmenliği ne kadar bir insan hakları mesleği ise de (Russell, 2022), bu hakkın çocuklar üzerinden sağlanması da çocuk hakları açısından sıkıntılı bir durum, hatta bir tür ihlâl olarak değerlendirilebilir.

1.15. Profesyonel Olmayan Çevirmenlik

Bazı durumlarda “ad hoc” veya “gönüllü çevirmenler” olarak adlandırılan profesyonel olmayan çevirmenlik (non-professional interpreting [NPI]), resmî çevirmen eğitimi bulunmayan ve etik kurallara veya uygulama standartlarına uymayan kişiler tarafından gerçekleştirilen diller arası aracılık olarak tanımlanmaktadır (Angelelli, 2020; Martínez-Gómez, 2020, 2021). Her iki dili bilen kişi potansiyel bir profesyonel olmayan çevirmen (non-professional interpreter [NPI]), olabilir. Bunlar arasında, dil desteğine ihtiyaç duyan kişinin akrabaları, arkadaşları, tanıdıkları (çocuklar dahil); kurum içi çalışanlar; sivil toplum kuruluşlarından gönüllüler veya yoldan geçen kişiler bulunabilir (Martínez-Gómez, 2015). Hukuki bağlamlarda, genellikle aile üyelerinden veya alanında uzman olmayan personelden seçilen “vekil/temsilci (proxy)” ya da “geçici/ad hoc” çevirmenler, özellikle tıbbi-hukuki kesişim alanlarında yaygındır (Pöhhacker & Shlesinger, 2007).

Doğru bir çeviri performansı için gerekli becerilere ve etik yükümlülöklere ilişkin farkındalıkları, büyük ölçüde kişisel sevgilerine ve yardım ettikleri kişilerin beklentilerine

dayanmaktadır (Martínez-Gómez, 2015). Bu kişiler, acil dil engellerini aşmaya yardımcı olsalar da tarafsızlık, doğruluk ve bilişsel ile duygusal taleplerle başa çıkabilme konularında endişelere yol açarlar (Dahlvik, 2018). Bu tür çevirmenlerin birçoğu, mesleki uygulamayla ilişkilendirilen becerilerden yoksun, geçici bir “ara çözüm” (stopgap solution) işlevi görmektedir (Mohammed & Abdelrady, 2022). Ayrıca yerel işletmelerde (bankalar, postaneler, mağazalar) ve medyada; çatışma veya acil durumlarda; hatta zaman zaman konferanslar ya da mahkemeler gibi profesyonelleşmiş ortamlarda bile görev alabilirler. Ancak genellikle tek başına ve izole şekilde çalıştıkları için görünürlükleri düşüktür, dayanışma imkânları sınırlıdır ve kurumsal saygınlık ya da güvenilirlikleri zayıftır—buna rağmen, yardım ettikleri tek dilli kişilerden çoğu zaman anında toplumsal takdir görürler (Martínez-Gómez, 2015).

Profesyonel olmayan çevirmenler, belirli bir düzeyde iki dilde edince sahip, ancak özel bir eğitim almamış veya maddi bir karşılık beklemezsiniz, ihtiyaç oldukça çeviri görevleri üstlenen kişilerdir (Martínez-Gómez, 2015). Bazı bağlamlarda, özellikle göçmen odaklı sivil toplum kuruluşlarında, profesyonel olmayan çeviri, yalnızca dil aktarımını değil, aynı zamanda konuşmacılar arasındaki kültürel farklılıkları da ele alan bir kültürlerarası arabuluculuk (intercultural mediation) biçimi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Valero-Garcés & Martin, 2008; Pöhhacker, 2008). Kültürlerarası arabulucular (intercultural mediators)—profesyonel bir eğitimleri olmamasına rağmen—bazen hizmet sağlayıcılar ile göçmen müşteriler arasındaki farklı bakış açılarını uzlaştırmadaki algılanan edinçleri nedeniyle, eğitilmiş çevirmenlere tercih edilmektedir (Baraldi & Gavioli, 2016). Bu rol, İtalya ve İspanya gibi ülkelerde giderek daha fazla tanınmakta; bu ülkelerde çevirmenlerin, sağlık alanında kültürel aracılar (cultural brokers) olarak hizmet vermeleri teşvik edilmektedir (Pöhhacker, 2008).

Literatürde söz konusu gayriresmî çeviri uygulamaları, “aile bireyi”, “amatör”, “eğitimsiz” veya “ad hoc” (anlık) çevirmen gibi terimlerle tanımlanmakta ve çoğunlukla yerinde, gönüllü, eğitimsiz bireyler tarafından yürütülmektedir. Son yıllarda ise bu terimin, coğrafi, sosyo-ekonomik veya sosyo-profesyonel nedenlerle geleneksel hizmetlerin karşılayamadığı bağlamlarda gerçekleştirilen tüm çeviri girişimlerini kapsayacak şekilde yeniden kavramsallaştırılması gerektiği ileri sürülmektedir (Martínez-Gómez, 2015). Profesyonel olmayan çevirmenler, genellikle ani iletişim ihtiyaçlarına yanıt olarak kendiliğinden yardım sağlamakta ve herhangi bir ücret almamaktadır (Bayraktar-Özer, 2024). Sağlık alanındaki araştırmalarda Heath vd. (2023), çevirmenleri profesyonel (belirli bir eğitim almış ve ücretli çalışan çevirmenler), ad hoc (iki dilli sağlık çalışanları veya diğer çalışanlar), ilişkisel (aile üyeleri, arkadaşlar veya tanıdıklar) ve belirtilmemiş/çevirmen kullanılmamış olmak üzere sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırma, Profesyonel olmayan çevirmen kapsamına

hem ad hoc hem de ilişkisel çevirmenlerin girdiğini ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, bazı hastaların, çevirmen olarak görev yapan akraba ve arkadaşlarına daha fazla güven duyduklarını ortaya koyan araştırma bulguları vardır (örn. Xue vd., 2019; Zendedel vd., 2018). Hatta, çevirmen rolünü üstlenen hastane personeli—özellikle doktorlar—hasta memnuniyetini artırabilir (Haskard-Zolnieriek vd., 2021). Profesyonel hizmetlerin mevcut olmadığı durumlarda, profesyonel olmayan çevirmenler kusurlu ama pratik bir alternatif olmaya devam etmektedir (Gong vd., 2024). Profesyonel olmayan çevirmenler çoğunlukla hastanın veya danışanın sosyal ağı içinde yer alan kişilerden oluşmaktadır. Acil tıp alanındaki çalışmalar, hastaların yakın akrabalarının sağlık görüşmeleri sırasında sıklıkla çevirmenlik yaptığını ve bu kişilerin çevirilerinde eksiltme, ekleme ya da anlam sapmasına yol açabilecek hataların görülebildiğini ortaya koymuştur. Bu tür hataların, ciddi klinik sonuçlara neden olabilmesi ve iletişimin doğruluğunu zedelemesi nedeniyle, söz konusu çevirmenlerin hasta-hekim etkileşimini etkin biçimde kolaylaştıramadığı değerlendirilmektedir (Labaf vd., 2019). Heath vd. (2023) yürüttükleri sistematik inceleme araştırması, ilişkisel çevirmenleri (aile üyeleri, arkadaşlar veya tanıdıklar) ve ad hoc çevirmenleri (iki dilli personel veya diğer çalışanlar) ayırt ederek, her iki grubun da Profesyonel olmayan çevirmenlik kapsamında değerlendirilebileceğini göstermektedir. Ruh sağlığı bağlamında ise psikoterapistler, eğitimsiz ad hoc çevirmenlerin —örneğin iki dilli aile üyeleri, tanıdıklar veya kurum personeli—kullanılmasının, hassas bilgilerin paylaşılmasını engelleyebileceğini ve çarpıtma ile hata riskini artırabileceğini bildirmektedir (Gartner vd., 2024). Ayrıca profesyonel olmayan çevirmenlerin, danışanlarla aralarındaki güçlü kişisel bağlar nedeniyle bilgileri filtreleyebildikleri (Ioannidis, 2024), içerik ekleyip çıkarabildikleri (Horvath & Gabányi, 2025) ve gizlilik ilkesini ihlal edebildikleri belirtilmektedir (Gong vd., 2024). Bu nedenle, profesyonel olmayan çevirmenlere güvenmenin çeşitli riskleri vardır: profesyonel çevirmenlere kıyasla, yanlış çeviri yapma olasılıkları daha yüksektir (Allison & Hardin, 2020), hastaların duygusal ifadelerini kısıtlayabilirler (Schouten & Schinkel, 2014) ve gizliliği ihlal edebilirler (Hagan vd., 2020). Bu durum, hasta memnuniyetinin azalmasına, hizmet kalitesine ilişkin olumsuz değerlendirmelere ve kötü sağlık sonuçlarına yol açabilir (Flores, 2005; Karliner vd., 2007).

Çok dilli toplumların inşasına katkılarına rağmen, profesyonel olmayan çevirmenler genellikle çeviri çalışmaları alanında dışlanmaktadır. Bunun nedenlerinden biri, onlara resmî bir statü tanınmasının TÇ mesleğinin profesyonel statüsünü zayıflatabileceği yönündeki endişelerdir (Baraldi & Gavioli, 2014). Antonini (2011), bu mesleki huzursuzluğu, profesyonel olmayan çeviriyi hem uygulayıcılar hem de katılımcılar için “tehlikeli bir uygulama” olarak tanımlayarak ifade etmektedir. Profesyonel olmayan çevirmenlerin varlığı—ve yarattığı

tartışma—özellikle tıp ve hukuk alanlarında belirgindir; zira bu alanlarda verilen kararlar insanların hayatlarını derinden etkileyebilir (Swabey & Mickelson, 2008). Sağlık hizmetlerinde, profesyonel çevirmenlere ulaşmanın zorluğu (Czapka vd., 2019), zaman ve kaynak eksikliği (Hsieh, 2015) ve hatta profesyonellerin edincine duyulan güvensizlik (Pun, 2021) gibi nedenlerle, İngilizce konuşulan ülkelerde—ABD dahil—profesyonel olmayan çevirmenlerin kullanımı yaygındır. Gelişmekte olan ülkelerde ise, resmî çeviri sistemlerinin çok sınırlı ya da tamamen bulunmaması nedeniyle bu rol çok daha yaygındır (Abdelrahim vd., 2017).

Uygulamada, profesyonel olmayan çevirmenlik genellikle toplum çevirmenliği bağlamında ve özellikle profesyonel hizmetlerin mevcut olmadığı ya da karşılanamayacak kadar maliyetli olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır (Pérez-González & Susam-Saraeva, 2012). Çoğu ülkede yasal olarak tanımlanmış yeterlilik standartlarının bulunmaması, profesyonel bir çevirmenin rolüne ilişkin net bir tanım yapılmasını güçleştirmektedir (Gartner vd., 2024). “Profesyonel çevirmen” terimi, çoğunlukla çevirmenin belirli ölçüde görev odaklı eğitim aldığı durumlar için kullanılmakla birlikte, verilen eğitimin miktarı ve niteliği büyük farklılıklar gösterebilmektedir (Karliner vd., 2007). Çeviribilim açısından değerlendirildiğinde, psikoterapi alanında görev yapan çevirmenler toplum çevirmenliği kategorisinde yer almakta (Pöchhacker, 2021) ve bu alan oldukça geniş bir faaliyet alanını kapsamaktadır (Bancroft, 2015). Diğer çeviri türlerine kıyasla daha az düzenleme ve standartlaşma içermesi, bu alanın profesyonel ve profesyonel olmayan çevirmenler arasındaki sınırları belirlemeyi zorlaştırmaktadır (Dabić, 2021). Çeviri alanında, gerekli uzmanlığın edinilme biçimine göre yapılan anadil, doğal ve eğitilmiş çevirmen ayrımı; bu gruplardan herhangi birinin hem amatör hem de profesyonel olarak hizmet sunabilmesi ve karşılığında ücret alması gerçeğiyle daha da karmaşık hâle gelmektedir (Pérez-González & Susam-Saraeva, 2012).

Güncel çalışmalar, kapsamalarını genişleterek ‘doğal’ (natural), ‘gönüllü’ (volunteer) ve ‘profesyonel olmayan’ çevirmenleri; kültürel, siyasi ve ekonomik bağlamlar içinde yer alan toplumsal aktörler olarak incelemeye yönelmiştir (Sela-Sheffy, 2016). Böyle bir yaklaşım, çeviri araştırmalarının odağını dar anlamda mesleki uygulamanın ötesine taşıyarak, iletişimsel, kültürel ve toplumsal yapıları aydınlatabilecek daha geniş olgular olarak yeniden çerçevelenmesine olanak tanımaktadır (Grbić & Kujamäki, 2018). Eğitilmiş ve eğitimsiz profesyonel çevirmenlerin aynı iş ortamında bulunması, çeviribilim alanında bir gerilim kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Resmî eğitim almamış profesyonellerin daha düşük ücretlere çalışmaya istekli olmaları, mesleğin toplumsal tanınırlığını ve adil ücret beklentisini zayıflatmaktadır. Bununla birlikte, en büyük tehdit, dil aracılığı konusunda formel eğitimi

olmayan ve çoğunlukla ücretsiz çalışan gayriresmî çevirmenlerden gelmektedir. Bu kişiler, iş gücü piyasasının yapısını bozmakta; mesleki kimliği ve geçim kaynaklarını doğrudan tehdit etmektedir (Pérez-González & Susam-Saraeva, 2012).

Bazı çalışmalar, profesyonel olmayan çevirmenlik faaliyetlerinin bir bölümünü “dil aracılığı” (language brokering) çerçevesinde ele almakta ve çoğunlukla çocuklar olmak üzere iki dil bilen bireylerin, kurumsal ortamlarda iki dil bilmeyen yetişkinler arasındaki iletişimi sağladığını göstermektedir (Hall, 2004; Valdés vd., 2003). Bu olgu, profesyonel ve profesyonel olmayan alanlar arasındaki sınırları daha da bulanıklaştırmakta; çevirmenliğin yalnızca kurumsallaşmış bir meslek değil, aynı zamanda toplumsal olarak kök salmış ve tarihsel süreklilik gösteren bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır (Grbić & Kujamäki, 2018). Özetle, profesyonel olmayan çevirmenlik çok boyutlu bir olgu olup, çeviri çalışmaları alanında karmaşık bir konum işgal eder: pek çok çokdilli ortamda vazgeçilmez, kimi zaman kültürel açıdan avantaj sağlayan; ancak doğruluk, etik ve mesleki meşruiyet bakımından doğası gereği riskler barındıran bir uygulamadır. Bu gerçeğin kabul edilmesi, çevirmenliği iletişimsel, kültürel ve toplumsal bir eylem olarak daha bütüncül ve incelikli biçimde anlamaya olanak tanır.

Araştırmalar, profesyonel olmayan çevirmenlerin, yaptığı hatalı çevirilerin ve eksiltmelerin iletişimde aksamalara ve eşitsizliklere yol açabileceğini; hasta güvenliği ile hukuki ve eğitimsel sonuçların doğruluğunu tehlikeye atabileceğini ortaya koymaktadır (Labaf vd., 2019). Heath vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada, profesyonel çevirmenlerin en yüksek memnuniyet ve iletişim düzeylerini sağladıkları; buna karşın ad hoc ve ilişkisel çevirmenlerin daha düşük memnuniyet oranları ve daha fazla hata ile ilişkilendirildikleri belirlenmiştir. Ayrıca profesyonel olmayan çevirmenlerin, kip fiiller, edilgen yapılar ve belirsiz zamirler gibi söylem unsurlarını doğru biçimde aktaramamaları, özellikle bilgilendirilmiş onam süreçlerinde karar verme özerkliğini zayıflatmaktadır (Bührig & Meyer, 2004, 2006; Pöhhacker & Kadric, 2014). Bununla birlikte, profesyonel olmayan çevirmenler kendi deneyimlerinde terminoloji bilgisi eksikliklerinin farkında olduklarını, ancak sürece dahil olan taraf hakkında sahip oldukları birinci elden bilgiyi bir avantaj olarak değerlendirdiklerini ifade etmektedirler (Martínez-Gómez, 2015). Tüm bu bulgular ışığında, akademisyenler ve meslek kuruluşları, acil durumlar veya kaynak kısıtlılığı koşullarında profesyonel olmayan çevirmenlerin, rolünün devam edeceğini kabul etmekle birlikte; etik ve doğru aracılığın sağlanabilmesi için nitelikli toplum çevirmenlerinin eğitimi ve istihdamına daha fazla yatırım yapılmasını savunmaktadır.

Profesyonel olmayan çevirmenler, çok çeşitli ortamlarda görev yapmaktadırlar.

Özellikle, azınlık diline mensup topluluk üyelerinin evlerinde ve çeviri hizmetlerinin henüz tam olarak kurumsallaşmadığı kamu hizmetlerinde—sağlık merkezleri, sosyal yardım ve devlet daireleri, okullar, polis merkezleri, hapishaneler ve kiliseler gibi—sıklıkla görülürler (Martínez-Gómez, 2015). Bu bağlamda profesyonel olmayan çevirmenler, birçok çok dilli toplumda yaygın bir uygulama olarak ortaya çıkmaktadır. Genellikle akrabalar, arkadaşlar veya iki dilli personelden oluşan profesyonel olmayan çevirmenler, resmî eğitim veya ücret almaksızın ad hoc dil desteği sağlamaktadır. Toplum bağlamlarında önemli iletişim boşluklarını doldursalar da, çok sayıda araştırma bu kişilerin çeviri hataları ve etik sorunlara yol açabildiğini ortaya koymaktadır. Sistematik incelemeler, profesyonel çevirmenlerin memnuniyet düzeylerini, anlamayı ve klinik sonuçları belirgin biçimde iyileştirdiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, profesyonel olmayan çevirmenler, profesyonel hizmetlerin bulunmadığı koşullarda toplum çevirmenliği ile iç içe varlıklarını sürdürse de, yüksek riskli durumlarda profesyonel olmayanlara olan bağımlılığı azaltmak ve eğitilmiş çevirmenlere erişimi artırmak amacıyla politika geliştirilmesine ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

1.16. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliğinde Örnek Uygulamalar

Hampshire Genç Toplum Çevirmenleri Programı (Hampshire Young Interpreter Scheme) (Birleşik Krallık). Hampshire County Council’a bağlı Etnik Azınlıklar ve Göçebe Başarı Servisi (Ethnic Minority and Traveller Achievement Service – EMTAS) tarafından geliştirilen Genç Toplum Çevirmenleri Programı, 5–16 yaş aralığındaki öğrencilerin, İngilizce öğrenmekte olan yeni gelen sınıf arkadaşlarına destek sağlamaları amacıyla tasarlanmıştır (Gouwy, 2014). Program, 2004 Avrupa Birliği genişlemesinin ardından ek dil olarak İngilizce öğrenen öğrenci sayısındaki belirgin artışa yanıt olarak oluşturulmuş, 2015 yılı itibarıyla bu öğrenci kayıtlarının sürekli artmasıyla birlikte “giderek artan sayıda okulda” uygulanmaya başlanmıştır (Dinneen, 2017). Programa katılan öğrenciler kısa ancak sistematik bir eğitimden geçirilmekte, dikkatle seçilmekte ve düzenli olarak izlenmektedir; görevleri arasında yeni gelen öğrencileri karşılamak, onlara okulu tanıtmak, sınıf rutinlerinde yardımcı olmak ve kimi zaman veli toplantılarında destek sağlamak yer almaktadır. Seçim ölçütleri güvenilirlik, nezaket, empati ve her iki dilde yeterlilik unsurlarını içermektedir (Cline vd., 2014a). Araştırmalar, akran desteğinin yeni bir dile uyum sürecinde yaşanan stresi azaltabileceğini ve olumlu rol modeller sunabileceğini göstermektedir (Dinneen, 2017). Bununla birlikte, program rehberinde öğrencilerin hassas konular, disiplin meseleleri veya gizlilik gerektiren durumlarda çeviri yapmaması gerektiği, bu tür durumlarda eğitilmiş yetişkinlerin görevlendirilmesinin zorunlu

olduğu vurgulanmaktadır (Cline vd., 2014a).

Nuffield Vakfı – Okullarda Çocuk Toplum Çevirmenliği: İyi Uygulamaların Desteklenmesi (Child Interpreting in School: Supporting Good Practice) (Birleşik Krallık). Bu rehber, iki dilli öğrenciler ve aileleri ile çalışan okullar için öneriler sunmaktadır. Yetişkin bir toplum çevirmenine ihtiyaç olup olmadığını belirlemek amacıyla, görüşmenin hassas konuları, güvenlik meselelerini, aile şikâyetlerini veya çocuğa yönelik eleştirileri içerip içermediğine ilişkin soruların sorulması gerektiği belirtilmektedir; bu tür durumlarda çocukların dil aracısı olarak görevlendirilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Cline vd., 2014a). Okulların, hangi durumlarda öğrencilerin hangi durumlarda ise yetişkinlerin çevirmen olarak görevlendirileceğine ilişkin açık politikalar geliştirmesi ve profesyonel toplum çevirmenlerinin nasıl temin edileceğine dair bilgileri hazır bulundurması önerilmektedir. Ayrıca, yeterli sayıda iki dilli öğrencinin bulunduğu okullarda, Hampshire örneğinde olduğu gibi, eğitim, gönüllü katılım ve sürekli destek gerektiren resmî “Genç Toplum Çevirmenleri” programlarının oluşturulması teşvik edilmektedir. Rehberde, okulların çevirmen seçiminde ebeveynlerin tercihlerine saygı göstermesi ve bazı ebeveynlerin kendi topluluklarından tanıdık bir yetişkini tercih edebileceğinin anlaşılması gerektiği belirtilmektedir (Cline vd., 2014a).

İşaret Dili Çevirmenleri Derneği (Association of Sign Language Interpreters – ASLI) – Eğitim Ortamlarında Çalışan Çevirmenler İçin En İyi Uygulamalar (Best Practice for Interpreters Working in Educational Settings) (Birleşik Krallık). İşaret Dili Çevirmenleri Derneği (ASLI) tarafından hazırlanan kılavuzlarda, eğitim ortamlarında görev yapan çevirmenler öğretim ekibinin ayrılmaz üyeleri olarak kabul edilmektedir. Çevirmenlerin ders planlarını inceleyerek, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayarak ve öğretmenlerle iş birliği yaparak derinlemesine hazırlık yapmaları önerilmektedir. Ayrıca, farklı öğretim tarzlarına (örneğin, ders anlatımı, grup çalışması) uyum sağlamaları ve rollerinde esnek davranmaları; gerektiğinde öğrencilerin konuyu kavramasını sağlamak amacıyla öğretici veya kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilmeleri tavsiye edilmektedir (batod.org.uk). Mesleki etik standartların korunması ve becerilerin geliştirilmesi için sürekli mesleki gelişim ve yansıtıcı uygulamalar yürütülmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Allen vd., 2021).

Çocuk Dil Aracılığı – İyi Uygulama Rehberi (Child Language Brokering – Good Practice Guide) (Birleşik Krallık). Bu rehberde, öğrencilerin genellikle üç durumda çevirmenlik yaptıkları belirtilmektedir: (1) öğretmenler ile veliler arasındaki toplantılar, (2) gayriresmî görüşmeler ve (3) yeni gelen öğrencilere çeviri desteği sağlama. Rehberde, çeviri yapabilecek iki dilli personel ve topluluk içinden yetişkinlerin listelerinin oluşturulması önerilmekte ve çocuklara gelişigüzel şekilde çeviri yaptırılmasını önlemek için okullarda açık

ve net politikaların bulunması gerekliliği vurgulanmaktadır (Cline vd., 2014a).

Hampshire Genç Toplum Çevirmenleri Programı – Araştırma Bulguları (Hampshire’s Young Interpreter Scheme – Research Insights). Programın uygulanmaya başlanmasından on yıl sonra yapılan bir değerlendirme çalışmasında, Genç Toplum Çevirmenleri Programı’nın “düşük maliyetli, kendi kendine yeten ve ek dil olarak İngilizce öğrenen öğrencileri destekleyen bir çerçeve” sunduğu ve daha kapsayıcı bir okul ortamı oluşturduğu belirtilmektedir (Dinneen, 2017). Çalışmada program, akran desteğine ilişkin daha geniş kapsamlı araştırmalar bağlamına yerleştirilmekte ve çocuk çevirmenlerin aşırı yüklenmesini önlemek için eğitimin ve denetimin kritik öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Crafter vd., 2017; Page vd., 2025).

Colorado’nun “Çevirmenlerle İş Birliği” Kontrol Listeleri (Colorado’s “Partnering with Interpreters” Checklists). Amerika Birleşik Devletleri’nde Colorado’nun “Çevirmenlerle İş Birliği” kontrol listeleri ile Colorin Colorado’nun dil erişimi yönergelerinde, öğrencilerin asla çevirmen olarak kullanılmaması, iki dilli personel ile eğitimli çevirmenler arasında net bir ayırım yapılması ve toplantılar öncesinde çevirmenlerin hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (Colorado Department of Education, 2024; Rosas & Winterman, 2022). Dinamik web içeriği nedeniyle bu kaynaklar burada tam olarak atıf yapılabilir biçimde aktarılmamış olsa da, bu belgelerin ebeveynlere anladıkları dilde bilgi sağlanmasını zorunlu kılan federal gerekliliklerle uyumlu olduğu ifade edilmektedir. Nuffield rehberinde, eğitimli genç toplum çevirmenlerinin, yeni gelen öğrencilere okulu tanıtan ve veli toplantıları ile telefon görüşmelerinde yardımcı olan birer elçi olarak görev alabilecekleri; dikkatli seçim ve gönüllü katılım yoluyla öğrencilerin sömürüye maruz bırakılmasının önlenebileceği vurgulanmaktadır (Cline vd., 2014a).

1.17. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliği ile İlgili Araştırmalar

Bilimsel araştırmalar, kendi içinde profesyonelleşme (Dam, 2017; Skaaden, 2023), meslekleşme (Uysal, 2017) ve kurumsallaşma (Kurultay & Bulut, 2012) gibi sorunlar yaşayan TÇ alanının bir diğer zayıf kaldığı husus olmuştur (Hale, 2007). 1990’lardan itibaren TÇ, çeviribilim içinde meşru bir alan olarak konumlanmış; sözlü çeviri alanındaki “sosyal dönüş” (social turn), bilişsel yaklaşımdan etkileşim odaklı yaklaşıma bir kayma sağlamıştır (Pöhhacker, 2008, s.39). 1950’lerden itibaren yapılan çeviri araştırmaları ise ağırlıklı olarak konferans çevirmenliği üzerine yoğunlaşmıştır. TÇ araştırmaları, 1995’te başlayan ve 1998, 2001, 2004, 2007 ve 2010 yıllarında devam eden Critical Link konferans serisi ile ivme

kazanmış; bu konferanslar uygulayıcıları, eğitmenleri ve araştırmacıları bir araya getirmiştir (Mikkelsen, 2013).

TÇ araştırmaları, farklı disiplinlerden gelen akademisyenlerin ilgisini çekmiş ve çeşitli kuramsal/disipliner bakış açılarıyla (ör. kültürel çalışmalar, söylem çalışmaları, dilbilim, edimibilim, sosyoloji) ele alınmıştır (Pöchhacker, 2004, ss. 47–60). Alanın en etkili yayınları farklı disiplinlerden gelen araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmektedir. Örneğin Berk-Seligson (1990), Wadensjö (1998), Barsky (1994) sözlüçeviri üzerine; Metzger (1999) ve Roy (2000) ise işaret dili çevirisi üzerine önemli çalışmalar yapmıştır. Buradan hareketle, TÇ araştırmalarının çok disiplinli bir boyut kazandığı ifade edilebilir.

Günümüzde TÇ üzerine yapılan akademik araştırmalar, çeşitli düzeylerde sorulara yanıt aramaktadır. Toplumsal düzeyde, meslekleşme (professionalization), standartlaştırma (standardization) ve düzenleme (regulation) konuları, farklı ülkelerdeki gelişim hızını ve niteliğini yansıtan tekrar eden temalardır (Angelelli, 2006). Kurumsal ve örgütsel düzeyde, TÇ araştırmaları, dil desteği politikaları ve uygulamaların yakından incelenmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum özellikle sağlık hizmetleri (Leanza vd., 2013) ve hukuk alanında (Valero-Garcés, 2017) açıkça görülmektedir. Kişilerarası düzeyde, çevirmen aracılı etkileşimin karmaşıklıkları, yüz yüze (in-person) ve uzaktan çeviri (remote interpreting) uygulamalarını içeren araştırmaların odağında yer almıştır. Bu çalışmalar, hem deneyimli profesyonel çevirmenlerin hem de eğitim almamış iki dilli bireylerin (untrained bilinguals) sözlü ve sözsüz (non-verbal) çeviri uygulamalarına dair veriler sunmaktadır (Meyer, 2001). Araştırmalarda genellikle davranış kalıplarının ve bunların etkileşimsel sonuçlarının belirlenmesine odaklanılmaktadır. Bu bağlamda, çevirmenin katılımın eşgüdümü (coordination of participation) (Baraldi & Gavioli, 2012), konumlandırma (positioning) (Mason, 2009) ve anlam müzakeresi (negotiation of meaning) (Wadensjö, 1998) gibi unsurlar üzerindeki etkisi sıklıkla incelenmektedir. Kişilerarası düzeyde yapılan araştırmalar, çevirmenlerin kurumsal sesi (institutional voice) ne ölçüde ve nasıl etkileyebildiğini ortaya koymuş; bazı durumlarda bu etkinin diğer katılımcıların aleyhine gerçekleşebildiğini göstermiştir (Davidson, 2000).

Eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği ile ilgili literatür incelendiğinde araştırma alanlarının ve konularının sıklıkla sağır ve işitme güçlüğü çeken (deaf and hard of hearing [DHH]) bireylerin eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir (Russell & McLeod, 2009; Tipton & Furmanek, 2016; Zawolkow & DeFiore, 1986). Daha derinlemesine incelendiğinde de yine literatürdeki araştırmaların sıklıkla; sağır ve işitme güçlüğü çeken bireylerin öğrencilerin okuğunu anlama becerileri (Borrero, 2011), öğrenci-çevirmen ilişkisi (Prinzi, 2022), çevirmen destekli eğitimin etkililiği (Kurz vd., 2015; Marschark vd., 2005), işitme engelli öğrencilerin

çeviri aracılığı ile anladıkları veya hatırladıkları bilgi miktarı (Kurz & Langer, 2004; Oliva & Lytle, 2014), öğrenme önündeki temel engeller (Saur vd., 1986), sınıf ortamlarında toplum çevirmenlerinin rolleri ve sorumlulukları (Foulquié-Rubio & Abril-Martí, 2013; Hlavac, 2017; Weirick, 2023) gibi hususlara odaklandıkları görülmektedir. Diğer yandan sağır ve işitme güçlüğü çeken bireyler üzerine yapılan çalışmaların sayısı ile kıyaslandığında görece oldukça sınırlı sayıda olmasına rağmen sınıf dışı ortamlarda ihtiyaç duyulan ya da gerçekleştirilen toplum çevirmenliğine yönelik bilimsel sorgulamaların da olduğu görülmektedir. Söz konusu bu araştırmaların odaklandıkları konuların öğretmenlerin yabancı öğrencilerle ve aileleri ile iletişimi (Lee, 2021), öğretmen-veli toplantıları (Davitti, 2013; Leung & Yuen, 2001), eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği bağlamında nezaket kuramı ve kişiler arası ilişkiler (Vargas-Urpi, 2019) ve çocuk çevirmenler/çocuk dil aracılığı (Ceccoli & Antonini, 2025; Hayleigh vd., 2025) şeklinde olduğu görülmektedir.

TÇ yeni bir disiplin olmakla birlikte, hastane, mahkeme ve polis ortamlarında önemli bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Diğer yandan yabancı öğrencilerin velileri ile öğretmenler ve okul yöneticileri arasında sözlü iletişimi kolaylaştırmak için eğitim ortamlarında TÇ konusunda sınırlı araştırma bulunmaktadır (Vargas-Urpi, 2019). Bazı araştırmalar nitelikli eğitim çevirmenlerinin hâlâ yetersiz olduğunu; pek çoğunun resmi eğitim almadığını veya yeterlilik standartlarını karşılamadığını ortaya koymaktadır (örn. Yarger, 2001; Guynes vd., 2024). Diğer yandan, öğretmenler ve aileler arasında gerçekleşen iletişim ve etkileşime yönelik daha özgün ve derinlemesine araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Tipton & Furmanek, 2016). Bu kapsamda öğretmenlerin, çok kültürlü öğrencilerin ve velilerin görüşlerini inceleyen veya farklı eğitim ortamlarındaki gerçek etkileşimleri araştıran nitel araştırmalar konu ile ilgili daha derinlemesine bilimsel veri sağlayabilir (Lee, 2021). Bu bağlamda bu araştırmanın okul ortamlarında sınıf dışında ihtiyaç duyulan ve gerçekleştirilen toplum çevirmenliği uygulamalarına dair veri sunması bu açıdan da önemli olduğu söylenebilir.

Sınıf içi ortamlarda toplum çevirmenliği araştırmalarının ve yasal düzenlemelerin, Sınıf dışı ortamlarda toplum çevirmenliği araştırmalarına ve yasal düzenlemelere kıyasla görece fazla ve geçmişlerinin de eski olmasına rağmen, halen sınıf içi ortamlarda toplum çevirmenlerinin rollerine, sorumluluklarına ve beklentilere yönelik belirsizlikler olduğu araştırmalarda ortaya konan bir bulgudur (Weirick, 2023). O hâlde, bu araştırma okul ortamlarında sınıf dışı ortamlarda toplum çevirmenlerinin rol, sorumluluk ve beklentilerine dair farklı paydaşlardan (okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve toplum çevirmenleri) elde ettiği verilerle de ilgili literatüre katkı sunması beklenmektedir.

1.17.1. Uluslararası Araştırmalar

Lee (2021), Güney Kore’de gerçekleştirdiği araştırmasında, Koreli öğretmenlerin, iki dilli öğrenciler, göçmen ebeveynler veya tanıdıkları tarafından sunulan geçici yardımlar dışında dil hizmetlerini kullanma konusunda sınırlı deneyime sahip olduğunu; profesyonel ve sürdürülebilir toplum çevirmenliği hizmetlerinin yokluğunda, öğretmenler kendi başlarının çaresine bakma eğiliminde olmuş ya da etkili iletişimi engelleyebilecek geçici çözümlere başvurmak zorunda kaldıklarını; ayrıca öğretmenlerin eğitim ortamlarında sistematik dil hizmetlerini desteklediğini, ancak mevcut hükümetin sosyal entegrasyon politikasını yansıtacak şekilde Korece dil ediniminin önemini vurguladıklarını ortaya koymuştur. Lee (2021), Koreli öğretmenlerin, Korece dil yeterliliğine sahip olmayan göçmen kökenli öğrenci ve ebeveynlerle etkileşim kurarken karşılaştıkları iletişim zorluklarını ortaya koymuş ve çocukların öğrenmesini ve ebeveynlerin anlamlı katılımını desteklemek için eğitim ortamlarında kaliteli dil hizmetlerine ihtiyaç olduğuna dair veriler elde etmiştir. Çalışma, yüz yüze sözlü çevirinin en etkili sözlü çeviri hizmeti şekli olduğunu, bunu telefonla sözlü çeviri ve çeviri uygulamalarının izlediğini ortaya koymuştur. Çalışma, öğretmenlerin yalnızca %28,2’sinin sözlü çeviri ve çeviri becerilerini eğitim çevirmenliği için önemli beceriler olarak seçtiğini, katılımcıların %14,79’unun gizlilik ve %9,86’sının tarafsızlık becerilerini seçtiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin profesyonel sözlü çeviri ve bunun önemli etik ilkeleri konusunda farkındalıklarının eksik olduğunu göstermektedir. Çalışma, öğretmenlerin kendi başlarına idare etme eğiliminde olduklarını veya iki dilli öğrencileri veya göçmen ebeveynleri çevirmen olarak kullanmak gibi aslında etkili iletişimi engelleyebilecek geçici çözümlere güvendiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, etkili iletişimi desteklemek için eğitim ortamlarında kaliteli dil hizmetlerine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Çalışma, öğretmenlerin genel olarak eğitim ortamlarında sistematik dil hizmetlerini desteklediklerini, ancak göçmen ailelerin Kore toplumuna entegrasyonunu kolaylaştırmak için Korece dil ediniminin önemini vurguladıklarını ortaya koymuştur. Son olarak çalışma, öğretmenlerin, çok kültürlü öğrencilerin ve daha geniş bölgelerden gelen göçmen ebeveynlerin bakış açılarını veya farklı eğitim ortamlarındaki gerçek etkileşimleri keşfetmek için daha fazla araştırmaya duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Baraldi (2016) tarafından yapılan *Ad-hoc interpreting in international educational settings: The problem of renditions* isimli araştırma sonucunda, uluslararası çocuk kamplarında (çoğunlukla 2006–2007 yıllarında İtalya’da, ayrıca 2013’te Brezilya ve ABD’de) gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinde, İngilizcenin lingua franca olarak kullanıldığı ortamlarda

İtalyan çocukların İngilizce anlamakta ve konuşmakta zorlandığı durumlarda, İtalyan öğretmenlerin ad-hoc (anlık) çevirmen olarak devreye girdiği belirlenmiştir. Araştırmada, 11 adet video ve ses kayıtlarından çözümlenmiş kesit incelenmiş ve bu durumlarda yapılan çevirilerin çoğunlukla orijinal İngilizce ifadelerle tam olarak örtüşmediği; bunun yerine çevirilerin kısaltıldığı, özetlendiği veya genişletildiği; bazı konuşma turlarının hiç çevrilmediği, bazılarının ise sonradan eklendiği tespit edilmiştir. Bulgular, çeviri faaliyetinin çoğu zaman önceden belirlenmiş eğitimsel görevlerin tamamlanmasına odaklandığını, İngilizce konuşmanın çoğunlukla normatif açıklamalara indirgenerek çocukların aktif sosyal etkileşimlere katılımını sınırladığını göstermektedir. Bu bağlamda, ad-hoc çevirinin bir tür “gatekeeping” (erişim denetimi) işlevi gördüğü ve çocukların kendi perspektiflerini ifade etme fırsatlarını kısıtladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ayrıca, bu erişim denetiminin, çocukların konuşma dizileri içinde İtalyanca kullanarak kendi bakış açılarını ifade etmelerine olanak tanınması, ardından bu ifadelerin İngilizce özetlenerek iletilmesi yoluyla aşılabileceğini ortaya koymuştur. Böylece hem iletişimde daha güçlü bir diyalojik bileşen sağlanmakta hem de çocukların katkılarına daha fazla dikkat gösterilmektedir.

Antonini (2015) tarafından yapılan *Unseen forms of interpreting: Child language brokering in Italy* başlıklı araştırma sonucunda, göçmen ailelerin çocuklarının, İtalya’da sağlık hizmetleri de dâhil olmak üzere çok çeşitli bağlamlarda aileleri ve topluluk üyeleri için hem dilsel hem kültürel aracılık yaptıkları belirlenmiştir. Bir proje kapsamında yürütülen çalışmada, veriler çok yöntemli bir yaklaşımla; çocuklardan toplanan yazılı ve görsel anlatılar ile aile hekimleri ve sağlık çalışanlarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bulgular, çocukların sağlık ortamlarında yaptıkları dil aracılığının, doktorlar tarafından genellikle “doğal”, “özgüvenli” ve “stresiz” olarak algılandığını; çocukların hızlı kavrama yetenekleri ve görevlerine olan ciddiyetlerinin vurgulandığını ortaya koymuştur. Ancak çocukların kendi anlatılarında, sağlık alanındaki aracılık deneyimlerini çoğunlukla “kaygı verici”, “kafa karıştırıcı” ve “yük” olarak nitelendirdikleri; ciddi tıbbi terminoloji, aile üyelerinin sağlık durumunun ciddiyeti ve yanlış çeviri yapma endişesinin yoğun duygusal stres yarattığı görülmüştür. Çocuklar, hastalık teşhisleri, ilaç talimatları, acil durum görüşmeleri gibi konularda aracılık yaparken kendilerini yetersiz, endişeli veya huzursuz hissettiklerini bildirmiştir. Araştırma, bu duygusal yükün yanı sıra çocuk-ebeveyn dinamiklerinde de değişime yol açtığını; çocukların sıklıkla ebeveynlerinin dil öğrenmesini arzu ettiğini ancak bunun her zaman gerçekleşmediğini göstermiştir. Sonuç olarak, İtalya’daki kamu sağlık sisteminde yetersiz profesyonel dil aracılığı kaynakları nedeniyle çocukların sağlık hizmetlerine erişimde dil köprüsü olarak kullanılmaya devam edeceği, ancak bu durumun hem

çocukların duygusal iyilik hâli hem de hizmet kalitesi açısından önemli riskler barındırdığı vurgulanmıştır.

Vargas-Urpí (2012) araştırması sonucunda, okullarda hem dil hem de kültürel aracılık görevlerini üstlenen kişilere başvurulduğu, bu kişilerin gerektiğinde hem çeviri hem de arabuluculuk yaptığını; toplum çevirmenlerinin yalnızca öğretmenlerle farklı anadile sahip ebeveynler arasındaki görüşmelere katıldıklarını tespit etmiştir.

Ceccoli (2018) tarafından yapılan *Child Language Brokering: la percezione degli studenti di origine straniera e dei rispettivi insegnanti* başlıklı araştırma sonucunda, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ravenna ilinde dört ortaokulda öğrenim gören 126 göçmen kökenli öğrenci ve 27 öğretmen ile yapılan anketler, ÇDA faaliyetinin oldukça yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin %94'ü hayatında en az bir kez, %69'u ise hâlen düzenli olarak dil aracılığı yaptığını belirtmiştir. Aracılık genellikle 7-10 yaş aralığında başlamış; öğrenciler en çok aileleri için (%48 ebeveyn, %37 büyükanne-büyükbaba) ve okul bağlamında (%43) aracılık yapmıştır. En sık karşılaşılan durumlar televizyon veya radyo içeriklerini çevirmek, aile ile esnaf arasındaki iletişime aracılık, hastane/klinik görüşmeleri ve okul-aile yazışmalarını çevirmek olmuştur. Öğrenciler, anlama gücüyle yaşadıklarında en çok “sadece anladığını çevirme” stratejisini (%54) kullanmış; daha azı açıklama istemiş (%26) veya çevirmemeyi tercih etmiştir. ÇDA deneyimlerine yönelik duygular çoğunlukla pozitifdir; öğrenciler aile için aracılık yapmayı okul bağlamına göre daha çok sevmiş (%64'e karşı %48) ve bunu aileye yardım etmenin doğal bir parçası olarak görmüştür. Öğretmenlerin %96'sı, yabancı öğrencilerle iletişimde aynı dili konuşan diğer öğrencilerden yardım aldığını belirtmiş; bu durum en çok yeni öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşanmıştır. Öğretmenler, öğrenci aracılığının hızlı erişim, sosyal uyum ve öğrenciler arası güveni artırma gibi avantajlarının yanı sıra, aktarımın doğruluğunu teyit edememe, gizlilik ihlali ve öğrencinin hassas konuları yönetmekte zorlanması gibi sorunlar da bildirmiştir. Öğretmenlerin %72'si, CLB'nin bazı durumlarda (hastane, resmi kurumlar, aile içi sorunlar, akademik değerlendirme görüşmeleri) kullanılmaması gerektiğini savunmuştur.

Araştırma, okullarda yabancı öğrencilerin entegrasyonuna yönelik düzenlemeler bulunsa da dil desteği hizmetlerindeki eksiklikler nedeniyle çocukların aileleri ve okul arasında sıkça köprü rolü üstlendiğini göstermektedir. Ceccoli, CLB'nin hem öğrencilerin dilsel-bilişsel becerilerini geliştiren hem de kültürlerarası köprü kuran önemli bir toplumsal katkı olduğunu vurgulamakta; ancak öğrencilerin korunması, desteklenmesi ve bu becerilerinin eğitim projeleriyle tanınarak değerli kılınması gerektiğini önermektedir.

Hernández vd. (2022), ABD’deki PDR alanındaki yüksek lisans programlarını inceledikleri araştırmada, katılımcıların büyük çoğunluğunun tek dilli olduğunu ve çevirmenlerle nasıl çalışılacağına ilişkin eğitimin çoğunlukla yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Araştırma, daha önce çevirmenlerle doğrudan çalışma deneyimi bulunan öğrencilerin bu alanda daha hazırlıklı olduklarını göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, araştırmacılar, yüksek lisans düzeyindeki okul psikolojisi öğrencilerine çevirmenlerle etkili iş birliği yapmayı öğretecek nitelikte kapsamlı bir eğitimin verilmesi gerektiğini önermektedir.

Gardner ve Love (2021), Amerikan Ulusal Eğitim Derneği’nin görüşlerinden hareketle yürüttükleri çalışmalarında, federal yasaların okulların ebeveynlerle “onların anlayabileceği bir dilde” iletişim kurmalarını zorunlu kıldığını vurgulamıştır. Araştırmada, iki dilli personelin profesyonel çevirmenlik eğitimi almadıkları sürece çevirmen olarak görevlendirilmemesi gerektiği ifade edilmiş; nitelikli çevirmen temin edilmemesinin Eğitim veya Adalet Bakanlığı’na ayrımcılık şikayetleriyle sonuçlanabileceği yönünde uyarılarda bulunulmuştur (Gardner & Love, 2021).

Vargas-Urpí ve Arumí-Ribas (2014), eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğinin “nispeten keşfedilmemiş bir alan” olduğunu ve sıklıkla “kültürlerarası arabuluculuk” ile karıştırıldığını ortaya koymuştur. 2000’li yılların başlarında Katalonya’ya yönelik göç dalgasıyla birlikte çok sayıda göçmen çocuğun okullara kaydolduğunu; bu süreçte yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarının, ebeveyn-öğretmen iletişimini desteklemek amacıyla çevirmenler ve arabulucular istihdam edildiğini; göç olgusuyla birlikte “çevirmen, arabulucu ve dil görevlisi” gibi yeni meslek profillerinin ortaya çıktığını; çevirmenlerin çoğunlukla ebeveyn-öğretmen görüşmelerinde görev aldığını, arabulucuların ise daha çok kültürel ve idari sorumluluklar üstlendiğini tespit etmişlerdir (Vargas-Urpi & Arumi-Ribas, 2014).

Baraldi ve Ceccoli (2023) İtalya’daki ilkokullarda gerçekleştirilen altı çevirmen aracılı görüşmeyi analiz ettikleri çalışmalarında, çocukların görüşmeler sırasında genellikle sessiz kaldıklarını, kendilerine doğrudan hitap edildiğinde dahi sınırlı yanıt verdiklerini, rahatsızlık hissettiklerini ve kendi girişimlerinin diğer katılımcılar tarafından desteklenmediğini tespit etmiştir. Araştırma, öğretmenler, ebeveynler ve arabulucular arasındaki karşılıklı konumlanmanın çocukların özneleşmesini desteklemediği sonucuna ulaşmış ve bu tür görüşmelerde daha eşitlikçi etkileşim yapılarının gerekliliğine dikkat çekmiştir (Baraldi & Ceccoli, 2023).

Solberg (2023), Norveç’te erken çocukluk eğitiminde ebeveyn-öğretmen toplantılarına davet edilen çokdilli asistanların, Goffman’ın kavramıyla “animatör” olarak tanımlanan diyalog çevirmeni rolünü üstlendiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada, bu bireylerin

tartışmalara doğrudan katılımlarının sınırlı olduğu ve nadiren konuşmacı ya da anlatıcı rolünü üstlendikleri belirlenmiştir. Ancak, asistanların açıklama talep ettiklerinde veya konuşmayı genişlettiklerinde, daha aktif bir özneleşme potansiyelinin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir (Solberg, 2023).

Rauh (2016), Almanya'ya yeni gelen iki dilli çocukların, gelişlerinden bir ila dört yıl sonra çeviri yapmaya başladıklarını ve “basit ve her zaman ulaşılabilir” olmaları nedeniyle ebeveynler tarafından sıkça tercih edildiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada, bu durumun çocukların randevulara eşlik etmeleri nedeniyle okulu kaçırmalarına yol açtığı; çocukların genellikle çeviri yapmayı reddetmedikleri, çünkü ebeveynlerine destek olma sorumluluğu hissettikleri; ebeveynlerin ise çocuklarını çevirmen olarak kullanmayı “normal” karşıladıkları belirtilmiştir. Benzer şekilde, Ahamer (2013) de Avusturya'daki iki dilli gençlerin okullarda, hastanelerde ve resmi dairelerde aileleri için çeviri yaptıklarını; bu uygulamanın çocukları yetişkin rollerine zorladığını ve duygusal yük oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Silva ve Oliveira (2016), Brezilya İşaret Dili (Libras) çevirmeninin “öğretmen olmadığı” kabul edilmekle birlikte, eğitim sürecine dâhil edilmesi gerektiğini ve çalışmalarının öğretmenle iş birliği içinde planlanmasının önemini vurgulamıştır. Araştırmada, çevirmen eğitiminin yalnızca işaret dili yeterliliğini değil, okulun işlevine ve pedagojik aracılık rolüne dair unsurları da kapsamı gerektiği savunulmaktadır. Mizuno (2021) ise Japonya'da toplum çevirmenliği alanındaki araştırmaların 1980'lerin sonuna kadar bilinmediğini; günümüzde ise okul çevirmenliğinin hâlâ “istisnai” bir uygulama olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Yerel yönetimlerce yapılan son anketlerde okul çevirmenlerine duyulan ihtiyacın öne çıktığı, ancak kapsamlı destek sistemlerinin henüz yeni yeni geliştirildiği belirtilmiştir.

Ruiz ve Soria (2016), Córdoba, İspanya'da yürüttükleri keşifsel nitelikteki çalışmalarında, okul ortamlarında hem çevirmenlik hem de kültürel arabuluculuk alanlarında “profesyonel bir boşluk” bulunduğunu ve “özel eğitim almış uzmanların ciddi biçimde yetersiz” olduğunu ortaya koymuştur. Bu eksiklik nedeniyle öğretmenlerin, göçmen ailelerle karşılaştıkları iletişim, kültür ve dil temelli sorunlara bireysel çabalarıyla çözüm üretmek zorunda kaldıkları tespit edilmiştir.

Cline vd. (2014b) tarafından Nuffield Vakfı desteğiyle yürütülen Çocuk Dil Aracılığı Okullarda projesi kapsamında, Birleşik Krallık okullarında çocuk dil aracılığının sıklığı ve niteliği incelenmiştir. Altmış üç öğretmen ile geçmişte dil aracılığı yapmış yirmi beş genç yetişkinden anket ve mülakat yoluyla elde edilen veriler, dil aracılığının hem rutin öğretmen–veli iletişimlerinde hem de hassas durumlarda düzenli olarak gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, bu uygulamanın çocuklarda iki dillilik becerilerini geliştirme ve özgüveni artırma

gibi önemli kazanımlar sağladığını; ancak aynı zamanda duygusal stres ve etik ikilemler gibi güçlükler barındırdığını ifade etmiştir. Araştırmacılar, okulların çocukların katkılarını resmî olarak tanınması, hassas konularda profesyonel çevirmenler kullanması ve personelin aracılık durumlarını etkili biçimde yönetebilmesi için politika ve eğitim programları geliştirmesi gerektiğini önermektedir.

Prokopiou vd. (2013), göçmen çocukların genellikle ev sahibi ülkenin dilini ebeveynlerinden çok daha hızlı öğrendikleri için giderek artan sayıda çocuk ve gencin, aile yaşamına ebeveynleri adına dil aracılığı (çocuk dil aracılığı) yaparak katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, çocukların hassas veya zorlu görüşmelerde dil aracısı olarak kullanılmasına yönelik haklı çekinceler bulunduğunu; ancak birçok göçmen ebeveyn ve büyükanne-büyükbabanın, bazı durumlarda dışarıdan bir profesyonel yerine aile içinden bir dil aracısını tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada, öğrencilerin çocuk dil aracısı olarak kullanıldığı okullardaki öğretmenlerle ve okul yıllarında bu rolü üstlenmiş genç yetişkinlerle yapılan paralel çevrim içi anketlerden elde edilen seçilmiş bulgular sunulmakta; her iki grubun konuya farklı fakat birbirini tamamlayan bakış açılarını analiz ederek, çocuk dil aracılığı uygulamasına ilişkin çıkarımlar yapılması amaçlanmaktadır.

Marchut vd. (2019), kırsal Alaska'daki K-12 eğitim ortamlarında görev yapan stajyer çevirmenlerin mesleki deneyimlerini incelemek amacıyla yansıtıcı günlükler ve mülakatlardan yararlandıkları nitel bir araştırma yürütmüş; analiz sonucunda üç temel tema belirlemiştir: (1) kültürel uyum, yüksek yaşam maliyetleri ve sosyal izolasyonu kapsayan beklenti ihlalleri; (2) iş başında öğrenme sürecinde sınırlı dil becerilerine sahip sağır öğrencilerle karşılaşılması ve bu öğrencilerin çeviri hizmetinin ötesinde ek desteğe ihtiyaç duyması; (3) zamanla işe karşı olumlu bir bağlılık geliştirilmesi. Araştırmacılar, çevirmen yetiştirme programlarının daha fazla uzmanlaşmış kırsal uygulama fırsatı sunması, stajyerlerin aynı yerleşim yerinde eşleştirilmesinin değerlendirilmesi ve okulların bu bağlamlarda çevirmenlerin üstlendiği çok boyutlu rolleri tanınmasının önemine vurgu yapmışlardır.

Yarger (2001), Amerika Birleşik Devletleri'nin iki eyaletindeki kırsal devlet okullarında çalışan 63 eğitim çevirmeninin yeterlikleri ve performans düzeylerini incelediği araştırmasında, yalnızca 10 çevirmenin çevirmen hazırlık programlarını tamamladığını, beşinin ise eğitimle ilgili herhangi bir ders almadığını tespit etmiştir. 43 çevirmen için ortalama Eğitim Çevirmeni Performans Değerlendirmesi (EIPA) puanı 2,6 olarak bulunmuş ve bu puanın "tutarlı" çeviri eşiğinin altında kaldığı belirlenmiştir. Bulgular, birçok kırsal eğitim çevirmeninin yeterli eğitim ve beceriye sahip olmadığını ortaya koymakta; mesleki standartların belirlenmesi ve nitelikli çevirmen yetiştirme programlarına erişimin artırılması

gerekliliğini vurgulamaktadır (Yarger, 2001).

Krause vd. (2008), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki K-12 okullarında Eğitim Çevirmeni Performans Değerlendirmesi'nin (*Educational Interpreter Performance Assessment*) İşaretli Konuşma (Cued Speech) versiyonunu geliştirmek ve değerlendirmek amacıyla yürüttükleri pilot çalışmada, 24 eğitim çevirmeninden yalnızca %48'inin asgari kabul edilebilir performans düzeyine ulaştığını belirlemiştir. Değerlendirme aracının yüksek güvenirlik gösterdiği, ancak değerlendiriciler arası veri erişiminin sınırlı olduğu ifade edilmektedir. Sonuçlar, önceki EIPA çalışmalarındaki işaret dili çevirmenliği bulgularıyla büyük ölçüde paralellik göstermekte ve kullanılan iletişim biçiminden bağımsız olarak eğitim çevirmenliği hizmetlerinin sıklıkla yetersiz kaldığını; bunun da sağır öğrencilerin sınıf içi öğrenmeye erişimini sınırlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Seal (2000) ise, Amerika Birleşik Devletleri'nde sağır ve işitme güçlüğü yaşayan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına artan oranda dâhil edilmesi bağlamında, eğitim çevirmenlerinin değişen rolünü araştırma bulguları ve anket verileri ışığında incelemiştir. Analiz, çevirmenlerin genellikle işaret dili veya işaretli konuşma alanında konuşma-dil patologlarından daha yüksek yeterliliğe sahip olduğunu; buna karşılık konuşma-dil patologlarının dil gelişimi ve müfredat gereklilikleri konusunda daha fazla uzmanlığa sahip bulunduğunu ortaya koymaktadır. Makalede, konuşma-dil patologlarının çevirmenlerle etkili biçimde iş birliği yapabilmesi için öğrenci iletişiminin değerlendirilmesi, uygun tedavi hedeflerinin belirlenmesi ve hizmet içi eğitim yoluyla çevirmen- konuşma-dil patologları ekip çalışmasının güçlendirilmesine yönelik stratejiler sunulmaktadır.

Hooper vd. (2025), Avustralya'daki sağır çocuklara yönelik erken müdahale programlarında görev yapan 27 konuşma-dil patologunun uygulamalarını ve görüşlerini incelemek amacıyla yürüttükleri karma yöntemli anket çalışmasında, katılımcıların yarısından azının randevular için düzenli olarak nitelikli çevirmenlerle çalıştığını ortaya koymuştur. Bulgular, çevirmenlerin uzmanlaşmış terminolojiye ve randevunun amacına hâkim olmasının önemini vurgulamakta; tematik analiz ise çevirmen- konuşma-dil patoloğu iş birliğini etkileyen üç alanı — bilgilendirme süreçleri, uygulama yeterlilikleri ve çevresel koşullar — tanımlamaktadır. Etkili ekip çalışmasının önündeki engeller, yazarların çevirmenlerin, eğitimcilerin ve bakım verenlerin bakış açılarını içeren daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiğini önermelerine yol açmıştır.

Hernandez vd. (2022) ise Amerika Birleşik Devletleri'nin 36 eyaletindeki okul psikolojisi programlarına kayıtlı 364 lisansüstü öğrenci ve stajyerin çevirmenlerle çalışma konusundaki hazırlık düzeylerini değerlendirdikleri anket çalışmasında, katılımcıların çoğunun

ders içeriklerinde çevirmenlerle ilgili konuların sınırlı yer aldığını — dört puanlık ölçeğe ortalama 2,06 puanla — ifade ettiklerini saptamıştır. Yalnızca %27,9'unun ön staj uygulamalarında çevirmenlerle çalışma fırsatı bulduğu, %7,6'sının ise staj veya uygulama dönemlerinde bu deneyimi değerli bir eğitim olarak nitelendirdiği belirtilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı ise bu konuda hiçbir eğitim almadığını ifade etmiştir. Bulgular, okul psikolojisi programlarının öğrencileri çevirmenlerle etkili biçimde çalışmaya yeterince hazırlamadığını ortaya koymakta; kapsamlı yönergeler ve yapılandırılmış uygulama deneyimlerinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Hernandez vd., 2022).

Compton (2020), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki lise düzeyinde çok dilli sağır öğrenciler için düzenlenen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (IEP) toplantılarında ebeveyn katılımını incelemek amacıyla yürüttüğü etnografik durum çalışmasında, hem işaret dili hem de sözlü dil çevirmenlerinin yer aldığı kayıtlı bir toplantının video analizine dayanarak üç temel etkileşimsel olayı incelemiştir. Bulgular, bakış yönleri, beden konumlandırımları ve dil kipleri arasındaki etkileşimin, iletişimin akışını ve ebeveyn–eğitimci etkileşimlerinin aracılığını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymakta; araştırma, ebeveyn katılımını kolaylaştıran veya kısıtlayan koşulları belirleyerek çevirmenlerin bu bağlamlarda iletişimsel araçlar olarak kritik bir rol üstlendiklerini vurgulamaktadır.

Smith (2010) ise, 5. ve 6. sınıf dersliklerinde görev yapan üç çevirmenin video gözlemlerine dayanan doktora tezinde, eğitim çevirmenlerinin beş temel işlevini tanımlamaktadır: öğrencilerin görsel erişiminin en üst düzeye çıkarılması, dil ve içerik öğreniminin kolaylaştırılması, aktif katılımın teşvik edilmesi, sınıf söyleminin yönetilmesi ve sosyal desteğin sağlanması. Araştırma, nitelikli çevirmenlerin dahi zaman zaman sağır öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayacak stratejilerden yoksun olabildiğini göstermekte; çevirmenlerin karar verme süreçlerine ilişkin daha fazla araştırma yapılması ile gelişmiş eğitim ve destek yapılarının oluşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Guynes vd. (2024), Amerika Birleşik Devletleri genelinde 591 eğitim çevirmenini kapsayan ve Ulusal Eğitim Çevirmenleri Derneği (NAIE) tarafından yürütülen ulusal düzeyde karma yöntemli anket çalışmalarında, NAIE'nin kuruluşundan bu yana çevirmenlerin yeterlilik belgelerinde ilerleme kaydedildiğini; ancak nitelikler, rol beklentileri ve çalışma koşulları açısından önemli eşitsizliklerin sürdüğünü ortaya koymuştur. Araştırma, nitelikli profesyonel eksikliğinin devam ettiğini ve eyaletler ile bölgeler arasında tutarlı standartların bulunmadığını belirterek, eşgüdümlü politika ve mesleki gelişim çabalarının aciliyetine dikkat çekmektedir.

Lozano-Argüelles ve Martínez-Gómez (2025) tarafından gerçekleştirilen *Language learning bridge: how translation and interpreting training impacts bilingual proficiency in*

heritage and L2 learners başlıklı araştırmada, ABD'deki bir Hispanic-Serving Institution bünyesindeki çeviri ve ardıl çeviri sertifika programına katılan, büyük kısmı çocuklukta evde İspanyolca öğrenmiş ancak eğitim dili olarak İngilizceye daha fazla maruz kalmış 23 iki dilli öğrencinin bir dönemlik eğitim süresince İngilizce ve İspanyolca sözlü yeterlik gelişimleri incelenmiştir. Katılımcıların dönem başında ve sonunda ACTFL OPIc sınavıyla ölçülen puanlarında her iki dilde de ortalama artış gözlenmiş, ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna rağmen, İngilizce yeterlikteki ilerleme İspanyolcaya kıyasla biraz daha belirgin olmuştur. Başlangıçta yeterlik düzeyi düşük olan öğrenciler daha fazla gelişim kaydederken, dengeli iki dilliler en yüksek ilerlemeyi, İspanyolca baskın konuşanlar ise en düşük ilerlemeyi göstermiştir. Araştırma, başlangıç yeterlik düzeyinin kısa vadeli gelişimde önemli bir belirleyici olduğunu ve evde öğrendikleri dili yüksek düzeyde konuşabilen öğrencilerin bile gelişim potansiyelini koruduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, çeviri ve ardıl çeviri eğitiminin yalnızca mesleki hazırlık sağlamadığını; aynı zamanda iki dillilik gelişimi için de verimli bir ortam sunduğunu göstermektedir. Özellikle orta düzey yeterlikteki öğrencilerde bu etkinin daha güçlü olabileceği belirtilmiş; ayrıca, çocuklukta aileleri için gayriresmî çeviri yapan öğrencilerin bu deneyimlerinden yararlanan, ileri düzey işlevsel yeterlikleri geliştirmeye odaklanan pedagojik uyarlamaların programların etkisini artırabileceği vurgulanmıştır.

Martinez vd. (2009) ise Amerika Birleşik Devletleri'ne yakın zamanda göç eden 73 Latin kökenli ailede dil aracılığını aile içi bir süreç olarak inceledikleri araştırmada, ergenlerin ebeveynleri için sık sık çevirmenlik yaptığı hanelerde yüksek aracılık talebinin, artan aile stresi, azalan ebeveynlik edinci, düşen akademik başarı, sosyo-duygusal iyi oluşta bozulma ve madde kullanımı oranlarında artış gibi olumsuz ergen sonuçları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, öğrenci çevirmenlerin genellikle ev sahibi ülkenin dilini hızla öğrenerek karmaşık durumlarda aracı rol üstlendiklerini, ancak bunun önemli bir psikososyal yük oluşturduğunu vurgulamakta; okulların öğrencilerin iki dillilik becerilerinden yararlanabileceğini, ancak bu becerilerle gelen sorumluluk ve potansiyel stresi tanıyarak olumsuz etkileri azaltmak amacıyla profesyonel çevirmenler gibi kurumsal destekler sağlaması gerektiği önerilmektedir (Martinez vd., 2009).

Huang vd. (2019) ise sağlık hizmetleri bağlamında konuşma-dil patologları ile çevirmenler arasındaki iş birliğini inceleyen sistematik derlemelerinde, etkili ekip çalışmasının önündeki engelleri ve en iyi uygulama örneklerini belirlemiştir. Bulgular, oturum öncesi kapsamlı bilgilendirme, açık rol tanımları ve çevirmenlerle çalışma konusunda hedeflenmiş eğitimlerin, iş birliğini kolaylaştıran başlıca unsurlar olduğunu göstermektedir. Derleme, her ne kadar sağlık alanında geliştirilmiş olsa da bu iş birliği ilkelerinin eğitim ortamlarına da

uyarlanabileceğini vurgulamakta; öğretmenler ile SLP'lerin, çok dilli öğrencilerin öğretime ve hizmetlere eşit erişimini sağlamak amacıyla çevirmenlerle birlikte çalışmalarının gerekliliğine işaret etmektedir.

1.17.2. Ulusal Araştırmalar

Uluslararası literatürde olduğu gibi (Lee, 2021; Vargas-Urpi, 2012; Vargas-Urpí & Arumí-Ribas (2014); Türkiye’de eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği üzerine yapılan ulusal araştırmaların sayısı oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bölümde, Türkiye bağlamındaki mevcut bulgulara ve ilgili uluslararası araştırmalara yer verilmektedir.

Özsöz (2023), Türkiye’deki bir ortaokulda gerçekleştirilen veli-öğretmen görüşmesini analiz ettiği çalışmada, çevirmenlerin sıklıkla “kaynak metne dayanmayan söylemler” (non-rendition) ürettiklerini ve bu söylemlerin çoğunlukla kendi inisiyatifleriyle, açıklama yapma ya da onay alma amacıyla ortaya çıktığını belirlemiştir. Vargas-Urpi’nin (2019) sınıflandırmasına göre, gerekçeli non-rendition’ların konuşma yönetimi (ör. bilgi doğrulama, açıklama isteme, bilgi tamamlama, ara verme) amacı taşıdığı; gerekçesiz non-rendition’ların ise tarafsızlığı zedeleyebilecek müdahaleler (ör. uyarı, talimat, ek bilgi, yanıt) içerdiği tespit edilmiştir. Tepki belirteçlerinin, konuşmacının mesajının anlaşıldığını gösteren kısa ifadeler olarak hem gerekçeli hem gerekçesiz söylemlere gömülü biçimde ortaya çıktığı görülmüştür. Bulgular, çevirmenlerin zaman zaman tek dilli konuşma dizilerini yönlendirerek etkileşim yapısını şekillendiren aktif bir rol üstlendiklerini, nadiren tamamen etkileşim dışında kaldıklarını göstermektedir. Ayrıca, görüşmedeki diğer katılımcıların da çevirmeni yönlendiren veya sözlü davranışını manipüle eden söylemler üretebildiği, dolayısıyla non-rendition’ların yalnızca çevirmenin değil, tüm tarafların etkileşim stratejilerinin bir parçası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vaka analizi, çevrilmeyen ifadelerin mesleki standartların ihlali olarak değil, konuşma etkinliğinin doğal bir unsuru olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymakta; bu ifadelerin çoğunlukla çevirmenin kendi başlattığı ve işbirliğine dayalı bir ortamın sürdürülmesine katkıda bulunan söylemlerden oluştuğunu göstermektedir. Analiz, tek dilli söylem dizilerinin kimi zaman çevirmeni dışladığını, tepkisel belirteçlerin ise söz alma sırasını yönetmek için kullanıldığını ortaya koymuştur. Çalışma, veli-öğretmen toplantılarında çeviri davranışına ilişkin ulusal düzeyde kanıt sağlaması ve çevirmenlerin sınıftaki güç dinamiklerini nasıl aracılık ettiklerini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Bayraktar-Özer (2024) tarafından yapılan *Türkiye’de Çocuk Dil Aracılığı: Kürt, Arap ve Pomak Etnik Azınlıklarında Profesyonel Olmayan Çeviri Deneyimleri* isimli araştırma

sonucunda, Türkiye’deki Kürt, Arap ve Pomak etnik azınlık topluluklarından üç yetişkinin çocukluk dönemlerinde yaşadıkları dil aracılığı deneyimlerinin, özellikle Türkçe bilmeyen anneler ve büyükanneler gibi kadın aile üyelerinin iletişim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğu; bu aracılığın en çok hastaneler, alışveriş yerleri ve komşuluk ilişkilerinde gerçekleştiği; çocukların genellikle özetleme ve genelleme stratejilerini kullandığı, hakaret veya ırkçı ifadeleri bilinçli olarak çevirmeyerek çatışmaları önlemeye çalıştığı belirlenmiştir. Çocuk çevirmenler, yaptıkları çeviri eylemlerini doğal ve aileye karşı ahlaki bir sorumluluk olarak görmüşlerdir. Araştırma sonucunda, çocuk dil aracılığının, çocuk hem de aile üyeleri için ikinci dil edinimine katkı sağladığı, azınlık dilinin kuşaklar arası aktarımını destekleyerek dil kaymasını önlemede önemli rol oynadığı ve azınlık kadınlarının kamu hizmetlerine erişimde dezavantajlı konumda olduğunu ortaya koyarak, resmi çevirmen desteğinin yerel etnik topluluklara da sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Gürleyen (2022), Türkiye’de toplum çevirmenliği ağı: Meslekleş(Eme)meye yönelik algılar ve ötesi isimli araştırmasında toplum çevirmenlerinin etik ilkelerinin algılanmasında rol oynayan toplum çevirmenliği ağı ve bu ağın aktörlerini (insan ve insan dışı) incelemiş ve araştırma sonucunda Türkiye’de toplum çevirmenliği alanında profesyonelleşme eksikliği bulunduğunu; her bir alt ağın (sağlık, mahkeme, kamu hizmeti) kendi insan ve insan olmayan aktörleri bulunduğunu ve bu aktörler ağdaki çıkarlarına göre değiştiğini; çevirmenlerin etik ilkeleri benimsemesinin, diğer aktörlerin beklentilerine göre şekillendiğini; Diğer aktörlerin beklentilerinin, toplum çevirmenlerinin algılarını, davranışlarını ve rollerini etkilediğini; Türkiye’de toplum çevirmenliği alanında bir derneğin olmamasının, diğer aktörlerin beklentilerinin çevirmenlerin davranışları üzerinde kontrol kurmasına yol açtığını; toplum çevirmenlerinin haklarının, niteliklerinin, sorumluluklarının, iş ve rol tanımlarının net bir şekilde belirlenmemiş olmasının, mesleğin sadece dil bilgisi olarak görülmesine ve çevirmenlerin statüsünün düşmesine neden olduğunu tespit etmiştir.

Türkiye’de toplum çevirmenliği, özellikle göç ve kapsayıcı eğitim politikaları nedeniyle, giderek artan bir akademik ilgi görmektedir. Eğitim ortamlarını ele alan ulusal çalışmalar, okullarda, veli-öğretmen toplantılarında, kapsayıcı sınıflarda çevirmenlerin (profesyonel ya da profesyonel olmayan) iletişimi kolaylaştırdığı durumlara veya çocukların aileleri için dil aracı olarak görev yaptığı örneklerle odaklanmaktadır.

Uluslararası ve ulusal araştırmaların kapsamı bir arada değerlendirildiğinde, okullarda çeviri faaliyetlerine yönelik artan ilgiye rağmen önemli boşluklar olduğu görülmektedir. Şöyle ki yazılı çeviri —özellikle okul belgelerinin, müfredatların ve değerlendirme metinlerinin aktarımı— sözlü çeviriye kıyasla yeterince araştırılmamıştır.

Yetişkin eğitimi ve mesleki eğitim bağlamları akademik olarak sınırlı ilgi görmüş; çalışmaların büyük çoğunluğu K–12 düzeyine odaklanmıştır. COVID-19 sonrasında kullanımı artmasına rağmen, uzaktan ve video tabanlı hizmetler dâhil teknoloji destekli çeviri uygulamaları büyük ölçüde incelenmemiştir. Ayrıca, farklı dilsel ve kültürel geçmişe sahip ebeveynler ve öğrenciler gibi paydaşların bakış açıları da yeterince belgelenmemiştir. Eğitim ortamlarında çeviri, kamu hizmeti çevirisinin kritik fakat yeterince kaynak ayrılmamış bir unsurudur. Araştırmalar; eğitilmiş personel eksikliği, tutarsız standartlar ve çocuklar ya da gönüllüler üzerine aşırı bağımlılığı doğrulamakta; ancak aynı zamanda iyi yapılandırılmış çevirmen eğitiminin ve çevirmenlerin öğrenme ile aile katılımına yaptığı çok yönlü katkıların önemine işaret etmektedir. Gelecekteki araştırmalar, K–12 düzeyinin ötesine geçmeli, yazılı çeviri ve teknolojik yenilikleri bütünleştirmeli, çok dilli ailelerin seslerini önceliklendirmelidir. Politika ve uygulamalar ise profesyonel hizmetlere yatırım, eğitimcilerin bu alanda donatılması ve kapsamlı dil erişim stratejilerinin geliştirilmesi yoluyla ilerletilmelidir.

II. BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Bu çalışmada, bir olguyu doğal bağlamı içinde derinlemesine anlamayı amaçlayan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmacının olayları ve bireylerin yaşantılarını kendi anlam dünyaları içinde incelemesine olanak tanır (Denzin & Lincoln, 2011). Araştırmada fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, insanların önemli yaşam deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını inceleyen nitel bir araştırma yaklaşımıdır ve bireylerin deneyimlerini kendi terimleriyle keşfetmeye imkân sağlar (Smith vd., 2021).

Fenomenoloji, farkında olunan fakat derinlemesine kavranamayan olgulara odaklanarak, bu olguların bireyler açısından taşıdığı kişisel ve öznel anlamları açığa çıkarmayı amaçlar (Creswell, 2013). Bogdan ve Biklen'e (1997) göre, fenomenolojik yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, bireylerin belirli durumlar içerisindeki yaşantılarına ve etkileşimlerine yükledikleri anlamları anlamaya çalışmaktadır. Benzer şekilde, Van Manen (1997) fenomenolojik araştırmaların, yaşanan deneyimlerin özüne ulaşmayı ve bireylerin deneyimlerine ilişkin derin anlamları ortaya çıkarmayı hedeflediğini ifade etmektedir. Nitekim Van Manen (1990) de araştırmacıların, bireylerin deneyimlerine ilişkin yansımaları “ödünc alarak” bu deneyimlerin özünü ve taşıdığı anlamları derinlemesine kavramaya çalıştıklarını belirtmiştir (Finlay, 2006). Bu bağlamda, fenomenolojik nitel bir yaklaşım, bireylerin yeni sosyal ve eğitsel bağlamlarda karşılaştıkları kültürlerarası deneyimlerin karmaşıklığını anlamaya çalışan araştırmacılar için yol gösterici olabilir (Lopez & Willis, 2004; Moustakas, 1994). Bu tür bir yaklaşım, yaşantıların temel yapısını ve temalarını ortaya çıkarmayı hedefleyerek araştırmaya derinlik katmaktadır (Finlay, 2014).

Fenomenolojik yaklaşımlar, insan davranışının doğrudan ölçülemeyecek kadar karmaşık olduğu varsayımına dayanmaktadır (Hale & Napier, 2013). Fenomenolojik araştırmaların temel hedefi, bireysel deneyimlerin özünü keşfetmektir (Moustakas, 1994). Fenomenolojik yaklaşım, yorumlayıcı ve öznel bir yöntem olup, bireysel yaşantılardan anlamlı içgörüler elde etmeye odaklanmaktadır (Saldanha & O'Brien, 2013). Fenomenoloji, bireylerin yaşantılarından doğan ortak anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Bireylerin olaylara yükledikleri anlamlar bağlamsal ve benzersizdir ve dolayısıyla standart kalıplarla açıklanamazlar (Patton, 2014). Bireylerin motivasyonları her zaman gözlemlenebilir

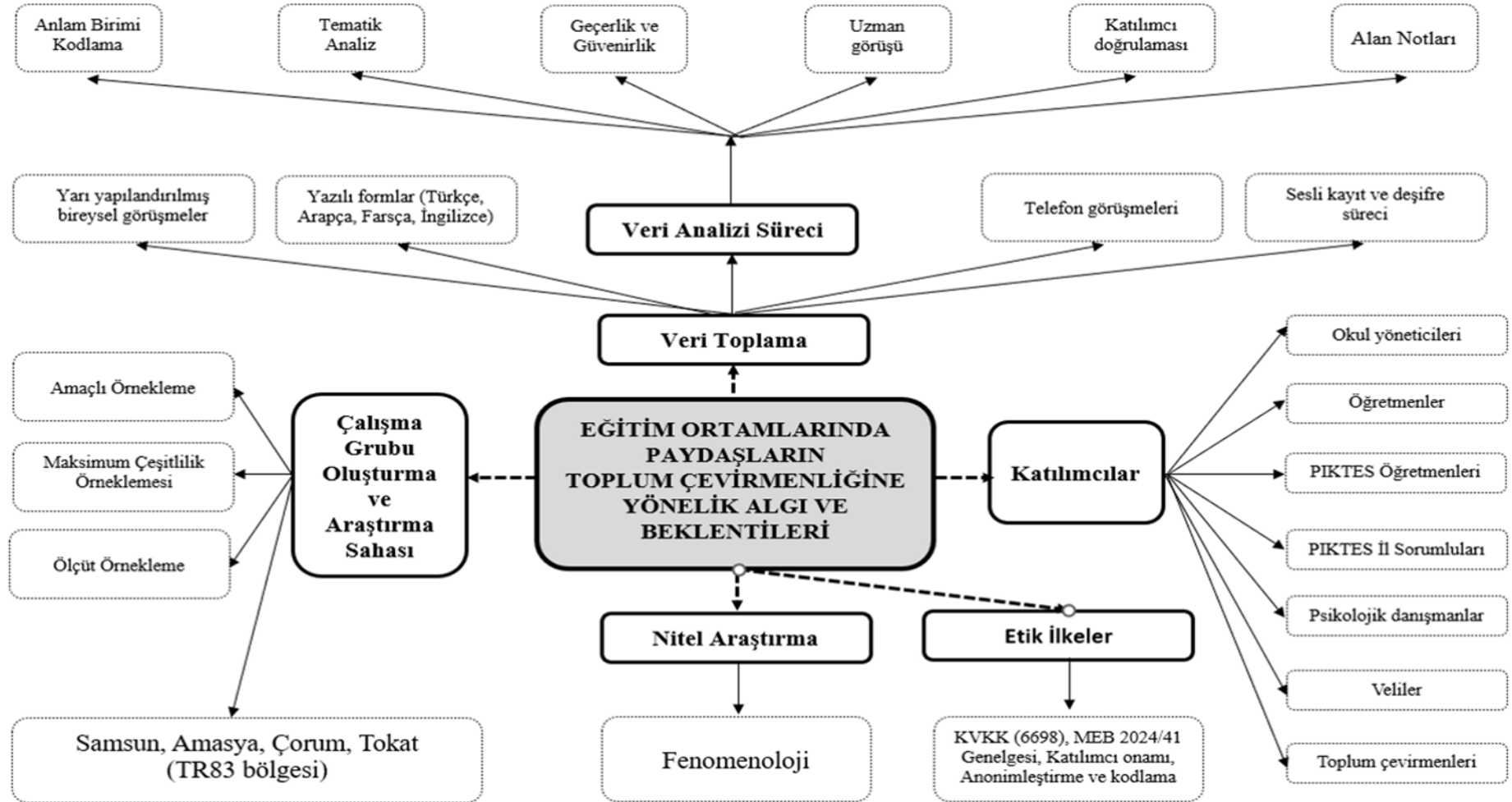
olmayan faktörlerden etkilenmekte ve olaylara kendi bireysel anlamlarını yüklemektedirler. Bu anlamlar, başkalarının olaylara atfettiği anlamlarla her zaman örtüşmeyebilir. Buna göre bireyler, önceden belirlenmiş kuralların veya normların ötesinde, öngörülemeyen biçimlerde davranabilirler (Hale & Napier, 2013). Bu yaklaşım çerçevesinde, fenomenolojik araştırmalarda, belirli bir değişkenin diğer üzerindeki etkisini incelemekten ziyade, belirli bir olgunun bireyler tarafından nasıl yaşandığı ve deneyimlendiği araştırılmaktadır (Saldanha & O'Brien, 2013).

Fenomenolojik araştırmalar, katılımcıların kendi öznel referans çerçeveleri doğrultusunda davranışlarını anlamaya çalışır. Bu nedenle olayları, katılımcıların bakış açısından betimlemeyi, yorumlamayı ve açıklamayı hedefleyen araştırma yöntemleri tercih edilmektedir (Hale & Napier, 2013). Bu bağlamda, bu araştırmada eğitim ortamlarında gerçekleşen toplum çevirmenliği hizmetlerinin; okul müdürleri, müdür yardımcıları, psikolojik danışmanlar (rehber öğretmenler), öğretmenler, veliler ve toplum çevirmenleri gibi farklı paydaş grupları tarafından nasıl algılandığı, deneyimlendiği ve değerlendirildiği derinlemesine incelenmektedir.

Toplum çevirmenliği, farklı bağlamlarda bireylerin kamu hizmetlerine erişimini kolaylaştırmak amacıyla gelişen, çok disiplinli bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Vargas-Urpi, 2012). Bu disiplinlerarası doğa, araştırmacılar için farklı konu ve yöntem seçeneklerini de beraberinde getirmektedir (Williams & Chesterman, 2002). Toplum çevirmenliği hizmetlerinin bireyler üzerindeki etkilerinin kişisel ve öznel deneyimlere dayanması; algıların, beklentilerin ve değerlendirmelerin bireysel farklılıklar göstermesi nedeniyle fenomenolojik desen, bu çalışmanın amacına ve doğasına en uygun yöntemsel yaklaşım olduğu ifade edilebilir. Nitekim, toplum çevirmenliği araştırmalarında da bireylerin deneyimlerine odaklanan yöntemsel yaklaşımlar, bu hizmetlerin çok katmanlı doğasını daha iyi anlamaya katkı sağlamaktadır (Vargas-Urpi, 2012).

Bu araştırmada fenomenolojik yaklaşımın temel ilkeleri uygulanmıştır: (a) *Paranteze alma (Epoché)*: Araştırmacı, veri toplama ve analiz süreçlerinde kendi önyargılarını askıya alarak katılımcı deneyimlerine tarafsız bir şekilde yaklaşmıştır. (b) *Derinlemesine keşif*: Katılımcıların ilk elden deneyimlerini ayrıntılı anlatımlarla ortaya koymak amacıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. (c) *Özün çıkarılması*: Katılımcıların bireysel yaşantıları sentezlenerek toplum çevirmenliği hizmetlerine ilişkin algıların ve beklentilerin temel yapıları belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın yöntemi ile ilgili olarak izlenen tüm süreçler Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Araştırmanın Yöntem Akış Şeması



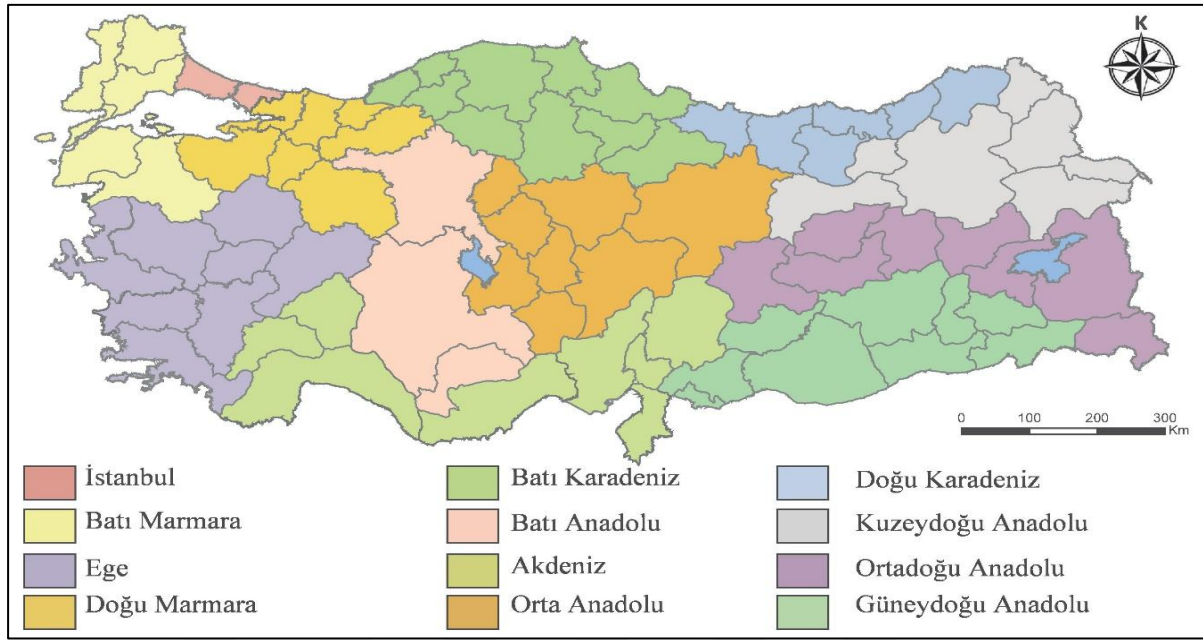
2.2. Araştırma Sahası ve Araştırmacının Rolü

Bu araştırma Amasya, Çorum, Samsun ve Tokat illerinde gerçekleştirilmiştir. Creswell (2013) nitel bir araştırmada araştırmacının kendisine gönüllü olarak veri sağlayabilecek, erişim sorunları olmayan ve ele alınan fenomen ile ilgili araştırmaya değecek nitelikte olan bireylere ulaşmasını önermektedir (s.119). Nitel araştırma modeli benimseyen bir araştırmacı araştırmasına veri sağlayabilecek katılımcıları bulmak ve araştırmanın daha temsil edici olması için farklı bölgelerden katılımcılar belirleyebilir (Luborsky & Rubinstein, 1995).

Türkiye’de yedi coğrafi bölge ve bu bölgelere dağılan 81 il bulunmaktadır. *Amasya, Çorum, Samsun ve Tokat* illeri Türkiye Coğrafi Bölge Sınıflandırması’na göre Karadeniz Bölgesi’nde yer almaktadır. Bu iller Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından 2003 yılında coğrafi özellikler, soyoekonomik gelişmişlik düzeyleri ve nüfus sayıları açısından İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması uyarınca sınıflandırılmıştır. Söz konusu bu sınıflandırmada toplam 12 adet Düzey 1, 26 adet Düzey 2, 81 adet Düzey 3 sınıflandırma bölgesi bulunmaktadır. Bu araştırmanın çalışma sahasını oluşturan Amasya, Çorum, Samsun ve Tokat illeri Düzey 1 sınıflandırmasında TR8 Batı Karadeniz ve Düzey 2 sınıflandırmasında TR83 Bölgesi kapsamında yer almaktadır.

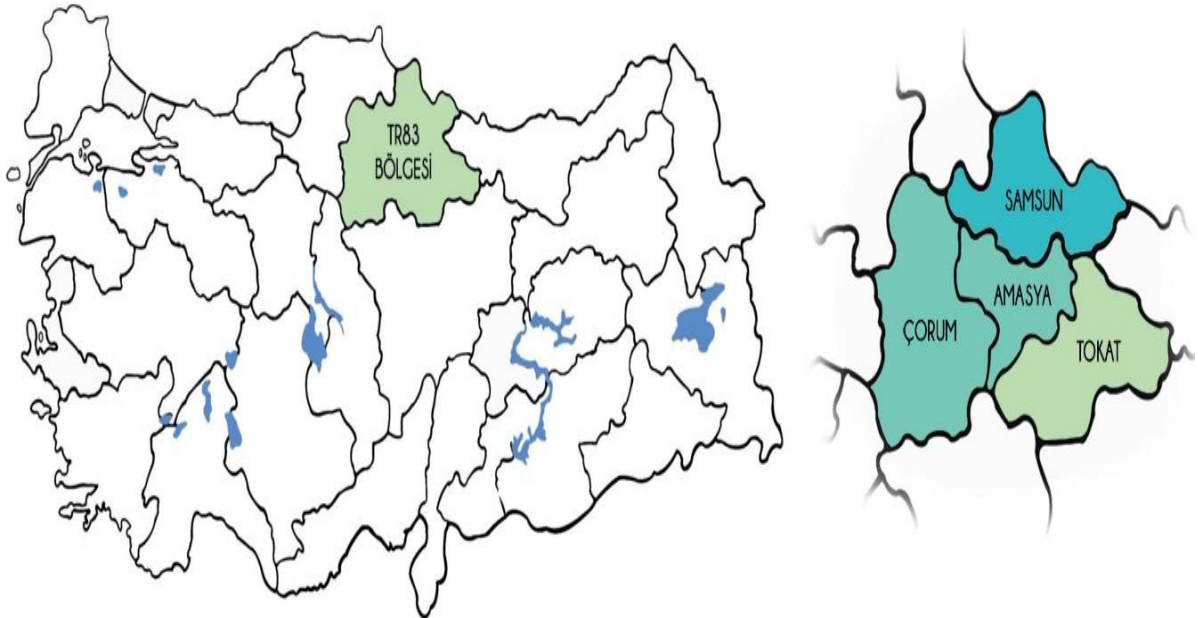
DPT 2011 yılında kapatılarak Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı bünyesinde yer almış, Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı da 2018 yılından itibaren Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı bünyesinde yer almaktadır. Bu kapsamda araştırma sahası ile ilgili coğrafi ve soyoekonomik göstergeler farklı kaynaklardan elde edilmiştir. 22 Eylül 2002 tarihli 2002/4720 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile *Avrupa Birliği Bölgesel İstatistik Sistemi* adıyla yürürlüğe konan illerin her biri *Düzey 3* olarak adlandırılmıştır. Coğrafi, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan birbirine benzeyen komşu iller ise ekonomik etki alanları ve nüfus miktarları baz alınarak *Düzey 2* ve *Düzey 1* olarak sınıflandırılmıştır (Erdebil vd., 2019, s.77): DPT tarafından gerçekleştirilen İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2. TÜİK İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (Düzey 1)



Bu araştırmanın çalışma sahasına temel teşkil eden Düzey 2 sınıflandırması uyarınca TR83 Bölgesi şekil 3’te gösterilmektedir.

Şekil 3. TÜİK İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (Düzey 2)



Düzey 1 sınıflandırması uyarınca Amasya, Çorum, Samsun ve Tokat illerinden oluşan TR83 Bölgesi’nin toplam yüzölçümü 37.823 km²’dir. Toplam yüzölçümü iller açısından ele alındığında ise, yüzölçüme göre sıralama Çorum 12.428 km², Tokat 10.042 km², Samsun 9.725

km² ve Amasya 5.628 km²'dir. Bu kapsamda yüzölçümü açısından en büyük il Çorum, en küçük il ise Amasya'dır. Araştırma sahası, bu araştırmanın hem teorik hem de pratik anlamda önemli bir bileşenidir.

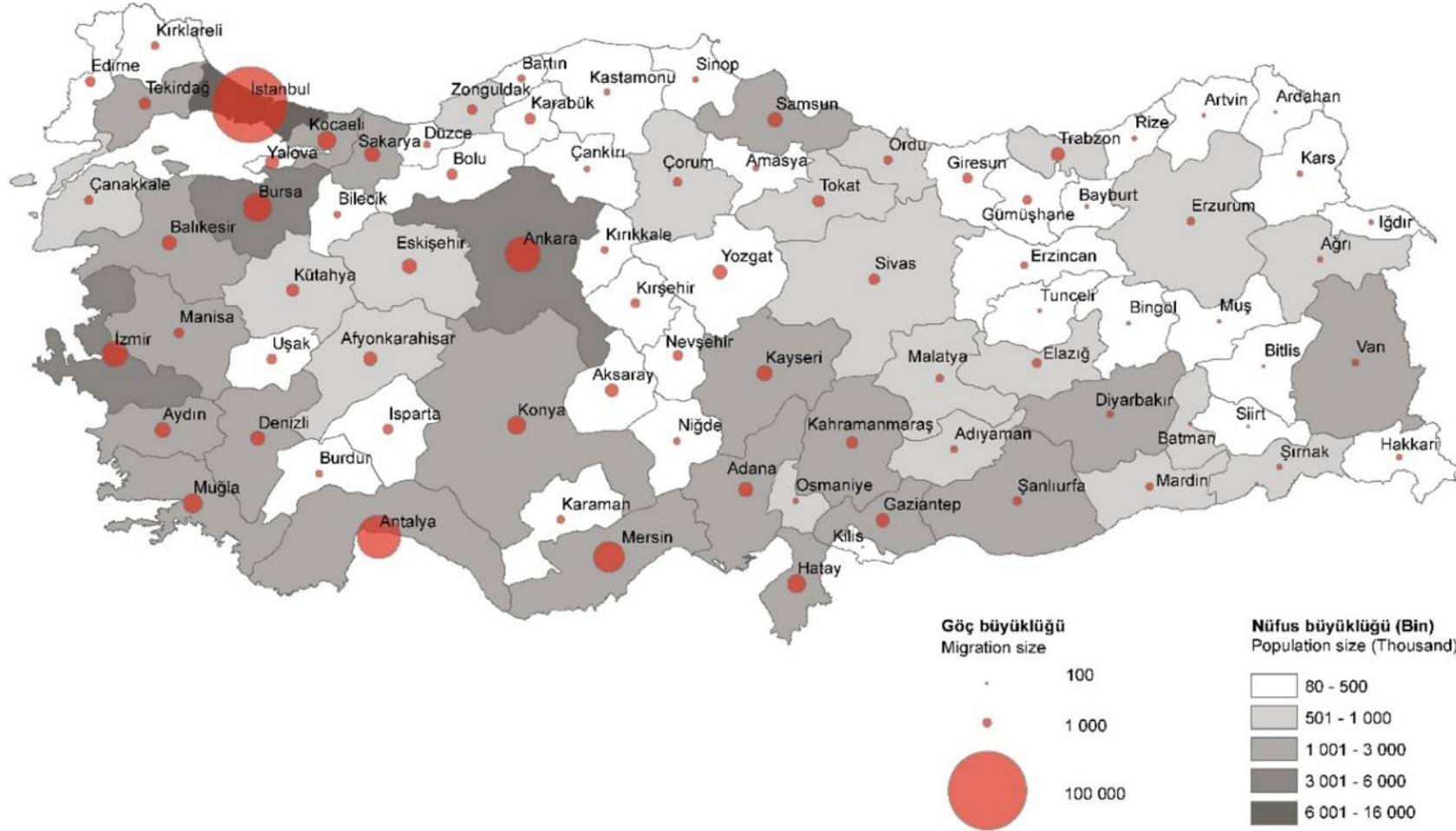
Günümüzde milyonlarca birey, çeşitli nedenlerle kendi ülkelerinden ayrılarak başka ülkelere göç etmektedir. Bu bireylerin, yerleştikleri toplumun dili ve kültürüyle uyum sağlayabilmeleri, dolayısıyla sosyal yaşama entegre olabilmeleri için kültürlerarası iletişimi kolaylaştıracak aracı kişilere ihtiyaç duyulmaktadır (Helalşah, 2021). Dünyanın pek çok ülkesinde yaşayan göçmen topluluklar kendi anadillerinin dışında, ev sahibi ülkenin dilini kullanarak iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadır (Bayraktar-Özer, 2024, s.72).

Göç hareketleri, beraberinde çeşitli sorunlar getirmektedir ve bunların en önemlisi iletişim engelidir. Farklı bir ülkeye yerleşen bireyler, dil farklılığı nedeniyle resmi kurumlarla etkili iletişim kurmakta zorlanmakta ve bu durum çeşitli problemlere yol açmaktadır (Koçlu, 2019). Yaşadığı toplumla, toplumun dilini bilmediği için iletişim kuramayan ve bu nedenle toplum kurumlarının sunduğu hizmetlere erişmekte zorluk yaşayan insanların bu iletişim sorununu çözmek için verilen çeviri hizmetine, toplum çevirmenliği ismi verilmektedir (Helalşah, 2021, s.197).

Toplum çevirmenliği, kamu hizmetlerinin sunumu sırasında ihtiyaç duyulan sözlü çeviri türlerini kapsayan geniş bir alandır. Özellikle sosyal hizmet birimleri, hastaneler, sağlık kuruluşları ve mahkemelerde gerçekleştirilen çeviri faaliyetleri bu alanın alt türleri arasında değerlendirilmektedir. Sağlık, eğitim ve hukuk gibi temel kamu hizmetlerinde kullanılan sözlü çeviriler, toplum çevirmenliğinin en yaygın örneklerini oluşturmaktadır. Ayrıca, birçok ülkede işitme ve konuşma engelli bireyler için sağlanan işaret dili çevirisi de toplum çevirmenliği kapsamında ele alınmaktadır (Kahraman, 2010).

Türkiye, geçmişten günümüze çok dilli ve çok kültürlü bir yapıya sahip olmuştur. Özellikle 2010'lu yıllarda yaşanan göç dalgasıyla birlikte, dil hizmetlerine duyulan ihtiyaç belirgin şekilde artmış ve bu durum, ülke genelinde farklı alanlarda somut adımların atılmasına yol açmıştır (Kutlu & Tarakcıoğlu, 2024). Son yıllarda Türkiye, artan uluslararası göç hareketlerinin merkezinde yer almakta ve farklı iller göçmen yoğunluğu açısından birbirinden belirgin farklılık göstermektedir. Göçün coğrafi dağılımını daha açık biçimde ortaya koymak amacıyla, Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2023 yılı verilerine dayanan illere göre yurt dışından gelen göç büyüklüğünü gösteren harita Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4. İllere Göre Yurt Dışından Gelen Göçün Büyüklüğü, 2023



TÜİK'in 2023 yılı uluslararası göç verilerine dayalı harita ve gösterge sistemine göre, TR83 bölgesinde göçün büyüklüğü ve illerin nüfus kapasitesi arasında dikkat çekici farklar gözlemlenmektedir. Samsun, bölgede hem en kalabalık nüfusa sahip il (3.001–6.000 bin aralığı) hem de en yüksek göç alan şehir olarak öne çıkmaktadır. Haritada yer alan kırmızı daire, Samsun'un diğer TR83 illerine göre oldukça fazla sayıda göçmen aldığına işaret etmektedir. Bu durum, ilin bölgesel merkez olma özelliğini, sağlık ve eğitim hizmetleriyle bir cazibe merkezi haline gelmesini ve göçmenler açısından erişilebilir bir yaşam alanı sunmasını yansıtmaktadır. Tokat ise orta yoğunlukta bir nüfusa (501–1.000 bin) sahip olmakla birlikte, Samsun'a kıyasla çok daha az göç almaktadır. Haritada kırmızı daire boyutunun görece küçük olması, göçmen tercihinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Amasya ve Çorum da benzer şekilde görece düşük göç alan iller arasında yer almaktadır. Amasya'nın nüfusu 500 binin altında olduğu için haritada en açık tonda yer almakta ve çok küçük göç dairesiyle temsil edilmektedir. Çorum ise 500–1.000 bin nüfus aralığında olmasına rağmen, göç büyüklüğü açısından Amasya ile benzer düzeyde kalmıştır. Genel olarak bakıldığında, TR83 bölgesinde yalnızca Samsun dikkate değer bir göç alımı gerçekleştirmekte, diğer üç il ise göç açısından düşük seviyelerde yer almaktadır. Bu durum, bölgede toplum çevirmenliği, kamu hizmetlerine erişim ve kültürel uyum gibi alanlarda özellikle Samsun'da yoğunlaşan bir ihtiyaç olduğunu, diğer illerde ise daha sınırlı ama göz ardı edilmemesi gereken bir planlama gerektirdiğini göstermektedir.

2022 ve 2023 yıllarına ait TÜİK verileri incelendiğinde, TR83 bölgesini oluşturan Amasya, Çorum, Samsun ve Tokat illerinde göç ve nüfus açısından dikkat çekici farklılıklar gözlemlenmektedir. Amasya'nın toplam nüfusu 2022 yılında 338.267 iken 2023'te 339.529'a yükselmiş, ancak toplam göçmen sayısı 682'den 643'e düşerek %5,7 oranında azalmıştır. Çorum ilinde ise nüfus artışı 4.221 kişiyle sınırlı kalmış (2022: 524.130 → 2023: 528.351), buna rağmen göçmen sayısı 1.440'tan 1.293'e gerileyerek %10,2 oranında düşmüştür. Samsun, bölgenin en büyük nüfusa sahip ili olarak 2022'de 1.368.488 olan nüfusunu 2023'te 1.377.546'ya çıkarmış ve bu süreçte toplam göçmen sayısı 5.035'ten 3.610'a inerek %28,3 oranında azalmıştır. Benzer şekilde, Tokat'ta da nüfus artışı (2022: 596.454 → 2023: 606.934) devam etmiş olsa da göçmen sayısı 1.525'ten 2.391'e yükselmiştir; bu durum, Tokat'ın göçmen alımında dikkat çekici bir artış yaşadığını göstermektedir. Diğer üç ildeki düşüş eğiliminin aksine Tokat'taki bu artış, ilin göçmenler açısından cazip hale gelmeye başladığına işaret edebilir. Bu veriler, göç politikalarının iller düzeyinde farklı etkilere yol açtığını ve bölgesel yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır (TÜİK, 2024).

İstatistikler göçmenlerin yerleştikleri şehirlerde belirli alanlarda yoğunlaştıkları

görülmektedir (Alvarez vd., 2021). Benzer bir eğilim bu çalışmanın araştırma sahasında görülmektedir. Şöyle ki yabancıların büyük çoğunluğu il merkezlerinde ikâmet etmekte ve illerin de düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip mahallelerinde yaşamaktadırlar. Nitekim, araştırma sahasında yer alan okulların bulunduğu konumlar da bunu destekler niteliktedir. Araştırma sahasında veri elde edilen okullar ve bu okullara ilişkin demografik bilgiler şu şekilde gerçekleşmiştir:

Tablo 1. Araştırma Sahasında Yer Alan Okulların Demografik Özellikleri

	İl	Okul Kodu	Okul Türü	Öğretmen Sayısı (Aralık)	Öğrenci Sayısı (Aralık)
1	Amasya	AMA-LIS-01	Anadolu Lisesi	51-60	401-600
2	Amasya	AMA-LIS-02	Anadolu Lisesi	41-50	401-600
3	Amasya	AMA-ORT-03	Ortaokul	51-60	801-1000
4	Amasya	AMA-ILK-04	İlkokul	21-30	201-300
5	Amasya	AMA-ANA-05	Anaokulu	6-10	101-200
6	Amasya	AMA-ILK-06	İlkokul	41-50	801-1000
7	Amasya	AMA-ORT-07	Ortaokul	31-40	301-400
8	Amasya	AMA-ILK-08	İlkokul	41-50	801-1000
9	Amasya	AMA-ILK-09	İlkokul	21-30	401-600
10	Amasya	AMA-ORT-10	Ortaokul	21-30	101-200
11	Amasya	AMA-ORT-11	Ortaokul	21-30	101-200
12	Amasya	AMA-MES-12	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	71-80	601-800
13	Amasya	AMA-ILK-13	İlkokul	11-20	201-300
14	Amasya	AMA-ORT-14	Ortaokul	51-60	801-1000
15	Amasya	AMA-İMH-LIS-15	Anadolu İmam Hatip Lisesi	41-50	301-400
16	Amasya	AMA-ORT-16	Ortaokul	21-30	301-400
17	Amasya	AMA-İMH-ORT-17	İmam Hatip Ortaokulu	41-50	201-300
18	Amasya	AMA-ILK-18	İlkokul	31-40	401-600
19	Amasya	AMA-HEM-19	Halk Eğitim Merkezi	6-10	0-100
20	Amasya	AMA-ILK-20	İlkokul	21-30	201-300
21	Amasya	AMA-ILK-21	İlkokul	21-30	401-600
22	Amasya	AMA-ORT-22	Ortaokul	11-20	101-200
23	Çorum	COR-ANA-23	Anaokulu	11-20	201-300
24	Çorum	COR-ILK-24	İlkokul	31-40	401-600
25	Çorum	COR-ILK-25	İlkokul	31-40	601-800
26	Çorum	COR-ILK-26	İlkokul	31-40	401-600
27	Çorum	COR-ILK-27	İlkokul	41-50	701-800
28	Çorum	COR-ILK-28	İlkokul	11-20	101-200
29	Çorum	COR-ILK-29	İlkokul	31-40	701-800
30	Çorum	COR-ILK-30	İlkokul	21-30	401-600
31	Çorum	COR-ILK-31	İlkokul	31-40	801-1000
32	Çorum	COR-ILK-32	İlkokul	31-40	601-800
33	Çorum	COR-ORT-33	Ortaokul	71-80	1001-1200
34	Çorum	COR-ORT-34	Ortaokul	31-40	101-200
35	Çorum	COR-ORT-35	Ortaokul	51-60	801-1000

36	Çorum	COR-ORT-36	Ortaokul	51-60	401-600
37	Çorum	COR-ORT-37	Ortaokul	21-30	101-200
38	Çorum	COR-IMH-ORT-38	İmam Hatip Ortaokulu	21-30	101-200
39	Çorum	COR-MES-39	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	81-90	1201-1500
40	Çorum	COR-IMH-LIS-40	Anadolu İmam Hatip Lisesi	31-40	201-300
41	Çorum	COR-ILK-41	İlkokul	11-20	0-100
42	Samsun	SAM-ORT-42	Ortaokul	51-60	801-1000
43	Samsun	SAM-ORT-43	Ortaokul	51-60	601-800
44	Samsun	SAM-ORT-44	Ortaokul	31-40	601-800
45	Samsun	SAM-ILK-45	İlkokul	41-50	801-1000
46	Samsun	SAM-ILK-46	İlkokul	51-60	601-800
47	Samsun	SAM-ILK-47	İlkokul	41-50	701-800
48	Samsun	SAM-ILK-48	İlkokul	51-60	1001-1200
49	Samsun	SAM-ILK-49	İlkokul	31-40	701-800
50	Samsun	SAM-ILK-50	İlkokul	31-40	201-300
51	Samsun	SAM-ORT-51	Ortaokul	100-120	1750-2000
52	Samsun	SAM-ILK-52	İlkokul	41-50	801-1000
53	Samsun	SAM-IMH-ORT-53	İmam Hatip Ortaokulu	41-50	401-600
54	Samsun	SAM-ILK-54	İlkokul	51-60	801-1000
55	Samsun	SAM-ILK-55	İlkokul	31-40	701-800
56	Tokat	TOK-ILK-56	İlkokul	21-30	301-400
57	Tokat	TOK-ILK-57	İlkokul	21-30	401-600
58	Tokat	TOK-ILK-58	İlkokul	51-60	801-1000
59	Tokat	TOK-ORT-59	Ortaokul	71-80	1001-1200
60	Tokat	TOK-ORT-60	Ortaokul	31-40	401-600
61	Tokat	TOK-ORT-61	Ortaokul	11-20	101-200
62	Tokat	TOK-LIS-62	Anadolu Lisesi	41-50	601-800
63	Tokat	TOK-ILK-63	İlkokul	11-20	101-200
64	Tokat	TOK-ORT-64	Ortaokul	61-70	801-1000
65	Tokat	TOK-ORT-65	Ortaokul	31-40	301-400
66	Tokat	TOK-ORT-66	Ortaokul	41-50	401-600
67	Tokat	TOK-MES-67	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	41-50	401-600
68	Tokat	TOK-ORT-68	Hem İlkokul hem Ortaokul	31-40	201-300
69	Tokat	TOK-ILK-69	İlkokul	31-40	701-800
70	Tokat	TOK-ORT-70	Ortaokul	61-70	1001-1200

Tablo 1, bu araştırma kapsamında TR83 bölgesinde yer alan dört ilden (Amasya, Çorum, Samsun ve Tokat) veri toplanan okulların demografik özelliklerini göstermektedir. Çalışma sahasına dâhil edilen toplam 70 okul, bölgedeki dilsel ve kültürel çeşitliliği temsil edebilecek şekilde farklı eğitim kademeleri ve okul türlerinden seçilmiştir. Bu kapsamda Amasya ilinden 22, Çorum ilinden 19, Samsun ilinden 14 ve Tokat ilinden 15 okul araştırmaya dâhil edilmiştir. Okul türlerine bakıldığında, örnekleme ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi, imam hatip lisesi, anaokulu ve halk eğitim merkezleri gibi farklı kurumsal yapılara yer verilmiştir. Bu çeşitlilik, toplum çevirmenliği hizmetleri ve mevcut durumu ile ilgili zengin veri elde edebilmek açısından bilinçli olarak gözetilmiştir. Ayrıca

Tablo 1’de yer alan öğretmen ve öğrenci sayılarına ilişkin veriler, okullar arasında ölçek bakımından önemli farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar, araştırma verilerinin yalnızca nicel temsiliyet açısından değil, aynı zamanda bağlamsal derinlik açısından da zenginleşmesini sağlamıştır.

Amasya ilinde veri toplanan okullardan 7’si ilkokul, 7’si ortaokul (1’i imam hatip ortaokulu), 3’ü Anadolu lisesi, 1’i mesleki ve teknik Anadolu lisesi, 1’i Anadolu imam hatip lisesi (kız), 1’i anaokulu ve 1’i halk eğitim merkezidir. Okulların öğretmen sayıları 6 ile 80 arasında, öğrenci sayıları ise 0–100 ile 1000 arasında değişmektedir. Okullarda yer alan öğrenci ve öğretmen sayılarına ilişkin bu aralık, eğitim kurumlarının büyüklük açısından farklı ölçeklerde olduğunu göstermektedir. Çorum ilinde veri toplanan toplam 19 okulun 9’u ilkokul, 5’i ortaokul (1’i imam hatip ortaokulu), 1’i anaokulu, 1’i mesleki ve teknik Anadolu lisesi, 1’i Anadolu imam hatip lisesi ve 2’si lise düzeyindeki diğer kurumlardır. Okulların öğretmen sayıları 11 ile 90 arasında, öğrenci sayıları ise 0–100 ile 1500 arasında değişmektedir. Okullarda yer alan öğrenci ve öğretmen sayılarına ilişkin bu aralık, eğitim kurumlarının büyüklük açısından farklı ölçeklerde olduğunu göstermektedir. Samsun ilinde veri toplanan toplam 14 okulun 9’u ilkokul, 4’ü ortaokul ve 1’i imam hatip ortaokuludur. Okulların öğretmen sayıları 31 ile 120 arasında, öğrenci sayıları ise 201 ile 2000 arasında değişmektedir. Samsun ilindeki okulların büyük çoğunluğunun ilkokul düzeyinde olduğu görülmekte; bu okullarda yer alan öğrenci ve öğretmen sayıları açısından orta ve büyük ölçekli kurumların ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır. Tokat ilinde veri toplanan toplam 15 okulun 6’sı ilkokul, 7’si ortaokul, 1’i hem ilkokul hem ortaokul olarak faaliyet göstermekte, 1’i Anadolu lisesi ve 1’i mesleki ve teknik Anadolu lisesidir. Okulların öğretmen sayıları 11 ile 80 arasında, öğrenci sayıları ise 101 ile 1200 arasında değişmektedir. Tokat ilinde yer alan bu okulların büyük bir kısmı ortaokul düzeyindedir ve orta büyüklükte öğrenci-öğretmen profiline sahiptir.

Bu araştırmada her bir okul kapsamında bulunan yabancı öğrenci sayılarına dair net rakamlar elde edilememiştir. Bunun temel nedenleri arasında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okula resmi kayıtlı olduğu halde okula hiç gelmemesi, başka ile göç, kendi ülkesine dönme, çocuk işçi olarak çalışma, ailevi sorunlar olarak ifade edilmiştir. Özellikle tüm illerde lise okul türü diğer okul türlerine göre görece az olmasının nedeni de yabancı öğrencilerin lise çağına geldiklerinde çalışmaya yönelmeleri nedeniyle okula devam eden yabancı öğrenci sayısının lise okul türünde çok kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, illerde araştırma sahası belirlerken okul türü seçiminde etkili olmuştur.

Fenomenolojik yaklaşımın benimsendiği bu araştırmada, araştırmacı sürecin merkezinde yer almış ve katılımcıların yaşantılarını onların bakış açısından derinlemesine

anlamayı hedeflemiştir. Bu amaçla, fenomenolojinin temel ilkelerinden paranteze alma (epoché) yöntemi (Bednall, 2006) uygulanarak, araştırmacının kişisel inanç, önyargı ve varsayımlarının veri toplama ve analiz sürecine etkisi en aza indirilmiştir. Araştırmacı, katılımcılarla kurduğu açık ve güven temelli iletişim sayesinde onların deneyimlerini kendi terimleriyle ifade etmelerine imkân tanımış, empatik bir yaklaşım sergileyerek görüşmelerin doğal akışında derinlemesine bilgi elde etmiştir. Süreç boyunca yansıtıcı günlük (Ek 14. Görüşmeler İçin Örnek Analitik Not (Memo) Yazma Formu) kullanarak gözlemlerini, sezgilerini, duygusal tepkilerini ve analiz sırasında fark ettiği kritik noktaları sistematik biçimde kaydetmiş, bu sayede yorumlarının şeffaflığını ve tutarlılığını artırmıştır. Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora derecelerine sahip olan ve 20 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunan araştırmacı, eğitim ortamlarının işleyişine, paydaşlar arası ilişkilere ve sistemin kültürel-dilsel boyutlarına dair kapsamlı bilgi birikimini sürece taşımıştır. Bu akademik ve mesleki arka plan, veri toplama aşamasında paydaşların yaşadığı durumlara hassasiyetle yaklaşılmaya, analiz sürecinde ise temaların bağlamsal doğrulukla oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Araştırmacının alan bilgisi, bulguların yalnızca bireysel deneyim düzeyinde değil, aynı zamanda eğitim sistemi, politikalar ve uygulamalarla ilişkilendirilerek yorumlanmasına imkân tanımış; böylece çalışmanın güvenilirliği, geçerliliği ve eğitim alanına sağlayacağı pratik katkılar güçlendirilmiştir.

2.3. MEB PİKTES Projesi

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonrasında Türkiye’ye yoğun bir mülteci akışı yaşanmış ve bu süreçte ülkeye gelen sığınmacıların önemli bir kısmını eğitim çağındaki çocuklar oluşturmuştur. İlk yıllarda, bu durumun geçici olacağı düşüncesiyle mülteci çocukların eğitim ihtiyaçları kamplarda kendi müfredatlarına göre karşılanmaya çalışılmış ve Türk eğitim sistemine entegrasyonları planlı bir şekilde ele alınmamıştır (Özcan, 2018). Ancak zamanla geçici koruma altındaki çocukların sayısının artması, Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) yaygınlaşmasına neden olmuş ve bu durum, Türkiye’de iki dilli, paralel bir eğitim yapısının oluşmasına yol açmıştır. Bu ikili yapı, entegrasyon sürecini zorlaştırmış, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal uyum açısından çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında Türkiye’deki Mülteciler İçin AB Mali Yardım Programı (Facility for Refugees in Turkey [FRIT]) kapsamında bir protokol imzalanarak, 2016 yılında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES) yürürlüğe konmuştur (Cengiz,

2024).

PİKTES, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına entegrasyonunu desteklemeyi, ikili eğitim uygulamasını sonlandırmayı ve bu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu kolaylaştırmayı amaçlayan çok boyutlu bir eğitim projesidir. Proje kapsamında sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, rehber öğretmenler ve Arapça öğretmenleri istihdam edilerek, uyum sınıflarında Türkçe öğretimi, rehberlik hizmetleri ve sosyal uyum etkinlikleri yürütülmüştür (Nasifoğlu, 2023). Ancak uygulama sahasında elde edilen bulgular, PİKTES öğretmenlerinin, toplumsal arabuluculuk ya da kültürel çeviri görevlerini birebir üstlenemediklerini, aksine bu alanda ciddi bir ihtiyaç hissettiklerini göstermektedir (Karaman, 2018). Özellikle veli iletişiminde yaşanan dilsel ve kültürel engeller nedeniyle öğretmenlerin ailelerle doğrudan ve sağlıklı bir iletişim kurmakta zorlandığı, bu noktada toplum çevirmenliği görevine sahip bir aracıya duyulan ihtiyacın belirgin şekilde ortaya çıktığı görülmüştür (Hüseyin, 2020). Dolayısıyla, öğretmenler eğitim-öğretim görevlerini yerine getirirken, kültürlerarası anlam aracılığı noktasında destek sistemlerinin eksikliğini ciddi bir engel olarak deneyimledikleri ifade edilebilir.

Bu araştırma bağlamında, PİKTES öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve onların sahadaki deneyimleri analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, PİKTES öğretmenlerinin ailelerle doğrudan iletişim kurmak zorunda kaldıklarında yaşadıkları dilsel ve kültürel zorluklar ortaya konmuştur. Bu araştırma çokdilli ve çokkültürlü eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin, toplum çevirmenliği ihtiyaçlarını ortaya koymakta ve eğitimde toplumsal çeviri ihtiyacını görünür kılmaktadır.

2.4. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, TR83 bölgesinde görev yapan eğitim paydaşları ve toplum çevirmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar arasında (a) okul müdürleri ve müdür yardımcıları, (b) öğrenci destek süreçlerinde, veli iletişiminde ve kültürel arabuluculukta kilit rol üstlenen rehber öğretmenler, (c) çok dilli öğrenci ve ailelerle doğrudan çalışan öğretmenler, (d) veliler ve (e) eğitim ortamlarında çeviri hizmeti sunan profesyonel ve profesyonel olmayan (ad-hoc) toplum çevirmenleri yer almaktadır.

Katılımcı seçiminde rol çeşitliliği, dilsel geçmiş farklılıkları, okul türü (resmî/özel) ve coğrafi dağılım gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada amaçlı örnekleme, maksimum çeşitlilik ve kar topu örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmada bilgi bakımından zengin durumların seçilmesini amaçlayan sistematik bir

yaklaşımdır (Patton, 2022). Amaçlı örnekleme, belirli bir olgu hakkında özellikle bilgili veya deneyimli olan bireyleri veya birey gruplarını belirlemeyi ve seçmeyi içerir (Creswell & Plano-Clark, 2011). Maksimum çeşitlilik örnekleme, amaçlı örneklemenin bir alt stratejisidir ve heterojenliği bilerek genişletmeyi hedeflemektedir (Palinkas vd., 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme “en geniş bakış açısı derinliğini yakalamak için tipik/ortalama olanlar ile daha uç veya istisnai örneklerin birlikte dahil edilmesini” içerir; bu sayede araştırmacı konuyu farklı açılardan inceleyerek varyasyonlar arasında ortak olan örüntüleri tanımlayabilir (Suri, 2011). Bu çalışmada ayrıca kar topu (snowball) örnekleme de kullanılmıştır. Kar topu örnekleme, başlangıçta belirli özelliklere sahip az sayıda “çekirdek” katılımcının seçilmesi (Gierczyk vd, 2024) ve bu kişilerin sosyal ağları üzerinden benzer niteliklere sahip diğer katılımcıları yönlendirmesi mantığına dayanmaktadır (Naderifar vd., 2017).

Toplum çevirmenliği konusunun eğitim ortamlarında nasıl deneyimlendiğini anlamak için yapılan bu çalışmada, amaçlı örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme ve kar topu örnekleme bir arada kullanılmıştır. Bu bağlamda eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada, doğrudan çalışmada ele alınan olguyu deneyimleyen katılımcıların seçilmesi veri geçerliliği açısından da önemlidir. Amaçlı örnekleme, okul ortamlarında gerçekleşen çeviri hizmetleriyle doğrudan deneyimi olan ve gönüllü katılmaya istekli paydaşların seçilmesine olanak tanımış ve böylelikle veri kalitesini artırmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, rol (okul yöneticisi, öğretmen, rehber öğretmen, veli, toplum çevirmeni), dilsel geçmiş, okul türü (resmî/özel) ve coğrafi konum açısından olabildiğince farklı katılımcıların dâhil edilmesini sağlayarak heterojenlikten doğan ortak örüntülerin ve özgün varyasyonların belirlenmesine fırsat vermiştir Kar topu örnekleme ise özellikle toplum çevirmenleri veya resmi kayıt sistemlerine dâhil olmayan veliler gibi resmi kanallar aracılığıyla ulaşılması zor katılımcıların çalışmaya kazandırılmasına yardımcı olmuştur; ilk katılımcılar, kendi ağlarından benzer deneyimlere sahip kişileri önermiş ve böylece örneklem genişlemiştir. Bu katılımcı belirleme stratejisi, toplum çevirmenliği bağlamında eğitim paydaşlarının farklı bakış açılarını kapsamlı, dengeli ve güvenilir bir şekilde incelemeyi mümkün kılmıştır.

Katılımcıların seçiminde belirli kriterler esas alınmıştır. Dâhil edilme kriterleri şunlardır: (a) Amasya, Çorum, Samsun veya Tokat illerinde, eğitim ortamlarında çeviri ve çevirmen aracılığıyla iletişim deneyimine sahip olmak, (b) kendi deneyim ve görüşlerini Türkçe olarak ya da kendi anadilinde ifade edebilmek ve (c) gönüllü katılım ve onam formu imzalama isteği göstermek. Katılımcıların belirlenmesinde ise çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bunlar arasında (a) okul yönetimleri aracılığıyla doğrudan davet, (b) il ve ilçe millî eğitim

müdürlükleri ile iş birliği, (c) çevirmen ağıları üzerinden bilgilendirme yapılması ve (d) kar topu (snowball) örneklemesi yöntemiyle katılımcı önerilerinin alınması yer almaktadır. Araştırmada, TR83 bölgesindeki farklı illerde ve okul türlerinde görev yapan eğitim paydaşları ile öğrenci velilerinin katılımına dayalı olarak toplum çevirmenliği uygulamalarının çok boyutlu yapısını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda, okul türü, görevi ve coğrafi konum bakımından çeşitlilik gözetilerek seçilen katılımcıların sayısal dağılımı tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Sahasında Veri Elde Edilen Okullar ve Katılımcı Bilgileri

	Okul Kodu	Okul Müdürü	Müdür Yard.	Öğretmen	PİKTES Öğretmeni (G/D = Geçerli Değil)	Psikolojik Danışman (Rehber Öğretmen)	Öğrenci Velisi	Toplam
1	AMA-LIS-01	1	1	5	G/D	1	-	8
2	AMA-LIS-02	1	-	1	G/D	-	-	2
3	AMA-ORT-03	1	1	1	G/D	-	-	3
4	AMA-ILK-04	1	1	1	G/D	-	-	3
5	AMA-ANA-05	1	-	-	G/D	-	-	1
6	AMA-ILK-06	1	-	5	G/D	-	-	6
7	AMA-ORT-07	1	1	2	G/D	-	-	4
8	AMA-ILK-08	-	1	5	G/D	1	2	9
9	AMA-ILK-09	-	-	5	G/D	-	-	5
10	AMA-ORT-10	1	-	1	G/D	-	-	2
11	AMA-ORT-11	1	1	3	G/D	1	-	6
12	AMA-MES-12	1	2	2	G/D	1	-	6
13	AMA-ILK-13	-	-	2	G/D	-	-	2
14	AMA-ORT-14	-	2	-	G/D	1	-	3
15	AMA-IMH-LIS-15	-	1	-	G/D	-	-	1
16	AMA-ORT-16	-	-	1	G/D	-	-	1
17	AMA-IMH-ORT-17	1	-	-	G/D	-	-	1
18	AMA-ILK-18	1	-	5	G/D	2	3	11
19	AMA-HEM-19	1	-	-	G/D	-	-	1
20	AMA-ILK-20	1	-	6	G/D	-	-	7
21	AMA-ILK-21	1	2	3	G/D	-	-	6
22	AMA-ORT-22	1	1	4	G/D	1	-	7
23	COR-ANA-23	-	-	-	-	1	-	1
24	COR-ILK-24	-	1	5	-	-	4	10
25	COR-ILK-25	-	2	6	-	-	-	8
26	COR-ILK-26	1	1	-	1	-	1	4
27	COR-ILK-27	1	-	2	-	-	5	8
28	COR-ILK-28	-	1	1	1	-	1	4
29	COR-ILK-29	1	1	-	2	1	-	5
30	COR-ILK-30	1	1	5	1	2	5	15
31	COR-ILK-31	1	-	1	-	1	1	4
32	COR-ILK-32	1	1	1	1	-	-	4
33	COR-ORT-33	1	1	1	1	-	10	14
34	COR-ORT-34	-	-	2	1	-	3	6
35	COR-ORT-35	1	-	1	1	1	-	4
36	COR-ORT-36	-	1	-	-	-	-	1
37	COR-ORT-37	1	1	3	1	1	5	12
38	COR-IMH-ORT-38	1	-	-	-	-	-	1
39	COR-MES-39	-	1	-	-	-	-	1
40	COR-IMH-LIS-40	-	1	1	-	-	-	2

41	COR-ILK-41	1	-	-	-	-	-	1
42	SAM-ORT-42	1	-	2	1	-	2	6
43	SAM-ORT-43	1	2	-	1	-	6	10
44	SAM-ORT-44	1	1	2	1	2	4	11
45	SAM-ILK-45	1	1	-	1	-	12	15
46	SAM-ILK-46	1	1	1	1	-	2	6
47	SAM-ILK-47	1	1	3	2	1	2	10
48	SAM-ILK-48	1	1	-	3	1	3	9
49	SAM-ILK-49	1	2	2	2	-	3	10
50	SAM-ILK-50	1	-	3	2	1	3	10
51	SAM-ORT-51	-	1	5	2	1	2	11
52	SAM-ILK-52	1	2	7	-	2	-	12
53	SAM-IMH-ORT-53	1	2	3	-	2	-	8
54	SAM-ILK-54	-	1	4	-	1	-	6
55	SAM-ILK-55	1	-	5	-	-	-	6
56	TOK-ILK-56	1	-	1	G/D	-	2	4
57	TOK-ILK-57	1	1	3	G/D	1	3	9
58	TOK-ILK-58	1	1	1	G/D	-	1	4
59	TOK-ORT-59	1	-	1	G/D	-	-	2
60	TOK-ORT-60	1	2	1	G/D	-	-	4
61	TOK-ORT-61	1	1	4	G/D	-	-	6
62	TOK-LIS-62	1	1	-	G/D	1	-	3
63	TOK-ILK-63	-	-	1	G/D	-	1	2
64	TOK-ORT-64	1	-	2	G/D	-	-	3
65	TOK-ORT-65	1	-	-	G/D	-	-	1
66	TOK-ORT-66	-	2	-	G/D	1	-	3
67	TOK-MES-67	1	2	-	G/D	-	-	3
68	TOK-ORT-68	1	1	2	G/D	-	-	4
69	TOK-ILK-69	1	-	-	G/D	-	-	1
70	TOK-ORT-70	1	-	-	G/D	-	-	1
Toplam		52	53	134	26	29	86	380

Araştırmada okul ile doğrudan ilişkili toplamda 380 katılımcı yer almıştır. Bu katılımcılar farklı rollerden seçilerek amaçlı ve maksimum çeşitlilik örnekleme stratejilerinin gerekliliklerine uygun biçimde belirlenmiştir. Katılımcıların 52'si okul müdürü, 53'ü müdür yardımcısı, 134'ü öğretmen, 26'sı PİKTES öğretmeni, 29'u psikolojik danışman (rehber öğretmen) ve 86'sı öğrenci velisidir. Bu sayısal dağılım, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği uygulamalarına ilişkin deneyimlerin çok boyutlu olarak incelenmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle öğretmenlerin geniş katılımı sınıf içi pratiklere dair derinlikli veri sunarken, okul yöneticileri kurumsal bakış açısını yansıtmaktadır. Rehber öğretmenler ve PİKTES öğretmenleri, özel destek gereksinimi duyan öğrencilere yönelik çeviri ihtiyacını görünür kılarken; velilerin katılımı, hizmetlerin kullanıcı perspektifinden değerlendirilmesine imkân tanımışlardır. Böylece farklı düzey ve rollerdeki katılımcılar aracılığıyla toplum çevirmenliği olgusunun eğitimdeki yansımaları kapsamlı ve dengeli biçimde analiz edilmiştir.

Bu genel dağılıma ek olarak, her bir katılımcı grubunun demografik özellikleri, görev yaptıkları kurum türleri, coğrafi konumları ve diğer bağlamsal değişkenler dikkate alınarak daha ayrıntılı biçimde aşağıda sunulmuştur. Bu bölüm, katılımcı profilinin derinlemesine anlaşılmasını ve verilerin yorumlanmasında bağlamsal bütünlüğün sağlanmasını amaçlamaktadır.

2.4.1. Okul Müdürü

Tablo 3. Okul Müdürleri Demografik Bilgiler

	Okul Müdürü Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Yöneticilik Deneyimi (yıl)	Eğitim
1	AMA-LIS-01-OM-01	Erkek	45-50	10-15	Lisans
2	AMA-LIS-02-OM-02	Erkek	45-50	10-15	Lisans
3	AMA-ORT-03-OM-03	Erkek	45-50	5-10	Lisans
4	AMA-ILK-04-OM-04	Erkek	40-45	10-15	Yüksek Lisans
5	AMA-ANA-05-OM-05	Kadın	45-50	5-10	Yüksek Lisans
6	AMA-ILK-06-OM-06	Erkek	55-60	15-20	Yüksek Lisans
7	AMA-ORT-07-OM-07	Erkek	40-45	5-10	Yüksek Lisans
8	AMA-ORT-10-OM-08	Erkek	45-50	10-15	Lisans
9	AMA-ORT-11-OM-09	Erkek	45-50	10-15	Yüksek Lisans
10	AMA-MES-12-OM-10	Erkek	40-45	5-10	Lisans
11	AMA-IMH-ORT-17-OM-11	Erkek	50-55	10-15	Lisans
12	AMA-ILK-18-OM-12	Erkek	55-60	15-20	Lisans
13	AMA-HEM-19-OM-13	Erkek	50-55	10-15	Lisans
14	AMA-ILK-20-OM-14	Erkek	45-50	10-15	Yüksek Lisans
15	AMA-ILK-21-OM-15	Erkek	45-50	10-15	Lisans
16	AMA-ORT-22-OM-16	Kadın	40-45	5-10	Yüksek Lisans
17	COR-ILK-26-OM-17	Kadın	40-45	5-10	Lisans
18	COR-ILK-27-OM-18	Erkek	50-55	10-15	Yüksek Lisans
19	COR-ILK-29-OM-19	Erkek	50-55	10-15	Lisans
20	COR-ILK-30-OM-20	Erkek	50-55	10-15	Lisans
21	COR-ILK-31-OM-21	Erkek	50-55	15-20	Lisans
22	COR-ILK-32-OM-22	Erkek	50-55	15-20	Lisans
23	COR-ORT-33-OM-23	Erkek	45-50	10-15	Yüksek Lisans
24	COR-ORT-35-OM-24	Erkek	50-55	10-15	Lisans
25	COR-ORT-37-OM-25	Erkek	50-55	10-15	Lisans
26	COR-IMH-ORT-38-OM-26	Erkek	50-55	15-20	Lisans
27	COR-ILK-41-OM-27	Erkek	55-60	15-20	Lisans
28	SAM-ORT-42-OM-28	Erkek	50-55	15-20	Lisans
29	SAM-ORT-43-OM-29	Erkek	50-55	15-20	Yüksek Lisans
30	SAM-ORT-44-OM-30	Erkek	45-50	5-10	Yüksek Lisans
31	SAM-ILK-45-OM-31	Erkek	45-50	15-20	Lisans
32	SAM-ILK-46-OM-32	Erkek	45-50	10-15	Lisans
33	SAM-ILK-47-OM-33	Erkek	45-50	15-20	Lisans
34	SAM-ILK-48-OM-34	Erkek	45-50	15-20	Yüksek Lisans
35	SAM-ILK-49-OM-35	Kadın	45-50	10-15	Lisans
36	SAM-ILK-50-OM-36	Erkek	40-45	5-10	Yüksek Lisans

37	SAM-ILK-52-OM-37	Erkek	45-50	10-15	Lisans
38	SAM-IMH-ORT-53-OM-38	Erkek	50-55	15-20	Yüksek Lisans
39	SAM-ILK-55-OM-39	Erkek	45-50	10-15	Yüksek Lisans
40	TOK-ILK-56-OM-40	Kadın	50-55	15-20	Yüksek Lisans
41	TOK-ILK-57-OM-41	Erkek	45-50	15-20	Yüksek Lisans
42	TOK-ILK-58-OM-42	Erkek	45-50	10-15	Yüksek Lisans
43	TOK-ORT-59-OM-43	Erkek	50-55	15-20	Yüksek Lisans
44	TOK-ORT-60-OM-44	Erkek	45-50	10-15	Yüksek Lisans
45	TOK-ORT-61-OM-45	Erkek	45-50	10-15	Yüksek Lisans
46	TOK-LIS-62-OM-46	Erkek	55-60	20-25	Lisans
47	TOK-ORT-64-OM-47	Erkek	45-50	15-20	Yüksek Lisans
48	TOK-ORT-65-OM-48	Erkek	40-45	10-15	Lisans
49	TOK-MES-67-OM-49	Erkek	50-55	15-20	Yüksek Lisans
50	TOK-ORT-68-OM-50	Erkek	50-55	15-20	Lisans
51	TOK-ILK-69-OM-51	Erkek	45-50	10-15	Lisans
52	TOK-ORT-70-OM-52	Erkek	45-50	10-15	Lisans

Tablo 3 incelendiğinde, okul müdürü katılımcıların demografik özelliklerinde belirgin bazı eğilimler göze çarpmaktadır. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır (47 erkek, 5 kadın). Türkiye’de eğitim sektöründe kadınların yöneticiliği için yasal bir engel bulunmamasına (Can, 2018), cinsiyet dağılımında ortaya çıkan bu durum, araştırmacının müdahale edemeyeceği bir şekilde gerçekleşmiştir. Belirli ölçütler doğrultusunda seçilen okullarda ortaya çıkan bu dağılım, Türkiye genelindeki kadın okul müdürü oranlarıyla da benzerlik göstermektedir. Nitekim OECD TALIS (2019) verilerine göre, Türkiye’de kadın okul müdürlerinin oranı yalnızca %7’dir (s.48). Bu açıdan bakıldığında, araştırma örneklemindeki cinsiyet dağılımı ile ulusal düzeydeki veriler arasında örtüşme olduğu söylenebilir. Yaş grupları incelendiğinde ise en yoğun katılımın 45-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir; bunu sırasıyla 50-55, 40-45 ve 55-60 yaş aralıkları takip etmektedir. Yöneticilik deneyimi açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının 10-15 yıl arası yöneticilik tecrübesine sahip olduğu, ardından 15-20 yıl ve 5-10 yıl arası deneyime sahip grupların geldiği anlaşılmaktadır. Eğitim düzeyine bakıldığında, lisans mezunlarının sayıca daha fazla olduğu görülmekle birlikte, yüksek lisans mezunu olan katılımcıların da azımsanamayacak bir orana sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgular, katılımcı grubunun genel olarak deneyimli, orta yaş grubunda ve yükseköğretim düzeyinde eğitim almış bireylerden oluştuğunu ortaya koymaktadır.

2.4.2. Müdür Yardımcısı

Tablo 4. Müdür Yardımcısı Demografik Bilgiler

	Müdür Yardımcısı Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Yöneticilik Deneyimi (yıl)	Eğitim
1	AMA-LIS-01-MY-01	Erkek	45-50	10-15	Yüksek Lisans
2	AMA-ORT-03-MY-02	Kadın	50-55	15-20	Yüksek Lisans
3	AMA-ILK-04-MY-03	Erkek	35-40	5-10	Lisans
4	AMA-ORT-07-MY-04	Erkek	45-50	10-15	Lisans
5	AMA-ILK-08-MY-05	Erkek	40-45	10-15	Yüksek Lisans
6	AMA-ORT-11-MY-06	Erkek	40-45	10-15	Lisans
7	AMA-MES-12-MY-07	Erkek	45-50	15-20	Yüksek Lisans
8	AMA-MES-12-MY-08	Erkek	45-50	15-20	Lisans
9	AMA-ORT-14-MY-09	Erkek	40-45	10-15	Lisans
10	AMA-ORT-14-MY-10	Erkek	40-45	10-15	Lisans
11	AMA-IMH-LIS-15-MY-11	Kadın	35-40	5-10	Lisans
12	AMA-ILK-21-MY-12	Erkek	40-45	5-10	Lisans
13	AMA-ILK-21-MY-13	Erkek	35-40	5-10	Lisans
14	AMA-ORT-22-MY-14	Erkek	40-45	10-15	Lisans
15	COR-ILK-24-MY-15	Kadın	45-50	15-20	Lisans
16	COR-ILK-25-MY-16	Erkek	51-55	25-30	Lisans
17	COR-ILK-25-MY-17	Erkek	40-45	15-20	Yüksek Lisans
18	COR-ILK-26-MY-18	Erkek	50-55	15-20	Lisans
19	COR-ILK-28-MY-19	Erkek	35-40	5-10	Yüksek Lisans
20	COR-ILK-29-MY-20	Erkek	35-40	5-10	Lisans
21	COR-ILK-30-MY-21	Erkek	40-45	10-15	Yüksek Lisans
22	COR-ILK-32-MY-22	Erkek	45-50	15-20	Lisans
23	COR-ORT-33-MY-23	Kadın	40-45	10-15	Lisans
24	COR-ORT-36-MY-24	Erkek	40-45	5-10	Yüksek Lisans
25	COR-ORT-37-MY-25	Erkek	45-50	10-15	Yüksek Lisans
26	COR-MES-39-MY-26	Erkek	45-50	15-20	Lisans
27	COR-IMH-LIS-40-MY-27	Erkek	45-50	15-20	Lisans
28	SAM-ORT-43-MY-28	Kadın	40-45	10-15	Lisans
29	SAM-ORT-43-MY-29	Erkek	35-40	5-10	Yüksek Lisans
30	SAM-ORT-44-MY-30	Erkek	40-45	5-10	Lisans
31	SAM-ILK-45-MY-31	Kadın	40-45	10-15	Yüksek Lisans
32	SAM-ILK-46-MY-32	Erkek	40-45	5-10	Yüksek Lisans
33	SAM-ILK-47-MY-33	Erkek	45-50	15-20	Yüksek Lisans
34	SAM-ILK-48-MY-34	Kadın	45-50	21-25	Yüksek Lisans
35	SAM-ILK-49-MY-35	Erkek	45-50	10-15	Lisans
36	SAM-ILK-49-MY-36	Erkek	45-50	15-20	Lisans

37	SAM-ORT-51-MY-37	Erkek	45-50	15-20	Yüksek Lisans
38	SAM-ILK-52-MY-38	Erkek	40-45	10-15	Yüksek Lisans
39	SAM-ILK-52-MY-39	Erkek	45-50	15-20	Lisans
40	SAM-IMH-ORT-53-MY-40	Erkek	45-50	10-15	Lisans
41	SAM-IMH-ORT-53-MY-41	Erkek	45-50	15-20	Yüksek Lisans
42	SAM-ILK-54-MY-42	Kadın	40-45	5-10	Yüksek Lisans
43	TOK-ILK-57-MY-43	Erkek	40-45	10-15	Yüksek Lisans
44	TOK-ILK-58-MY-44	Erkek	50-55	20-25	Yüksek Lisans
45	TOK-ORT-60-MY-45	Erkek	45-50	10-15	Lisans
46	TOK-ORT-60-MY-46	Erkek	45-50	10-15	Yüksek Lisans
47	TOK-ORT-61-MY-47	Erkek	45-50	10-15	Yüksek Lisans
48	TOK-LIS-62-MY-48	Erkek	45-50	10-15	Lisans
49	TOK-ORT-66-MY-49	Erkek	45-50	10-15	Lisans
50	TOK-ORT-66-MY-50	Erkek	45-50	10-15	Lisans
51	TOK-MES-67-MY-51	Erkek	50-55	15-20	Lisans
52	TOK-MES-67-MY-52	Erkek	50-55	15-20	Lisans
53	TOK-ORT-68-MY-53	Erkek	40-45	5-10	Yüksek Lisans

Tablo 4 incelendiğinde, müdür yardımcısı katılımcıların demografik özelliklerinde bazı belirgin eğilimler göze çarpmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu erkektir; 53 kişilik toplam katılımcı grubunun yalnızca 9'u kadındır. Yaş dağılımında öne çıkan gruplar 40-45 ve 45-50 yaş aralıklarıdır; bu yaş gruplarındaki katılımcılar toplamın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Yöneticilik deneyimi açısından değerlendirildiğinde, 10-15 yıl ve 15-20 yıl arasında deneyime sahip olan katılımcılar öne çıkmakta; bunu 5-10 yıl deneyime sahip olanlar takip etmektedir. Eğitim düzeyine bakıldığında ise, lisans mezunlarının sayıca biraz daha fazla olduğu, ancak yüksek lisans mezunlarının da önemli bir kısmı oluşturduğu görülmektedir. Bu veriler, müdür yardımcısı katılımcı grubunun çoğunlukla erkek, orta yaş grubunda, belirli bir yöneticilik deneyimine sahip ve lisans/yüksek lisans düzeyinde eğitim almış bireylerden oluştuğunu göstermektedir.

2.4.3. Öğretmenler

Tablo 5. Öğretmen Demografik Bilgiler

	Öğretmen Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	Eğitim
1	AMA-LIS-01-ÖG-01	Kadın	30-35	5-10	Lisans
2	AMA-LIS-01-ÖG-02	Kadın	30-35	5-10	Lisans
3	AMA-LIS-01-ÖG-03	Kadın	35-40	10-15	Lisans

4	AMA-LIS-01-ÖG-04	Erkek	35-40	10-15	Lisans
5	AMA-LIS-01-ÖG-05	Erkek	35-40	10-15	Lisans
6	AMA-LIS-02-ÖG-06	Kadın	40-45	15-20	Lisans
7	AMA-ORT-03-ÖG-07	Kadın	35-40	10-15	Lisans
8	AMA-ILK-04-ÖG-08	Erkek	30-35	5-10	Lisans
9	AMA-ILK-06-ÖG-09	Kadın	35-40	10-15	Lisans
10	AMA-ILK-06-ÖG-10	Kadın	30-35	5-10	Lisans
11	AMA-ILK-06-ÖG-11	Kadın	35-40	10-15	Lisans
12	AMA-ILK-06-ÖG-12	Kadın	30-35	5-10	Lisans
13	AMA-ILK-06-ÖG-13	Kadın	30-35	5-10	Lisans
14	AMA-ORT-07-ÖG-14	Kadın	40-45	15-20	Yüksek Lisans
15	AMA-ORT-07-ÖG-15	Kadın	40-45	15-20	Lisans
16	AMA-ILK-08-ÖG-16	Kadın	35-40	10-15	Lisans
17	AMA-ILK-08-ÖG-17	Kadın	30-35	5-10	Lisans
18	AMA-ILK-08-ÖG-18	Kadın	35-40	10-15	Lisans
19	AMA-ILK-08-ÖG-19	Kadın	30-35	5-10	Lisans
20	AMA-ILK-08-ÖG-20	Erkek	40-45	15-20	Lisans
21	AMA-ILK-09-ÖG-21	Erkek	35-40	10-15	Lisans
22	AMA-ILK-09-ÖG-22	Erkek	30-35	5-10	Lisans
23	AMA-ILK-09-ÖG-23	Erkek	35-40	10-15	Lisans
24	AMA-ILK-09-ÖG-24	Erkek	30-35	5-10	Lisans
25	AMA-ILK-09-ÖG-25	Erkek	30-35	5-10	Lisans
26	AMA-ORT-10-ÖG-26	Erkek	40-45	15-20	Yüksek Lisans
27	AMA-ORT-11-ÖG-27	Erkek	40-45	15-20	Lisans
28	AMA-ORT-11-ÖG-28	Erkek	45-50	20-25	Yüksek Lisans
29	AMA-ORT-11-ÖG-29	Erkek	40-45	15-20	Lisans
30	AMA-MES-12-ÖG-30	Erkek	30-35	5-10	Lisans
31	AMA-MES-12-ÖG-31	Erkek	35-40	10-15	Lisans
32	AMA-ILK-13-ÖG-32	Erkek	35-40	10-15	Lisans
33	AMA-ILK-13-ÖG-33	Erkek	30-35	5-10	Lisans
34	AMA-ORT-16-ÖG-34	Erkek	40-45	15-20	Lisans
35	AMA-ILK-18-ÖG-35	Kadın	30-35	5-10	Lisans
36	AMA-ILK-18-ÖG-36	Kadın	35-40	10-15	Lisans
37	AMA-ILK-18-ÖG-37	Kadın	35-40	10-15	Lisans
38	AMA-ILK-18-ÖG-38	Kadın	40-45	15-20	Lisans
39	AMA-ILK-18-ÖG-39	Kadın	30-35	5-10	Lisans
40	AMA-ILK-20-ÖG-40	Kadın	35-40	10-15	Lisans
41	AMA-ILK-20-ÖG-41	Kadın	30-35	5-10	Lisans
42	AMA-ILK-20-ÖG-42	Kadın	30-35	5-10	Lisans
43	AMA-ILK-20-ÖG-43	Kadın	35-40	10-15	Lisans
44	AMA-ILK-20-ÖG-44	Kadın	30-35	5-10	Lisans

45	AMA-ILK-20-ÖG-45	Kadın	35-40	10-15	Lisans
46	AMA-ILK-21-ÖG-46	Kadın	40-45	15-20	Lisans
47	AMA-ILK-21-ÖG-47	Kadın	35-40	10-15	Lisans
48	AMA-ILK-21-ÖG-48	Kadın	30-35	5-10	Lisans
49	AMA-ORT-22-ÖG-49	Kadın	40-45	15-20	Yüksek Lisans
50	AMA-ORT-22-ÖG-50	Erkek	35-40	10-15	Lisans
51	AMA-ORT-22-ÖG-51	Kadın	35-40	10-15	Lisans
52	AMA-ORT-22-ÖG-52	Kadın	30-35	5-10	Lisans
53	COR-ILK-24-ÖG-53	Kadın	35-40	10-15	Lisans
54	COR-ILK-24-ÖG-54	Kadın	30-35	5-10	Lisans
55	COR-ILK-24-ÖG-55	Kadın	30-35	5-10	Lisans
56	COR-ILK-24-ÖG-56	Kadın	30-35	5-10	Lisans
57	COR-ILK-24-ÖG-57	Kadın	35-40	10-15	Lisans
58	COR-ILK-25-ÖG-58	Kadın	35-40	10-15	Lisans
59	COR-ILK-25-ÖG-59	Kadın	40-45	15-20	Lisans
60	COR-ILK-25-ÖG-60	Kadın	35-40	10-15	Lisans
61	COR-ILK-25-ÖG-61	Kadın	30-35	5-10	Lisans
62	COR-ILK-25-ÖG-62	Kadın	35-40	10-15	Lisans
63	COR-ILK-25-ÖG-63	Kadın	30-35	5-10	Lisans
64	COR-ILK-27-ÖG-64	Kadın	30-35	5-10	Lisans
65	COR-ILK-27-ÖG-65	Kadın	35-40	10-15	Lisans
66	COR-ILK-28-ÖG-66	Kadın	30-35	5-10	Lisans
67	COR-ILK-30-ÖG-67	Kadın	35-40	10-15	Lisans
68	COR-ILK-30-ÖG-68	Kadın	40-45	15-20	Lisans
69	COR-ILK-30-ÖG-69	Kadın	35-40	10-15	Lisans
70	COR-ILK-30-ÖG-70	Kadın	30-35	5-10	Lisans
71	COR-ILK-30-ÖG-71	Kadın	30-35	5-10	Lisans
72	COR-ILK-31-ÖG-72	Kadın	35-40	10-15	Lisans
73	COR-ILK-32-ÖG-73	Kadın	40-45	15-20	Lisans
74	COR-ORT-33-ÖG-74	Kadın	35-40	10-15	Yüksek Lisans
75	COR-ORT-34-ÖG-75	Kadın	30-35	5-10	Lisans
76	COR-ORT-34-ÖG-76	Kadın	35-40	10-15	Lisans
77	COR-ORT-35-ÖG-77	Kadın	35-40	10-15	Lisans
78	COR-ORT-37-ÖG-78	Kadın	40-45	15-20	Lisans
79	COR-ORT-37-ÖG-79	Kadın	35-40	10-15	Lisans
80	COR-ORT-37-ÖG-80	Kadın	30-35	5-10	Lisans
81	COR-IMH-LIS-40-ÖG-81	Erkek	40-45	15-20	Yüksek Lisans
82	SAM-ORT-42-ÖG-82	Kadın	40-45	15-20	Lisans
83	SAM-ORT-42-ÖG-83	Kadın	35-40	10-15	Lisans
84	SAM-ORT-44-ÖG-84	Kadın	40-45	15-20	Lisans
85	SAM-ORT-44-ÖG-85	Kadın	35-40	10-15	Lisans

86	SAM-ILK-46-ÖG-86	Kadın	40-45	15-20	Lisans
87	SAM-ILK-47-ÖG-87	Kadın	35-40	10-15	Lisans
88	SAM-ILK-47-ÖG-88	Kadın	30-35	5-10	Lisans
89	SAM-ILK-47-ÖG-89	Kadın	30-35	5-10	Lisans
90	SAM-ILK-49-ÖG-90	Kadın	40-45	15-20	Lisans
91	SAM-ILK-49-ÖG-91	Kadın	35-40	10-15	Lisans
92	SAM-ILK-50-ÖG-92	Kadın	35-40	10-15	Lisans
93	SAM-ILK-50-ÖG-93	Kadın	40-45	15-20	Lisans
94	SAM-ILK-50-ÖG-94	Kadın	30-35	5-10	Lisans
95	SAM-ORT-51-ÖG-95	Kadın	35-40	10-15	Lisans
96	SAM-ORT-51-ÖG-96	Kadın	40-45	15-20	Lisans
97	SAM-ORT-51-ÖG-97	Kadın	35-40	10-15	Lisans
98	SAM-ORT-51-ÖG-98	Kadın	30-35	5-10	Lisans
99	SAM-ORT-51-ÖG-99	Kadın	35-40	10-15	Lisans
100	SAM-ILK-52-ÖG-100	Kadın	35-40	10-15	Lisans
101	SAM-ILK-52-ÖG-101	Kadın	30-35	5-10	Lisans
102	SAM-ILK-52-ÖG-102	Kadın	40-45	15-20	Lisans
103	SAM-ILK-52-ÖG-103	Kadın	30-35	5-10	Lisans
104	SAM-ILK-52-ÖG-104	Kadın	35-40	10-15	Lisans
105	SAM-ILK-52-ÖG-105	Kadın	30-35	5-10	Lisans
106	SAM-ILK-52-ÖG-106	Kadın	35-40	10-15	Lisans
107	SAM-IMH-ORT-53-ÖG-107	Kadın	40-45	15-20	Lisans
108	SAM-IMH-ORT-53-ÖG-108	Kadın	30-35	5-10	Lisans
109	SAM-IMH-ORT-53-ÖG-109	Kadın	35-40	10-15	Lisans
110	SAM-ILK-54-ÖG-110	Kadın	30-35	5-10	Lisans
111	SAM-ILK-54-ÖG-111	Kadın	35-40	10-15	Lisans
112	SAM-ILK-54-ÖG-112	Kadın	30-35	5-10	Lisans
113	SAM-ILK-54-ÖG-113	Kadın	35-40	10-15	Lisans
114	SAM-ILK-55-ÖG-114	Kadın	30-35	5-10	Lisans
115	SAM-ILK-55-ÖG-115	Kadın	35-40	10-15	Lisans
116	SAM-ILK-55-ÖG-116	Kadın	40-45	15-20	Lisans
117	SAM-ILK-55-ÖG-117	Kadın	35-40	10-15	Lisans
118	SAM-ILK-55-ÖG-118	Kadın	30-35	5-10	Lisans
119	TOK-ILK-56-ÖG-119	Kadın	40-45	15-20	Lisans
120	TOK-ILK-57-ÖG-120	Kadın	35-40	10-15	Lisans
121	TOK-ILK-57-ÖG-121	Kadın	30-35	5-10	Lisans
122	TOK-ILK-57-ÖG-122	Kadın	30-35	5-10	Lisans
123	TOK-ILK-58-ÖG-123	Kadın	35-40	10-15	Lisans
124	TOK-ORT-59-ÖG-124	Kadın	40-45	15-20	Lisans
125	TOK-ORT-60-ÖG-125	Kadın	35-40	10-15	Lisans
126	TOK-ORT-61-ÖG-126	Kadın	35-40	10-15	Lisans

127	TOK-ORT-61-ÖG-127	Kadın	40-45	15-20	Lisans
128	TOK-ORT-61-ÖG-128	Kadın	30-35	5-10	Lisans
129	TOK-ORT-61-ÖG-129	Kadın	35-40	10-15	Lisans
130	TOK-ILK-63-ÖG-130	Kadın	30-35	5-10	Lisans
131	TOK-ORT-64-ÖG-131	Kadın	35-40	10-15	Lisans
132	TOK-ORT-64-ÖG-132	Kadın	40-45	15-20	Lisans
133	TOK-ORT-68-ÖG-133	Kadın	35-40	10-15	Lisans
134	TOK-ORT-68-ÖG-134	Kadın	30-35	5-10	Lisans

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen katılımcıların demografik özelliklerinde dikkat çeken bazı belirgin eğilimler göze çarpmaktadır. Cinsiyet dağılımında, 134 öğretmenden 20'si erkek, 114'ü kadındır; bu durum, katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın olduğunu göstermektedir. Yaş grupları incelendiğinde en yoğun katılımın 30-35 ve 35-40 yaş aralıklarında toplandığı görülmektedir; bu da öğretmen grubunun çoğunlukla genç ve orta yaşlı bireylerden oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenlik deneyimi açısından 5-10 yıl ve 10-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin sayıca fazla olduğu, ardından 15-20 yıl deneyime sahip öğretmenlerin geldiği dikkat çekmektedir. Eğitim düzeyi bakımından değerlendirildiğinde, neredeyse tüm katılımcıların lisans mezunu olduğu, yalnızca birkaç öğretmenin yüksek lisans diplomasına sahip olduğu görülmektedir. Bu veriler, öğretmen katılımcıların büyük ölçüde kadın, genç yaş grubunda, orta düzey mesleki deneyime sahip ve lisans mezunu bireylerden oluştuğunu ortaya koymaktadır.

2.4.4. PİKTES Öğretmenleri

Tablo 6. PİKTES Öğretmeni Demografik Bilgiler

	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	Eğitim
1	COR-ILK-26-PİKTES ÖG-01	Kadın	30-35	5-10	Lisans
2	COR-ILK-28-PİKTES ÖG-02	Kadın	30-35	5-10	Lisans
3	COR-ILK-29-PİKTES ÖG-03	Kadın	30-35	5-10	Lisans
4	COR-ILK-29-PİKTES ÖG-04	Kadın	30-35	5-10	Lisans
5	COR-ILK-30-PİKTES ÖG-05	Erkek	35-40	10-15	Yüksek Lisans
6	COR-ILK-32-PİKTES ÖG-06	Kadın	35-40	10-15	Lisans
7	COR-ORT-33-PİKTES ÖG-07	Kadın	35-40	10-15	Lisans
8	COR-ORT-34-PİKTES ÖG-08	Kadın	30-35	5-10	Lisans
9	COR-ORT-35-PİKTES ÖG-09	Kadın	40-45	15-20	Yüksek Lisans
10	COR-ORT-37-PİKTES ÖG-10	Kadın	35-40	10-15	Lisans
11	SAM-ORT-42-PİKTES ÖG-11	Kadın	40-45	15-20	Lisans

12	SAM-ORT-43-PİKTES ÖG-12	Erkek	40-45	15-20	Lisans
13	SAM-ORT-44-PİKTES ÖG-13	Kadın	40-45	15-20	Yüksek Lisans
14	SAM-ILK-45-PİKTES ÖG-14	Kadın	45-50	15-20	Lisans
15	SAM-ILK-46-PİKTES ÖG-15	Kadın	45-50	15-20	Lisans
16	SAM-ILK-47-PİKTES ÖG-16	Kadın	45-50	15-20	Lisans
17	SAM-ILK-47-PİKTES ÖG-17	Kadın	45-50	15-20	Yüksek Lisans
18	SAM-ILK-48-PİKTES ÖG-18	Kadın	45-50	15-20	Lisans
19	SAM-ILK-48-PİKTES ÖG-19	Kadın	45-50	15-20	Lisans
20	SAM-ILK-48-PİKTES ÖG-20	Kadın	45-50	15-20	Lisans
21	SAM-ILK-49-PİKTES ÖG-21	Kadın	45-50	15-20	Lisans
22	SAM-ILK-49-PİKTES ÖG-22	Kadın	45-50	15-20	Lisans
23	SAM-ILK-50-PİKTES ÖG-23	Erkek	50-55	20-25	Yüksek Lisans
24	SAM-ILK-50-PİKTES ÖG-24	Kadın	50-55	20-25	Lisans
25	SAM-ORT-51-PİKTES ÖG-25	Kadın	50-55	20-25	Lisans
26	SAM-ORT-51-PİKTES ÖG-26	Kadın	50-55	20-25	Lisans

Tablo 6 incelendiğinde, PİKTES öğretmenlerine ait demografik verilerde belirgin bazı eğilimler dikkat çekmektedir. Toplam 26 katılımcının 23'ü kadın, 3'ü erkektir; bu da katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Yaş dağılımında en yoğun grubu 45-50 yaş aralığındaki öğretmenler oluştururken, bunu 30-35 ve 50-55 yaş aralıkları takip etmektedir. Öğretmenlik deneyimi bakımından en kalabalık grup 15-20 yıl deneyime sahip olanlardır; ayrıca 5-10 yıl ve 20-25 yıl deneyimi olan katılımcılar da dikkate değerdir. Eğitim düzeyi incelendiğinde, katılımcıların büyük kısmının lisans mezunu olduğu, sadece birkaç öğretmenin yüksek lisans diplomasına sahip olduğu görülmektedir. Bu veriler, PİKTES öğretmenlerinin çoğunlukla kadın, orta yaş ve üzeri grupta, uzun yıllara dayalı mesleki deneyime sahip ve lisans düzeyinde eğitim almış kişilerden oluştuğunu göstermektedir.

2.4.5. Psikolojik Danışmanlar (Rehber Öğretmenler)

Tablo 7. Psikolojik Danışmanlar (Rehber Öğretmenler) Demografik Bilgileri

	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim (Yıl)	Eğitim
1	AMA-LIS-01-PDR-01	Erkek	45-50	20-25	Lisans
2	AMA-ILK-08-PDR-02	Erkek	40-45	15-20	Yüksek Lisans
3	AMA-ORT-11-PDR-03	Kadın	40-45	15-20	Lisans
4	AMA-MES-12-PDR-04	Kadın	35-40	15-20	Lisans
5	AMA-ORT-14-PDR-05	Kadın	35-40	15-20	Lisans
6	AMA-ILK-18-PDR-06	Kadın	40-45	15-20	Lisans

7	AMA-ILK-18-PDR-07	Kadın	40-45	15-20	Lisans
8	AMA-ORT-22-PDR-08	Kadın	25-30	0-5	Lisans
9	COR-ANA-23-PDR-09	Erkek	35-40	15-20	Lisans
10	COR-ILK-29-PDR-10	Kadın	40-45	15-20	Yüksek Lisans
11	COR-ILK-30-PDR-11	Erkek	30-35	10-15	Lisans
12	COR-ILK-30-PDR-12	Kadın	35-40	15-20	Yüksek Lisans
13	COR-ILK-31-PDR-13	Erkek	40-45	15-20	Yüksek Lisans
14	COR-ORT-35-PDR-14	Kadın	40-45	15-20	Lisans
15	COR-ORT-37-PDR-15	Erkek	35-40	10-15	Lisans
16	SAM-ORT-44-PDR-16	Erkek	30-35	5-10	Yüksek Lisans
17	SAM-ORT-44-PDR-17	Erkek	35-40	15-20	Lisans
18	SAM-ILK-47-PDR-18	Kadın	45-50	20-25	Lisans
19	SAM-ILK-48-PDR-19	Kadın	30-35	5-10	Lisans
20	SAM-ILK-50-PDR-20	Kadın	30-35	10-15	Lisans
21	SAM-ORT-51-PDR-21	Kadın	30-35	5-10	Lisans
22	SAM-ILK-52-PDR-22	Kadın	45-50	10-15	Yüksek Lisans
23	SAM-ILK-52-PDR-23	Erkek	40-45	15-20	Lisans
24	SAM-IMH-ORT-53-PDR-24	Kadın	35-40	15-20	Lisans
25	SAM-IMH-ORT-53-PDR-25	Kadın	40-45	20-25	Lisans
26	SAM-ILK-54-PDR-26	Kadın	40-45	20-25	Lisans
27	TOK-ILK-57-PDR-27	Kadın	45-50	25-30	Lisans
28	TOK-LIS-62-PDR-28	Kadın	35-40	10-15	Lisans
29	TOK-ORT-66-PDR-29	Kadın	40-45	20-25	Lisans

Tablo 7 incelendiğinde, rehber öğretmen (PDR) katılımcıların demografik özelliklerinde öne çıkan bazı eğilimler dikkat çekmektedir. Toplam 29 katılımcının 20'si kadın, 9'u erkektir; bu da rehber öğretmen grubunun büyük oranda kadınlardan oluştuğunu göstermektedir. Yaş dağılımında en yoğun aralık 40-45 yaş grubudur; bunu 35-40 ve 30-35 yaş aralıkları takip etmektedir. Mesleki deneyim açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların önemli bir bölümünün 15-20 yıl arasında deneyime sahip olduğu, bunun yanı sıra 10-15 yıl ve 20-25 yıl aralığında deneyimi olan rehber öğretmenlerin de sayıca fazla olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi incelendiğinde ise katılımcıların büyük kısmının lisans mezunu olduğu; yalnızca birkaç öğretmenin yüksek lisans diplomasına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

2.4.6. Veli

Tablo 8. Veli Demografik Bilgiler

	Veli Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Meslek
1	AMA-ILK-08-VELİ-01	Kadın	30-35	İlkokul	Ev Hanımı
2	AMA-ILK-08-VELİ-02	Kadın	25-30	Ortaokul	Ev Hanımı
3	AMA-ILK-18-VELİ-03	Kadın	35-40	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
4	AMA-ILK-18-VELİ-04	Kadın	30-35	İlkokul	Ev Hanımı
5	AMA-ILK-18-VELİ-05	Kadın	25-30	Ortaokul	Ev Hanımı
6	COR-ILK-24-VELİ-06	Kadın	30-35	İlkokul	Ev Hanımı
7	COR-ILK-24-VELİ-07	Kadın	35-40	Ortaokul	Ev Hanımı
8	COR-ILK-24-VELİ-08	Kadın	40-45	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
9	COR-ILK-24-VELİ-09	Kadın	30-35	İlkokul	Ev Hanımı
10	COR-ILK-26-VELİ-10	Kadın	25-30	Ortaokul	Ev Hanımı
11	COR-ILK-27-VELİ-11	Kadın	35-40	Ortaokul	Ev Hanımı
12	COR-ILK-27-VELİ-12	Kadın	30-35	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
13	COR-ILK-27-VELİ-13	Kadın	40-45	Ortaokul	Ev Hanımı
14	COR-ILK-27-VELİ-14	Kadın	35-40	İlkokul	Ev Hanımı
15	COR-ILK-27-VELİ-15	Kadın	25-30	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
16	COR-ILK-28-VELİ-16	Kadın	30-35	Ortaokul	Ev Hanımı
17	COR-ILK-30-VELİ-17	Kadın	25-30	İlkokul	Ev Hanımı
18	COR-ILK-30-VELİ-18	Kadın	40-45	Ortaokul	Ev Hanımı
19	COR-ILK-30-VELİ-19	Kadın	35-40	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
20	COR-ILK-30-VELİ-20	Kadın	30-35	Ortaokul	Ev Hanımı
21	COR-ILK-30-VELİ-21	Kadın	25-30	İlkokul	Ev Hanımı
22	COR-ILK-31-VELİ-22	Kadın	40-45	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
23	COR-ORT-33-VELİ-23	Kadın	35-40	Ortaokul	Ev Hanımı
24	COR-ORT-33-VELİ-24	Kadın	30-35	İlkokul	Ev Hanımı
25	COR-ORT-33-VELİ-25	Kadın	25-30	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
26	COR-ORT-33-VELİ-26	Kadın	40-45	Ortaokul	Ev Hanımı
27	COR-ORT-33-VELİ-27	Kadın	30-35	İlkokul	Ev Hanımı
28	COR-ORT-33-VELİ-28	Kadın	35-40	Ortaokul	Ev Hanımı
29	COR-ORT-33-VELİ-29	Kadın	25-30	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
30	COR-ORT-33-VELİ-30	Kadın	40-45	İlkokul	Ev Hanımı
31	COR-ORT-33-VELİ-31	Kadın	35-40	Ortaokul	Ev Hanımı
32	COR-ORT-33-VELİ-32	Kadın	30-35	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
33	COR-ORT-34-VELİ-33	Kadın	25-30	İlkokul	Ev Hanımı
34	COR-ORT-34-VELİ-34	Kadın	30-35	Ortaokul	Ev Hanımı
35	COR-ORT-34-VELİ-35	Kadın	35-40	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
36	COR-ORT-37-VELİ-36	Kadın	40-45	Ortaokul	Ev Hanımı

37	COR-ORT-37-VELİ-37	Kadın	35-40	İlkokul	Ev Hanımı
38	COR-ORT-37-VELİ-38	Kadın	30-35	Ortaokul	Ev Hanımı
39	COR-ORT-37-VELİ-39	Kadın	25-30	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
40	COR-ORT-37-VELİ-40	Kadın	40-45	İlkokul	Ev Hanımı
41	SAM-ORT-42-VELİ-41	Kadın	30-35	Ortaokul	Ev Hanımı
42	SAM-ORT-42-VELİ-42	Kadın	35-40	İlkokul	Ev Hanımı
43	SAM-ORT-43-VELİ-43	Kadın	25-30	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
44	SAM-ORT-43-VELİ-44	Kadın	40-45	Ortaokul	Ev Hanımı
45	SAM-ORT-43-VELİ-45	Kadın	35-40	İlkokul	Ev Hanımı
46	SAM-ORT-43-VELİ-46	Kadın	30-35	Ortaokul	Ev Hanımı
47	SAM-ORT-43-VELİ-47	Kadın	25-30	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
48	SAM-ORT-43-VELİ-48	Kadın	40-45	İlkokul	Ev Hanımı
49	SAM-ORT-44-VELİ-49	Kadın	35-40	Ortaokul	Ev Hanımı
50	SAM-ORT-44-VELİ-50	Kadın	30-35	İlkokul	Ev Hanımı
51	SAM-ORT-44-VELİ-51	Kadın	25-30	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
52	SAM-ORT-44-VELİ-52	Kadın	40-45	Ortaokul	Ev Hanımı
53	SAM-ILK-45-VELİ-53	Kadın	35-40	İlkokul	Ev Hanımı
54	SAM-ILK-45-VELİ-54	Kadın	30-35	Ortaokul	Ev Hanımı
55	SAM-ILK-45-VELİ-55	Kadın	25-30	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
56	SAM-ILK-45-VELİ-56	Kadın	40-45	İlkokul	Ev Hanımı
57	SAM-ILK-45-VELİ-57	Kadın	35-40	Ortaokul	Ev Hanımı
58	SAM-ILK-45-VELİ-58	Kadın	30-35	İlkokul	Ev Hanımı
59	SAM-ILK-45-VELİ-59	Kadın	25-30	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
60	SAM-ILK-45-VELİ-60	Kadın	40-45	Ortaokul	Ev Hanımı
61	SAM-ILK-45-VELİ-61	Kadın	35-40	İlkokul	Ev Hanımı
62	SAM-ILK-45-VELİ-62	Kadın	30-35	Ortaokul	Ev Hanımı
63	SAM-ILK-45-VELİ-63	Kadın	25-30	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
64	SAM-ILK-45-VELİ-64	Kadın	40-45	İlkokul	Ev Hanımı
65	SAM-ILK-46-VELİ-65	Kadın	35-40	Ortaokul	Ev Hanımı
66	SAM-ILK-46-VELİ-66	Kadın	30-35	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
67	SAM-ILK-47-VELİ-67	Kadın	25-30	İlkokul	Ev Hanımı
68	SAM-ILK-47-VELİ-68	Kadın	40-45	Ortaokul	Ev Hanımı
69	SAM-ILK-48-VELİ-69	Kadın	35-40	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
70	SAM-ILK-48-VELİ-70	Kadın	30-35	İlkokul	Ev Hanımı
71	SAM-ILK-48-VELİ-71	Kadın	25-30	Ortaokul	Ev Hanımı
72	SAM-ILK-49-VELİ-72	Kadın	40-45	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
73	SAM-ILK-49-VELİ-73	Kadın	35-40	İlkokul	Ev Hanımı
74	SAM-ILK-49-VELİ-74	Kadın	30-35	Ortaokul	Ev Hanımı
75	SAM-ILK-50-VELİ-75	Kadın	25-30	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
76	SAM-ILK-50-VELİ-76	Kadın	40-45	İlkokul	Ev Hanımı
77	SAM-ILK-50-VELİ-77	Kadın	35-40	Ortaokul	Ev Hanımı

78	SAM-ORT-51-VELİ-78	Kadın	30-35	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
79	SAM-ORT-51-VELİ-79	Kadın	25-30	İlkokul	Ev Hanımı
80	TOK-ILK-56-VELİ-80	Kadın	40-45	Ortaokul	Ev Hanımı
81	TOK-ILK-56-VELİ-81	Kadın	35-40	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
82	TOK-ILK-57-VELİ-82	Kadın	30-35	Ortaokul	Ev Hanımı
83	TOK-ILK-57-VELİ-83	Kadın	25-30	İlkokul	Ev Hanımı
84	TOK-ILK-57-VELİ-84	Kadın	40-45	Ortaokul	Ev Hanımı
85	TOK-ILK-58-VELİ-85	Kadın	35-40	Eğitim Durumu Belirtilmedi	Ev Hanımı
86	TOK-ILK-63-VELİ-86	Kadın	30-35	İlkokul	Ev Hanımı

Tablo 8 incelendiğinde, veli katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde bazı belirgin eğilimler göze çarpmaktadır. Toplam 86 katılımcının tamamı kadındır ve meslek bilgisi olarak “ev hanımı” belirtilmiştir. Yaş dağılımında en yoğun gruplar 30-35, 35-40 ve 25-30 yaş aralıklarında toplanmakta, bu durum, katılımcıların çoğunlukla genç yaşta çocuk sahibi olan anneler olduğunu göstermektedir. Eğitim durumu açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının ilkokul veya ortaokul mezunu olduğu; bununla birlikte, azımsanamayacak sayıda katılımcının eğitim durumunun belirtilmediği görülmektedir. Bu veriler, araştırmaya katılan veli grubunun tamamının kadınlardan oluştuğunu, büyük ölçüde düşük eğitim düzeyine sahip ve ev hanımı olarak çalışan bireyler olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4.7. Toplum Çevirmenleri

Katılımcıların cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu, anadili, çeviri yaptığı diller ve çeviri türleri gibi temel demografik ve mesleki nitelikleri, çalışmanın bağlamsal analizine zemin oluşturacak şekilde sistematik olarak derlenmiştir. Bu bilgiler, toplum çevirmenlerinin sahip oldukları dilsel ve kültürel sermayenin çeşitliliğini, çeviri rollerini nasıl üstlendiklerini ve kurumsal alanlarla olan ilişkilerini daha iyi anlamak amacıyla değerlendirilmiştir. Toplum çevirmenlerine ait demografik bilgiler Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Toplum Çevirmenlerine Ait Demografik Bilgiler

	Kod	Cinsiyet	Yaş (Aralık)	Eğitim	Anadili	Çeviri Yapılan Diller	Noter Yeminli Çevirmen	Sözlü Çeviri	Yazılı Çeviri
1	TÇ1 – Alaylı Ücretli	Erkek	60-69	Lisans (Arap Dili ve Edebiyatı)	—	Arapça, Fransızca, İngilizce		✓	✓
2	TÇ2 – Alaylı Ücretli	Erkek	50-59	Lisans (Tıp Fakültesi)	—	Farsça, Arapça, İngilizce		✓	
3	TÇ3 – Alaylı Ücretli	Kadın	30-39	—	Arapça	Arapça, Türkçe		✓	

4	TÇ4 – Alaylı Ücretli	Kadın	30-39	—	Farsça	Farsça, Azerice, Darice, Peştuca	✓	✓	✓
5	TÇ5 – Alaylı Ücretli	Erkek	60-69	Lisans (Arap Dili ve Edebiyatı)	—	Arapça, Fransızca, İngilizce		✓	✓
6	TÇ6 – Alaylı Ücretli	Erkek	30-39	—	Orta Asya Türk lehçesi	Arapça, Kürtçe		✓	
7	TÇ7 – Alaylı Ücretli	Erkek	20-29	Lise	Arapça	Arapça, Türkçe		✓	
8	TÇ8 – Ad Hoc Çevirmen	Erkek	30-39	Lisans (İşletme)	Farsça	Farsça, Türkçe		✓	
9	TÇ9 – Alaylı Ücretli	Kadın	20-29	Lisans öğrencisi	Farsça	Farsça, Türkçe		✓	
10	TÇ10 – Gönüllü	Erkek	40-49	—	Derice	Derice, Farsça, Türkçe		✓	
11	TÇ11 – Kurum İçi Geçici Çevirmen	Erkek	20-29	Lisans	Arapça	Arapça, Türkçe, Farsça		✓	✓
12	TÇ12 – Kurum İçi Geçici Çevirmen	Erkek	50-59	Lisans (Almanca Öğr.)	—	Arapça	✓	✓	✓
13	TÇ13 – Kurum İçi Geçici Çevirmen	Erkek	60-69	Lisans	Arapça	Arapça, Türkçe		✓	✓
14	TÇ14 – Kurum İçi Geçici Çevirmen	Erkek	60-69	Lisans	Arapça	Arapça		✓	✓
15	TÇ15 – Kurum İçi Geçici Çevirmen	Erkek	60-69	Yüksek Lisans öğrencisi	Arapça	Arapça, Türkçe, İngilizce		✓	✓
16	TÇ16 – Alaylı Ücretli	Erkek	25-29	Lisans öğrencisi	Arapça	Arapça, Türkçe, İngilizce		✓	
17	TÇ17 – Gönüllü	Erkek	19-24	Yüksek Lisans öğrencisi	—	İngilizce, Türkçe		✓	
18	TÇ18 – Gönüllü	Erkek	30-39	Lisans öğrencisi	Arapça	Arapça, Türkçe, İngilizce		✓	
19	TÇ19 – Gönüllü	Erkek	20-29	Lisans öğrencisi	Arapça	Arapça, Türkçe		✓	✓
20	TÇ20 – Gönüllü	Erkek	20-29	Lisans	Arapça	Arapça, Türkçe		✓	
21	TÇ21 – Ad Hoc Çevirmen	Erkek	50-59	—	Arapça	Arapça, Türkçe		✓	
22	TÇ22 – Gönüllü	Erkek	30-39	Lisans (Yurtdışı)	Kürtçe, Arapça, Türkçe	Kürtçe, Arapça, Türkçe		✓	
23	TÇ23 – Gönüllü	Erkek	30-39	Sağlık eğitimi	Türkmen (Türkçeye yakın)	Arapça, Türkçe		✓	
24	TÇ24 – Gönüllü	Erkek	20-29	Lise	Türkçe	Arapça (sözlü)		✓	
25	TÇ25 – Gönüllü	Erkek	30-39	Ortaöğretim	Arapça	Arapça, Türkçe		✓	✓
26	TÇ26 – Alaylı Ücretli	Kadın	30-39	Ortaöğretim	Arapça	Arapça, Türkçe		✓	✓

Tablo 9’da yer alan veriler, toplum çevirmenlerinin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, anadili ve çeviri deneyimleri açısından geniş bir çeşitlilik sergilediğini göstermektedir. Katılımcıların çoğu erkek olup, çevirmenlik faaliyetlerini alaylı yollarla ya da gönüllü olarak sürdürmektedir. Anadili Arapça, Farsça, Kürtçe gibi göçmen dilleri olan bireyler, Türkçeyi çoğunlukla Türkiye’ye geldikten sonra öğrenmiş ve eğitim, sağlık, adliye gibi alanlarda özellikle sözlü çeviri faaliyetlerinde aktif rol almışlardır. Yazılı çeviri daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından gerçekleştirilirken, noter yeminli çevirmen statüsüne sahip olan kişi sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu durum, birçok katılımcının Türk vatandaşı olmaması nedeniyle resmi çevirmenlik başvurularında yapısal engellerle karşılaşmış olabileceğini düşündürmektedir. Genel olarak tablo, toplum çevirmenliğinin kurumsal bir meslek olmaktan çok, bağlamsal, gönüllülük temelli ve etik sorumluluklarla şekillenen bir pratik alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada yer alan toplum çevirmenleri, yaş, cinsiyet, dil yeterliliği, eğitim düzeyi ve çeviri deneyimi bakımından oldukça çeşitli bir gruba temsil etmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı, herhangi bir resmî çeviri eğitimi almamış; ancak alaylı yollarla, yani sahadaki bireysel deneyim, ihtiyaç temelli iletişim pratikleri ve sosyal etkileşimler aracılığıyla toplum çevirmenliği becerilerini geliştirmiştir. Bu durum, toplum çevirmenliğinin yalnızca akademik ya da kurumsal bir uzmanlık alanı değil, aynı zamanda gündelik yaşamın dinamikleri içinde biçimlenen pratiksel bir bilgi alanı olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar arasında hem ücretli hem de gönüllü olarak çevirmenlik yapan bireyler yer almakta; söz konusu çeviri faaliyetleri ise devlet okulları, hastaneler, sivil toplum kuruluşları, mahkeme salonları gibi kurumsal bağlamların yanı sıra, bireysel dayanışma ağları ve mahalle içi yardımlaşma gibi gayriresmî alanlarda da gerçekleşmektedir. Katılımcıların bir kısmı doğrudan çevirmenlik rolünü üstlenirken; bazıları ise dil aracılığı, açıklayıcılık, pedagojik rehberlik ve kültürel arabuluculuk gibi çok katmanlı rollerle toplum çevirmenliği pratiğine katkı sunmaktadır. Gerek göçmenlik ve yerleşim süreçleri, gerekse çokdilli topluluklarla sürdürülen gündelik temaslar, bu bireylerin dilsel ve kültürel aracılık rollerini zamanla pekiştirmiştir. Birçoğu, çeviri sırasında karşılaştıkları teknik, sosyal ve etik zorlukları bireysel stratejilerle aşmaya çalışmakta; tarafsızlık, gizlilik ve doğru aktarım gibi ilkeleri çeşitli bağlamlarda yeniden müzakere ederek deneyimlemektedir. Aşağıda yer alan her bir katılımcı profili, dilsel yeterlikleri, çeviri bağlamları, karşılaşılan zorluklar ve etik yaklaşımlar çerçevesinde özetlenmiştir. Profiller, çalışmanın nitel araştırma desenine uygun olarak kurgulanmış; katılımcıların mahremiyetini korumak amacıyla isim, yer ve kurumsal bilgiler anonimleştirilmiştir. Bu profiller, toplum çevirmenliğinin sahadaki somut yansımalarını ve

bireylerin bu sürece çok boyutlu katkılarını anlamak açısından önemli bir zemin sunmaktadır.

1-Toplum Çevirmeni (Alaylı Ücretli): Katılımcı TÇ 1, 60'lı yaşlarının başında, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan ve alaylı yetişmiş çokdilli bir toplum çevirmenidir. Arapça, Fransızca ve İngilizce dillerinde çeviri yapabilen katılımcı, Arap Dili ve Edebiyatı alanında lisans düzeyinde eğitim almış; lise ve sonrasında farklı yabancı okullarda çokdilli eğitime maruz kalmıştır. Resmî çeviri faaliyetlerini özellikle adliye ve noter gibi kamusal kurumlarda sürdüren TC1, uzun yıllardır eğitim, sağlık ve güvenlik gibi alanlarda sözlü ve yazılı çevirmenlik yapmaktadır. Eğitim alanında çoğunlukla veli-öğretmen görüşmeleri, kayıt işlemleri, öğrenciyle ilgili bireysel durumlar ve resmî belge çevirilerinde aktif rol almıştır. Göçmen ve mülteci gruplarla yoğun temas hâlinde çalışmakta olup, bu gruplara yönelik çeviri hizmetini çoğu zaman gönüllülük esasına dayalı olarak yürütmektedir. Güvenlik nedeniyle kendi adına bir çeviri ofisi açamamış, ancak yerel eğitim kurumlarında güvenilir ve sık başvuru alan bir çevirmen olarak tanınmıştır. Katılımcının ifadeleri, toplum çevirmenliğini yalnızca dil aktarımı değil; aynı zamanda sosyal uyum, pedagojik arabuluculuk ve etik sorumluluk çerçevesinde tanımlayan bir perspektifi yansıtmaktadır.

2-Toplum Çevirmeni (Alaylı Ücretli): Katılımcı TÇ 2, 50'li yaşlarının sonlarında, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan ve alaylı yetişmiş, çokdilli bir toplum çevirmenidir. Farsça başta olmak üzere Arapça ve İngilizce dillerinde sözlü çeviri yapabilen katılımcı, tıp fakültesi mezunu bir pratisyen hekimdir. Türkçeyi göç öncesi kısmen öğrenmiş; Türkiye'ye geldikten sonra ise halk eğitim ve millî eğitim kurslarına katılarak geliştirmiştir. Yeminli çevirmen statüsünde olmamasına rağmen, adliye, emniyet, sağlık ve eğitim kurumlarında toplum çevirmenliği görevini uzun süredir sahada icra etmektedir. Eğitim ortamlarında ağırlıklı olarak kayıt işlemleri, veli-öğretmen görüşmeleri ve öğrencilerle ilgili bireysel değerlendirme süreçlerinde görev almıştır. Çeviri faaliyetlerini mültecilere yönelik çoğunlukla gönüllü olarak yürütmekte; yalnızca adli ve resmî mercilerdeki çevirilerden ücret almaktadır. Mesleki pratiğinde gizlilik, empati ve etik sınırların korunmasına büyük önem verdiğini belirtmiş; özellikle çocuğu üzerinden edindiği deneyimlerle eğitim sistemine dair edindiği bilgileri diğer velilerle paylaşma sorumluluğu üstlenmiştir. Kimi zaman tarafsızlık ilkesinin sınıdığını ifade eden katılımcı, göçmen velilere karşı duyduğu sorumluluk hissiyle müdahil olabildiğini aktarmıştır. Sahadaki deneyimleri, toplum çevirmenliğinin yalnızca dilsel aktarımı değil; aynı zamanda kültürel uyum, sistem bilgisi paylaşımı ve duygusal destek gibi işlevleri de kapsadığını ortaya koymaktadır.

3-Toplum Çevirmeni (Alaylı Ücretli): Katılımcı TÇ 3, 30'lu yaşlarının sonunda, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan ve çeviri mesleğine alaylı olarak dâhil olmuş çokdilli bir toplum

çevirmenidir. Arapça anadili olan katılımcı, Türkiye'ye göç ettikten sonra Türkçeyi çevrim içi kaynaklar aracılığıyla öğrenmiş; herhangi bir formel dil eğitimi almaksızın 2014 yılından itibaren aktif çevirmenlik yapmaya başlamıştır. Eğitim ortamlarında veli-toplantıları, kayıt işlemleri, belge desteği ve bireysel görüşmeler gibi çok çeşitli süreçlerde görev alan TC1, toplum içinde bilinirliği yüksek, referans temelli ulaşılabilen bir çevirmen olarak tanınmaktadır. Katılımcı, görevlerini çoğu zaman gönüllü esasına dayalı olarak sürdürmekte; hizmetin karşılığında ücret alıp almama kararını bireylerin sosyoekonomik durumuna göre etik bir zeminde değerlendirmektedir. Sahadaki gözlemleri, toplum çevirmenliğinin yalnızca dilsel değil; aynı zamanda sosyal dayanışma, kültürel rehberlik ve yapısal boşlukları telafi etme yönüyle işleyen karmaşık bir sorumluluk alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle çocukların çevirmen olarak kullanılmasının sakıncalarına ve çeviri hizmetinin görünmeyen emek yüküne dair güçlü etik bir farkındalıkla yaklaşmaktadır.

4-Toplum Çevirmeni (Alaylı Ücretli): Katılımcı TÇ 4, 30'lu yaşlarının sonunda, Tokat ilinde ikamet eden ve alaylı biçimde yetişmiş, çokdilli bir toplum çevirmenidir. İran Azerisi olan katılımcı, ana dili olan Farsçanın yanı sıra Azerice (İran ve Azerbaycan varyantları), Darice ve Peştuca dillerinde de sözlü ve yazılı çeviri hizmeti sunmaktadır. Resmî olarak noter yeminli çevirmenlik ve adli çevirmen bilirkişilik yapmaktadır. Mesleki formasyonunu örgün eğitim yerine, uzun yıllara dayalı sahada edindiği deneyim ve kendi çabasıyla geliştirmiş; özellikle Farsça-Türkçe çeviri pratiğini kapsamlı sözlük çalışmaları ve bireysel araştırmalarla güçlendirmiştir. Google Translate gibi dijital çeviri araçlarını kullanmayı tercih etmemekte; teknik ve hukuki terimlerde bile anlam doğruluğunu araştırarak, çevresindeki dil bilen bireylerle çoklu görüş alışverişleri yaparak en uygun çeviri üretimini hedeflemektedir. TC4'ün çeviri deneyimi özellikle göçmen ve mülteci nüfusla yoğun temas üzerine kuruludur. Eğitim ortamlarında veli-öğretmen görüşmeleri, kayıt işlemleri ve psikolojik danışmanlık süreçlerinde gönüllü biçimde aktif rol almakta; mülteci annelerin ya da çocukların ciddi kriz anlarında ücretsiz destek sunmaktadır. Çeviriyi yalnızca dilsel aktarım değil, aynı zamanda insani dayanışma ve sosyal eşitlik aracı olarak görmektedir. Tokat'ta profesyonel çeviri fırsatlarının sınırlılığı ve dil hizmetlerinin tekelleşmiş yapısı nedeniyle çoğu zaman sahadaki adaletsizliğe dikkat çeken TC4, etik sorumluluğu yüksek bir pratik geliştirmiştir. Gönüllü danışmanlık ve eğitsel destek sunan çevirmen kimliğiyle, çocukların çeviri yükünden korunmasına yönelik aktif sorumluluk üstlenmekte ve kurumlar ile bireyler arasında güven temelli arabulucu bir aktör olarak konumlanmaktadır.

5-Toplum Çevirmeni (Alaylı Ücretli): Katılımcı TÇ 5, 60'lı yaşlarının başında, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan ve alaylı bir şekilde çokdilli çevirmenlik mesleğini icra eden bir

toplum çevirmenidir. Arapça, Fransızca ve İngilizce dillerinde çeviri yapabilen katılımcı, Arap Dili ve Edebiyatı alanında lisans düzeyinde eğitim almış, lise ve sonrasında farklı yabancı okullarda çokdilli eğitime maruz kalmıştır. Resmî çeviri faaliyetlerini, özellikle adliye ve noter gibi kamusal kurumlarda sürdüren TÇ 5, uzun yıllardır eğitim, sağlık ve güvenlik gibi alanlarda sözlü ve yazılı çevirmenlik yapmaktadır. Eğitim alanında çoğunlukla veli-öğretmen görüşmeleri, kayıt işlemleri, öğrenciyle ilgili bireysel durumlar ve resmî belge çevirilerinde aktif rol almıştır. Göçmen ve mülteci gruplarla yoğun temas hâlinde çalışmakta olup, bu gruplara yönelik çeviri hizmetini çoğu zaman gönüllülük esasına dayalı olarak yürütmektedir. Güvenlik nedeniyle kendi adına bir çeviri ofisi açamamış olsa da, yerel eğitim kurumlarında güvenilir ve sık başvurulanan bir çevirmen olarak tanınmıştır. Katılımcı, toplum çevirmenliğini yalnızca dil aktarımı olarak değil; aynı zamanda sosyal uyum, pedagojik arabuluculuk ve etik sorumluluk çerçevesinde tanımlayan bir perspektife sahiptir.

6-Toplum Çevirmeni (Alaylı Ücretli): Katılımcı TÇ 6, Orta Karadeniz bölgesinde ikamet eden, resmî bir çevirmenlik eğitimi almamış ancak uzun yıllardır sahada aktif olarak çalışan çokdilli bir toplum çevirmenidir. Ana dili bir Orta Asya Türk lehçesi olan katılımcı, Arapça ve Kürtçeye ileri düzeyde hâkimdir; Türkçeyi ise Türkiye’de gündelik yaşam içinde edinmiş, özellikle sözlü iletişim alanında yüksek yeterlik kazanmıştır. Yaklaşık 7–8 yıldır adli, emniyet, sağlık ve eğitim kurumlarında sözlü çeviri hizmeti sunmakta, bu süreçte kurumsal işleyişe dair sahaya özgü bir bilgi birikimi edinmiştir. Eğitim kurumlarında özellikle öğrenci kayıt işlemleri, nakil ve diploma süreçleri, veli-öğretmen görüşmeleri ve disiplin durumlarında aktif rol almaktadır. Bu çeviri hizmetlerini zaman zaman gönüllülük esasına dayalı olarak da yerine getiren katılımcı, çeviri faaliyetini yalnızca dilsel aktarım olarak değil, aynı zamanda sosyal bir köprü kurma işlevi olarak görmektedir. Bu bağlamda, rolünü pedagojik arabuluculuk ve duygusal destek gibi işlevlerle de tanımlamaktadır. Etik ilkelere genel olarak duyarlı bir yaklaşım sergileyen katılımcı, gizlilik ve tarafsızlık gibi temel değerleri benimsediğini ancak bazı özel durumlarda empatik gerekçelerle bu ilkeleri esnettiğini belirtmiştir. Özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı göçmen birey ve ailelere yönelik ücretsiz veya gönüllü destek sunması, onu yerel düzeyde güvenilir ve sık başvurulanan bir aktör konumuna getirmiştir. Toplum çevirmenliği pratiğini katı kurallardan çok bağlamsal sorumluluk ve insani duyarlılık üzerinden tanımlayan bu yaklaşım, sahadaki uygulamalara ilişkin önemli bir etik perspektif sunmaktadır.

7-Toplum Çevirmeni (Alaylı Ücretli): Katılımcı TÇ 7, 20’li yaşlarının sonlarında, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan ve alaylı biçimde yetişmiş çokdilli bir toplum çevirmenidir. Türkmen kökenli olup, Arapçayı anadili düzeyinde kullanmakta; Türkçeyi ise 2014’te

Türkiye'ye geldikten sonra eğitim süreci ve gündelik yaşam içinde edinmiştir. Lise öğrenimini Amasya'da tamamlamış; lisans düzeyinde PDR bölümüne kayıtlı olmasına rağmen aktif öğrenim hayatına devam etmemektedir. Türkçeye yönelik halk eğitim merkezlerinde A1-A2 düzeyinde kurslara katılmış; aynı zamanda İngilizce dilini geliştirme çabasıdadır. Katılımcı, toplum çevirmenliği görevini ağırlıklı olarak sözlü alanlarda ve gönüllü esaslarla yürütmektedir. Sağlık ve adliye gibi kurumsal ortamlarda zaman zaman çevirmenlik yapmış; özellikle bireysel referanslarla ulaşılan, kayıt dışı hizmet sunulan durumlarda aktif olmuştur. Eğitim alanında resmî çeviri deneyimi bulunmamakta; yalnızca tanıdıklar aracılığıyla nadiren bireysel yardımda bulunmuştur. Çeviri süreçlerinde ücretlendirme, hizmetin içeriğine ve karşı tarafın maddi durumuna göre etik bir değerlendirmeye tabi tutulmakta; kimi zaman gönüllü olarak hizmet verilmektedir. Teknoloji destekli çeviri araçlarını kullanmayan TÇ 7, dil aktarımını yüz yüze iletişim üzerinden yürütmektedir. Katılımcı, çocukların eğitim ortamlarında karşılaştığı zorluklara dair gözlemlerini paylaşmış; özellikle ilköğretim düzeyinde akran zorbalığı nedeniyle okuldan uzaklaşan çocuklara dikkat çekmiştir. Bu gözlem, TÇ 7'nin yalnızca çeviri değil, aynı zamanda sosyal uyum ve psikolojik destek bağlamlarında da duyarlılık taşıdığını göstermektedir. Genel olarak çeviri pratiğini katı kurallardan çok kişisel etik ve toplumsal sorumluluk temelli bir anlayışla yürüten katılımcı, sahadaki gayriresmî bilgi akışında güvenilir bir destek kaynağı olarak konumlanmaktadır.

8-Toplum Çevirmeni (Ad Hoc Çevirmen): Katılımcı TÇ 8, 30'lu yaşlarının başında, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan ve toplum çevirmenliğini ağırlıklı olarak gönüllü olarak sürdüren çokdilli bir bireydir. Farsça ana dili olan TC08, Türkçeyi yükseköğrenimi sırasında edinmiş; Türkiye'de işletme alanında lisans eğitimi almıştır. Çevirmenlik deneyimlerini resmî bir meslek statüsünde değil, toplumsal sorumluluk ve dayanışma temelli bir hizmet olarak yürütmektedir. Eğitim, sağlık, kamu ve sosyal hizmet alanlarında hem yüz yüze hem de telefon aracılığıyla çeviri desteği sunmuştur. Özellikle okul ortamlarında veli-öğretmen iletişimi, disiplin süreçleri ve kayıt işlemlerine aracılık eden TÇ 8, yerel topluluklar tarafından güvenilir bir destek kişisi olarak görülmektedir. Resmî çevirmenlik başvuruları, vatandaşlık şartı gibi yapısal engellere takıldığı için kurumsal sistemde görev alamamış; ancak çevresi tarafından sıkça başvurulmuş bir kaynak olarak öne çıkmıştır. Katılımcının ifadeleri, toplum çevirmenliğini sadece dilsel aktarım değil, aynı zamanda kültürel açıklama, kriz çözümü ve topluluk içi dayanışma pratikleriyle birlikte ele alan bir bakış açısını yansıtmaktadır.

9-Toplum Çevirmeni (Alaylı Ücretli): Katılımcı TÇ 9, 20'li yaşlarının ortasında, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan, Farsça anadili olan bir toplum çevirmenidir. Türkiye'ye göç ettikten sonra yükseköğrenimine devam etmiş ve halen bir devlet üniversitesinde lisans

öğrencisidir. Herhangi bir resmi çevirmenlik eğitimi almamış olmasına rağmen, sözlü çeviri pratiğini çok çeşitli kurumsal bağlamlarda geliştirmiştir. Eğitim, sağlık, emniyet, adliye, göç idaresi ve dini kurumlar gibi birçok alanda çeviri deneyimi olan TÇ 9, özellikle Farsça-Türkçe dil çiftinde çalışmaktadır. Katılımcı, okul ortamlarında hem resmi işlemlerde (kayıt, belge temini, öğretmen-veli görüşmeleri) hem de pedagojik destek süreçlerinde (Türkçe öğretme, öğrenciye rehberlik etme) aktif rol almıştır. Bu rolleri çoğunlukla gönüllü olarak veya düşük ücret karşılığında yürütmektedir. Kendisi toplum çevirmenliğini yalnızca dil aktarımı olarak değil; empati, etik sorumluluk, pedagojik duyarlılık ve kültürlerarası anlayışla yürütülen bir sosyal görev olarak tanımlamaktadır. Çocukların gayriresmî çevirmenlik rolü üstlenmesine dair eleştirel bir farkındalığa sahiptir ve bu durumun pedagojik risklerine dikkat çekmektedir. TÇ 9, sahada gösterdiği özveri, güvenilirlik ve çok yönlü becerileri sayesinde yerel eğitim kurumları tarafından sıklıkla başvuru alan topluluk içi bir çeviri kaynağı hâline gelmiştir.

10-Toplum Çevirmeni (Gönüllü): Katılımcı TÇ 10, 40'lı yaşlarının başlarında, İç Anadolu bölgesinde yaşayan ve herhangi bir meslekî çevirmenlik eğitimi almadan sahada deneyim kazanmış gönüllü bir toplum çevirmenidir. Ana dili Derice olan TÇ 11, Farsça ve sınırlı düzeyde Türkçe konuşabilmektedir. Afganistan'dan Türkiye'ye göç ettikten sonra yerleştiği bölgede toplumunun ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla aktif çeviri desteği sunmaya başlamıştır. Eğitim ortamlarında daha çok okul kayıt süreçleri, belge temini, veli-öğretmen iletişimi gibi alanlarda görev almaktadır. Katılımcı, bir sivil toplum kuruluşunun yerel temsilcisi olması dolayısıyla farklı illerdeki Afgan topluluğuyla bağlantı hâlinde olup, sadece eğitim değil, sağlık ve kamusal hizmetlerde de gönüllü çeviri desteği vermektedir. Çeviriyi yalnızca bir teknik görev değil; sosyal dayanışma, aidiyet ve geçmiş travmalardan doğan etik bir yükümlülük olarak görmektedir. Kurumlarla bireyler arasında köprü görevi üstlenen TÇ 10'un deneyimi, toplum çevirmenliğinin profesyonel olmadan da sahada nasıl etkin biçimde sürdürülebildiğini göstermektedir.

11-Toplum Çevirmeni (Gönüllü): Katılımcı TÇ 11, 20'li yaşlarının sonlarında olan, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan, Arapça anadiliyle Türkiye'de büyüyen eğitim almış genç bir toplum çevirmenidir. Türkiye'ye 2009 yılında zorunlu göçle gelmiş; ortaokul, lise ve üniversite öğrenimini Türkiye'de tamamlamış, lisans düzeyinde eğitim görmüştür. Türkçeyi okul ortamında, halk eğitim kurslarında ve gündelik yaşantıda öğrenmiş; ileri düzey Türkçe ve Arapça, az düzeyde Farsça bilmektedir. Yaklaşık 10 yıldır gönüllü olarak eğitim alanında toplum çevirmenliği yapmaktadır. Bu çevirmenlik faaliyetleri arasında okul kayıtları, veli-toplantıları, resmî bildirimler ve rehberlik görüşmeleri yer almaktadır. Resmî bir çevirmenlik belgesine sahip olmamakla birlikte, İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve yerel okullar tarafından

sıkça davet edilen güvenilir bir isim hâline gelmiştir. Özellikle toplantı ortamlarında proaktif davranarak, saygı duruşu ve İstiklal Marşı gibi kültürel ritüellerin öncesinde anlık çeviri girişiminde bulunması ve çeviri sürecinde konuşmacının anlam bütünlüğünü gözeterek müdahalede bulunması, onun çevirmenlik rolünü dil aktarıcılığının ötesine taşıyan bir hassasiyet geliştirdiğini göstermektedir. Eğitim ortamında çocuk yaşta çeviri deneyimi edinmiş, zamanla bu deneyimi meslekî bilinçle bütünleştirmiştir. Katılımcı, çeviri sürecinde özellikle velilerin duygu yüklü ve detaylı anlatımlarının kendisi için dilsel zorluk oluşturduğunu ifade etmekte, etik gerekçelerle hakaret içeren ifadeleri yumuşatarak aktarmayı tercih etmektedir. Diğer çevirmenlerin yeterlilik düzeylerini gözlemlemede eleştirel bir tutum takınmakta ve gönüllülüğün mesleki niteliği gölgeleyebileceğine dair görüşler paylaşmaktadır. Bu bağlamda TC11'in toplum çevirmenliği pratiği, dilsel aktarımın yanı sıra kültürel arabuluculuk, kriz yönetimi ve etik filtreleme rollerini de içeren çok katmanlı bir pozisyonda şekillenmektedir.

12-Toplum Çevirmeni (Kurum İçi Geçici Çevirmen): Katılımcı TÇ 12, 60'lı yaşlarında, Orta Anadolu bölgesinde yaşayan ve ilahiyat temelli akademik formasyona sahip, büyük ölçüde alaylı biçimde yetişmiş deneyimli bir toplum çevirmenidir. Arapça, Fransızca ve İngilizce dillerinde farklı düzeylerde çeviri yapabilmektedir. Lisans ve yüksek lisans eğitimini Arap dili alanında tamamlamış, uzun yıllar kamu kurumlarında öğretim ve danışmanlık görevlerinin yanı sıra çeviri hizmetleri de yürütmüştür. Özellikle emniyet, adliye, sağlık ve eğitim kurumlarında yeminli çevirmen olarak görev almış; bu alanlardaki deneyimlerini gönüllülük ve kamu hizmeti anlayışıyla harmanlamıştır. Eğitim ortamlarında çocukların okula kaydı, veli-öğretmen iletişimi, belge çevirileri ve resmi yazışmalarda aktif olarak yer almış; sahadaki birçok çeviri faaliyeti için aranan, güvenilir bir kişi olarak tanınmıştır. Çeviri süreçlerine yalnızca dil aktarımı olarak değil, aynı zamanda yönlendirme, danışmanlık, kriz yönetimi ve etik arabuluculuk işleviyle yaklaşmakta; sosyal adalet ve insan hakları perspektifiyle hareket etmektedir. Çeviri mesleğinin kurumsallaşmamış yapısını eleştirel bir bakışla değerlendirmekte; deneyimlerini, örgütlenme eksikliği ve mesleki standartların yokluğu bağlamında yorumlamaktadır. Katılımcının anlatıları, toplum çevirmenliğini etik sorumluluk, kültürlerarası duyarlılık ve sosyal onarım temelinde kavrayan bir perspektifi yansıtmaktadır.

13-Toplum Çevirmeni (Kurum İçi Geçici Çevirmen): Katılımcı TÇ 13, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan, ileri yaşta, erkek bir toplum çevirmenidir. Akademik olarak Almanca öğretmenliği alanında lisans eğitimini tamamlamış, yaklaşık otuz yıllık mesleki kariyerinde hem yurt içinde hem yurt dışında eğitim alanında görev yapmıştır. TÇ 13, özellikle 2012

sonrası Türkiye'ye göç eden Arapça konuşan velilerle, İl Milli Eğitim Müdürlüğü çatısı altında denklik işlemleri, eğitim danışmanlığı ve kurumsal iletişim bağlamlarında temas kurmuş; geçici ama düzenli bir biçimde çeviri hizmetleri sunmuştur. Kurum içi bir kamu personeli olmasına karşın, Arapça bilgisi sayesinde çeviri işlevini kendi pozisyonunun doğal bir uzantısı olarak görmektedir. Çeviri sürecine sadece dilsel değil, aynı zamanda pedagojik bir perspektiften yaklaşmakta; öğretmen kimliğinin getirdiği gözlem ve rehberlik becerileriyle çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını doğru analiz edebilmektedir. Katılımcı, çeviri faaliyetini mahremiyet, tarafsızlık ve etik sorumlulukla bütünleştirmekte; yeminli çevirmen kimliğiyle yalnızca doğru anlam aktarımı değil, aynı zamanda güvenilirlik ve mesleki ciddiyet de sunmaktadır. Eğitim ortamlarında velilere yönelik çeviri deneyimini, empati ile harmanlayarak yürütmekte; özellikle kendisinin yurtdışında yaşadığı dil bariyeri deneyimlerinin, bugün çevirmen olarak görev yaparken büyük fark yarattığını ifade etmektedir. TC13'ün görüşleri, toplum çevirmenliğini gönüllülükten öte, alan bilgisi, kültürel duyarlılık ve kurumsal sorumluluk gerektiren profesyonel bir uzmanlık alanı olarak tanımlayan bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

14-Toplum Çevirmeni (Kurum İçi Geçici Çevirmen): Katılımcı TÇ 14, 60'lı yaşlarının başında, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan, Arapça bilgisine sahip ve kurum içi geçici görevlendirmeye toplum çevirmenliği yapmış bir öğretmendir. Resmî çevirmenlik eğitimi almamış olmakla birlikte, uzun yıllar boyunca özellikle Arapça konuşan mülteci ve sığınmacı öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde etkin rol oynamıştır. Denklik işlemlerinde yazılı ve sözlü çeviri görevleri üstlenmiş, eğitim kurumlarında kayıt ve yönlendirme süreçlerinde destek sunmuştur. Katılımcı, çevirmenlik görevini ağırlıklı olarak gönüllülük esasına dayalı yürütmüş, ancak zaman zaman resmi çeviri yükümlülükleri nedeniyle bürokratik sorunlarla karşılaşmıştır. Eğitimci kimliği, öğrenciler ve veliler nezdinde güvenilir bir figür olmasını sağlamıştır. Aynı zamanda, Arapçaya ek olarak sosyal ve gündelik dile hâkimiyetin çevirmenler için önemli olduğunu vurgulamış, çevirmenlik sadece dil değil aynı zamanda kültürel bağlamı da anlaması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcının gözlemleri, göçmen çocukların doğrudan ya da dolaylı biçimde çeviri sürecine dâhil edilmesinin pedagojik ve etik riskler barındırdığını ima etmektedir. Çevirmenlik deneyimi boyunca yerel eğitim paydaşlarına destek sunmuş, sahadaki bilgi birikimiyle yeni görevlendirilen kişilere rehberlik etmiştir. Eğitim ortamlarında sağladığı dilsel destek, devlet kurumlarıyla göçmen topluluklar arasında bir köprü işlevi görmüştür.

15-Toplum Çevirmeni (Kurum İçi Geçici Çevirmen): Katılımcı TÇ 15, 60'lı yaşlarının başında, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan, Arapça bilen ve meslekî olarak imam hatip

okullarında meslek dersleri öğretmeni olarak uzun yıllar görev yapmış bir toplum çevirmenidir. Resmî çevirmenlik eğitimi almamış olmasına rağmen, gönüllülük esasına dayalı olarak yaklaşık yedi yıl boyunca Milli Eğitim Müdürlüğü ve okullarda yabancı veliler ve öğrenciler için sözlü ve yazılı çeviri hizmeti sunmuştur. Katılımcı, çevirmenlik görevini maddi beklenti olmaksızın, tamamen insani bir sorumluluk ve eğitimci kimliğiyle sürdürmüştür. Denklik işlemleri, kayıt süreçleri ve eğitim sistemine uyumun sağlanması gibi alanlarda aktif rol oynamış, çevirmenin yalnızca dilsel aktarım değil, aynı zamanda pedagojik ve kültürel rehberlik işlevini üstlendiğini göstermiştir. TÇ 15, zorlu iletişim ve etik sınırlarla karşılaşsa da, gönüllü katkısı ve meslekî donanımıyla toplum çevirmenliğinin sahadaki önemli aktörlerinden biri olmuştur.

16-Toplum Çevirmeni (Alaylı Ücretli): Katılımcı TÇ 16, 25 yaşında, Orta Karadeniz bölgesinde yer alan bir şehirde yaşayan ve alaylı biçimde çokdilli çevirmenlik yapan bir yüksek lisans öğrencisidir. Arapça anadili olan katılımcı, Türkçeyi lisans eğitimi sürecinde ileri düzeyde edinmiş, ayrıca İngilizce diline de akademik düzeyde hâkimdir. Herhangi bir çeviri eğitimi almamış olmakla birlikte, üniversite öğrenimi ve çokdilli yaşam deneyimiyle geliştirdiği yeterlik sayesinde çeviri faaliyetlerine etkin biçimde katılmaktadır. Toplum çevirmenliğine, Ankara Göç İdaresi'nde yürüttüğü gönüllü çeviri deneyimiyle adım atmıştır. Eğitim ortamlarında çok sayıda sözlü çeviri gerçekleştirmiş; özellikle devlet okullarında idari görüşmeler, kayıt işlemleri ve belge süreçlerinde aktif rol üstlenmiştir. Bunun dışında hastane, STK, pazarlama ve konut kiralama gibi farklı alanlarda da sözlü çeviri deneyimine sahiptir. Çeviri sürecinde bağlama göre konumlandığını; kimi zaman yalnızca dil aktarıcısı, kimi zaman ise kültürel arabulucu ve rehber olarak sorumluluk aldığını belirtmiştir. Yüz yüze, telefon ve çevrim içi gibi farklı yollarla hizmet sunmakta; ücretlendirmeyi ise sürenin uzunluğu ve hizmetin niteliğine göre esnek biçimde belirlemektedir. Katılımcı, çeviri sırasında özellikle sokak diline ait deyimlerin çevrilmesinde güçlük yaşadığını; bu gibi durumlarda deneyimle ve not alma stratejileriyle süreci yönettiğini ifade etmiştir. Eğitim ortamlarında akademik terimleri sadeleştirerek açıklama yoluna gitmekte; hem teknik doğruluğu hem de anlaşılabilirliği gözetmektedir. Etik ilkeler bağlamında gizlilik ve tarafsızlığa büyük önem verdiğini; çeviri sürecinde bu ilkeleri içselleştirmiş bir yaklaşım benimsediğini vurgulamıştır. Katılımcının deneyimleri, çokdilli bireylerin toplum çevirmenliği süreçlerine gönüllü, çok yönlü ve bağlamsal roller üstlenerek nasıl katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

17-Toplum Çevirmeni (Gönüllü): Katılımcı TÇ 17, 19 yaşında, Orta Karadeniz bölgesinde bir üniversite şehrinde yaşayan ve lisans eğitimi sürecinde gönüllü olarak toplum çevirmenliği yapan çokdilli bir öğrencidir. Ana dili Arapça olan katılımcı, Türkçeyi ileri

düzeyde edinmiş; ayrıca temel düzeyde İngilizce bilgisine sahiptir. Herhangi bir resmî çeviri eğitimi almamış olmakla birlikte, bireysel deneyim yoluyla dil aracılığı yapma pratiği geliştirmiştir. Toplum çevirmenliği deneyimi, ağırlıklı olarak arkadaş çevresi içinde gerçekleşmiştir. Özellikle okul ortamında, dil yeterliliği sınırlı öğrencilerle diğer bireyler arasında sözel iletişimi kolaylaştırma işlevi üstlenmiştir. Bu çeviri faaliyetleri çoğunlukla yüz yüze gerçekleşmiş; resmi kurumlarda veya ücret karşılığı yapılan çeviri uygulamaları söz konusu olmamıştır. Katılımcı, kendisini yalnızca bir dil aktarıcısı olarak değil, aynı zamanda açıklama yaparak bilgiye erişimi kolaylaştıran bir rehber olarak tanımlamaktadır. Çeviri süreçlerinde en çok karşılaştığı zorluk, yaşına ve konumuna bağlı olarak hissettiği sosyal baskı olmuştur. Buna rağmen, iletişimi sadeleştirme ve açıklama yapma stratejileriyle süreci yönetebildiğini ifade etmektedir. Eğitim ortamında yaptığı çevirilerin iletişimi kolaylaştırıcı etkisini gözlemlediğini ve bu sayede güven ortamının oluşmasına katkı sağladığını vurgulamıştır. Katılımcı, resmi deneyimi bulunmamakla birlikte, genç yaşına rağmen dilsel aracılığın temel etik ilkelerine duyarlı biçimde uygulanabileceğine dair örnek bir pratik sergilemektedir.

18-Toplum Çevirmeni (Gönüllü): Katılımcı TÇ 18, 30'lu yaşlarının ortasında, Orta Karadeniz bölgesinde bir üniversite kentinde yaşayan ve gönüllü olarak toplum çevirmenliği yapan, doktora düzeyinde eğitim almış çokdilli bir bireydir. Türkçeye ileri düzeyde hâkim olan katılımcı, İngilizce dilinde sözlü çeviri hizmeti sunmaktadır. Herhangi bir profesyonel çeviri eğitimi almamış; ancak akademik formasyonu ve sahadaki deneyimi sayesinde eğitim ortamlarında çeviri yapabilecek yetkinliğe ulaşmıştır. Çeviri pratiğine, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla dâhil olmuş; bu çerçevede özellikle ortaokul seviyesindeki resmi devlet okullarında ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarında gönüllü hizmet sunmuştur. Çeviri süreçlerini genellikle telefon aracılığıyla yürütmekte; görevini yalnızca dilsel aktarım değil, aynı zamanda kültürel ve teknik anlam eşleştirme işleviyle tanımlamaktadır. Akademik ve teknik terimlerin hedef dile aktarımında, hem anlaşılabilirliği sağlamak hem de bağlamsal doğruluğu korumak için sadeleştirme ve açıklama stratejileri uygulamaktadır. Katılımcı, özellikle kelimelerin tam anlam karşılığını bulma konusunda zaman zaman zorluk yaşadığını ifade etmiş; bu güçlükleri bağlama dayalı sezgisel çözümlerle aşmaya çalışmıştır. Etik değerlere duyarlılık gösterdiğini; çeviri sürecinde tarafsızlık ve gizlilik ilkesine sıkı şekilde bağlı kaldığını vurgulamıştır. Eğitim ortamlarında yaptığı çevirilerin özellikle veli-öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi kolaylaştırarak sorunların çözümüne katkı sunduğunu belirtmiştir. Katılımcının deneyimleri, gönüllü çevirmenliğin eğitim alanındaki duygusal ve işlevsel değerini ortaya koymakta; kurumsal bilgi akışına sivil katkının önemini

göstermektedir.

19-Toplum Çevirmeni (Gönüllü): Katılımcı TÇ 19, 20'li yaşlarının başında, Orta Karadeniz bölgesinde bir üniversite şehrinde yaşayan ve lisans eğitimi sürecinde gönüllü toplum çevirmenliği yapan çokdilli bir öğrencidir. Ana dili Arapça olan katılımcı, İngilizceye ileri düzeyde, Türkçeye ise orta düzeyde hâkimdir. Herhangi bir resmî çeviri eğitimi almamış; ancak bireysel deneyimi ve çevresine sağladığı destekle sözlü çeviri pratiği geliştirmiştir. Toplum çevirmenliğine, üç yıl önce arkadaş çevresi ve ailesi aracılığıyla dahil olmuştur. Özellikle devlet okullarında kayıt ve idari işlemler gibi eğitimle ilgili süreçlerde aktif rol üstlenmiştir. Katılımcı, çeviri sürecinde kendini temel olarak bir "aktarıcı" olarak konumlandırmakta; yüz yüze çeviri yöntemini tercih etmektedir. Teknik terimlerde ve akademik ifadelerde ise yorumlama ve açıklama yapma stratejileriyle hedef kitleye anlamı ulaştırmaya çalışmaktadır. Çeviri sırasında zaman zaman rol karmaşası yaşadığını ifade etmiş; ancak bu durumun üstesinden gelerek iletişimi sağlıklı şekilde sürdürebildiğini belirtmiştir. Etik açıdan herhangi bir sorunla karşılaşmadığını; tarafsızlık ve gizlilik ilkelerine uyum gösterdiğini vurgulamıştır. Katılımcının eğitim alanındaki deneyimleri dışında, bir keresinde aile mahkemesinde resmi çevirmen olarak yer aldığı bir dava örneği, onun bu süreci profesyonel ciddiyetle ele aldığını göstermektedir. Genel olarak okul ortamındaki çeviri deneyimlerini olumlu olarak değerlendirmiş; kültürel çeşitliliğin ve okul yapısının çevirmenlik becerileri üzerinde yapıcı bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Katılımcının deneyimi, genç yaşta üstlenilen gönüllü çevirmenlik rolünün hem bireysel gelişime hem de toplumsal iletişime anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır.

20-Toplum Çevirmeni (Gönüllü): Katılımcı TÇ 20, 20'li yaşlarının başında, Orta Karadeniz bölgesinde bir üniversite kentinde yaşayan ve lisans öğrenimini sürdüren, gönüllü bir toplum çevirmenidir. Ana dili Arapça olan katılımcı, Türkçeye ileri düzeyde hâkimdir. Herhangi bir resmî çeviri eğitimi almamış; ancak yaşam koşulları gereği çok erken yaşta çevirmenlik pratiğine dâhil olmuştur. Toplum çevirmenliği faaliyetlerine kendi inisiyatifiyle başlamış; özellikle sivil toplum kuruluşlarıyla yürütülen çalışmalarda, çok sayıda eğitim temelli iletişim sürecinde yer almıştır. Kayıt işlemleri, idari görüşmeler ve çeşitli eğitsel etkinliklerde aktif rol almış; bu süreçlerde hem dil aktarıcısı hem de kültürel rehber olarak konumlandığını belirtmiştir. Çeviri faaliyetlerini gönüllülük esasına göre yürütmekte; yüz yüze, telefon ve çevrim içi yöntemleri bir arada kullanmaktadır. En sık karşılaştığı zorluklardan biri zaman yönetimi olmuştur. Ancak deneyimi arttıkça bu güçlüğü kontrol altına aldığını ifade etmektedir. Eğitim ortamlarında kullanılan akademik terimleri hedef dile aktarırken açıklayıcı ve yorumlayıcı stratejiler kullanmayı tercih etmektedir. Etik sorumluluklar açısından herhangi

bir sorun yaşamadığını; tarafsızlık ve gizlilik ilkelerine dikkat ettiğini vurgulamaktadır. Çevirinin olumlu etkilerini pek çok iletişim sürecinde deneyimlediğini ifade eden katılımcı, okul kültürünün ve öğrenci çeşitliliğinin kendisinde olumlu duygular uyandırdığını belirtmiştir. Katılımcının gönüllü temelli çeviri deneyimi, bireysel sorumluluk duygusunun ve kültürlerarası etkileşimin toplum çevirmenliği üzerindeki dönüştürücü etkisini göstermektedir.

21-Toplum Çevirmeni (Ad Hoc Çevirmen): Katılımcı TÇ 21, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan, eğitim camiasında görev yapan Arap kökenli bir toplum çevirmenidir. Hem eğitimci kimliği hem de anadili olan Arapçaya hâkimiyeti sayesinde zaman zaman anlık (ad hoc) biçimde okul ortamlarında çevirmenlik yapmaktadır. Türkiye'ye küçük yaşta gelen katılımcı, Türkçeyi eğitim hayatı sürecinde edinmiş; bu nedenle hem göçmen öğrencilerin hem de velilerin yaşadığı dilsel ve kültürel kırılmaları kişisel deneyimleriyle yakından gözlemleme imkânı bulmuştur. Kendi geçmişinden hareketle, dil aracılığı ve kültürel arabuluculuk süreçlerine empatik yaklaşmakta; bu süreçleri yalnızca dil aktarımıyla sınırlı görmeyip kültürel uyumu destekleyen sosyal bir rol olarak değerlendirmektedir. Katılımcının ifadeleri, toplum çevirmenliğini yer yer gönüllü, yer yer çağrıya bağlı o an için üstlenilen (ad hoc) bir sorumluluk biçiminde deneyimlediğini ve bu rolün, toplumsal yapıdaki dini, mezhepsel ve kültürel farklılıklar ışığında şekillendiğini göstermektedir.

22-Toplum Çevirmeni (Gönüllü): Katılımcı TÇ 22, 30'lu yaşlarının ortalarında, Orta Karadeniz bölgesinde ikamet eden ve esas mesleği öğretmenlik olan çokdilli bir bireydir. Arapça ve Türkçe dillerine hâkim olan katılımcı, resmî bir çevirmenlik eğitimi almamış, ancak farklı dönemlerde hastane, göç idaresi ve kamu kurumlarında gönüllü sözlü çeviri faaliyetlerinde bulunmuştur. Eğitim ortamlarında aktif çevirmenlik yapmasa da, bu alandaki gelişmeleri yakından izlemekte ve özellikle çocukların gayriresmî çeviri rolünü üstlenmelerine dair güçlü eleştiriler dile getirmektedir. Çeviriye yönelik yaklaşımı ihtiyaca dayalı, anlık ve gönüllülük temelli olup, herhangi bir ücret beklentisi taşımadan hizmet sunmuştur. Katılımcının deneyimleri, toplum çevirmenliğini yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda iletişimsel dikkat, etik duyarlılık ve sosyal sorumluluk çerçevesinde değerlendiren bir bakış açısını yansıtmaktadır.

23-Toplum Çevirmeni (Gönüllü): Katılımcı TÇ 23, 30'lu yaşlarının sonlarında, Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan ve gönüllülük temelli toplum çevirmenliği yapan çokdilli bir bireydir. Türkçe, Arapça ve Kürtçe dillerini etkin biçimde kullanabilen katılımcı, yurtdışında lisans düzeyinde eğitim almış; Türkiye'ye yerleştikten sonra çeşitli halk eğitim programlarına katılarak yerel dil ve eğitim sistemine uyum sağlamıştır. Resmî bir çevirmenlik eğitimi bulunmamakla birlikte, yerel eğitim kurumlarının talebiyle zaman zaman halk eğitimi dersleri,

veli toplantıları ve bilgilendirme oturumlarında sözlü çevirmenlik yapmıştır. Ayrıca sağlık ve kamu hizmetleri gibi farklı alanlarda da gönüllü olarak destek sunmuştur. Kendi topluluğu içinde, çevirmenlik rolü nedeniyle zaman zaman kıskançlık ve dışlanmaya maruz kaldığını ifade eden katılımcı, bu görevini ahlaki ve inanç temelli bir sorumluluk olarak tanımlamaktadır. TÇ 23'ün deneyimi, toplum çevirmenliğinin yalnızca dilsel aktarımı değil, aynı zamanda sosyal denge, kültürel arabuluculuk ve kamusal hizmete katkı gibi işlevleri de içerdiğini göstermektedir.

24-Toplum Çevirmeni (Gönüllü): Katılımcı TÇ 24, 20'li yaşlarının sonlarında, Türkiye'nin Karadeniz bölgesinde yaşayan gönüllü bir toplum çevirmenidir. Ana dili Türkçeye oldukça yakın bir Türkmen ağzı olan katılımcı, Arapça ve Türkçe dillerinde sözlü çeviri yapabilmektedir. On yılı aşkın süredir özellikle sağlık kurumlarında aktif olarak toplum çevirmenliği yapan TÇ 24, aynı zamanda sağlık alanında mesleki eğitim almıştır. Eğitim ortamlarında doğrudan çevirmenlik deneyimi bulunmamakla birlikte, özellikle bazı velilerin Türkçe bilmemesi durumlarında dolaylı biçimde iletişim aracı olarak konumlandırıldığını ifade etmektedir. Kamusal kurumlarda çeviriye dair deneyimi olan katılımcı, zaman zaman okul ortamlarında yeminli çevirmen talebiyle karşılaşıldığını belirtmiştir. Çevirmenlik sürecine dair görüşlerinde, rol çatışmaları, mesleki sınırlar ve etik sorumluluklar üzerinde durmakta; sistematik bir destek ve yapı eksikliğinin altını çizmektedir.

25-Toplum Çevirmeni (Gönüllü): Katılımcı TÇ 25, Türkiye'nin Karadeniz bölgesinde yaşayan, uzun süredir çeşitli sivil toplum faaliyetlerinde gönüllü olarak toplum çevirmenliği yapan deneyimli bir bireydir. Anadili Türkçe olan katılımcı, Arapça sözlü iletişim becerisini göçmenlerle birebir etkileşim ve saha deneyimi yoluyla geliştirmiştir. Yazılı Arapça okuryazarlığı bulunmamakta; dil yeterliliği büyük ölçüde dinleme ve konuşma temellidir. Katılımcı, özellikle göçmen bireylere yönelik danışmanlık ve yönlendirme süreçlerinde sözlü çeviri desteği sunmakta; geçmişte sahada yapılan ev ziyaretleri, eğitimcilere eşlik gibi çeşitli görevlerde çevirmenlik yapmıştır. Kurumsal bir çeviri eğitimi almamış olmakla birlikte, çeviri pratiğini sahadaki tecrübelerine ve sosyal etkileşimlere dayandırmaktadır. Arapçanın farklı lehçeleriyle karşılaşmanın çeviri sürecinde en büyük zorluklardan biri olduğunu ifade eden TÇ 25, örneğin Suriyeli ve Iraklı bireyler arasında bile lehçeler arası anlaşmazlıkların yaşanabildiğine dikkat çekmiştir. Bu çeşitlilik, çevirmenin yalnızca iki dilli değil, aynı zamanda çokkültürlü bağlamlara duyarlı olmasını gerektirmektedir. Katılımcı, özellikle çocukların çevirmen olarak kullanılmasına karşı eleştirel yaklaşmakta; çocukların soyut ve metaforik dili anlayamamalarının çeviri sürecini ciddi şekilde sekteye uğrattığını ifade etmektedir. Eğitim ortamlarında karşılaşılan terimlerin çoğunu aşına bulmakla birlikte,

bilmediği kavramları dolaylı yollarla açıklamaya çalıştığını belirtmektedir. Sağlık alanı gibi daha teknik içeriklerde ise zorlandığını dile getirmiştir. Bu profil, yazılı dil yeterliği sınırlı olan bireylerin, sahada geliştirdikleri sözlü dil becerileriyle toplum çevirmenliği rolünü nasıl üstlendiklerini; dilsel çeşitlilik ve kültürel farklılıklarla başa çıkma stratejilerinin bu rolü nasıl şekillendirdiğini örneklemektedir.

26-Toplum Çevirmeni (Alaylı Ücretli): Katılımcı TÇ 26, 40 yaşında, Orta Karadeniz bölgesinde (Amasya) ikamet eden, Arapça anadili olan ve alaylı olarak yetişmiş bir toplum çevirmenidir. Yaklaşık 2005 yılında savaş ve zorunlu göç sebebiyle Türkiye'ye gelmiş, lise düzeyinde eğitim almış ancak örgün bir çevirmenlik eğitimi görmemiştir. Türkçeyi ağırlıklı olarak gündelik yaşam, halk eğitim kursları, okul deneyimi ve çevrim içi kaynaklar aracılığıyla öğrenmiş; dil yeterliliğini pratikte geliştirerek meslektaşları tarafından “fiilî çevirmen” olarak tanımlanacak düzeyde bir yetkinlik kazanmıştır. 2018 yılından bu yana aktif olarak toplum çevirmenliği yapan TÇ 26, çevirmenlik faaliyetlerini sağlık, eğitim ve adliye alanlarında yürütmektedir. Özellikle eğitim kurumlarında okul kayıt işlemleri, veli-öğretmen görüşmeleri, kriz durumları ve okul yönetimiyle iletişim süreçlerinde aktif görev almakta; bu hizmetleri çoğunlukla küçük ölçekli maddi destek karşılığında sunmakta, zaman zaman ise gönüllü olarak da katkı vermektedir. Çeviri faaliyetlerini hem ücretli hem gönüllü olarak sürdürmekte, ancak ağırlıklı olarak ücretli hizmet vermektedir. Hizmet verdiği alanlarda, çeviriyi yalnızca sözlü aktarım olarak değil; güven inşası, etik sorumluluk, pedagojik arabuluculuk ve kültürlerarası köprü kurma süreci olarak görmektedir. Sözlü çeviri alanında faaliyet göstermekte ve herhangi bir resmî çevirmenlik belgesine sahip değildir. Çocukların gayriresmî çeviri rollerine dair yüksek farkındalık geliştirmiş olan katılımcı, bu uygulamaların çocukların psikolojik ve pedagojik gelişimi açısından sakıncalar taşıdığını vurgulamaktadır. Sahadaki güçlü gözlem, empati ve özveri becerileri sayesinde yerel eğitim aktörleri tarafından sıkça başvuru alan, güvenilir bir toplum çevirmeni konumundadır.

2.5. Veri Toplama

Veri, bir araştırmanın temelini oluşturan en önemli unsurlardan biridir. Nitel araştırmalarda ise veri toplama yöntemleri genellikle gözlem (katılımcı olmayan gözlemden katılımcı gözleme), görüşme, belge incelemeleri (özel belgelerden kamuya açık olanlara kadar) ve duygusal içeriklerin analizini kapsar (Creswell, 2012). Bu tür araştırmalarda veri toplamak için oldukça çeşitli yöntemler mevcuttur; en yaygın kullanılanlar ise görüşme ve gözlem teknikleridir. Ancak, veri toplama süreci yalnızca bu iki yöntemle sınırlı değildir. İncelenen

olguya ilişkin her türlü yazılı ya da görsel materyal, fotoğraflar, videolar, günlükler, çizimler, internet kaynakları ve arşiv dokümanları da veri toplamak amacıyla kullanılabilir (Corbin & Strauss, 2015, s.29).

Veri toplama sürecinde, katılımcıların kendi yaşam dünyalarına ilişkin anlamlarını derinlemesine ortaya koymayı amaçlayan nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda, okul yöneticileri, öğretmenler, psikolojik danışmanlar (rehber öğretmenler), veliler ve toplum çevirmenleriyle birebir yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirli deneyimlere nasıl anlam yüklediklerini ortaya çıkarabilmek adına görüşmeler, bireysel düzeyde ve her bir katılımcının bakış açısını merkeze alan bir şekilde yürütülmüştür. Görüşmelerin süresi yaklaşık 15 ila 60 dakika arasında değişmiştir.

Görüşme formu, literatürden ve uzman görüşlerinden hareketle oluşturulmuş; katılımcıların yaşadıkları deneyimleri nasıl kavradıklarını ve bu deneyimlere dair öznel yorumlarını detaylı biçimde ortaya çıkarabilecek şekilde yapılandırılmıştır. Formda, deneyimlerin doğası, bireysel algılar, memnuniyet düzeyi, karşılaşılan zorluklar ve bu bağlamda geliştirilen bireysel stratejilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Her görüşme, katılımcının kendi anlam dünyasını rahatça ifade edebileceği uygun ve sessiz ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcı onamı alınarak sesli kayıtlar tutulmuş ve bu kayıtlar analiz süreci için söze dökülmüştür. Görüşmeler, yalnızca önceden belirlenen sorularla sınırlı kalmamış; katılımcıların yanıtları doğrultusunda esnek ve derinleştirici açıklayıcı sorularla zenginleştirilmiştir. Bu sayede, bireylerin kendi perspektiflerinden deneyimlerine yükledikleri anlamlar detaylı biçimde keşfedilmiş; araştırmacı da bu anlatımları yorumlayarak, deneyimin birey üzerindeki etkilerine ilişkin çok katmanlı bir anlayış geliştirme olanağı bulmuştur.

Katılımcı onamları doğrultusunda tüm görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş ve analiz süreci için birebir yazıya dökülmüştür. Görüşme formunda yer almayan ancak görüşme sırasında ortaya çıkan ihtiyaçlara göre dinamik biçimde geliştirilen açıklayıcı sorular, katılımcıların görüşlerini daha detaylı biçimde ifade etmelerine katkı sağlamıştır (deMarrais, 2004).

Saha uygulamalarında karşılaşılan dilsel engeller nedeniyle, bazı özel durumlarda yazılı formlar yoluyla veri toplama yöntemlerine başvurulmuştur. Özellikle Arapça ve Farsça konuşan, ancak Türkçe yeterliliği sınırlı olan veli katılımcılarla sözlü görüşme gerçekleştirmek mümkün olmamıştır. Bu durum, hem katılımcıların ifade güçlüğü yaşamamaları hem de araştırmacının bu dilleri bilmemesi nedeniyle yazılı form uygulamasını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, Türkçe, Arapça, Farsça ve İngilizce dillerinde hazırlanmış çok dilli yazılı formlar geliştirilmiş ve katılımcılara kendi tercih ettikleri dilde yanıt verme imkânı sunulmuştur.

Formlarda yer alan açık uçlu sorular, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular temel alınarak hazırlanmıştır.

Katılımcılar tarafından yanıtlanan formlar daha sonra araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve içerik analizine uygun biçimde çözümlenmiştir. Bu süreçte, çevirinin bağlama duyarlı olması ve anlam kaybı yaşanmaması için uzmanlık düzeyinde dil bilgisi ve kültürel farkındalık esas alınmıştır. Yazılı veri toplama yöntemi, hem çok dilli ortamların gerekliliklerine uyum sağlamış hem de kapsayıcı bir araştırma süreci inşa edilmesine katkıda bulunmuştur. Söz konusu çok dilli formlardan örnekler şu şekilde gerçekleşmiştir:

Şekil 5. Çok Dilli Yazılı Veri Toplama Formu Örneği (Arapça)

3. Hangi durumlarda tercüman ihtiyacı duydunuz? (Örneğin veli-öğretmen toplantıları, okul etkinlikleri, rehberlik görüşmeleri)
AR: في أي الحالات شعرت بالحاجة إلى مترجم؟ (مثل اجتماعات أولياء الأمور والمعلمين، الأنشطة المدرسية، جلسات الإرشاد)
EN: In what situations did you feel the need for an interpreter? (e.g., parent-teacher meetings, school events, counseling sessions)
FA: در چه موقعیت‌هایی احساس نیاز به مترجم داشتید؟ (مثلاً جلسات والدین-معلمان، رویدادهای مدرسه، جلسات مشاوره)

أشعر أنني كنت بحاجة ذلك كعمل مقطوع صوتي في اللغة التركية كان يتم بإرساله إلى مجموعة أمهات الصفا إلى اللغة العربية لأنني لم أكن أتحدث من الفهم السريع لأنه التحدث يكون حريصاً جداً.
 أيضاً مرة أخرى تمت بتسجيل مقطع صوتي للاجتماع أولياء الأمور وعندما عدت إلى المنزل تمت بترجمة ومهمة ما هو المطلوب.

Türkçe Çevirisi: “Okula gittiğimde Arapça konuşan bir öğretmen olsaydı çok iyi olurdu. Çünkü kendimi ifade etmekte çok zorlandım. Arapça bilmeyen bir öğretmenle karşılaştım ve ne anlatmak istediğimi açıklamakta çok zorlandım. Türkçe bilmediğim için kendimi tam olarak ifade edemedim. Bu yüzden öğretmenin ne söylediğini ya da ne anlattığını da anlayamadım.”

Şekil 6. Çok Dilli Yazılı Veri Toplama Formu Örneği (Farsça)

2.6. Çeviri hizmetlerinin, okul topluluğunun bir parçası olarak daha fazla dahil edilmenize veya saygı görmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Neden? | هل تعتقد أن خدمات الترجمة ساعدت في دمجك بشكل أكبر في مجتمع المدرسة أو زيادة احترامك؟ لماذا؟ | Do you think translation services have contributed to your greater inclusion or respect within the school community? Why? | آیا فکر می‌کنید خدمات ترجمه به درگیری بیشتر | یا احترام شما در جامعه مدرسه کمک کرده است؟ چرا؟

في الواقع لا يوجد مترجم لأننا عندما كان هناك الاجتماع لم يكن هناك مترجم متاح دائماً عندما أردنا

Türkçe Çevirisi: “Okula gittiğimde öğretmenin söylediklerini anlamakta çok zorlandım çünkü Türkçe bilmiyorum. Arapça bilen biri olmadığı için söylediklerini tam anlayamadım. Bu nedenle, çocuğumun durumuyla ilgili bilgi alamadım ve hiçbir şey anlamadan eve döndüm. Böyle zamanlarda mutlaka bir çevirmene ihtiyaç duyuyorum.”

Şekil 7. Çok Dilli Yazılı Veri Toplama Formu Örneği (Almanca)

5-Mit welchen Problemen hatten Sie zu kämpfen, wenn Sie sich wegen der Ausbildung Ihres Kindes mit der Schule verständigen wollten und kein Türkisch sprachen? (Wir bitten Sie, möglichst viele Einzelheiten anzugeben.) *

Eine erschwerte Kommunikation, da selbst die englische Sprache von keinen Ämtern oder Lehrkräften beherrscht wird. Dies hätte uns in vielen Fällen eine vereinfachte und schnellere Kommunikation ermöglicht.

6-Wie haben Sie diese Kommunikationsprobleme gelöst? (Zum Beispiel mit Hilfe von Freunden, Übersetzungs-Apps, einem Dolmetscher usw.) (Wir bitten Sie, möglichst viele Einzelheiten anzugeben.) *

Wir haben deutschsprachige Freunde in der Türkei, die uns bei den Ämtern und den Schulen geholfen haben. Weiter benutzen wir die App Google Übersetzer, um selbstständig zu kommunizieren.

Türkçe Çevirisi: “Zorlaştırılmış bir iletişim, çünkü ne resmi kurumlar ne de öğretmenler İngilizce diliyle iletişim kurabilmekte. Bu durum, çoğu durumda daha kolay ve hızlı bir iletişimi mümkün kılabilirdi.”

Türkçe Çevirisi: “Türkiye’deki Almanca konuşan arkadaşlarımız, resmi kurumlarda ve okullarda bize yardımcı oldu. Ayrıca, kendi başımıza iletişim kurabilmek için Google Çeviri uygulamasını kullanıyoruz.”

Creswell (2013), araştırmacıların farklı veri kaynaklarını kullanıp kullanmadığını ve bu kaynaklardan elde edilen bulguları temalar oluşturmak üzere ne ölçüde tutarlı bir gerekçeyle bir araya getirdiğini vurgulamaktadır. Eğer temalar, katılımcılardan gelen çeşitli veri türleri ya

da bakış açılarını birleştirerek geliştirilmişse, bu durum çalışmanın geçerliliğine geçerliliğine katkıda bulunduğu iddia edilebilir. Strauss ve Corbin'in (2008) "sürekli karşılaştırmalı analiz" olarak adlandırdığı bu yaklaşımda, verilerin toplanması ve analizi eş zamanlı olarak yürütülür. Bu süreçte elde edilen kavramlar, olgular ve süreçler, sonraki veri toplama aşamalarını da şekillendirir. Görüşme ya da gözlem formu gibi veri toplama araçları başlangıçta yarı yapılandırılmış biçimde hazırlanır ve araştırma süreci boyunca, özellikle ortaya çıkan yeni bulgulara bağlı olarak, değişikliklere açık tutulur. Bu nedenle zaman zaman görüşme sorularında güncellemeler yapılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Nitel araştırma sürecinde araştırmacının süreci baştan sona şeffaf biçimde tanımlaması ve geçerlik ile güvenilirlik ilkelerine özen göstermesi, araştırmanın güvenilirliğini önemli ölçüde artırmaktadır (Bogdan & Biklen, 2006; Creswell, 2012; Silverman, 2014). Veri toplama sürecinde kullanılan çeşitli kaynaklar sayesinde, nitel araştırmalarda özellikle inandırıcılık (Ryan-Nicholls & Will, 2009; Tobin & Begley, 2004), aktarılabilirlik (Tobin & Begley, 2004), güvenilirlik (Lincoln & Guba, 1985) ve doğrulanabilirlik (Murphy & Dingwall, 2003) gibi ölçütlerin sağlanması mümkün hale gelmekte ve böylece olası öznelliklerin etkisi en aza indirilmeye çalışılmaktadır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme soruları bağlamında, katılımcıların araştırma konusu ile ilgili verdiği bilgilere göre nitel araştırmamın temelini oluşturan kuramsal örneklem, kuramsal duyarlılık, kuramsal doygunluk ve sürekli karşılaştırmalı yöntem uyarınca nitel araştırmalar (Creswell, 2012, Seidman, 2006) kapsamında görüşme yönteminin temel prensiplerinden ödün vermeden çeşitli *sonda (probe)* soruları (Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1967) ile detaylandırılmış ve zengin veri elde etmek için gerekli veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Dil engelleri nedeniyle bazı saha uygulamalarında sözlü görüşmeler yerine yazılı formlar kullanılmıştır. Arapça ve Farsça konuşan ancak Türkçe yeterliliği sınırlı olan veli katılımcılarla sözlü görüşme yapılamamış; katılımcıların kendi dillerinde ifade güçlüğü yaşamaması ve araştırmacının bu dilleri bilmemesi, çok dilli yazılı formların kullanılmasını gerektirmiştir. Çapraz-dil nitel araştırma literatürü, araştırmacı ile katılımcı farklı diller konuştuğunda verilerin katılımcının dilinde toplanmasının daha uygun olduğunu, aksi halde dil engellerinin araştırmanın güvenilirliğini zayıflatabileceğini vurgulamaktadır (Squires, 2008). Ayrıca, dil engeli bulunan katılımcıların araştırmaya katılımını kolaylaştırmak için dil açısından eşdeğer araştırma belgelerinin hazırlanması gerektiği (Harkness vd. 2014); bu tür belgelerin yokluğunun katılımın azalmasına ve bilgilendirilmiş onamın zayıflamasına yol açabileceği belirtilmektedir (McCabe vd., 2005). Bu çalışmada veli katılımcılara Türkçe, İngilizce, Arapça ve Farsça görüşme form seçenekleri sunulmuş ve kendilerini en iyi ifade

edebildikleri dilde soruları yanıtlamaları istenmiştir. Bu doğrultuda Türkçe, Arapça, Farsça ve İngilizce dillerinde çok dilli formlar geliştirilmiş ve katılımcılara tercih ettikleri dilde yanıt verme imkânı verilmiştir. Açık uçlu sorular yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayanarak hazırlanmış, yanıtlanan formlar araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş (Wang vd., 2006). ve analiz edilmiştir. Çeviri sürecinde kavramsal eşdeğerlik ve anlam kaybı yaşanmaması için ileri-geri çeviri yöntemi, uzman değerlendirmesi ve kültürel bağlamı dikkate alma gibi sistematik prosedürlerin uygulanması gerektiği literatürde özellikle vurgulanmaktadır. Bu yazılı veri toplama yöntemi çok dilli ortamlara uyum sağlamış ve araştırmanın kapsayıcılığını güçlendirmiştir.

Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinde *üçgenleme (triangulation)* olarak isimlendirilen (Silverman, 2014) çoklu veri kaynakları ile araştırmanın *doğrulanabilirlik ve güvendiuyulabilirlik (rigour-trustworthiness)* durumunu (Nowell, Norris, White, & Moules, 2017) güçlendirme yöntemi bu araştırmada benimsenmiş ve geniş bir araştırma sahasında farklı paydaş gruplarından veriler elde edilmiştir.

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda veri toplama sürecinin teorik doygunluk sağlanıncaya kadar sürdürülmesini önermektedir. En kapsamlı ve derinlemesine veriye ulaşmak hedeflendiğinde, temel ölçüt, yeni katılımcılardan elde edilen verilerde artık anlamlı ve özgün bilgi ortaya çıkmadığı noktaya kadar sürecin devam ettirilmesidir (Merriam, 1998, s.64). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada veriler içeriksel olarak tekrar etmeye başladığında veri toplama süreci sonlandırılmış; okul müdürleri ($n=52$), müdür yardımcıları ($n=53$), öğretmenler ($n=134$), PİKTES öğretmenleri ($n=26$), psikolojik danışmanlar ($n=29$), veliler ($n=86$) ve toplum çevirmenleri ($n=26$) olmak üzere toplam $n=406$ katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma geleneği açısından oldukça yüksek kabul edilebilecek bu katılımcı sayısı ve çeşitliliği, öncelikle araştırma sahasının genişliğinden kaynaklanmaktadır. Sahanın geniş tutulmasının temel gerekçesi ise yalnızca çok boyutlu ve çok paydaşlı bir perspektif elde etmek değil; aynı zamanda katılımcı sayısı ve çeşitliliğini artırarak araştırmanın analitik genellenebilirliğini ve bilimsel etki gücünü artırmaktır.

Toplum çevirmenliği alanındaki literatür büyük ölçüde nitel ve ampirik odaklıdır; çalışmalarda çoğunlukla çoklu yöntem yaklaşımları benimsenmektedir (Tipton, 2020). Ancak bu çalışmaların önemli bir bölümü sınırlı katılımcı sayılarıyla yürütüldüğü için, ulaşılan bulguların daha geniş bağlamlara genellenmesi çoğu zaman mümkün olamamaktadır. Ayrıca, toplum çevirmenliği araştırmaları, “ampirik verilerle etkileşimi, durumsal bağlamlara, ortam ve sosyo-kültürel arka planlara göre değişkenlik gösteren yorumsal süreçlerle birleştiren yapısal bir epistemolojiye özellikle açık olması” (Pöchlacker, 2011) nedeniyle, bağlamsal

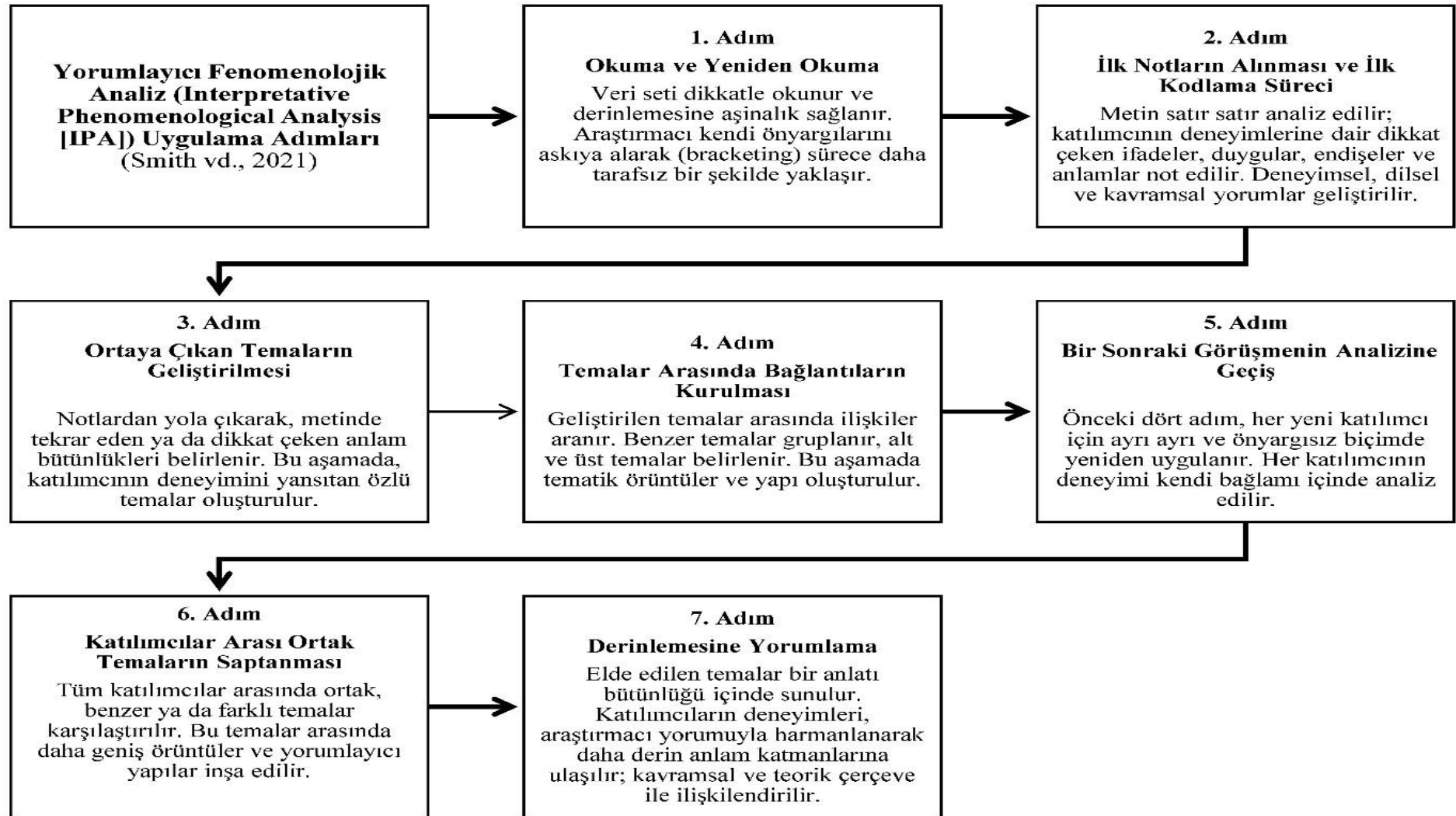
bir yapıya sahiptir. Araştırma sahalarına erişim ve hassas gruplardan etik onam alma gibi hususlar da bu alandaki çalışmaların ölçek ve kapsayıcılık açısından sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Tipton, 2020). Bu çerçevede, mevcut çalışmada geniş bir katılımcı kitlesine ulaşılması, alanyazındaki genellenebilirlik sorunlarına metodolojik bir yanıt üretmeyi ve araştırmanın bulgularının daha güçlü bir analitik zemine oturtulmasını amaçlamaktadır.

2.6. Veri Analizi

Nitel araştırmalarda veriler; gözlem, görüşme ya da doküman incelemesi yoluyla toplanır ve çeşitli analiz süreçlerinden geçirilir. Bu süreç sonunda elde edilen ham veriler, analiz edilebilecek biçime getirilerek kategori, tema ve kodlara dönüştürülür (Miles & Huberman, 1994). Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra, araştırmacı betimleyici bir yaklaşımla anahtar kelime ya da ifadeler aracılığıyla temaları belirler (Spencer, Ritchie, & O'Connor, 2003). Bu çalışmada verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi; belirli kurallar çerçevesinde yapılan kodlamalarla, bir metindeki bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri altında özetlendiği sistematik ve tekrarlanabilir bir yöntem olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2021).

Bu çalışmada, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin paydaşlar tarafından nasıl algılandığını, deneyimlendiğini ve değerlendirildiğini derinlemesine incelemek için Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (Interpretative Phenomenological Analysis [IPA]) yöntemi kullanılmıştır. YFA, bireysel yaşantıların anlamını derinlemesine ortaya çıkarmayı amaçlayan ve fenomenoloji, hermeneutik ve idiografik yaklaşımlara dayanan bir nitel araştırma yöntemidir (Alase, 2017; Eatough & Smith, 2017; Smith vd., 2021). YFA'nın aşamaları, her katılımcının yaşantısının ayrıntılı olarak incelenip daha sonra ortak temalar arayarak paydaşların deneyim ve beklentileri arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasına imkân tanıdığı (Oxley, 2016; Shinebourne, 2011; Smith, 2017) için bu araştırma için uygun görülmüştür. Aşağıda YFA adımlarının her biri açıklanmış, kullanılan literatürle desteklenmiş ve araştırmanın bağlamıyla ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda, Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA) sürecinin genel işleyişi Şekil 8'de gösterilmektedir.

Şekil 8. Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz Uygulama Adımları



Şekil 8’de görüldüğü üzere, YFA’nın yedi temel adımını sistematik bir biçimde sunmakta ve veri setinin ilk okumadan derinlemesine yorumlamaya kadar izlediği yolu ortaya koymaktadır. Her adım, katılımcıların deneyimlerini anlamlandırma sürecinde izlenen yöntemsel yaklaşımı ve analiz aşamalarını görselleştirerek sürecin bütüncül bir bakışla anlaşılmasını sağlamaktadır.

Görüşme transkriptleri, üç felsefi ilkeye dayanan YFA yöntemi ile analiz edilmiştir: (1) fenomenoloji, katılımcıların yaşantılarının ayrıntılı biçimde incelenmesini; (2) hermeneutik, araştırmacı ve katılımcıların bu yaşantılara nasıl anlam yüklediklerine odaklanmayı; ve (3) idiyografi, her bir katılımcının yaşantısının kendine özgü yönlerini incelemeyi ifade etmektedir (Smith, 2015). YFA’nın odağı “belirli bir deneyimi paylaşan kişiler için, belirli bir bağlamda kişisel anlam ve anlamlandırma süreci”dir (Smith vd., 2021). Bu çalışmada YFA, araştırmanın temel amacı ile açıkça örtüşmektedir; şöyle ki, araştırma, okul yöneticileri, müdür yardımcıları, psikolojik danışmanlar, öğretmenler, veliler ve toplum çevirmenleri gibi farklı paydaşların, eğitim ortamlarında gerçekleşen toplum çevirmenliği hizmetlerini nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini ve değerlendirdiklerini derinlemesine ortaya koymayı hedeflemektedir. Böylelikle, hem bireysel farklılıklar hem de paylaşılan tematik örüntüler, sosyal ve kurumsal bağlamları içerisinde titizlikle incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında YFA adımlarına ilişkin gerçekleştirilen uygulamalar alt başlıklar halinde açıklanmaktadır.

2.6.1. Okuma ve Yeniden Okuma

YFA’daki ilk adım, araştırmacının görüşme kayıtlarına ve transkriptlere defalarca dönerek veriye nüfuz etmesi ve katılımcıların anlatılarını bütüncül olarak kavramasıdır (Smith vd., 2021). Bu adımda araştırmacının transkriptleri tekrar tekrar okuyarak verideki nüansları, duyguları ve bağlamı tanıması gerekmektedir (Eatough & Smith, 2017; Smith & Nizza, 2022). Diğer bir ifade ile araştırmacı her katılımcının görüşmesini yeniden okumaya zaman ayırarak veriye ilişkin derinlemesine bir bakış açısına sahip olmalıdır (Salmons, 2023). Bu çalışmada da benzer şekilde veri analiz süreci, görüşme transkriptlerinin tekrar tekrar okunması ve bu yolla katılımcıların deneyim dünyasına derinlemesine nüfuz edilmesi ile başlamıştır. Bu aşamada, okul yöneticileri, öğretmenler, PİKTES öğretmenleri, psikolojik danışmanlar, veliler ve çevirmenlerden oluşan farklı paydaş gruplarının toplum çevirmenliği hizmetlerine ilişkin yaşantılarındaki ayrıntılar, duygusal tonlar ve vurgular dikkatle incelenmiştir. YFA yaklaşımında bu aşama, veriye bütünüyle dâhil olarak, katılımcı anlatılarını anlamaya odaklanmasını ve metnin bağlamsal bütünlüğünü koruyarak ilk izlenimleri edinmesini sağlar

(Eatough & Smith, 2017; Smith, 2017). Bu çalışmada da araştırmacı, her transkripti defalarca okuyarak, ifadelerdeki nüansları, sessizlikleri, tonlamaları ve sözel olmayan ipuçlarını göz önünde bulundurmuş; ön yargılardan uzak durmak amacıyla kendi varsayımlarını askıya alma (bracketing) stratejisini uygulamıştır (Alase, 2017). Böylece, veri setinin doğal akışı içinde katılımcı deneyimlerinin bütüncül bir şekilde kavranması mümkün olmuştur.

2.6.2. İlk Notların Alınması ve İlk Kodlama Süreci

Okuma ve yeniden okuma sürecinde araştırmacı, açık uçlu notlar almaya başlanır (Smith vd., 2021). Okuma ve yeniden okuma aşamasında elde edilen ön izlenimler, bu aşamada sistematik olarak açık kodlara dönüştürülmüştür. YFA yaklaşımında bu adım, araştırmacının veriye mikro düzeyde odaklanarak satır satır inceleme yapmasını, katılımcı ifadelerinden dikkat çekici öğeleri belirlemesini ve bunları kavramsal kategorilere dönüştürmesini içerir (Smith, 2017). Bu çalışmada, her paydaş grubunun ifadeleri bağlamsal bütünlüğü korunarak analiz edilmiş, metin üzerinde anlamı zenginleştiren sözcük seçimleri, duygusal vurgular, metaforlar ve deneyimsel ayrıntılar not edilmiştir. Kodlama sürecinde, araştırmacı kendi önyargılarını askıya alarak (bracketing) (Fischer, 2009) katılımcı deneyimlerinin özgünlüğünü korumaya özen göstermiştir. Açık kodlama sonucunda elde edilen veriler, alt araştırma soruları ve paydaş grupları temelinde ayrıştırılarak toplam 12.329 kod üretilmiştir (Ek 13. YFA Analizi Sonucu Elde Edilen Kodlar). Kodlar, her alt araştırma sorusu grubunun tematik kapsamına göre sınıflandırılmış ve farklı paydaşlardan gelen katkıların sayısal dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Açık Kodlama Sürecinde Elde Edilen Kod Dağılımı

Alt Araştırma Sorusu	Okul Müdürü	Müdür Yardımcısı	Öğretmen	PİKTES Öğretmeni	Psikolojik Danışman (Rehber Öğretmen)	Veli	Toplum Çevirmeni	Toplam
Soru 1 ve Soru 2	458	389	565	95	303	333	483	2626
Soru 3 ve Soru 4	370	293	502	91	224	265	423	2168
Soru 6, Soru 9 ve Soru 10	379	298	509	79	213	271	400	2149
Soru 7 ve Soru 8	319	240	391	64	188	261	374	1837
Soru 9	323	249	442	56	157	274	358	1859
Soru 1, Soru 7 ve Soru 9	296	189	394	45	160	269	337	1690
Toplam	2145	1658	2803	430	1245	1673	2375	12329

Açık kodlama süreci sonucunda elde edilen veriler, alt araştırma sorularına ve paydaş

gruplarına göre ayrıştırılarak toplam 12.329 kod üretilmiştir. Kodlar, her alt araştırma sorusu grubunun tematik kapsamına göre gruplanmış ve farklı paydaşlardan gelen katkıların niceliksel dağılımı tabloya yansıtılmıştır. S1 ve S2 numaralı alt araştırma soruları doğrultusunda oluşturulan “Toplum Çevirmenliğine Yönelik Rol ve Sorumluluk Algıları” teması kapsamında toplam $n = 2626$ kod üretilmiştir. Bu temaya en fazla katkı sağlayan paydaş grubu öğretmenler olmuştur ($n = 565$), ardından toplum çevirmenleri ($n = 483$), okul müdürleri ($n = 458$), müdür yardımcıları ($n = 389$), veliler ($n = 333$), psikolojik danışmanlar ($n = 303$) ve PİKTES öğretmenleri ($n = 95$) gelmektedir. S3 ve S4 numaralı alt araştırma sorularına odaklanan “Toplum Çevirmenlerinden Beklentiler: Dilsel, Etik ve Mesleki Edinçler” teması için toplam $n = 2168$ kod elde edilmiştir. Kodlar en yoğun şekilde öğretmenlerden ($n = 502$) gelmiştir. Toplum çevirmenleri ($n = 423$) ve okul müdürleri ($n = 370$) bu temaya diğer yüksek katkı sağlayan gruplardır. PİKTES öğretmenleri ($n=91$), müdür yardımcıları ($n = 293$), veliler ($n = 265$) ve psikolojik danışmanlar ($n = 224$) diğer grupları oluşturmaktadır. S5, S6 ve S10 numaralı soruları kapsayan “Toplum Çevirmenliği Hizmetlerinin Katkıları, Kalitesi ve İletişim Süreçlerindeki Rolü” teması altında toplam $n = 2149$ kod toplanmıştır. En fazla kod yine öğretmenlerden ($n = 509$) gelmiştir. Diğer paydaşlar arasında toplum çevirmenleri ($n = 400$), okul müdürleri ($n = 379$), veliler ($n = 271$), müdür yardımcıları ($n = 298$), psikolojik danışmanlar ($n = 213$) ve PİKTES öğretmenleri ($n = 79$) yer almaktadır. S7 ve S8 numaralı sorulara odaklanan “Etik Değerler ve İletişim Süreçlerinde Karşılaşılan Güçlükler” teması kapsamında toplam ($n=1837$) kod üretilmiştir. Öğretmenlerden $n = 391$ kod elde edilirken, toplum çevirmenlerinden ($n = 374$), okul müdürlerinden ($n = 319$), müdür yardımcılarında ($n = 240$), velilerden ($n = 261$), psikolojik danışmanlardan ($n = 188$) ve PİKTES öğretmenlerinden ($n = 64$) kod kaydedilmiştir. S9 numaralı alt araştırma sorusuna karşılık gelen “Toplum Çevirmenliği Deneyimlerini ve Algılarını Etkileyen Bağlamsal Faktörler” teması altında toplam $n = 1859$ kod toplanmıştır. En fazla katkı öğretmenlerden ($n = 442$) gelmiştir. Bunu toplum çevirmenleri ($n = 358$), okul müdürleri ($n = 323$), veliler ($n = 274$), müdür yardımcıları ($n = 249$), psikolojik danışmanlar ($n = 157$) ve PİKTES öğretmenleri ($n = 56$) takip etmiştir. S1, S7 ve S9 sorularını kapsayan “Eğitim Ortamlarında Çocukların Gayriresmî Dil Aracılığı Deneyimleri” teması altında ise toplam $n = 1690$ kod yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerden ($n = 394$), toplum çevirmenlerinden ($n = 337$), okul müdürlerinden ($n = 296$), velilerden ($n = 269$), müdür yardımcılarında ($n = 189$), psikolojik danışmanlardan ($n = 160$) ve PİKTES öğretmenlerinden $n = 45$ kod elde edilmiştir. Genel toplam değerlendirildiğinde, en fazla kod öğretmenlerden ($n = 2803$) gelmiştir. Bunu sırasıyla toplum çevirmenleri ($n = 2375$), okul müdürleri ($n = 2145$), veliler ($n = 1673$), müdür yardımcıları ($n = 1658$), psikolojik

danışmanlar ($n = 1245$) ve PİKTES öğretmenleri ($n = 430$) izlemektedir.

2.6.3. Ortaya Çıkan Temaların Geliştirilmesi

İlk notlardan sonra araştırmacı, tekrar eden anlam kümelerini tanımlar ve ilk tema ifadelerini oluşturur. Bu aşama, betimleyici notlardan daha soyut ve yorumlayıcı bir seviyeye geçişi temsil eder (Smith vd., 2021). Açık kodlama sürecinde elde edilen veriler, benzer anlam özellikleri ve deneyimsel bağlamlar temelinde gruplanarak temalar geliştirilmiştir. Bu aşamada her bir kod, katılımcıların ifadelerindeki bağlamsal ipuçları ve duygusal tonlamalar dikkate alınarak anlamlı bütünlere dönüştürülmüştür. Açık kodlama sürecinde elde edilen veriler, benzer anlam özellikleri ve deneyimsel bağlamlar temelinde gruplanarak temalar geliştirilmiştir. Bu aşamada her bir kod, katılımcıların ifadelerindeki bağlamsal ipuçları ve duygusal tonlamalar dikkate alınarak anlamlı bütünlere dönüştürülmüştür. Çalışmada, her paydaş grubuna ait temalar ayrı ayrı oluşturulmuş, ardından bu temaların katılımcı deneyimlerini özlü biçimde yansıttığından emin olunmuştur. Böylelikle, veriler yalnızca betimsel düzeyde değil, aynı zamanda yorumlayıcı düzeyde anlamlandırılmıştır.

2.6.4. Temalar Arasında Bağlantıların Kurulması

Ana temalar belirlendikten sonra, araştırmacı bunlar arasındaki ilişkilere bakarak üst temalar oluşturur (Smith vd., 2021). Geliştirilen temalar arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiş ve benzer nitelikteki temalar gruplandırılarak alt ve üst temalar tanımlanmıştır. Bu süreçte, temaların fenomenin bütünsel yapısı içindeki yerleri ve birbirleriyle olan kavramsal bağlantıları değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde, her bir temanın diğerleriyle ilişkisini gösteren tematik örüntüler oluşturulmuş, bu örüntüler hem görsel hem metinsel biçimde sunulmak üzere yapılandırılmıştır. YFA'nın hermeneutik boyutu gereği, bu aşamada araştırmacı, temalar arası ilişkileri katılımcı deneyimlerinin bağlamına oturarak, fenomenin çok boyutlu yapısını ortaya koymuştur (Oxley, 2016; Shinebourne, 2011).

2.6.5. Bir Sonraki Görüşmenin Analizine Geçiş

Tema bağlantıları belirlendikten sonra araştırmacı, bir sonraki katılımcının verilerini analiz etmek için aynı süreci tekrar eder (Smith vd., 2021). Bu kapsamda araştırmacı her bir görüşmeci kaydında ilk 4 adımı tekrarlamıştır. Bu adımda, okul müdürlerinin kayıtları analiz edildikten sonra öğretmenlerin, velilerin, çevirmenlerin ve çocukların verileri ayrı ayrı ele alındı. Her grup için önceki temalar zihinsel olarak paranteze alınarak, yeni katılımcıların

deneyimlerinin önyargısız incelenmesine özen gösterildi. Böylece, bir paydaş grubunda baskın olan bir temasının diğer gruplara zorla uyarlanması önüne geçildi ve her grup için idiografik derinlik sağlandı. Her bir görüşmenin analizi, önceki dört adım (okuma-yeniden okuma, ilk notlama/kodlama, tema geliştirme ve tema bağlantılarının kurulması) tamamlandıktan sonra diğer katılımcıya geçilerek tekrarlanmıştır. Bu yaklaşım, her katılımcının deneyiminin kendi bağlamı içerisinde bağımsız olarak analiz edilmesini ve ön yargı etkisinin en aza indirilmesini sağlamıştır. Her yeni görüşmede, önceki katılımcılardan elde edilen tematik çerçevelerin etkisinden kaçınılmış, veriye yeniden ve tarafsız biçimde yaklaşmıştır.

2.6.6. Katılımcılar Arası Ortak Temaların Saptanması

Her katılımcı ayrı ayrı analiz edildikten sonra, araştırmacı ortak kalıpları ve karşıtlıkları belirlemek için katılımcılar arasında karşılaştırma yapar (Smith vd., 2021). Bu çalışmada, örneğin “güven” teması hem veliler hem de öğretmenler tarafından vurgulanırken, veliler bunu gizlilikle, öğretmenler ise doğruluk ve tarafsızlıkla ilişkilendirdi. “Çevirmenlerin eğitime katkısı” teması, okul yöneticileri tarafından performansın artırılması olarak, öğretmenler tarafından sınıf içi açıklık sağlanması olarak tanımlandı. Bu karşılaştırmalar sayesinde, farklı paydaş grupları arasındaki benzerlikler ve farklar netleştirildi. Tüm katılımcı analizleri tamamlandıktan sonra, her paydaş grubundan elde edilen temalar karşılaştırılmış, ortak ve farklı yönler belirlenmiştir. Bu süreçte, veriler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiş ve katılımcılar arasında tekrar eden tematik yapılar ortaya çıkarılmıştır. Karşılaştırmalı analiz sonucunda, araştırmanın bulgularının sunumunda temel alınacak altı ana tema belirlenmiştir:

1. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliğine Yönelik Rol ve Sorumluluk Algıları
2. Paydaşların Toplum Çevirmenlerinden Beklentileri: Dilsel, Etik ve Mesleki Edinçler
3. Toplum Çevirmenliği Hizmetlerinin Katkıları, Kalitesi ve İletişim Süreçlerindeki Rolü
4. Etik Değerler ve İletişim Süreçlerinde Karşılaşılan Güçlükler
5. Toplum Çevirmenliği Deneyimlerini ve Algılarını Etkileyen Bağlamsal Faktörler
6. Eğitim Ortamlarında Çocukların Gayriresmî Dil Aracılığı Deneyimleri

Bu temalar, farklı paydaş gruplarının deneyimlerini ve algılarını hem ortak hem de bağlamsal farklılıklarıyla yansıtabilecek şekilde yapılandırılmıştır. Bulgular bölümü, bu temalar temel alınarak sistematik bir biçimde düzenlenmiş ve her temaya ilişkin alt bulgular, ilgili katılımcı ifadeleri ile desteklenmiştir. Bu yaklaşım, YFA’nın idiografik doğasına uygun olarak, hem bireysel hem de grup düzeyinde anlamlandırmayı mümkün kılmıştır.

2.6.7. Derinlemesine Yorumlama

Son aşama, betimleyici temaların ötesine geçerek daha derin bir yorum geliştirmeyi içermektedir (Smith vd., 2021). Son aşamada, elde edilen tüm temalar ve örüntüler, fenomenin bütüncül anlamını ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır. YFA'nın hermeneutik ve idiografik doğasına uygun olarak, her temanın katılımcı deneyimlerinin özünü nasıl yansıttığı değerlendirilmiş, literatürle ilişkilendirilerek kuramsal açıklamalar yapılmıştır. Bu aşamada, fenomenin yalnızca tanımlanması değil, aynı zamanda eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin işlevi, algılanışı ve paydaş beklentileri açısından ne anlama geldiği derinlemesine tartışılmıştır. Yorumlama süreci, verilerden elde edilen bulguların araştırma sorularıyla bütünleştirilmesi ve alana özgü yeni kavramsal açılımlar sunulmasıyla tamamlanmıştır.

2.7. Güven Duyulabilirlik ve Doğrulanabilirlik

Bu çalışmada, elde edilen bulguların güvenilirliğini ve doğrulanabilirliğini temin etmek amacıyla bir dizi yöntemsel strateji uygulanmıştır. Nitel araştırmaların doğasında bulunan yorumlayıcı ve öznel bakış açısının yol açabileceği olası önyargıları en aza indirmek ve verilerin akademik geçerliliğini güçlendirmek için sistematik ve özenli bir analiz süreci yürütülmüştür (Lincoln & Guba, 1985). Bu doğrultuda, araştırma sürecinde güven duyulabilirlik ve doğrulanabilirlik ilkelerini sağlamak amacıyla izlenen yöntemsel yaklaşımlar, aşağıda Tablo 11'de yer alan boyutlar ve açıklamaları çerçevesinde özetlenmiştir.

Tablo 11. Araştırmada Kullanılan Güven Duyulabilirlik ve Doğrulanabilirlik Ölçütleri

Boyutlar	Güvenduyulabilirlik ve Doğrulanabilirlik Ölçütleri
İnandırıcılık (Glaser & Strauss, 1966; Patton, 1999)	Araştırmada farklı paydaş gruplarından (okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen, PİKTES öğretmeni, psikolojik danışman, veli ve toplum çevirmeni) veri toplanmıştır. Böylelikle veriler arası tutarlılık açısından karşılaştırma yapılmıştır. Katılımcılara, istedikleri an gerekçe göstermeden araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiş ve görüşme ortamı güvenli, rahat bir şekilde düzenlenmiştir.
Aktarılabilirlik (Drisko, 2025; Slevin & Sines, 1999)	Elde edilen kod, kategori ve temalar katılımcı ifadelerine dayandırılmıştır. Araştırmada geniş bir paydaş çeşitliliği sağlanmış, saha ve katılımcı seçim ölçütleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.
Güvenilebilirlik (Ahmed, 2024)	Araştırmanın yöntem bölümü ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tüm görüşmeler ses kaydıyla ya da yazılı olarak kayıt altına alınmış; ilk açık kodlama sürecinde analize dahil edilen görüşme kayıtlarından elde edilen tüm kodlamalar ekler kısmında paylaşılmıştır.
Onaylanabilirlik (Cutcliffe & McKenna, 2004)	Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler yazıya aktarılmış, sistematik biçimde sınıflandırılmış ve analiz sürecinde kullanılan veri seti düzenli olarak arşivlenmiştir.

Uzun Süreli Etkileşim (Ochieng vd., 2021)	Katılımcılardan üç aşamada veri toplanmıştır. Katılımcılara davet süreci yüz yüze gerçekleştirilmiş, araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü onam alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların rutin görevlerini aksatmayacak şekilde planlanmış, gerektiğinde zaman değişiklikleri yapılabileceği belirtilmiştir.
Kuramsal Veri Çeşitleme (Ma & Norwich, 2007)	Veri toplama araçlarının oluşturulması ve bulguların içerik analizi sürecinde ulusal ve uluslararası literatürden yararlanılmıştır. Okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, toplum çevirmenleri gibi çoklu veri kaynaklarından veri sağlanmıştır.
Ayrıntılı Betimleme (Freeman, 2014)	Kodlama sürecinde elde edilen bulgular ayrıntılı olarak tanımlanmış ve katılımcıların kendi ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
Dış Denetim (Pramukti, 2024)	Araştırmanın ham verileri, kodlar ve analiz kayıtları yazılı ve dijital olarak saklanmakta olup talep halinde dış denetime açıktır.
Uyum (Coombs, 2017)	Araştırmada ele alınan fenomen olan “eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği” ile ilgili veriye odaklanılmış, temalar ve bulgular bu fenomenin teorik model oluşumuna hizmet edecek şekilde yapılandırılmıştır.
Üyelik Etkileşimi (McKim, 2023; Motulsky, 2021)	Analiz sürecinde elde edilen temalar ve bulgular, katılımcılarla paylaşılmış; ekleme veya çıkarma yapabilecekleri belirtilmiş ve katılımcı doğrulaması sağlanmıştır.

Araştırmacının eğitim yönetimi alanındaki akademik ve mesleki geçmişi, veri toplama ve analiz sürecinde sahaya duyarlı bir yaklaşım sergilemesine katkı sağlamış; 20 yıllık eğitim ortamı deneyimi, katılımcıların yaşantılarını daha doğru, empatik ve derinlemesine anlamasına imkân tanımıştır. Verilerin doğrulanabilirliğini güçlendirmek amacıyla çoklu veri kaynaklarının kullanıldığı üçgenleme (triangulation) stratejisi uygulanmıştır. Bu kapsamda, farklı paydaş gruplarından (okul yöneticileri, öğretmenler, rehber öğretmenler, veliler ve toplum çevirmenleri) veri toplanmış ve ele alınan olgunun çok boyutlu bir şekilde ele alınması sağlanmıştır. Üye kontrolü (member checking) stratejisi kapsamında, seçili katılımcılara görüşme özetleri sunulmuş ve onların geribildirimleri doğrultusunda verilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Katılımcıların, kendi ifadelerinin doğru bir şekilde yansıtılıp yansıtılmadığını kontrol etmelerine imkân tanınması, araştırmanın iç geçerliliğini artıran önemli bir adım olmuştur (Creswell, 2013). Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA) çerçevesinde, katılımcı anlatılarından elde edilen anlam birimleri titizlikle kodlanmış ve bu kodlar, her bir paydaşın yaşantısının özünü yansıtacak şekilde temalara dönüştürülmüştür. Temalar, hem bireysel deneyimlerin kendine özgü yönlerini hem de paylaşılan ortak anlam örüntülerini ortaya koyacak biçimde yapılandırılmıştır (Smith vd., 2021).

Bu araştırmada, bulguların sunumunda bazı bölümlerde katılımcıların kendi ifadelerine yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda doğrudan katılımcı alıntıları, çalışmanın güvenilirliğini ve bağlamsal zenginliğini artıran önemli bir unsurdur (Polit & Beck, 2012; Sandelowski, 1995). Alıntıların ne zaman ve nasıl kullanılacağı belirlenirken, hem temsil gücü hem de anlamı destekleme ölçütleri dikkate alınmıştır (Corden & Sainsbury, 2006). Katılımcı ifadeleri araştırmacı yorumlarından bağımsız olarak aynen aktarılmış, yalnızca yazım ve noktalama

hataları düzeltilmiş; katılımcıların bilinçli dil kullanımları, vurgular ve devrik cümleler ise korunmuştur (Graneheim & Lundman, 2004; Lincoln & Guba, 1985). Aşırı alıntı kullanımının bulguların görünürlüğünü azaltabileceği göz önünde bulundurularak (Downe-Wamboldt, 1992) bağlama uygun bir denge kurulmuştur. Sonuç olarak, bu araştırmada güvenilirlik ve doğrulanabilirlik ilkeleri, titizlikle uygulanan yöntemsel stratejiler, etik yaklaşımlar ve sistematik süreç yönetimi aracılığıyla sağlanmıştır. Bu uygulamalar, elde edilen bulguların akademik geçerliliğini ve sahaya katkı potansiyelini önemli ölçüde güçlendirmiştir.

2.8. Etik İlkeler

Araştırma sürecinde, katılımcılardan yazılı Gönüllü Katılım Onamı alınmış ve tüm süreç boyunca etik ilkelere bağlı kalınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizlilik esasına uygun olarak korunmuş, elde edilen tüm kayıtlar anonimleştirilerek raporlanmıştır. Ayrıca, katılımcılara herhangi bir gerekçe göstermeksizin istedikleri anda araştırmadan çekilme hakkı tanınmıştır. Çalışma, ilgili kurumun Etik Kurul Onayı ile yürütülmüş olup, veri toplama ve raporlama aşamalarında ulusal ve uluslararası etik standartlar gözetilmiştir. Bu araştırmada eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğine ilişkin algı, deneyim ve beklentileri derinlemesine incelemek amacıyla farklı kurumsal ve bireysel profillere sahip katılımcılarla nitel veri toplanmıştır. Araştırmanın veri güvenliğini sağlamak, kişisel verileri korumak ve katılımcı mahremiyetini ihlal etmeksizin analiz süreçlerini sürdürülebilir kılmak adına sistematik bir kodlama ve anonimleştirme stratejisi geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle okullar, yer aldıkları ilin kısaltması ve eğitim kademesi dikkate alınarak kodlanmıştır. Örneğin, Amasya ilinde yer alan bir ilkokul için “AMA-ILK-01” biçiminde bir kodlama yapılmıştır. Ardından her okulda görev yapan katılımcılar, rollerine göre belirli kısaltmalarla ve gerektiğinde sıra numarası eklenerek tanımlanmıştır. Okul müdürü (OM), müdür yardımcısı (MY), öğretmen (ÖG), PİKTES öğretmeni (PİKTES), psikolojik danışman (PDR), öğrenci velisi (VELİ), gönüllü toplum çevirmeni ve ücretli toplum çevirmeni (UTC) gibi roller, bu kod sistematigi çerçevesinde yapılandırılmıştır. Örneğin, AMA-ILK-01 kodlu okulda görev yapan bir öğretmen “AMA-ILK-01-ÖG-01” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu yapılandırma, yalnızca verilerin sistematik analizini kolaylaştırmakla kalmamış, aynı zamanda etik sorumlulukların da bütüncül biçimde yerine getirilmesini sağlamıştır. Uluslararası düzeyde kabul gören British Educational Research Association ve American Educational Research Association (Hammersley & Traianou, 2012) tarafından ortaya konulan araştırma etiği ilkelerinde, kişisel bilgilerin gizliliğine saygı gösterilmesi, kimlik tanımlayıcı

bilgilerin açık edilmemesi ve araştırma sürecinde şeffaflıkla birlikte güven esasına dayalı bir ilişki kurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen kodlama stratejisi, anonimlik ilkesine tam uyum sağlamakta; ayrıca verilerin izlenebilirliğini de güvenli biçimde mümkün kılmaktadır.

Türkiye bağlamında ise bu yaklaşım, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK, 6698 sayılı Kanun) ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024/41 sayılı “Araştırma ve Uygulama İzinleri Genelgesi” hükümleriyle de uyumludur. Söz konusu genelgede, araştırmalarda kişisel verilerin korunmasına ilişkin yükümlülüklerle dikkat çekilmiş; katılımcıların bilgilendirilmesi, gönüllü rızalarının alınması ve mahremiyetlerinin ihlal edilmemesi temel ilke olarak belirtilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallar ve akademik dürüstlük ilkeleri gözetilmiş; katılımcıların kimliğini doğrudan veya dolaylı biçimde açığa çıkarabilecek her türlü unsur kodlama stratejisi yoluyla gizli tutulmuştur. Aşağıda, araştırmada kullanılan katılımcı kodlama sisteminin yapısını somutlaştıran örnek bir tabloya yer verilmiştir. Kodlama sistematığının nasıl uygulandığı, AMA-ILK-01 kodlu okul üzerinden gösterilmiştir (Tablo 12).

Tablo 12. Araştırmada Kullanılan Katılımcı Kodlama Sistemine İlişkin Örnek

Katılımcı Rolü	Kod
Okul Müdürü	AMA-ILK-01-OM
Müdür Yardımcısı 1	AMA-ILK-01-MY-01
Öğretmen 1	AMA-ILK-01-ÖG-01
Öğretmen 2	AMA-ILK-01-ÖG-02
PİKTES Öğretmeni 1	AMA-ILK-01-PİKTES-01
Psikolojik Danışman 1	AMA-ILK-01-PDR-01
Öğrenci Velisi 1	AMA-ILK-01-VELI-01
Gönüllü Toplum Çevirmeni 1	GTC-01
Ücretli Toplum Çevirmeni 1	UTC-01

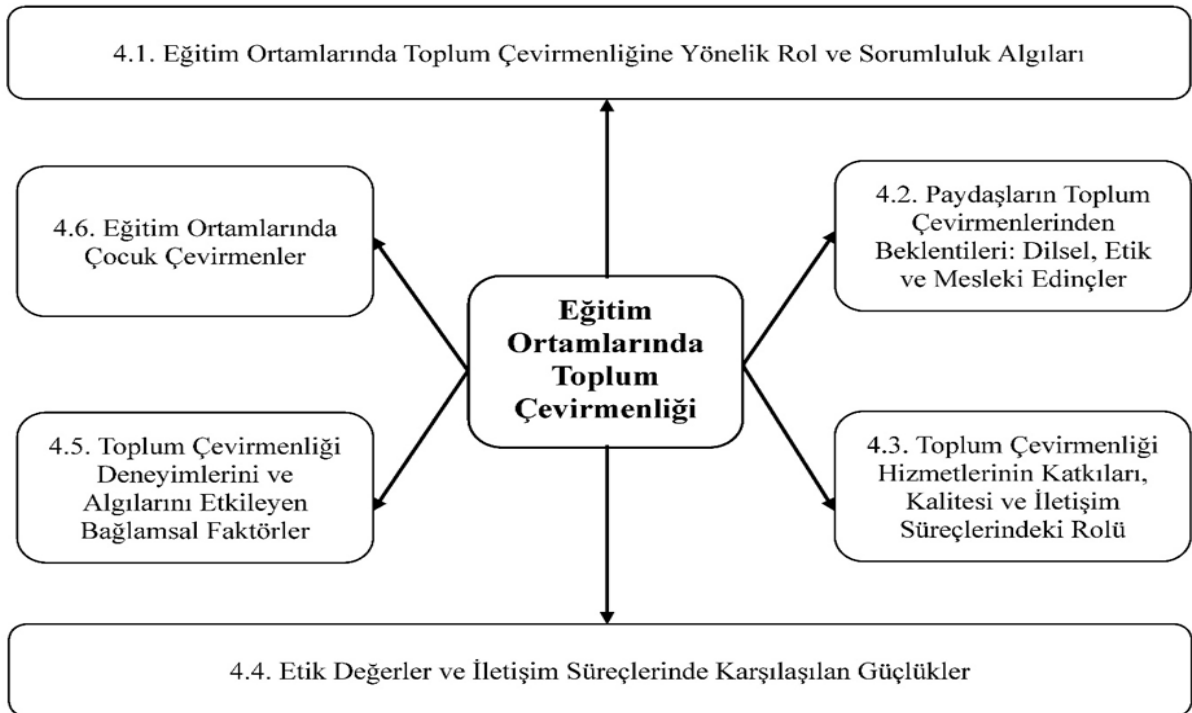
Tablo 12’de araştırma kapsamında her bir katılımcıya atanan özgün kodların sistematığı sunulmaktadır. Katılımcı kodları, okulun il ve tür bilgilerini içeren okul kodu ile katılımcının görev türünü temsil eden bir kısaltmanın birleşiminden oluşmaktadır. Örneğin, “AMA-ILK-01-OM” kodu, Amasya ilindeki bir ilkokulda görev yapan okul müdürünü temsil etmektedir. Bu sistem, veri analizinde katılımcı mahremiyetini korurken, görüşme bağlamlarının sistemli biçimde izlenmesine olanak tanımaktadır. Kodlar, Milli Eğitim Bakanlığı’nın bilimsel araştırmalarda kişisel verilerin korunmasına yönelik düzenlemelerine ve uluslararası etik ilkelerine uygun biçimde yapılandırılmıştır.

III. BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı ve alt araştırma soruları doğrultusunda elde edilen nitel veriler, yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımının doğasına uygun olarak tematik düzeyde analiz edilmiştir. Paydaşların toplum çevirmenliği hizmetlerine ilişkin algı, deneyim ve değerlendirmelerini yansıtan bulgular, bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılmış ve altı ana tema çerçevesinde sunulmuştur. Her bir tema, kendi içinde alt temalarla detaylandırılmış; tematik örüntüler, doğrudan katılımcı ifadeleriyle zenginleştirilerek derinlemesine anlamlandırılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımı, bulguların ortaya konulmasında katılımcıların bireysel deneyimlerinin öznel anlamlarını ön plana çıkarmış, temaların oluşumunda bu deneyimlerin bağlamsal ve duygusal boyutlarıyla bütünleşmesine imkân tanımıştır. Bu sayede, paydaşların toplum çevirmenliğine dair algı ve beklentileri yalnızca betimsel düzeyde değil, aynı zamanda yorumlayıcı ve anlamlandırıcı bir çerçevede ele alınmıştır. Katılımcılar arası ortak temaların saptanması aşamasında ise, bireysel farklılıklar ile ortak paydalar arasındaki etkileşim açığa çıkarılmış ve altı ana tema bu bütüncül bakış açısıyla yapılandırılmıştır. Şekil 9, araştırma bulgularının tematik sınıflandırmasını ve ana başlık düzeyindeki yapısını şematik olarak ortaya koymaktadır.

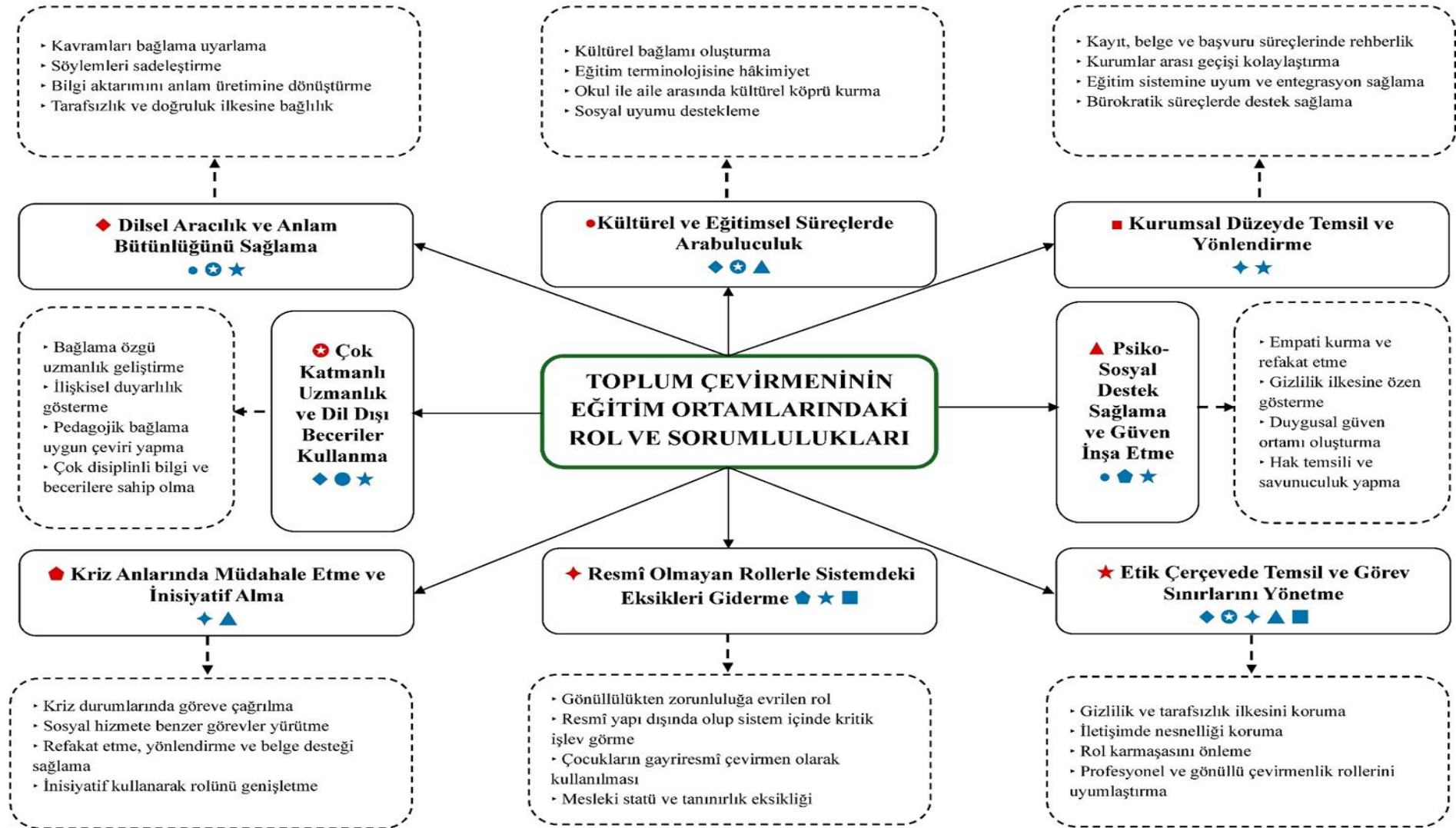
Şekil 9. Araştırma Bulgularının Tematik Sınıflandırması



3.1. Toplum Çevirmenliğine Yönelik Rol ve Sorumluluk Algıları

Toplum çevirmenlerinin eğitim ortamlarındaki rol ve sorumluluklarına ilişkin paydaş algılarının derinlemesine anlaşılabilmesi için, nitel veri analizinde elde edilen bulgular doğrultusunda tematik bir yapılandırma gerçekleştirilmiştir. Bu yapı, yalnızca rollerin kategorik dağılımını değil; aynı zamanda bu roller arasındaki kavramsal ilişkileri ve kesişim alanlarını da içeren çok boyutlu bir analiz çerçevesi sunmaktadır. Her bir temel tema, çevirmenliğin farklı boyutlarına karşılık gelen alt kavramlarla birlikte ele alınmış; temalar arası ilişkisellik, özellikle işlevsel, etik ve yapısal düzeylerde örüntüsel biçimde tanımlanmıştır. Bu bağlamda geliştirilen tematik model, toplum çevirmenliğinin eğitim ortamındaki çok katmanlı doğasını görünür kılmakta ve rollerin bağlamsal çeşitliliğini bütüncül bir biçimde kavramaya imkân tanımaktadır. Söz konusu yapı, “*Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliğine İlişkin Rol ve Sorumlulukların Tematik-Ağ Modeli*” başlığıyla Şekil 10’da sunulmaktadır.

Şekil 10. Toplum Çevirmenliğine İlişkin Rol ve Sorumlulukların Tematik-Ağ Modeli



“*Toplum Çevirmeninin Eğitim Ortamlarındaki Rol ve Sorumlulukları*” modeli, eğitim bağlamında toplum çevirmenliğinin çok katmanlı ve disiplinler arası niteliğinin ortaya konulduğu kapsamlı bir çerçeve olarak yapılandırılmaktadır. Modelde, yalnızca dilsel aktarım sürecinin değil; kültürel, pedagojik, psiko-sosyal, kurumsal ve etik boyutların da kapsandığı geniş bir işlev alanı tanımlanmaktadır. Her ana temanın, çevirmenin üstlendiği temel bir rolü temsil ettiği, bu temaların alt başlıklarında ise söz konusu rolün uygulamadaki somut karşılıklarının ayrıntılı biçimde betimlendiği görülmektedir. *Dilsel Aracılık ve Anlam Bütünlüğünü Sağlama* temasında, çevirmenin yalnızca iki dil arasında sözcük düzeyinde aktarıcı olmadığı; bağlama özgü uzmanlık geliştirildiği, pedagojik uyarılama yapıldığı, söylemlerin sadeleştirilerek anlam bütünlüğünün korunduğu ve iletişimin erişilebilir kılındığı vurgulanmaktadır. *Kültürel ve Eğitimsel Süreçlerde Arabuluculuk* temasında, farklı kültürel kodlara sahip paydaşlar arasında anlam köprüleri kurulduğu, pedagojik bağlamın kültürel referanslarla uyumlu hâle getirildiği ve öğrenme sürecinin kültürel engellerden arındırıldığı ifade edilmektedir. *Kurumsal Düzeyde Temsil ve Yönlendirme* temasında, toplum çevirmeninin bireysel iletişimi kolaylaştıran bir figür olmanın ötesinde, eğitim sisteminde kurumsal süreçlerin etkin işlemesine aracılık eden bir temsilci olarak konumlandığı belirtilmektedir. *Psiko-Sosyal Destek Sağlama ve Güven İnşa Etme* temasında, empati kurulmakta, gizlilik ilkesi korunmakta, duygusal güven ortamı oluşturulmakta ve hak temsili ile savunuculuk yapılmaktadır. *Çok Katmanlı Uzmanlık ve Dil Dışı Beceriler Kullanma* temasında, çevirmenin yalnızca dilsel değil, bağlamsal, ilişkisel, pedagojik ve disiplinler arası bilgi ve becerilerle donanmış olması gerektiği ortaya konulmaktadır. *Kriz Anlarında Müdahale Etme ve İnisiyatif Alma* temasında, ani gelişen durumlarda hızlı karar alma, çözüm üretme ve koordinasyon sağlama kapasitesinin önem taşıdığı vurgulanmaktadır. *Resmî Olmayan Rollerle Sistemdeki Eksikleri Giderme* temasında, eğitim sisteminde tanımlanmamış ancak pratikte ihtiyaç duyulan rollerin üstlenildiği ve sistemin aksayan yönlerinin telafi edildiği ifade edilmektedir. *Etik Çerçeve ve Temsil ve Görev Sınırlarını Yönetme* temasında ise tarafsızlık, doğruluk, gizlilik ve mesleki sınırların korunması gibi etik ilkelere bağlı kalınarak hareket edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu bütüncül yapı ile modelde, toplum çevirmeninin yalnızca dilsel bir aracı değil, eğitim ortamlarının sosyal, kültürel, kurumsal ve etik dinamiklerinin merkezinde yer alan çok boyutlu bir uzman olarak konumlandırıldığı görülmektedir.

Dilsel Aracılık ve Anlam Bütünlüğünü Sağlama teması, araştırma bulgularına göre, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğinin en merkezi ve belirleyici işlev alanlarından birini teşkil etmektedir. Bulgular, çevirmenin rolünün yalnızca iki dil arasında sözcük karşılıklarını bulmaktan ibaret olmadığını; aksine, bağlamsal, pedagojik ve kültürel unsurların dikkate

alındığı, çok katmanlı bir anlam aktarım sürecinin yürütüldüğünü göstermektedir. *Kavramları bağlama uyarlama* alt boyutunda, eğitim süreçlerinde kullanılan teknik ve akademik terimlerin, hedef kitlenin bilgi düzeyi, kültürel arka planı ve iletişim alışkanlıkları göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Bu uygulama, yalnızca dilsel eşdeğerlik sağlamamakta, aynı zamanda iletilen içeriğin öğrenme bağlamında anlamlı hâle gelmesine olanak tanımaktadır. *Söylemleri sadeleştirme* bulgusu, özellikle pedagojik söylemlerde yoğun olarak kullanılan karmaşık yapılar, uzun cümleler ve alan terminolojisinin, hedef grubun dil yeterliliği ve bilişsel kapasitesine uygun biçimde sadeleştirilerek iletilmesini ortaya koymaktadır. Bu durum, anlamın hedef kitleye ulaşma düzeyini artırmakta ve öğrenme süreçlerindeki olası iletişim engellerini azaltmaktadır. *Bilgi aktarımını anlam üretimine dönüştürme* alt başlığında, çevirmenin yalnızca iletilen bilginin aktarılmasını değil, bu bilginin hedef grupta kavramsal bir bütünlük içinde anlaşılmasını ve yorumlanmasını mümkün kılacak bir yeniden yapılandırma sürecini üstlendiği belirlenmiştir. Bu işlev, özellikle farklı kültürel bağlamlardan gelen bireylerin eğitim ortamlarına entegrasyonunda kritik bir rol oynamaktadır. Son olarak, *tarafsızlık ve doğruluk ilkesine bağlılık* bulgusu, dilsel aracılık sürecinin etik boyutunu öne çıkarmaktadır. Aktarılan bilginin özüne sadık kalınması, çevirmenin kişisel yorum ve yönlendirmelerden kaçınması ve tüm taraflara eşit mesafede konumlanması, hem iletişimin güvenilirliği hem de paydaşlar arası güven ilişkisi açısından vazgeçilmez bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Bu tema, toplum çevirmenliğinin teknik bir çeviri faaliyetinin ötesinde, eğitim ortamlarında iletişimin niteliğini doğrudan belirleyen, anlam üretimini ve öğrenme sürecini şekillendiren stratejik bir uzmanlık alanı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Kültürel ve Eğitimsel Süreçlerde Arabuluculuk teması, araştırma bulgularına göre, toplum çevirmenlerinin eğitim ortamlarında üstlendikleri en kritik rollerden birini ifade etmektedir. Bulgular, çevirmenlerin yalnızca dilsel aktarımı gerçekleştiren kişiler olmadığını; aynı zamanda farklı kültürel arka planlara sahip paydaşlar arasında karşılıklı anlayış, güven ve iş birliği ortamı inşa eden stratejik araçlar olarak konumlandıklarını göstermektedir. *Kültürel bağlamı oluşturma* alt boyutunda, eğitim ortamlarında kullanılan kavramların, iletişim biçimlerinin ve pedagojik içeriklerin hedef kitlenin kültürel kodlarıyla uyumlu hâle getirilmesi, böylece öğrenme süreçlerinin anlamlı ve sürdürülebilir bir zemine oturtulması sağlanmaktadır. Bu süreç, hem öğrencilerin hem de velilerin eğitim ortamındaki etkileşimlere aktif katılımını kolaylaştırmaktadır. *Eğitim terminolojisine hâkimiyet* bulgusu, çevirmenin pedagojik dilin teknik ve kavramsal unsurlarına derinlemesine vakıf olmasının, bu terminolojiyi hem doğru hem de kültürel olarak anlamlı bir biçimde aktarmasının zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul ile aile arasında kültürel köprü kurma alt başlığı, çevirmenin farklı toplumsal normlar, değer sistemleri ve iletişim alışkanlıklarına sahip aileler ile eğitim kurumları arasında güvene dayalı, karşılıklı anlayışa açık bir etkileşim kanalı oluşturduğunu göstermektedir. Bu rol, yalnızca bilginin iletilmesini değil, aynı zamanda kültürler arası empati ve uyumun gelişmesini de sağlamaktadır. *Sosyal uyumu destekleme* boyutunda ise çevirmenin, okul topluluğu içinde kapsayıcı ve bütünleştirici bir sosyal iklimin oluşmasına katkıda bulunduğu, aidiyet duygusunu güçlendirdiği ve kültürler arası etkileşimi teşvik ettiği tespit edilmiştir. Bu tema, toplum çevirmenliğinin eğitim ortamlarında yalnızca bir iletişim köprüsü değil, aynı zamanda sosyal uyumun ve kültürel bütünleşmenin aktif bir unsuru olarak işlev gördüğünü, dolayısıyla eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerinin hayata geçirilmesinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Kurumsal Düzeyde Temsil ve Yönlendirme teması, araştırma bulgularına göre, toplum çevirmenlerinin eğitim ortamlarında yalnızca bireyler arası iletişimde değil, aynı zamanda kurumlar arası işleyişte ve resmi süreçlerde de kritik bir aracı rol üstlendiklerini göstermektedir. Bu temada, çevirmenin görevi, öğrencilerin, velilerin ve eğitim personelinin eğitim sisteminin idari ve bürokratik yapısına erişimini kolaylaştırmak, doğru bilgiye zamanında ulaşmalarını sağlamak ve resmi süreçlerde güvenilir bir rehberlik sunmak olarak tanımlanmaktadır. *Kayıt, belge ve başvuru süreçlerinde rehberlik* alt boyutunda, çevirmenin eğitim kurumlarında yürütülen kayıt işlemlerinde, çeşitli formların doldurulmasında, resmi belgelerin anlaşılmasında ve başvuru süreçlerinin tamamlanmasında aktif destek sağladığı bulgulanmıştır. Bu destek, hem dilsel engellerin aşılmasına hem de sürecin mevzuata uygun şekilde yürütülmesine katkı sunmaktadır. *Kurumlar arası geçişi kolaylaştırma* bulgusu, öğrencilerin veya velilerin farklı eğitim kurumları arasında geçiş yaparken karşılaşılabilecekleri idari ve iletişimsel engellerin çevirmen aracılığıyla azaltıldığını, gerekli yönlendirmelerin yapıldığını ortaya koymaktadır. *Eğitim sistemine uyum ve entegrasyon sağlama* alt başlığında, çevirmenin, özellikle göçmen veya farklı eğitim geçmişine sahip bireylerin yeni sisteme adapte olmalarını kolaylaştıracak bilgi, yönlendirme ve destek sunduğu tespit edilmiştir. *Bürokratik süreçlerde destek sağlama* boyutunda ise, çevirmenin yalnızca dilsel aktarım değil, aynı zamanda belgelerin hukuki ve idari bağlamının anlaşılmasına katkıda bulunduğu, resmi makamlarla yürütülen iletişimde doğru ve eksiksiz bilgi aktarımını sağladığı belirlenmiştir. Bu tema toplum çevirmenini eğitim ortamlarında yalnızca “iletişim köprüsü” değil, aynı zamanda “kurumsal sistem navigatörü” olarak konumlandırmakta; bu yönüyle çevirmenin, paydaşların eğitim sistemindeki hak ve yükümlülüklerini doğru biçimde yerine getirebilmeleri için vazgeçilmez bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Psiko-Sosyal Destek Sağlama ve Güven İnşa Etme teması, araştırma bulgularına göre, toplum çevirmenlerinin eğitim ortamlarında yalnızca dilsel ve kültürel aracılık yapmakla kalmayıp, aynı zamanda paydaşlar arasında güvene dayalı ilişkiler kuran ve psiko-sosyal iyilik hâlini destekleyen bir aktör olarak konumlandıklarını ortaya koymaktadır. Bu tema, çevirmenin görev tanımını teknik iletişimden çok daha öteye taşıyarak, duygusal ve sosyal boyutları kapsayan bütüncül bir işlev alanını tanımlamaktadır. *Empati kurma ve refakat etme* alt boyutunda, çevirmenin, özellikle hassas durumlarda öğrencilerin, velilerin veya eğitim çalışanlarının yaşadığı kaygı, belirsizlik ve uyum sorunlarını anlayarak onlara duygusal destek sunduğu, gerektiğinde fiziksel olarak yanında bulunarak sürecin güvenli şekilde ilerlemesini sağladığı bulgulanmıştır. *Gizlilik ilkesine özen gösterme* bulgusu, çevirmenin paydaşlar arasında aktarılan özel ve kişisel bilgilerin mahremiyetini korumakla yükümlü olduğunu; bu tutumun, çevirmen ile paydaşlar arasındaki güven ilişkisinin en önemli dayanaklarından biri olduğunu göstermektedir. *Duygusal güven ortamı oluşturma* alt başlığında, çevirmenin iletişim sürecinde tarafsız, yargılayıcı olmayan ve destekleyici bir duruş sergileyerek, paydaşların kendilerini ifade etme cesaretini ve rahatlığını artırdığı tespit edilmiştir. *Hak temsili ve savunuculuk yapma* boyutunda ise, çevirmenin yalnızca dilsel bir kanal değil, aynı zamanda eğitim ortamında dezavantajlı veya sesi duyulmayan grupların haklarının görünür kılınmasında ve korunmasında aktif bir temsilci olarak rol aldığı görülmüştür. Bu tema, toplum çevirmenini yalnızca bilgi aktaran bir araç olarak değil, sosyal uyum, duygusal güvenlik ve hak temelli yaklaşımın taşıyıcısı olarak konumlandırmakta; bu yönüyle çevirmenin varlığının, eğitim ortamlarında kapsayıcı, güvenilir ve destekleyici bir iletişim ekosisteminin inşasında kritik bir unsur olduğunu göstermektedir.

Çok Katmanlı Uzmanlık ve Dil Dışı Beceriler Kullanma teması, araştırma bulgularına göre, toplum çevirmenliğinin eğitim ortamlarında etkili bir biçimde icra edilebilmesi için yalnızca dilsel edinçlerin yeterli olmadığını; bunun yanında bağlamsal, pedagojik, sosyal ve disiplinler arası bilgi ile becerilerin bütüncül olarak kullanılmasının zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. *Bağlama özgü uzmanlık geliştirme* alt boyutunda, çevirmenin eğitim kurumlarının işleyiş mantığını, ilgili mevzuatı, hedef kitlenin kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerini derinlemesine bilmesinin, aktarılan bilginin hem içerik hem de bağlam açısından doğru yorumlanmasını sağladığı bulgulanmıştır. *İlişkisel duyarlılık gösterme* boyutu, çevirmenin iletişim sürecinde tarafların duygusal durumlarına, sosyal ilişkilerine ve güç dengelerine hassasiyet göstermesini; böylece çatışma riskini azaltarak iş birliği ortamını güçlendirmesini ifade etmektedir. *Pedagojik bağlama uygun çeviri yapma* alt başlığında, çevirmenin eğitim materyallerini, sınıf içi söylemleri veya rehberlik süreçlerini pedagojik

hedeflerle uyumlu biçimde aktararak, öğrenme sürecinin niteliğine doğrudan katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. *Çok disiplinli bilgi ve becerilere sahip olma* bulgusu ise, çevirmenin dilbilimsel yeterliğinin yanı sıra psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri, kültürel çalışmalar ve iletişim gibi farklı disiplinlerden edindiği bilgi ve becerilerle görevini zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu tema, toplum çevirmenini tek boyutlu bir dil uzmanı kimliğinin ötesine taşıyarak, çok katmanlı ve bağlama duyarlı bir iletişim uzmanı olarak konumlandırmakta; bu niteliğin, eğitim ortamlarında etkin, sürdürülebilir ve kapsayıcı iletişim süreçlerinin temel güvencelerinden biri olduğu sonucunu desteklemektedir.

Kriz Anlarında Müdahale Etme ve İnisiyatif Alma teması, araştırma bulgularına göre, toplum çevirmenlerinin eğitim ortamlarında yalnızca rutin iletişim görevleriyle sınırlı kalmayıp, ani gelişen ve acil müdahale gerektiren durumlarda da kritik roller üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Bulgular, çevirmenlerin beklenmedik kriz anlarında hızlı bir şekilde göreve çağrıldıklarını ve bu süreçte olağan görev tanımlarının ötesine geçerek çözüm odaklı, esnek ve yaratıcı müdahaleler gerçekleştirdiklerini göstermektedir. *Kriz durumlarında göreve çağırılma* alt boyutunda, okul içi acil sağlık sorunları, güvenlik problemleri, öğrencilerin veya velilerin aniden ortaya çıkan ihtiyaçları gibi durumlarda çevirmenin devreye girerek, iletişimi hızlı ve doğru biçimde sağlamasının hayati önem taşıdığı tespit edilmiştir. *Sosyal hizmete benzer görevler yürütme* bulgusu, kriz dönemlerinde çevirmenin yalnızca dilsel aracılık yapmadığını; aynı zamanda sosyal hizmet uzmanlarına benzer şekilde bireylerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasına, haklarının korunmasına ve gerekli sosyal destek mekanizmalarına yönlendirilmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. *Refakat etme, yönlendirme ve belge desteği sağlama* alt başlığında, çevirmenin kriz ortamında ilgili kişiyle fiziksel olarak birlikte hareket ederek, gerekli kurumlara yönlendirme yaptığı, resmi belgelerin hazırlanmasında ve anlaşılmasında destek sunduğu bulgulanmıştır. *İnisiyatif kullanarak rolünü genişletme* boyutunda ise, kriz koşullarında çevirmenin önceden tanımlanmış rol sınırlarını esneterek, sürecin aksamaması ve mağduriyetlerin önlenmesi için proaktif adımlar attığı görülmektedir. Bu tema, toplum çevirmenini eğitim ortamlarında yalnızca planlı ve öngörülebilir iletişim süreçlerinin değil, beklenmedik ve yüksek stresli durumların da etkin bir yöneticisi ve kolaylaştırıcısı olarak konumlandırmakta; bu çok yönlülüğün, eğitim sisteminde kriz yönetimi kapasitesinin güçlendirilmesinde önemli bir unsur olduğu sonucunu desteklemektedir.

Resmî Olmayan Rollerle Sistemdeki Eksikleri Giderme teması, araştırma bulgularına göre, toplum çevirmenlerinin eğitim ortamlarında sıklıkla tanımlı, kurumsal ve mevzuata dayalı bir pozisyondan yoksun olduklarını; buna rağmen sistemin işleyişinde kritik boşlukları

fiilen dolduran bir aktör olarak işlev gördüklerini ortaya koymaktadır. Bulgular, bu durumun çevirmenlik faaliyetini gönüllülük ile zorunluluk arasında konumlandıran özgün bir rol dinamiği yarattığını göstermektedir. *Gönüllülüğten zorunluluğa evrilen rol* alt boyutunda, çevirmenlerin çoğu zaman kendi inisiyatifi veya toplumsal dayanışma motivasyonu ile başladıkları destek süreçlerinin, zamanla eğitim kurumlarının rutin ihtiyaçlarının karşılanmasında zorunlu bir unsur hâline geldiği tespit edilmiştir. *Resmî yapı dışında olup sistem içinde kritik işlev görme* bulgusu, çevirmenin kadro, unvan veya yasal yetki açısından sistemin resmî yapısında yer almamasına rağmen, öğrenci, veli ve okul arasındaki iletişimin sürdürülebilirliği için vazgeçilmez bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. *Çocukların gayriresmî çevirmen olarak kullanılması* alt başlığında, sistemsal eksikliklerin bir sonucu olarak, özellikle dil bariyeri bulunan velilerle iletişimde çocukların çevirmenlik rolünü üstlenmek zorunda kaldıkları; bunun da pedagojik, psikolojik ve etik açıdan riskler taşıdığı bulgulanmıştır. *Mesleki statü ve tanınırlık eksikliği* boyutunda ise, toplum çevirmenliğinin eğitim alanında kurumsal bir meslek olarak tanımlanmamış olması, görev tanımlarının net olmaması ve yeterli tanınırlığa sahip olmaması sorunlarının altı çizilmektedir. Bu tema, toplum çevirmenliğinin eğitim ortamlarında yapısal olarak görünmez kılınmasına karşın, fiilî olarak sistemin devamlılığını sağlayan kritik bir işlev gördüğünü; bu durumun ise hem mesleki standartların geliştirilmesi hem de çevirmenlerin kurumsal statülerinin güçlendirilmesi gerekliliğini açıkça ortaya koyduğunu göstermektedir.

Etik Çerçeve ve Temsil ve Görev Sınırlarını Yönetme teması, araştırma bulgularına göre, toplum çevirmenlerinin eğitim ortamlarında yürüttükleri tüm faaliyetlerin, etik ilkelere sıkı sıkıya bağlı bir çerçeve içinde icra edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu tema, çevirmenlerin yalnızca doğru ve güvenilir bilgi aktarımı yapmalarını değil, aynı zamanda mesleki sınırlarını koruyarak görevlerini etik açıdan sürdürülebilir kılmalarını da kapsamaktadır. *Gizlilik ve tarafsızlık ilkesini koruma* alt boyutunda, çevirmenin paydaşlar arasında aktardığı bilgilerin mahremiyetine azami özen gösterdiği, kişisel yorum ve değer yargılarından uzak durarak tüm taraflara eşit mesafede konumlandığı bulgulanmıştır. *İletişimde nesnelliği koruma* bulgusu, aktarılan bilgilerin içerik ve anlam açısından bozulmadan, ekleme veya çıkarma yapılmadan iletilmesinin, çevirmenin en temel sorumluluklarından biri olduğunu göstermektedir. *Rol karmaşasını önleme* alt başlığında, çevirmenin görev tanımı ile diğer paydaş rollerinin sınırlarının net bir biçimde ayrılması gerektiği; aksi hâlde yetki aşımı, sorumluluk karışıklığı ve güven sorunlarının ortaya çıkabileceği tespit edilmiştir. *Profesyonel ve gönüllü çevirmenlik rollerini uyumlaştırma* boyutunda ise, bazı durumlarda formel eğitim almış profesyonel çevirmenler ile gönüllü, deneyim temelli çevirmenler arasında görev

paylaşımı veya yetki sınırlarının netleşmemesinden doğan gerilimlerin yönetilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu tema, toplum çevirmenliğinin yalnızca teknik becerilerle değil, aynı zamanda yüksek düzeyde etik farkındalık ve mesleki öz disiplinle yürütülmesi gerektiğini; aksi hâlde iletişim güvenilirliğinin zedeleneyeceğini ve paydaşlar arası güven ilişkisinin zarar görebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, etik temsil ve sınır yönetimi, toplum çevirmeninin eğitim ortamlarında uzun vadeli işlevselliğinin ve mesleki saygınlığının temel dayanaklarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Şekil 10'da yer alan modelde kırmızı simge ilgili paragrafa konu olan *odak temayı* işaret etmektedir; mavi simgeler ise söz konusu temanın hangi diğer temalarla işlevsel olarak eklemlendiğini ve hangi önkoşul, tamamlayıcı ya da normatif gerekçelerle ilişkilendiğini göstermektedir. Böylelikle temalar arası bağlar yalnızca eşzamanlılık ya da birlikte görülme olarak değil, (i) altyapı/önkoşul bağı (ör. dilsel erişim, bağlamsal uzmanlık), (ii) işlevsel tamamlayıcılık (ör. kültürel arabuluculukla pedagojik uyarlamanın birlikte çalışması) ve (iii) normatif kısıtlama/çerçeveleme (ör. etik ilkelere bağlılık, rol sınırı yönetimi) biçimlerinde kavramsallaştırılmaktadır. İlişkiler, Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz doğrultusunda katılımcı anlatılarından türetilen kodların çapraz karşılaştırmasıyla tutarlı örüntüler olarak belirlenmiş bulunmakta; nedenleştirme, sahada gözlenen bağlamsal gereksinimler, uygulama mantığı ve etik gereklilikler üzerinden yapılmaktadır. Okuma stratejisi olarak her paragrafta önce kırmızı simgeyle gösterilen odak temanın çekirdek işlevi açıklanmakta, ardından mavi simgelerle belirtilen temalarla kurulan bağların gerekçeleri ve mekanizmaları (önkoşul, tamamlayıcı rol, normatif dayanak) kısaca ortaya konulmaktadır; böylece modelin doğrusal olmayan, karşılıklı bağımlılıklara dayalı çalışma mantığı bütüncül biçimde izlenebilmektedir.

Dilsel Aracılık ve Anlam Bütünlüğünü Sağlama teması, modelin merkezinde konumlanan ve eğitim ortamlarında üretilen iletilerin kavramsal uyarlama, söylem sadeleştirme ve bilgi aktarımını anlam üretimine dönüştürme süreçleriyle bütünleştirildiği bir işlev alanı olarak tanımlanmaktadır. Bu temada, metin ve söylemlerin yalnızca dilsel eşdeğerlik üzerinden değil, bağlama duyarlı biçimde yeniden kurgulanması gerektiği; böylece hedef kitlede pedagojik kavrayışın ve iletişimsel erişilebilirliğin artırıldığı tespit edilmiştir. Görselde mavi simgelerle gösterilen ilişkiler, bu işlevin üç zorunlu dayanağını ortaya koymaktadır: (i) *Kültürel ve Eğitimsel Süreçlerde Arabuluculuk* ile bağ, kavramların kültürel referans çerçevesine yerleştirilmesi ve pedagojik amaçlarla uyumlandırılması gerekliliğinden doğmaktadır; kültürel çerçeve kurulmadıkça anlamın eşdeğerliği ve öğrenme çıktılarının sürekliliği sağlanamamaktadır. (ii) *Çok Katmanlı Uzmanlık ve Dil Dışı Beceriler Kullanma* ile bağ, bağlama özgü uzmanlık, ilişkisel duyarlılık ve pedagojik çeviri yeterliklerinin,

sadeleştirme ve yeniden anlamlandırma süreçlerinin önkoşulu olmasından kaynaklanmaktadır; bu edinçler bulunmadıkça dilsel aracılığın kalitesi sürdürülebilir kılınamamaktadır. (iii) *Etik Çerçeve*de *Temsil ve Görev Sınırlarını Yönetme* ile bağ, tarafsızlık ve doğruluk ilkelerinin korunması, yorum katma riskinin azaltılması ve gizlilik yükümlülüğünün güvenceye alınması gereksinimiyle gerekçelendirilmektedir; etik sınırlar netleştirilmedikçe anlam bütünlüğü ve paydaş güveni zedelenmektedir. Böylelikle söz konusu tema, kültürel yerelleştirme, çok katmanlı uzmanlık ve etik sınır yönetimi ile birlikte işlediğinde eğitimsel iletişimin güvenilir, erişilebilir ve dönüştürücü bir niteliğe kavuştuğu vurgulanmaktadır.

Kültürel ve Eğitimsel Süreçlerde Arabuluculuk teması, farklı kültürel arka planlara sahip öğrenci–veli–okul üçgeninde anlamın müşterek bir zeminde kurulmasını sağlayan çekirdek işleve karşılık gelmektedir. Bulgular, eğitimsel etkileşimin yalnızca dilsel eşdeğerlikle sürdürülemeyeceğini; kültürel bağlamın oluşturulması yoluyla ders içeriği, okul normları ve ebeveynlik beklentilerinin hedef grubun referanslarıyla hizalanmasının zorunlu olduğunu göstermektedir. Bu hizalamanın sürdürülebilmesi için eğitim terminolojisine hâkimiyetin sağlanması; kavramların pedagojik amaç, sınıf içi pratik ve ölçme–değerlendirme süreçleriyle tutarlı biçimde açıklanması gerekmektedir. Model, arabuluculuğun yalnızca okul içinde değil, okul ile aile arasında kültürel köprü kurulması sayesinde gündelik değerler, otorite algısı, disiplin ve katılım normlarının karşılıklı olarak müzakere edilerek dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu dönüşüm, dışlanma ve yanlış anlamının azaltılması yoluyla sosyal uyumun desteklenmesine hizmet etmekte; aidiyet duygusu ve katılım motivasyonunu güçlendirmektedir. Görseldeki mavi simge eşleşmeleri bu temanın bağımlılık ilişkilerini gerekçelendirmektedir: (i) *Dilsel Aracılık ve Anlam Bütünlüğünü Sağlama* ile kurulan bağ, kültürel arabuluculuğun etkisinin, terimlerin erişilebilir ve bağlama uygun aktarımı olmadan gerçekleşemeyeceği varsayımına dayanmaktadır; dilsel erişim sağlanmadıkça kültürel uyarlama etkisiz kalmaktadır. (ii) *Çok Katmanlı Uzmanlık ve Dil Dışı Beceriler* ile ilişki, arabuluculuğun bağlamsal bilgi, pedagojik uyarlama ve ilişkisel duyarlılık gerektirmesinden kaynaklanmaktadır; bu çoklu edinç seti olmaksızın kültürel gerilimler çözümlenememektedir. (iii) *Psiko-Sosyal Destek Sağlama ve Güven İnşa Etme* ile ilişki, kültürel müzakerenin güven ve mahremiyet zemininde yürütülmesi gerektiği için zorunludur; güven üretilmediğinde aile–okul iş birliği kırılanaşmakta, katılım gerilemektedir. Bu tema eğitimde eşitlik ve kapsayıcılığın operasyonel karşılığı olarak değerlendirilebilir. Kültürler arası anlama, pedagojik hedeflerle tutarlılık ve topluluk içi uyum üretme kapasitesi sayesinde modelin diğer temalarını işlevsel olarak bir arada tuttuğunu göstermektedir.

Kurumsal Düzeyde Temsil ve Yönlendirme teması, eğitim sisteminin idari–bürokratik

katmanlarında paydaşların doğru bilgiye, doğru zamanda ve doğru kanaldan erişebilmesini mümkün kılan aracılık işlevini ifade etmektedir. Araştırma bulgularına göre bu temada, kayıt, belge ve başvuru süreçlerinin anlaşılması ve tamamlanmasına ilişkin rehberliğin sistematik biçimde sağlandığı; kurumlar arası geçişlerin (okullar, rehberlik birimleri, belediye ve sosyal hizmet bağlantıları, halk eğitim vb.) koordinasyonla kolaylaştırıldığı; farklı eğitim geçmişlerine sahip bireylerin sisteme uyum ve entegrasyonunun hızlandırıldığı; resmî yazışmalar, randevu ve mevzuat takibi gibi bürokratik süreçlerde çok aşamalı destek sunulduğu tespit edilmiştir. Bu görevlerin güvenilir biçimde yürütülebilmesi için dilsel doğruluk ve terminolojik tutarlılığın önkoşul hâline geldiği, bu nedenle temanın *Dilsel Aracılık ve Anlam Bütünlüğünü Sağlama* ile yapısal olarak iç içe geçtiği görülmektedir; dilsel erişim sağlanmadıkça idari kararların ve yükümlülüklerin doğru tebliği mümkün olamamaktadır. Temanın aynı zamanda *Etik Çerçeve ve Temsil ve Görev Sınırlarını Yönetme* ile normatif olarak çerçevelendiği; gizlilik, tarafsızlık ve yetki sınırlarının korunmasının, başvuru sahiplerinin haklarının güvence altına alınması ve kurumsal güvenilirliğin sürdürülmesi için zorunlu olduğu belirlenmektedir. Kurumsal işleyişte karşılaşılan tanımsız görevler ve kapasite açıkları nedeniyle bu temanın *Resmî Olmayan Rollerle Sistemdeki Eksikleri Giderme* ile tamamlandığı; yasal olarak tanımlanmamış ancak fiilen gerekli aracı rollerin geçici biçimde üstlenildiği gözlemlenmektedir. Ani gelişen gereksinimlerde acil koordinasyon ihtiyacı doğduğundan, temanın *Kriz Anlarında Müdahale Etme ve İnisiyatif Alma* ile kesiştiği; örneğin acil belgelerin temini, hızlı yönlendirme ve kurumlar arası iletişimin eşzamanlı yönetimi gibi işlevlerin devreye sokulduğu bulgulanmaktadır. Son olarak, mevzuat bilgisi, kurum kültürü okuryazarlığı ve ilişkisel duyarlılık gereklilikleri nedeniyle temanın *Çok Katmanlı Uzmanlık ve Dil Dışı Beceriler Kullanma* tarafından desteklendiği; bağlamsal uzmanlık olmadan yönlendirme kalitesinin sürdürülebilir kılınmadığı ortaya konulmaktadır. Bu gerekçelerle söz konusu tema, eğitim sisteminde hakka erişim, yön bulma ve idari eşitlik için kritik bir omurga işlevi görmektedir.

Psiko-Sosyal Destek Sağlama ve Güven İnşa Etme teması, araştırma bulgularına göre eğitim ortamlarında toplum çevirmeninin yalnızca bilgi aktarımı yapan bir aracı değil, aynı zamanda paydaşlar arasında duygusal güven, mahremiyet ve temsil üreten bir “ilişki mimarı” olarak konumlandığını göstermektedir. Bu temanın alt boyutlarında, hassas etkileşimlerde empati kurulmakta ve refakat edilmekte, böylece belirsizlik ve kaygı düzeyi düşürülmekte; gizlilik ilkesine özen gösterilmekte, paydaşların kendilerini ifade etme isteği ve güveni güçlendirilmektedir; duygusal güven ortamı oluşturulmakta, öğrenmeye ve iş birliğine katılım artmaktadır; gerekli durumlarda hak temsili ve savunuculuk yapılmakta, görünmeyen ya da

kırılgan grupların ihtiyaçları görünür kılınmaktadır. Görseldeki mavi simge eşleşmeleri, bu temanın diğer temalarla kurduğu zorunlu bağları gerekçelendirmektedir: (i) *Etik Çerçeve*de *Temsil ve Görev Sınırlarını Yönetme* ile ilişki, mahremiyet ve tarafsızlık olmaksızın güvenin inşa edilemeyeceği normatif önkoşuldan doğmaktadır; etik çerçeve zayıfladığında destek ilişkisinin kredibilitesi düşmektedir. (ii) *Dilsel Aracılık ve Anlam Bütünlüğünü Sağlama* ile bağ, duygusal güvenliğin anlamın doğru kurulmasının “duyuşsal eşliğini” düşürmesi ve açık, sade iletişimin kaygıyı azaltarak güveni pekiştirmesi nedeniyle çift yönlüdür. (iii) *Kültürel ve Eğitimsel Süreçlerde Arabuluculuk* ile bağ, kültürel yanlış anlamaların çoğu kez duygusal gerilimle beslendiği; güven üretildiğinde kültürel müzakerenin daha eşitlikçi ve kapsayıcı biçimde yürütülebildiği bulgusuyla açıklanmaktadır. (iv) *Kurumsal Düzeyde Temsil ve Yönlendirme* ile kesişme, refakat ve eşlik etmenin başvuru-belge-randevu gibi süreçlerde uyumu ve devamlılığı artırmasıyla ortaya çıkmaktadır; güven üretilmedikçe kurumsal yönlendirme izlenebilir olmamaktadır. (v) *Kriz Anlarında Müdahale Etme ve İnisiyatif Alma* ile ilişki, psiko-sosyal desteğin kriz anlarında ilk temas, yatıştırma ve uygun birimlere yönlendirme işlevleriyle “psikososyal triyaj” niteliği kazanmasından kaynaklanmaktadır. (vi) *Çok Katmanlı Uzmanlık ve Dil Dışı Beceriler* ile bağlantı, travma bilgilili iletişim, etkin dinleme, sınır koyma ve ilişkisel duyarlılık gibi dil dışı yeterliklerin bu temanın icrası için zorunlu olmasıyla temellendirilmektedir. Söz konusu temanın güvenilirlik ve katılımın temel belirleyicisi olduğunu; etik güvencelerle desteklenen, kültürel olarak duyarlı ve dilsel olarak erişilebilir psiko-sosyal etkileşimler kurulmadıkça diğer temaların beklenen çıktılarının sürdürülebilir biçimde üretilmeyeceğini göstermektedir.

Çok Katmanlı Uzmanlık ve Dil Dışı Beceriler Kullanma teması, bulguların gösterdiği üzere modelin yatay edinç mimarisi olarak işlemekte; çevirmenin dilsel eylemini bağlamsal bilgi, pedagojik okuryazarlık, kurumsal süreç bilgisi, ilişkisel duyarlılık ve etik yargı ile bütünleştirmesini zorunlu kılmaktadır. Bu tema kapsamında bağlama özgü uzmanlığın geliştirilmesi; okul mevzuatı, kurum kültürü ve yerel hizmet ağlarına hâkimiyet; öğrenen özellikleri ve pedagojik hedefler hakkında işlevsel bilgi; aktif dinleme, beden dili okuma, mikro-ipuçlarını tanıma, gerilim azaltma ve müzakere gibi dil dışı yetiler; ayrıca yazılı/sözlü belgeleme ve yönlendirme yeterlikleri temel bileşenler olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu edinç seti, temalar arası ilişkileri gerekçelendirecek biçimde işlev görmektedir: (i) *Dilsel Aracılık ve Anlam Bütünlüğünü Sağlama* için terminolojik doğruluk, söylem pragmatikliği ve sadeleştirme kararları bu çok katmanlı uzmanlığa dayanmaktadır; bağlam bilgisi olmaksızın anlam bütünlüğü sürdürülebilir kılınamamaktadır. (ii) *Kültürel ve Eğitimsel Süreçlerde Arabuluculukta* kültürlerarası yeterlik, önyargı farkındalığı ve pedagojik uyarılma becerileri

bu temanın doğrudan çıktılarıdır; bu olmadan kültürel müzakere eşitlikçi ilerlememektedir. (iii) *Kurumsal Düzeyde Temsil ve Yönlendirmede* sistem navigasyonu, belge okuryazarlığı ve kurumlar arası koordinasyon bilgisi yine bu temadan beslenmektedir. (iv) *Psiko-Sosyal Destek ve Güven İnşası* travma bilgilili iletişim, sınır koyma ve etik duyarlılık gibi dil dışı beceriler olmadan üretilmemektedir. (v) *Kriz Anlarında Müdahale ve İnisiyatif Alma* hızlı durum değerlendirmesi, önceliklendirme ve karar alma becerileriyle bu temaya bağımlıdır. (vi) *Etik Çerçeve*de *Temsil ve Görev Sınırlarını Yönetmede* mesleki muhakeme, yarar-zarar değerlendirmesi ve sınır ihlali riskinin yönetimi bu çok katmanlı uzmanlık tarafından mümkün kılınmaktadır. (vii) *Resmî Olmayan Rollerle Sistemdeki Eksikleri Giderme* ise uyarlanabilirlik, kaynak seferberliği ve arayüz koordinasyonu gibi dil dışı yetiler sayesinde işlevselleşmektedir. Sonuç olarak tema, modelin bütününde kalite, güvenilirlik ve sürdürülebilirlik için önkoşul niteliği taşımakta; çevirmeni tek boyutlu dil uygulayıcısı olmaktan çıkarıp, eğitim ekosisteminde bağlama duyarlı bir iletişim ve arabuluculuk uzmanı olarak konumlandırmaktadır.

Kriz Anlarında Müdahale Etme ve İnisiyatif Alma teması, eğitim ortamlarında beklenmedik ve yüksek baskı düzeyine sahip durumlarda toplum çevirmeninin ilk temas, eşgüdüm ve karar hızlandırma işlevlerini üstlendiği kritik bir kapasiteyi ifade etmektedir. Bulgular, kriz anlarında çevirmenin hızla göreve çağrıldığı, bu esnada refakat–yönlendirme–belge desteği sağlayarak ilgili paydaşları doğru birimlere taşıdığı ve kimi zaman sosyal hizmete benzer görevler icra ettiği; sürecin aksamaması için inisiyatif kullanarak rolünü genişlettiği yönündedir. Bu temanın ilişkiler ağı, işlevsel gerekçelerle açıklanmaktadır: (i) *Dilsel Aracılık ve Anlam Bütünlüğünü Sağlama* ile bağ zorunludur; zira zaman baskısı altında yanlış/eksik aktarım riskinin azaltılması, talimatların ve mevzuatın açık, sade ve bağlama uygun iletimiyle mümkündür; aksi hâlde müdahale kalitesi düşmekte ve risk artmaktadır. (ii) *Kurumsal Düzeyde Temsil ve Yönlendirme* ile kesişim, kriz anlarında kurumlar arası hızlı navigasyon, acil randevu/başvuru ve mevzuat uyumu gerektirmesinden kaynaklanır; çevirmen, idari “bürokratik engelleri” aşmak için iletişimi hızlandıran bir arayüz işlevi görmektedir. (iii) *Psiko-Sosyal Destek Sağlama ve Güven İnşa Etme* eşzamanlıdır; yatıştırma, güvence verme, mahremiyet ve empati olmaksızın kriz iletişimi sürdürülebilir değildir; duygusal düzenleme sağlandığında iş birliği ve uyum artmaktadır. (iv) *Çok Katmanlı Uzmanlık ve Dil Dışı Beceriler* bu temanın altyapısıdır; durumsal farkındalık, önceliklendirme, ince sözsüz ipuçlarını ayırt etme, gerilim azaltma, müzakere ve hızlı karar verme gibi dil dışı edinçler bulunmadığında müdahale etkinliği düşmektedir. (v) *Etik Çerçeve*de *Temsil ve Görev Sınırlarını Yönetme* normatif güvencedir; kriz koşullarında gizlilik, rıza, tarafsızlık ve yetki sınırları kolayca ihlale

açık hâle geldiğinden etik çerçeve, hem hak temelli yaklaşımı hem de hesap verebilirliği teminat altına almaktadır. (vi) *Resmî Olmayan Rollerle Sistemdeki Eksikleri Giderme* ile bağ, krizlerin çoğu zaman kurumsal kapasite açıklarını görünür kılması ve çevirmenin tanımsız ama zorunlu ara roller üstlenmesiyle açıklanmaktadır; bu esneklik olmaksızın süreçler kesintiye uğrayabilmektedir. (vii) *Kültürel ve Eğitimsel Süreçlerde Arabuluculuk* da dolaylı bir önkoşuldur; kriz bağlamında kültürel yanlış anlamalar gerilimi tırmandırabildiğinden kültürel kodların doğru yorumlanması gerilimin tırmanmasını önlemek için kritiktir. Bu temanın modelde riskin azaltılması, müdahalenin hızlandırılması ve hakka erişimin korunması açısından stratejik bir düğüm noktası işlevi gördüğünü; dolayısıyla kriz edinçleri kurumsal olarak desteklenmedikçe diğer temaların çıktılarının sahada eşit, güvenilir ve sürdürülebilir biçimde üretilmeyeceğini göstermektedir.

Resmî Olmayan Rollerle Sistemdeki Eksikleri Giderme teması, bulguların gösterdiği üzere, eğitim alanındaki kurumsal kapasite ve prosedürel boşlukların pratikte gayriresmî arayüzler aracılığıyla telafi edildiği bir tamamlayıcı işlev alanını ifade etmektedir; bu bağlamda çevirmenlik faaliyetinin gönüllülüğten zorunluluğa evrilen rol dinamiğiyle sürdürüldüğü, başlangıçta inisiyatif temelli desteklerin zamanla düzenli ve beklentiye dönüşen hizmetlere kaydığı tespit edilmiştir. Resmî yapı dışında olup sistem içinde kritik işlev görme alt boyutu, formel yetki ve kadro tanımı bulunmaksızın okul-aile-kurum ağında karar ve bilgi akışını süreklileştiren aracı bir konumun fiilen üstlenildiğine işaret etmekte; bu durum bir yandan erişimi ve sürekliliği artırırken, diğer yandan yetki sınırlarının muğlaklaşması, hesap verebilirliğin zayıflaması ve iş yükü-tükenmişlik riskinin artması gibi normatif ve operasyonel gerilimleri beraberinde getirmektedir. Çocukların gayriresmî çevirmen olarak kullanılması bulgusu, dil bariyerinin aile içi kaynaklarla aşmaya çalışıldığı durumlarda pedagojik, psikolojik ve etik risklerin (mahrem bilgiye maruz kalma, rol tersine dönüşü, yük bindirme, anlam sapması) ortaya çıktığını; bu nedenle çocukların aracı konumlandırılmasının çocuk koruma ilkeleriyle bağdaşmadığını göstermektedir. Mesleki statü ve tanınırlık eksikliği ise mesleğin kurumsal konumlanışını zayıflatarak standart, eğitim, ücretlendirme ve denetim mekanizmalarının yerleşmesini geciktirmekte; hizmet kalitesinde dalgalanmaya ve görünmez emeğin kurumsal çıktılar üretmesine rağmen görünürde değer görmemesine yol açmaktadır. Görseldeki mavi simge bağlantıları bu temanın ilişkiler ağını gerekçelendirmektedir: (i) *Kurumsal Düzeyde Temsil ve Yönlendirme* ile bağ, idari süreçlerdeki “dar boğazların” gayriresmî arayüzlerle aşıldığı operasyonel zorunluluktan doğmakta; ancak bu geçici çözümlerin uzun vadede formel protokollerle ikame edilmesi gerektiğini ima etmektedir. (ii) *Kriz Anlarında Müdahale ve İnisiyatif Alma* ile kesişim, kurumsal kapasite açıklarının en

görünür olduğu anların krizler olması ve çevirmenin tanımsız ama zorunlu ara roller üstlenerek müdahalenin sürekliliğini sağlamasıyla açıklanmaktadır. (iii) *Etik Çerçeve ve Görev Sınırlarını Yönetme* ile ilişki, gizlilik, rıza, tarafsızlık ve yetki sınırlarının gayriresmî uygulamalarda daha kırılgan hâle gelmesi nedeniyle normatif bariyerlerin sıkı biçimde uygulanmasını zorunlu kılmaktadır; özellikle çocukların aracı olarak kullanılmasının açık biçimde sınırlandırılması gerekmektedir. (iv) *Dilsel Aracılık ve Anlam Bütünlüğünü Sağlama* ile bağ, gayriresmî aracılıkta doğruluk–tarafsızlık–anlam bütünlüğü risklerinin yükselmesi; bu nedenle kalite güvencesinin ancak dilsel ve söylemsel standartlarla tesis edilebilmesi gerekçesine dayanmaktadır. (v) *Çok Katmanlı Uzmanlık ve Dil Dışı Beceriler Kullanma* ile ilişki, kaynak seferberliği, ağ kurma, durumsal muhakeme ve sınır koyma gibi adaptif beceriler bulunmadıkça gayriresmî rollerin zarar azaltıcı biçimde yürütülemeyeceği önermesini desteklemektedir. (vi) *Psiko-Sosyal Destek ve Güven İnşası* ile kesişim, gayriresmî temasların çoğu kez güven ve refakat talebiyle başladığı; güven üretilemediğinde ise arabuluculuğun sürdürülemez hâle geldiği bulgusuyla temellendirilmektedir. (vii) *Kültürel ve Eğitimsel Süreçlerde Arabuluculuk* ile bağ, sistem dışı çözümlerin çoğunlukla kültürel uyumsuzluklardan türediğini; kültürel çerçevenin doğru kurulmasıyla gayriresmîliğe duyulan ihtiyacın azalabildiğini göstermektedir. Bu tema, eğitim ekosisteminde görünmez fakat kritik bir “tampon alan”ın sürdürüldüğünü; ancak sürdürülebilirlik ve adalet açısından bu tamponluğun geçici nitelikte kalması, çocuk koruma ve etik sınırlar başta olmak üzere normatif güvencelerle desteklenmesi ve nihayetinde kurumsal kapasite güçlendirilerek formel mekanizmalarla ikame edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Etik Çerçeve ve Görev Sınırlarını Yönetme teması, bulguların gösterdiği üzere toplum çevirmenliğinin eğitim bağlamındaki tüm uygulamalarını normatif bir çerçeveye oturtan üst ilke alanı olarak işlev görmektedir; böylelikle iletişim süreçlerinin gizlilik ve tarafsızlık ilkesini koruma, iletişimde nesnelliği koruma, rol karmaşasını önleme ve profesyonel–gönüllü çevirmenlik rollerini uyumlaştırma eksenlerinde düzenlenmesi sağlanmaktadır. Gizlilik, mahrem bilgiye erişimin asgari ölçüde ve meşru amaçla sınırlandırılmasını; tarafsızlık ve nesnellik, aktarıma yorum katma riskinin azaltılmasını ve anlam bütünlüğünün korunmasını; sınır yönetimi ise yetki ve sorumlulukların açık biçimde ayrıştırılmasını teminat altına almaktadır. Bu temanın görselde mavi simgelerle işaretlenen ilişkileri işlevsel gerekçelere dayanmaktadır: *Dilsel Aracılık ve Anlam Bütünlüğünü Sağlama* etik teminat olmadan doğruluk ve güvenilirlik üretememekte; *Kültürel ve Eğitimsel Süreçlerde Arabuluculuk* önyargı, temsil yanlılığı ve güç asimetrisi karşısında etik sınırlarla dengelenmedikçe eşitlikçi ilerleyememektedir. *Kurumsal Düzeyde Temsil ve Yönlendirmede*

rıza, veri mahremiyeti ve mevzuata uygunluk ancak bu çerçeveye sürdürülebilir olmakta; *Psiko-Sosyal Destekte* güven ilişkisi gizlilik ve tarafsızlık ihlallerine karşı kırılğan olduğundan etik güvenceler olmaksızın istikrarsızlaşmaktadır. *Kriz Anlarında Müdahalede* zaman baskısı ve yüksek stres, yetki aşımı ve gizlilik ihlali riskini artırdığından güçlü sınır yönetimi zorunlu hâle gelmekte; *Resmî Olmayan Rollerle Sistemdeki Eksikleri Gidermede* tanımsız görevler etik ihlallere zemin hazırlayabildiğinden sınırların açıkça çizilmesi gerekmektedir. Son olarak *Çok Katmanlı Uzmanlık ve Dil Dışı Beceriler* etik muhakemenin bilişsel zemini olarak çalışmakta; bağlamsal bilgi, çocuk koruma duyarlılığı ve çatışma yönetimi becerileri olmaksızın etik ilkeler sahada uygulanabilirlik kazanmamaktadır. Bu tema modelin hesap verebilirlik, güvenilirlik ve hak temelli yaklaşım sütunlarını taşımakta; etik çerçevenin zayıfladığı durumlarda tüm diğer temaların çıktı kalitesi ve paydaş güveni anlamlı ölçüde zedelenmektedir.

Araştırma bulgularına dayanarak oluşturulan *Toplum Çevirmeninin Eğitim Ortamlarındaki Rol ve Sorumlulukları* modeli, eğitim bağlamında çevirmenliğin yalnızca dilsel aktarım faaliyetinden ibaret olmadığını; kültürel, pedagojik, psiko-sosyal, kurumsal ve etik boyutları içeren çok katmanlı bir uzmanlık alanı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Modelde tanımlanan temalar, toplum çevirmeninin hem öğrenciler, veliler ve eğitim personeli arasında karşılıklı anlayış ve güvenin tesis edilmesine hem de eğitim sisteminin işleyişinde karşılaşılan yapısal engellerin aşılmasına stratejik düzeyde katkı sunduğunu göstermektedir. Dilsel aracılıktan kültürel arabuluculuğa, kurumsal yönlendirmeden kriz yönetimine, resmi olmayan rollerin üstlenilmesinden etik temsilin korunmasına kadar uzanan geniş bir işlev yelpazesi, çevirmeni eğitim ortamlarının görünmez fakat vazgeçilmez bir bileşeni hâline getirmektedir. Bu bağlamda, toplum çevirmenliğinin mesleki tanınırlığının güçlendirilmesi, etik ve profesyonel standartlarının kurumsallaştırılması ve rol tanımlarının netleştirilmesi, hem iletişim kalitesinin hem de eğitimde fırsat eşitliğinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Araştırmanın genel sonucu olarak, toplum çevirmeni, eğitim ortamlarında çok boyutlu bir etkileşim ve dönüşüm aktörü olarak, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde kapsayıcılığın, erişilebilirliğin ve adaletin sağlanmasında merkezi bir konuma yerleşmektedir.

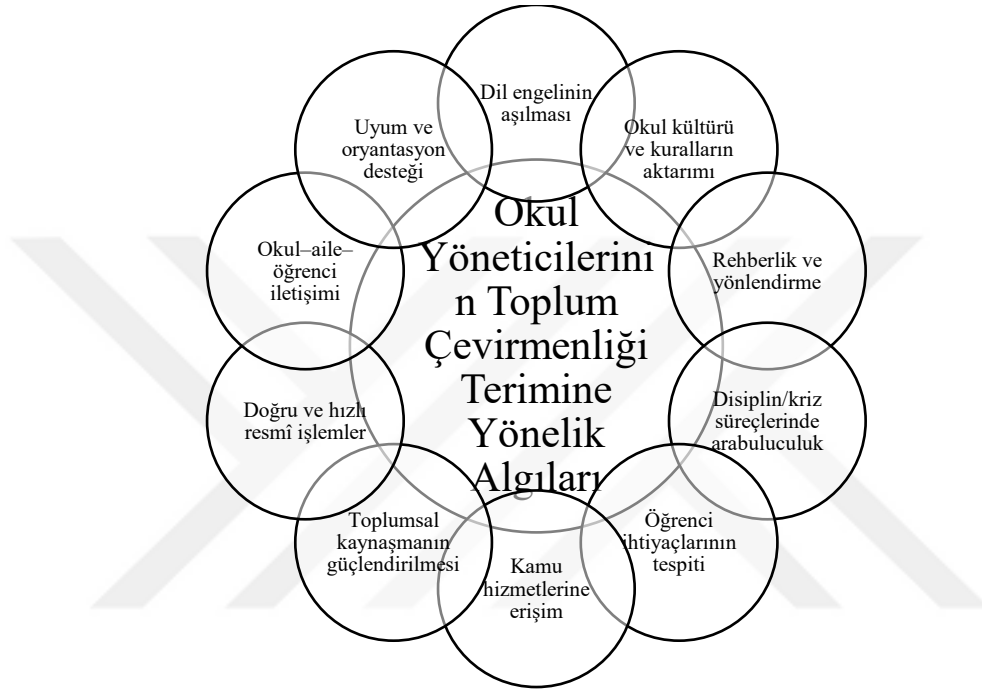
Bu araştırmada okul müdürü ve müdür yardımcısı katılımcılarının toplum çevirmenliğine dair algılarına dair veriler elde edilmiştir. Bu araştırmada yalnızca okul müdürleri ve müdür yardımcılarının toplum çevirmenliğine dair görüşlerinin incelenmiş olmasının temel nedeni, çalışmanın kapsamı ile derinlemesine veri toplama ve çözümleme gerekliliğinin ortaya koyduğu yöntemsel ve uygulamaya dönük tercihlerdir. Öncelikle, okul yöneticileri eğitim ortamlarında çeviri hizmetlerinin planlanması, yürütülmesi ve

değerlendirilmesinde karar verici konumdadır. Bu nedenle yönetici kadronun görüş ve değerlendirmelerinin, hem okul politikalarının hem de uygulamaların biçimlenmesinde belirleyici olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca, saha çalışması ve izin süreçlerinde okul yöneticilerinin “kapı açıcı” bir role sahip olmaları, araştırmanın bu grupta başlatılmasını pratik olarak da gerekli kılmıştır. Bunun yanında, yabancı velilerin okula genellikle kayıt sırasında, sorun yaşandığında veya belge almak amacıyla geldiklerinde okul müdürü ya da müdür yardımcıları ile görüşmeleri, bu yöneticilerin toplum çevirmenliğine dair algılarının ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Böylece elde edilen bulgular, ileride yapılacak çalışmalarda diğer paydaş gruplarının deneyim ve görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik sağlam bir zemin oluşturacak biçimde kurgulanmıştır.

Bu bağlamda katılımcılar (okul müdürleri ve müdür yardımcıları), toplum çevirmenliğini eğitim ortamlarında dil engelini aşmayı sağlayan temel bir “iletişim köprüsü” ve gündelik iletişim aksaklıklarını çözmeye dönük pratik bir araç olarak görmektedir (OM-14, OM-21, OM-22, OM24, OM28, OM32, OM33, OM36, OM38, OM40, OM42, OM44, OM47, OM50; MY16, MY17, MY20, MY21, MY23, MY25, MY29, MY30, MY31, MY32, MY33, MY34, MY35, MY37, MY38, MY39, MY40, MY44, MY45, MY46, MY47, MY53); bu hizmetin göçmen/yabancı uyruklu öğrenci ve velilere yönelik destek sunarak okul yaşamına uyumu ve toplumsal kaynaşmayı güçlendirdiği, okula oryantasyonu kolaylaştırdığı belirtilmektedir (OM14, OM20, OM22, OM28, OM29, OM32, OM33, OM38, OM41, OM44, OM47, OM50; MY16, MY17, MY20, MY21, MY22, MY23, MY29, MY30, MY31, MY32, MY33, MY34, MY37, MY38, MY39, MY40, MY45, MY46; ayrıca uyum/oryantasyon özelinde: M22, M33, M38, M50; MY17, MY33, MY34, MY38). Toplum çevirmenliğinin kamu hizmetlerine/resmî işlemlere erişimi kolaylaştırdığı ve okul içi süreçleri hızlandırdığı da vurgulanmaktadır (OM24, OM41; OMY17, OMY22, OMY23, OMY32, OMY34, OMY36, OMY39, OMY45, OMY46). Okul müdürleri ayrıca çevirmenliğin okul-veli-öğretmen hattında arabuluculuk işlevi gördüğünü ve anlaşmazlıkların giderilmesine katkı sunduğunu, okul kültürünün yeni gelenlere aktarımında ve genel olarak problem çözmede etkili olduğunu ifade etmektedir (arabuluculuk: OM14, OM20, OM22, OM24, OM31, OM32, OM33, OM36, OM38, OM42, OM44, OM47; okul kültürü: OM36, OM50; problem çözme aracı: OM14, OM24, OM44). Öte yandan, kavrama ilişkin bilgi eksikliğinin bulunduğu, sahada profesyonel olmayan çeviri uygulamalarına (öğrenci/öğretmen desteği, Google Translate vb.) sıkça başvurulduğu, dil engelinin disiplin süreçlerini olumsuz etkileyebildiği ve kimi görüşlerde toplum çevirmenliğinin gönüllü/maddi karşılıksız bir hizmet olarak algılandığı görülmektedir (kavram bilgisi eksikliği: OM25, OM29, OM30; MY32, MY36, MY44; profesyonel olmayan

uygulamalar: MY17, MY20, MY25, MY35, MY40; disiplin: MY17, MY46; gönüllülük algısı: OM29); bununla birlikte bazı katılımcılar, çokdilli etkileşimin okul için kültürel bir zenginlik sunduğunu da belirtmiştir (MY35) ve okulda “hazır çevirmen” bulundurmanın iş süreçlerini hızlandırdığına dair pratik faydalar dile getirilmiştir (MY39). Elde edilen bulgular Şekil 11’de gösterilmektedir.

Şekil 11. Okul Yöneticilerinin Toplum Çevirmenliği Terimine Yönelik Algıları



Toplum çevirmenliğinin temel işlevi olarak (dil ve) iletişim köprüsü. Çoğu katılımcı, kavramı farklı dil konuşan paydaşlar arasında iletişim boşluğunu dolduran, bilgi aktarımını ve sosyal ilişkilerin sürdürülmesini sağlayan bir köprü olarak tanımlamıştır.

OM14: “Toplum çevirmenleri okul yönetimi, öğretmen ve öğrenciler ile farklı dil kullanan bireyler arasında bir köprü görevi görmektedir.”; MY44: “Türkçe bilmeyen öğrenci ve velilerle iletişimin sağlayan, mütercimlik yapabilen kişi veya kişileri ifade etmektedir.”

Dil engelini aşma ve sorun çözme mekanizması. Dil engelinin eğitim süreçlerinde sorunları büyüttüğü; çevirmenliğin sınıf içi/okul içi iletişimi, veli etkileşimini ve hatta disiplin süreçlerini etkileyen sorunları azalttığı vurgulanmıştır.

OM14: “Her iki tarafta kendini karşıya düzgün ifade edemediği için sorun katlanarak büyüyor.”; MY17: “Göçmen öğrenciler... okuldaki diğer öğrencilerle iletişimde ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır.”

Göçmen ve yabancı uyruklulara yönelik destek. Toplum çevirmenliği en çok göçmen/yabancı uyruklu öğrenci ve veliler bağlamında tanımlanıyor; hedef kitle net biçimde

bu gruplar olarak vurgulanmıştır.

OM22: “Yabancı, göçmen öğrencilere çevirmenlik yapmayı ifade ediyor.”; MY34: “Mülteci öğrenci... dilsel iletişimi kolaylaştıran profesyonel insanların yaptığı meslek.”

Uyum, oryantasyon ve okul kültürü. Çevirmenlik, yalnızca dil aktarımı değil; yeni gelenlerin okula/topluma uyumu, oryantasyonu ve okul kültürünün aktarımı açısından da kritik bir araç olarak betimlenmiştir.

OM33: “...okul ve çevre ortamlarına daha kolay adapte olabilmeleri amacı ile dil ve çeviri desteği sunan biririm.”; MY38: “Farklı aile, farklı etnik grupların... toplumsal kaynaşma önemlidir.”

Arabuluculuk ve ilişki/çatışma yönetimi. Çevirmenlerin, okul–veli–öğrenci hattında arabuluculuk yaparak yanlış anlamaları azalttıkları, görüşmeleri kolaylaştırdıkları ve birlikte çözüm üretmeye katkı verdikleri vurgulanmıştır.

OM44: “Öğretmen, idare ile veli arasındaki işbirliğini sağlıyor.”; MY31: “Veli ve öğrencilerle iletişim sağlama noktasında ihtiyaç duyuluyor.”

Profesyonellik düzeyi ve kavram bilgisi eksikliği. Bazı katılımcılar kavramı hiç bilmediğini/eksik bildiğini belirtirken, kimi ifadeler hizmetin gönüllülük/maddi karşılıksız bir iş gibi algılandığını göstermektedir.

OM25: “Herhangi bir bilgim yok.”; MY36: “Toplum çevirmenliği terimini ilk kez duydum. Sıradan çevirmenlik işlemi olarak düşünüyorum.”

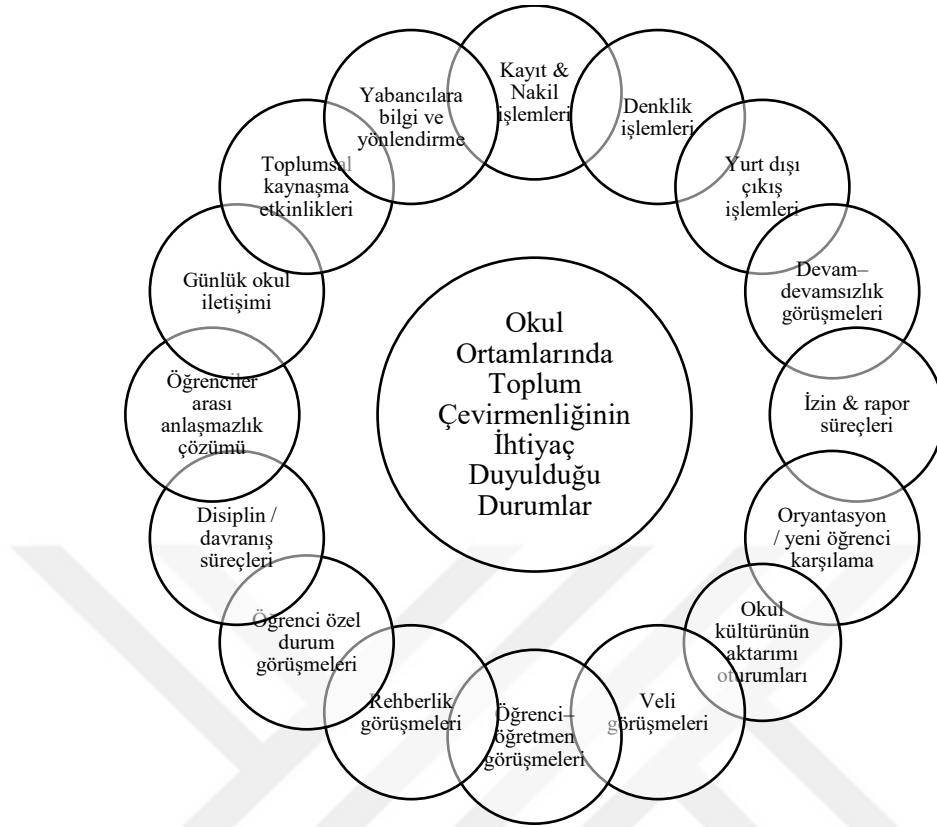
Resmî işlemler ve kamu hizmetlerine erişim. TÇ. kayıt, nakil ve belge doldurma gibi bürokratik süreçlerde hata oranını düşüren ve işleyişi hızlandıran bir destek olarak tanımlanmıştır.

OM41: “...sağlık, hukuk ve sosyal hizmetlerde yapılan çeviri hizmetidir.”; MY17: “Resmi evrakların birçoğu veli tarafından doldurulmakta... yanlış doldurmaktadır.”

Bu araştırmada, TÇ’nin, katılımcıların algılarında öncelikle dil engelini aşmayı sağlayan bir iletişim köprüsü ve eğitim ortamındaki sorunları azaltan pratik bir mekanizma olarak konumlandığı ifade edilebilir. Bu bakış açısı, göçmen/yabancı uyruklu öğrenci–veli desteği, uyum–oryantasyon ve kültürel arabuluculukla birleşmektedir; resmî işlemlerin doğruluğu ve hızı ile kamu hizmetlerine erişim de elde edilen diğer bulgular arasındadır. Öte yandan kavram bilgisindeki boşluklar ve profesyonel olmayan uygulamaların yaygınlığı, mesleğin etik/profesyonel standartlarının kurumsallaştırılmasına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Disiplin ve okul iklimi üzerindeki etkiler, iletişimin yalnızca teknik değil, ilişkisel ve yönetsel bir mesele olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada okul müdürü ve müdür yardımcısı katılımcılarından toplum çevirmenliği ihtiyacının en çok olduğu durumlara dair veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, çeviri desteğinin en yoğun biçimde kayıt–nakil ve denklik/resmî belge süreçlerinde gerektiğini göstermektedir (OM14, OM21, OM22, OM36, OM41, OM43, MY16, MY17, MY21, MY22, MY23, MY32, MY33, MY34, MY36, MY39, MY45, MY46). Bunu, hem resmî hem gündelik içeriklerin paylaşıldığı veli görüşmeleri ile velilere yönelik bilgilendirme/açıklamalar izlemektedir (OM20, OM24, OM29, OM30, OM31, OM32, OM33, OM36, OM38, OM41, OM42, OM44, OM47, MY16, MY17, MY20, MY21, MY23, MY25, MY29, MY30, MY31, MY32, MY34, MY35, MY37, MY40, MY45, MY46). Oryantasyon/uyum süreci ve yeni gelen öğrencilerin ilk karşılanması da öne çıkan ortak alanlardır; burada çeviri, okula giriş anından itibaren beklenti ve kuralların açık aktarımını mümkün kılar (OM22, OM33, OM43, OM47, OM50, MY17, MY33, MY34, MY38). Günlük ve öğrenci–öğretmen iletişiminde ise çeviri, öğrencinin ihtiyaçlarının tespiti ve giderilmesi ile okul kültürünün aktarımında köprü işlevi görmektedir (OM14, OM20, OM32, OM33, OM36, OM44, OM50, MY20, MY25, MY30, MY31, MY37, MY40). Daha hassas bağlamlarda—disiplin/davranış süreçleri, öğrenciler arası anlaşmazlıklar, olay/kriz yönetimi, devam–devamsızlık ve öğrenciye özgü durumların (olay, devamsızlık, etkinlik katılımı) ele alınması—çeviri ihtiyacı belirginleşmektedir (OM14, OM24, OM44, MY17, MY29, MY39, MY46). Görece daha sınırlı olarak ise rehberlik hizmetleri (OM24), öğrencinin izin ve rapor işlemleri ile yurt dışı çıkış işlemleri (MY46) ve mültecilere genel bilgi–yönlendirme ile toplumsal kaynaşma etkinlikleri gibi topluluk temelli alanlarda çeviri desteğine başvurulmaktadır (MY34, MY38). Elde edilen bulgular Şekil 12’de gösterilmektedir.

Şekil 12. Okul Ortamlarında Toplum Çevirmenliğinin İhtiyaç Duyulduğu Durumlar



İdari ve Resmî İşlemler. Okulun kayıt, nakil, denklik ve resmî belge süreçlerinde çevirmenlik gereksiniminin en yoğun biçimde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Farklı eğitim sistemlerinden gelen öğrencilerinin belge ve prosedür farklılıklarının iletişim engeli yarattığı ifade edilmiştir. Söz konusu bulgular ile katılımcıların kendi ifadelerinden alıntılar şöyle gerçekleşmiştir:

OM14: “En fazla kayıt, nakil ve denklik konusunda çevirmen desteğine ihtiyaç duymaktayız.”; OM21: “Kayıt zamanı.”; MY46: “Öğrenci kayıtlarında bu sorunu daha çok yaşamaktayız... yaz tatilinde bu sorun daha çok yaşanmaktadır.”; MY22: “Öğrenci nakil ve kayıt işlemlerinde ihtiyaç duyulmaktadır.”

Elde edilen bulgulardan hareketle, okul ortamlarında dil engelinin eğitim-öğretim ile sınırlı kalmadığını; yönetsel süreçlerdeki uyumun sağlanmasında çevirinin kritik bir araç olarak konumlandığı ifade edilebilir.

Veli Görüşmeleri ve Bilgilendirme. Velilerle iletişimde—öğrencinin akademik durumu, disiplin, devamsızlık ve özel durumların aktarımında—çeviri desteğine yoğun biçimde ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerinden örnekler şöyledir:

OM42: “Velilere öğrenci hakkında görüşme yaparken ihtiyaç duyulmaktadır.”; OM44: “Öğretmen, idare ile veli arasındaki işbirliğini sağlıyor.”; MY29: “Velilerimizle görüşmeler yapılmaktadır.”; MY17: “Veli görüşmelerinin çok önemi bulunmaktadır.”

Elde edilen bulgular, çevirinin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda okul–veli işbirliğini güçlendiren, güven tesis eden ve iletişimde adalet ile şeffaflığı sağlayan önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Pedagojik ve Sosyal Uyum Süreçleri. Oryantasyon, okul kültürünün aktarılması ve öğrencinin sosyal çevreye uyum sağlamasında çeviri desteğinin belirleyici bir rol oynadığı saptanmıştır. Katılımcı ifadelerinden örnekler şöyledir:

OM22: “Yabancı veli ve öğrencilerin oryantasyonunun sağlanması ve toplum uyumu.”; OM36: “Okul kültürü aktarma.”; MY17: “Farklı kültürlerle sahip olması sebebiyle... iletişimde ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır.”; MY38: “Toplumsal kaynaşma önemlidir.”

Bu bulgular, çevirinin teknik dil aktarımının ötesine geçerek kültürel arabuluculuk işlevi gördüğünü, okul kültürü ve kurallarının anlaşılmasını kolaylaştırdığını ve sosyal uyumu desteklediğini ortaya koymaktadır.

Disiplin–Davranış Yönetimi ve Arabuluculuk. Öğrenciler arası anlaşmazlıklar, disiplin olayları ve öğrenciye özgü durumların (olay, devamsızlık, etkinliğe katılım) ele alınmasında çeviri desteğine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Katılımcı ifadelerinden örnekler şöyledir:

OM24: “Öğrenciler arası anlaşmazlıklarda, rehberlik faaliyetlerinde.”; OM44: “Öğrencinin karıştığı bir olay, devamsızlık, etkinliğe katılım.”; MY29: “Öğrencilerin... olumsuz davranışları için velilerimizle görüşmeler yapılmaktadır.”; MY46: “Disiplin işlemlerinde daha çok sorun yaşanmaktadır.”

Elde edilen bulgular, çevirinin yanlış anlamaları önlemede, olayların doğru anlaşılmasını sağlamada ve taraflar arasında yapıcı bir iletişim zemini oluşturmada stratejik bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Günlük Eğitim İletişimi. Öğretmen–öğrenci ve öğrenci–öğrenci arasındaki günlük iletişimde, anlık bilgi aktarımı ve ihtiyaç tespitinde çeviri desteğine başvurulduğu belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerinden örnekler şöyledir:

OM14: “Farklı bir dili konuşan öğrencilerin... yaşadıkları sorunların çözümünde çeviri hizmetine çok ihtiyaç duymaktayız.”; OM40: “Türkçe bilmeyen öğrenci veya veli ile karşılaştığımızda, iletişimin zorunlu olduğu hallerde.”; MY25: “Kısa konuşmalarda ihtiyaç olmuyor. Örneğin öğrenciye izin verildiğinde anlaşabiliyoruz.”; MY37: “Yabancı uyruklu öğrencilerle anlama sıkıntısı olduğunda ortaya çıkan ihtiyacı... gidermeye çalışıyoruz.”

Bu bulgular, çevirinin resmî süreçlerin ötesine geçerek okulun günlük işleyişinin doğal bir parçası hâline gelebildiğini göstermektedir.

Problem Çözme ve Kriz Yönetimi. Acil durumlar ve hızlı bilgi akışı gerektiren olaylarda çeviri desteğinin kritik önem kazandığı saptanmıştır; bazı okullarda bu gereksinimin

arabuluculuk başlığı altında karşılandığı görülmektedir. Katılımcı ifadelerinden örnekler şöyledir:

MY39: “Problemli öğrenci davranışlarını çözmede ihtiyaç duyuyoruz.”; MY46: “Derdini anlayabilme, derdine karşı tarafa anlatma.”; OM44: “Öğrencinin karıştığı bir olay, devamsızlık, etkinliğe katılım.”

Bu bulgular, çevirinin resmî süreçlerin ötesine geçerek okulun günlük işleyişinin doğal bir parçası hâline gelebildiğini göstermektedir.

Problem Çözme ve Kriz Yönetimi. Acil durumlar ve hızlı bilgi akışı gerektiren olaylarda çeviri desteğinin kritik önem kazandığı saptanmıştır; bazı okullarda bu gereksinimin arabuluculuk başlığı altında karşılandığı görülmektedir. Katılımcı ifadelerinden örnekler şöyledir:

MY39: “Problemli öğrenci davranışlarını çözmede ihtiyaç duyuyoruz.”; MY46: “Derdini anlayabilme, derdine karşı tarafa anlatma.”; OM44: “Öğrencinin karıştığı bir olay, devamsızlık, etkinliğe katılım.”

Elde edilen bulgular, kriz iletişiminde güvenilir ve hızlı bilgi aktarımının sağlanabilmesi için çevirinin vazgeçilmez bir araç olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, toplum çevirmenliği gereksiniminin eğitim ortamlarında çok boyutlu bir yapı içinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. İdari ve resmî işlemler, bu gereksinimin en belirgin alanı olarak öne çıkmakta; çeviri, farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan belge ve prosedür farklılıklarının doğru anlaşılmasını sağlayan kritik bir uyum aracı olarak işlev görmektedir. Veli görüşmeleri ve bilgilendirme süreçlerinde çeviri, güven ve iş birliğine dayalı okul–veli ilişkilerinin tesisinde köprü rolü üstlenmektedir. Pedagojik ve sosyal uyum süreçlerinde ise çeviri, okul kültürü ve sosyal normların aktarılmasını kolaylaştırmakta; kültürel arabuluculuk işleviyle topluluk içinde kabul ve katılımı güçlendirmektedir. Disiplin–davranış yönetimi ve arabuluculukta çeviri, yanlış anlamaları en aza indirmekte, adil ve şeffaf süreçleri desteklemektedir. Günlük eğitim iletişiminde çeviri, okulun rutin akışına entegre olmuş bir destek mekanizması olarak görünür hâle gelmektedir. Kriz ve acil durum yönetiminde ise çeviri, hızlı ve güvenilir bilgi aktarımını sağlayan bir güvenlik ağı işlevi görmektedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, toplum çevirmenliği hizmetlerinin kurumsal bir yapı, açık standartlar ve yetkinlik ölçütleri çerçevesinde planlanması ve uygulanmasının gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, toplum çevirmenlerinin temel rolünün yalnızca dilsel aktarım yapmakla sınırlı olmadığı; doğru, net ve objektif iletişim sağlama, eğitim sistemi ve kurallarına uyum sağlama, velilerin eğitim sürecine aktif katılımını sağlayan bir köprü, aynı zamanda problem çözme ve uyum sürecini kolaylaştırıcı bir köprü görevi, gizlilik ve tarafsızlık ilkelerine uygun hareket

etme sorumluluklarını sorumluluklarını da içerdği belirlenmiştir. Profesyonellik vurgusunun, hem duygusal etkilerden uzak durmayı hem de mesleki eğitim gerekliliğini öne çıkardığı görülmüştür. Bu durum, paydaşların çevirmenlerden beklentilerinde rol tanımına ilişkin bilinçli bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Ayrıca, bazı katılımcıların toplum çevirmenlerinin rol ve sorumluluklarının önemini farkında olarak bu hizmeti tam zamanlı istihdam edilmesi gereken bir pozisyon olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer yandan, bazı katılımcı ifadelerinden, geçmiş deneyimlerine dayalı olarak toplum çevirmenlerinin performansına ilişkin yetersizlik algısının bulunduğu ve bunun iletişim döngüsünün sağlıklı biçimde kurulmasını engellediği anlaşılmaktadır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

OM-29:“İki taraftan da mesajı doğru ve net olup karşılıklı olarak iki tarafa da doğru ve net iletmesidir. [...] Çevirmenlik alanında mutlaka eğitim olmalıdır. [...] Çeviri yaparken duygusallıktan uzak, profesyonel anlayışla davranmalıdır.”

OM-33:“Karşılaşılan problemlerden daha iyi anlaşılması ve çözüme kavuşturulması, dilek ve taleplerin daha doğru tespit edilerek hareket edilmesi, öğrencilerimizin sınıf ve okul ortamına daha kolay uyum sağlamaları alanında. “İnsanların bir sorunu aşmak için... zaten iletişim olmayınca hiçbir şey olmuyor. Adam derdini anlatamıyor sana... adamın derdini anlamayınca çözüm de üretemiyorsun.”

OM-43:“Çevirmenler, ülkemize yeni gelmiş, ülkemizin kuralları konusunda hiç bilgi sahibi olmayan öğrencilere uyum sağlamada yardımcı oluyorlar [...] Problem yaşadığımız öğrencilerde, kurallara uymadıklarında uğrayacakları yaptırımları anlatmak için ihtiyaç duyuyoruz.”

OM-47:“Bir kere iletişim... maksat burada eğitimse iletişim olmadan veliyi bu halkaya dahil edemiyoruz. İletişim kesiliyor, akamete uğruyor. Problem çözümünde bu en büyük sıkıntı. Çocuğun geleceğine yönelik vizyonda da aileyle iletişim olmadığından dolayı aile katkısı engellenmiş oluyor.”

OM-50:“Mesela yabancı uyrukların çok olduğu okullarda çevirmenimiz yok. Bir tane adam geldi derdini anlatamıyor, belge istiyor, çaresizlik içinde derdini anlatamıyor. Yanındaki çocuklar çat pat Türkçe biliyorlar da [...] Olsaydı en önemli sorumlulukları öğrenciyi ve ailelerini takip etmek ve onlara yardımcı olmak, okul ile iletişimlerini iyi bir şekilde sağlamak olurdu.”

MY-13:“En kritik rol, öğrenci ve veli iletişiminde yer alıyor. [...] Dil engelini aşmaya yardımcı olmak, kültürel bağlantı kurabilmek, tarafsız olmak, gizlilik kuralına uymak.”

MY-34:“En önemli etkinliği iletişimi sağlamak olmalıdır. Sonrasında da yazılı belgelerin çevirmenliğini yapabilir. Sosyal sürecini tamamlamayan öğrenciler için rehberlik sürecine katkı sürebilir. Öğrenci ve velilerin kültürel bütünleşmesinde de yardımcı olunabilir [...] Okulda profesyonel çeviri yapabilen, devamlı okulda bulunan bir personel işe alırdım. Okul girişinde odası olur ve mülteci öğrenci veya veli geldiğinde hızlıca çözüm odağında yer alırdı.”

ÖG-6:“Çevirmen ne derse o oluyor da... çok da böyle hani yüzde yüz şey olmuyor, sağlıklı iletişim döngüsü gerçekleşmiyordu yani. [...] Yarım yamalak iş yapıyorsun işte.”

ÖG-28:“Belki öğrenci kelimeleri tam çeviremeyebilir. Kelime dağarcığı mesela çok dar olabilir. İsteddiği şeyi söyleyemeyebilir. Tam çevirme gerçekleşmeyebilir. O yüzden profesyonel birinin olması daha iyi. [...] Olaya kültür de girebilir veya diğer şeyler de girebilir. Ona göre profesyonel çevirmenin daha iyi olur.”

PİKTES ÖG-15:“Toplum çevirmenliği, dil engelli yaşayan bireylerle toplumun geri kalanı arasında iletişim köprüsü kurmaktan [...] sadece kelime çevirisi değil, sosyal hakları, katılımını kolaylaştırma

sürecidir. Çevirmen olduğunda, öğrencinin kuralları ve sınıf içi beklentileri anlaması kolaylaşıyor [...] yalnız hissetmiyor.”

PİKTES ÖG-5: “Toplum çevirmenliği bir öğretmen olarak diller arası sözcüklerin aktarılmasından ziyade, kültürler arası etkileşimi sağlayan köprü görevi üstlenir. Öğrenci ve ailesi etkili iletişim kurabilmek için toplum çevirmenliğine ihtiyaç duyarız. [...] Eğitimin kapsayıcı olması, herkesin eşit bilgiye ulaşabilmesi, hakların bilinmesi ve kültürel çeşitliliğe saygı açısından oldukça önemlidir. Okul hayatına daha kolay adapte olmasını, görev ve sorumluluklarını öğrenmesini sağlar; bu da öğrencinin özgüveni açısından çok değerlidir.”

PİKTES ÖG-6: “Farklı kültürlerdeki ve farklı dillerdeki insanların iletişim kurması için yapılan çevirilerdir; resmi de olabilir, gayri resmi de. [...] Yönetim ve disipline olumlu katkılar sağlasa da, sosyal etkileşim açısından zaman zaman olumsuz etkiler yaratabiliyor. Çünkü öğrenciler, ortak dili öğrenmeye daha az motive olabiliyorlar. Çevirmen desteği özellikle resmi evrak, izin belgeleri, oturma ve sağlık hizmetleri gibi alanlarda hayati öneme sahip.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, toplum çevirmenliği uygulamalarında insani ve hukuki motivasyonların iç içe geçtiği görülmektedir. Okul müdürlerinin kendilerine dair rol algılarının, yalnızca mevzuat gereği bilgilendirme sınırını aşarak empati ve liderlik yaklaşımıyla birleştiği anlaşılmaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin “toplum çevirmeni” rolünü gönüllü ve bilinçli olarak benimsediğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmen katılımcıların, çeviri teknolojilerini sınıfta alternatif bir iletişim aracı olarak kullansalar da, bunu profesyonel toplum çevirmenliği hizmetinin yerini tutmayan bir “geçici çözüm” olarak tanımladıkları görülmektedir. Benzer şekilde, okulunda çeviri yapmak zorunda kalan İngilizce öğretmenlerinin de bu görevi, kendi uzmanlık alanlarının dışında ve ek bir iş yükü olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadelerinden, kültürel kodlardaki küçük anlam farklılıklarının dahi iletişimde ciddi yanlış anlamalara yol açabildiği; bu nedenle toplum çevirmenliğinin yalnızca dilsel değil, kültürel aktarım açısından da kritik bir rol üstlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin veya yöneticilerin kendi inisiyatifleriyle yürüttükleri bu çeviri ve kültür aktarma girişimlerinin, profesyonel standartlardan uzak olması nedeniyle yanlış anlamaları, iletişimde eksiklikleri ve taraflar arası güven sorunlarını beraberinde getirebildiğine dair bulgular da tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin ve özellikle dil branşı öğretmenlerinin, kendi pedagojik sorumlulukları dışında çevirmenlik görevini üstlenmek zorunda kalmaları gerçeğini ve bunun doğurduğu riskleri yansıtmaktadır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

OM-48: “Ben mesela kendi çocuğuma nasıl davranılmasını istiyorsam, o çocuğun ailesinin de aynı hakkı olduğunu düşünüyorum. Yabancı bir de daha muhtaç; burada yabancı bir ülkede, buraya gelmek zorunda kalmışlar. [...] Hukuki olarak ben riske girebilirim ama bu olmasaydı da mesajı yine atardım çünkü velilerle oturup saatlerce konuşmuşluğumuz oluyor, onları aydınlatıyoruz.”

OM-14: “Biz çeviriyi sadece bir hizmet olarak değil, iletişim sağlama aracı olarak görüyoruz. Bu sadece Suriyeliler için değil. Japon da olabilir, Rus da olabilir. Önemli olan anlaşabilmek [...] Ama tanıdığım biri, sistemi biliyor, Türkiye’yi, eğitim sistemini biliyor. Bir şey anlatmam gerektiğinde anlayıp karşı tarafa düzgün aktarabiliyor. Toplum çevirmenleri okul yönetimi, öğretmen ve öğrenciler ile farklı dil

kullanan bireyler arasında bir köprü görevi görmektedir. Gözleri görmeyen bir kişinin üç nokta bastonu veya kulağı işitmeyen bir kişinin işitme cihazı benzetmesi yapsak yanlış olmaz sanırım.”

MY-28:“WhatsApp gruplarında çok dilli mesajlar atılınca tepki gösteren Türk öğretmenler oldu. Sonra bireysel mesaj atmaya başladım [...] Mesela ‘tamam’ kelimesi Afganistan’da farklı anlaşılıyor. ‘Tamam’ deyince iş bitmiş sanıyoruz ama karşı taraf sadece bizi dinlediğini ifade ediyor olabiliyor. Bu da yanlış anlaşılmalara neden oluyor.”

ÖG-26:“Tabi yani okul müdürü olsun müdür yardımcısı olsun bazı veliler İngilizce bildiği söyleniyor biz o şekilde İngilizce konuşarak başka sınıflarda ya da kendi sınıfımız olmayan alanlarda çeviri yapmak zorunda kalıyoruz. [...] Bu görev tanımımın çok dışında bir şey. Çünkü ben alanım İngilizce öğretmenliği. Çeviri başka bir şey, başka bir alan, başka bir pratik. [...] Bende İngilizce biliyorum o zaman dört dörtlük yaparım falan bu böyle bir şey değil. Çünkü bu bizim alanımız değil, çeviri bizim alanımız değil.”

ÖG-27:“Bizim velilerimiz zaten veli toplantılarına süper katılım gösteren veliler değil... WhatsApp gruplarında sadece Türkçe paylaşım yapılıyor. Arapça paylaşım yapılsa diğer veliler hoşlanmaz... Okulumuz sosyoekonomik yapısı düşük, böyle bir paylaşım tepki çekirdi.”

PIKTES ÖG-2: “Benim söylediklerimin dışında farklı konulara kayıldığını hissettiğim için kendi teknolojik çözümlerimle iletişim kurmayı tercih ediyorum. “Kimse olmadığı için çeviri programlarını telefonuma indirerek, yazılı veya sesli bir şekilde destek aldım. [...] Geri dönüşlere göre çeviri hizmetinin olumlu olup olmadığını anlayabiliyorum.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, okul ortamlarında farklı statülerde (alaylı ücretli; ad hoc çevirmen; gönüllü; kurum içi geçici çevirmen) yetişkinler çeviri yapsa da, sıklıkla okuldaki öğrencilerin ya da velinin yanında getirdiği ağabey, abla, komşu çocuğu, akraba çocuğu gibi yetişkin olmayan kişilerin de çeviri süreçlerine dâhil edildiği tespit edilmiştir. Çocukların çevirmen rolü üstlendiği durumlarda dilsel açıdan sorunlar yaşandığı, ancak güvenilirlik açısından çocukların daha güvenilir bulunduğu belirlenmiştir. Eğitim ortamlarında resmi veya profesyonel çevirmen eksikliğinde çeviri sorumluluğunun sıklıkla öğrenciler üzerine yüklendiğini ve bu durumun hem dilin teknik özellikleri hem de iletişim bağlamı açısından tercih edildiğini göstermektedir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

OM-12:“Genelde aynı ülke vatandaşı olan öğrenciler aracılığıyla çözüyoruz. Yani çocuklar birbirine çevirmenlik yapıyor. Bazen veli yanında birini getiriyor, ama o da profesyonel değil tabii. Dil becerisi sınırlı oluyor. Aktarımları çok yüzeysel oluyor. Temel düzeyde iletişim sağlanıyor. Konuşurken bile zorlanıyorlar. Ne veli ne de getirdiği kişi tam olarak derdini anlatabiliyor. Zaten çeviriyi yapan da çoğu zaman çocuk ya da komşu, yani profesyonel bir yaklaşım yok.”

OM-27:“Velilerimiz okul kurallarını, öğrencilerinin ihtiyaçlarını, gelişim durumlarını, başarılarını anlatamıyoruz. [...] Bizde bunun en pratik yolu Türkçe bilen göçmen öğrencilerimiz var. Çeviri yapabilecek düzeyde. Onları hemen çağırıyoruz, ‘sözlü çevir’ diyoruz. [...] Ağırlık o zaman çocuk üzerinden. Çok istisnai bazı öğretmenler Google Translate’i kullanmaya başlıyor. Çünkü halkın kullandığı Arapça ile kitapta kullanılan Arapça çok farklı. Google Translate ile de tam anlaşamıyor. Öğrenciye çevirtmemiz bizim için daha iyi.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, araştırma sahasında veri toplanan birçok okulun aksine, bazı okul müdürlerinin kendi rol algılarından hareketle yasal mevzuatta zorunlu olmamasına rağmen inisiyatif alarak çeviri teknolojilerini kullanmak suretiyle dil engeline

çözüm bulmaya çalıştıkları görülmektedir. Diğer okullarda ise bu tür inisiyatiflerin yerine çoğunlukla duruma eylemsiz kalındığı ya da çocuk çevirmen, akraba, okuldaki İngilizce öğretmeni ya da Arapça öğretmeni gibi alternatif çözümlerle yetinildiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular arasında, bazı katılımcıların konuyu bilgi edinme hakkı çerçevesinde değerlendirdiği ve çevirmenlik hizmetini yalnızca dil desteği olarak değil, aynı zamanda eğitim hakkının bir parçası olarak konumlandığı görülmektedir. Katılımcı ifadelerinde, çevirmen eksikliğinin velilerin bilgiye erişim hakkını fiilen ortadan kaldırdığı açıkça ortaya konulmaktadır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

OM-48: "Bizim okulda Azeri Türkçesi anlaşılıyor ama yine de 'çocuk ne diyor' diye soruyoruz... Afganistanlı, Pakistanlı öğrenciler var, çocuk üzerinden gidiyoruz... Veliyi bilgilendirirken bazen Google Translate'ten Urduca çevirip SMS atıyorum. Çünkü veliye Türkçe yazsam o mesaj okunmayacak, yarın bir şey olursa sorumluluk bize kalacak. [...] Türkiye'de sistem şöyle işliyor: 'Hocam bunun yabancı olduğunu biliyorsun, bile bile neden başka yöntem bulmadın?' derler. O yüzden veliyi olabilecek tüm açıklıkla bilgilendirmeyi kendi yükümlülüğüm olarak görüyorum. [...] Devletin yükümlülüğü bize ait; aksi takdirde yargılanan, soruşturma geçiren, görevden alınan arkadaşlar gibi biz de cezalarla karşı karşıya kalırız."

MY-5: "Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurumsal kapasitesi de önemli. Yani her velinin öğrencisiyle ilgili bilgi alma hakkı var. Türk velilerde olduğu gibi, yabancı veliler de bu haktan yararlanmalı. Ama çevirmen olmadığında bu hak kullanılmamış gibi oluyor."

PİKTES ÖG-16: "Toplumsal kültüre, diline yabancı olan insanlar vardır [...] kamu hizmetleri arasında etkili iletişimi sağlamak amacıyla yapılan çeviri faaliyetleridir. Okullarda veli toplantılarında, rehberlik servislerinde, veli-okul idaresi ilişkilerinde oldukça yararlıdır. Veliler ile öğretmenler arasında dil engeli varsa, öğrenci hakkında doğru kanılar alınamayabilir. Toplum çevirmeni bu iletişimi kolaylaştırmış olur."

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, toplum çevirmenlerinin rol ve sorumluluk algılarının her zaman etik standartlara uygun biçimde şekillenmediği; bazı durumlarda profesyonel olmayan yetişkin çevirmenlerin tarafsız bilgi aktarıcısı olma ilkesinden uzaklaşarak yönlendirme yaptıkları, veli adına konuşarak temsilci rolüne büründükleri ve öğretmen-veli iletişiminde doğrudan müdahil oldukları belirlenmiştir. Bu durum, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği mesleki etik standartlarının yeterince tanınmadığını ve uygulanmadığını göstermektedir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

MY-28: "Gelen kişiler burada bir iş yapıyorlar, bazen para alıyorlar. O yüzden yönlendirme yapabiliyorlar. Hatta bazen velinin temsilcisi gibi konuşuyorlar. Normalde sadece çevirmen olması gerekirken, öğretmene cevap bile veriyorlar. 'Sen çevirmen değil misin?' dedğimiz oluyor."

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, toplum çevirmenliğinin, özellikle etkili biçimde yürütülmediğinde veya profesyonel kişiler tarafından gerçekleştirilmediğinde, yalnızca dilsel aktarım yapmakla sınırlı kaldığı;

iletişimdeki eksikliklerin velilerin karar süreçlerine katılımını engelleyerek onları pasif konuma ittiği ve bu durumun güç dengelerini de etkileyen bir unsur olarak ortaya çıktığı belirlenmektedir. Bu bağlamda, toplum çevirmenlerinin rol ve sorumluluklarının yalnızca doğru ve tarafsız bilgi aktarımı sağlamakla sınırlı kalmadığı; aynı zamanda velilerin haklarını ve karar süreçlerine etkin katılımını güvence altına alacak bir iletişim zemini oluşturma boyutunu da içerdiği görülmektedir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

ÖG-21: “Bu ailelerde... ne olursa olsun, bu insanlar bir şekilde rıza gösteriyor. Yani başlarına ne gelirse gelsin kabul ediyorlar gibi bir durum oluyor. İtiraz etme hakları yokmuş gibi hissediliyor. [...] Belki sunulan bir konuyu aile veya çocuk kabul etmeyecek, ama iletişim yetersizliğinden dolayı farkında bile olmuyorlar. Veya farkına varsalar bile itiraz edebilecekleri bir ortam yok. Çünkü iletişim kopukluğu bunu da engelliyor.”

ÖG-30: “Maalesef profesyonel bir çevirmenin olmayışı [...] bunların hiçbirisi kesinlikle bir profesyonel çevirmenin yerini tutmuyor. Bu dil engeliyle bahsetmiş olduğum resmi süreçlerde problemler yaşanıyor [...] öğrencilerimizin mesleki becerilerine göre istedikleri bölümlere geçişini sağlamamız gerekirken, yanlış anlaşmalardan dolayı farklı bölüme kayıt oldu.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, Türkiye’de toplum çevirmenliği hizmetlerinin okul ortamlarında kurumsallaşmadığı belirlenmektedir. Bazı katılımcıların, kavramı ilk kez duymalarına rağmen sahadaki ihtiyaç ve eksiklikleri net biçimde gözlemledikleri ve çevirmenlik hizmetinin kurumsal bir yapıdan yoksun olmasını önemli bir boşluk olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca, mevcut hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ve prosedürel eksiklikler nedeniyle toplum çevirmenliği uygulamalarının eğitim ortamlarında etkili biçimde hayata geçirilemediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, paydaşların bu hizmetin önemini ve gerekliliğinin farkında oldukları da tespit edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

ÖG-1: “Kavram olarak ilk defa duydum açıkçası ama günlük hayatta aslında çok ihtiyaç duyulan bir şey. [...] Burada sanki böyle bir başıboşluk var gibi herkes kendi başının çaresine bakıyormuş gibi. Yani çok resmi kanaldan ilerlemiyor Türkiye’de. O yüzden bence büyük bir eksiklik var.”

ÖG-29: “Bakanlık bunu biliyor ama neden seviyeniz düşük diyor. Burada bir iletişim var, iletişim problemi var mesela. [...] Bir kapsayıcı eğitim gibi bir şey mülteciler arttığında verildi ama her hizmet içi eğitim gibi o da çok yetersizdi. Teorikte verildi. Prosedürde bir şey yok. [...] Sonuç olarak ben veliye ulaşabiliyor muyum? Ulaşamıyorum.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, teknoloji tabanlı çeviri araçlarının, dilsel aktarım açısından sağladıkları pratikliğe rağmen, duygusal boyut ve insani etkileşim açısından yetersiz kaldığı görülmüştür. Katılımcı ifadelerine göre, yapay zekâ destekli çeviri uygulamaları, kullanıcıların iletmek istedikleri mesajın anlamını temel düzeyde karşı tarafa

aktarabilmekte; ancak iletişimdeki hissiyat, duygu ve beden dili gibi sözel olmayan unsurları yansıtamamaktadır. Bu durum, özellikle eğitim ortamları gibi duygu temelli bağ kurmanın önemli olduğu alanlarda, mesajın alıcı tarafından tam olarak anlaşılmasını engelleyebilmektedir. Bu bulgulara ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

ÖG-22: “Google’ın translator’ını kullanıyordum. Sınıfta öğrencimle öyle anlaşıyordum. Ben Türkçe konuşuyordum, çeviri yapıyordu, öğrencim öyle anlıyordu. [...] Tabii bir çevirmen kadar mümkün değil ama ufak tefek işlerimizi görüyorduk.”

ÖG-30: “Google Translate kullanmıştık [...] durumu daha net ifade edebildik. Ama yapay zekâyla kullandığımız araçlar sadece hissiyatı, duyguyu karşı tarafa aktaramıyor. Sadece bizim verdiğimiz cümleleri aktarmış oluyor; bu da kimi zaman doğru, yeterli bir şekilde anlaşılmayabiliyor.”

Bu araştırmada, toplum çevirmenliğinin yalnızca kelime-kelime aktarım değil; okul–veli–retmen arasında anlam/kavram köprüsü kurma, yazılı ve sözlü okul bilgilerinin eksiksiz ve doğru iletilmesini sağlama, kayıt ve retmen görüşmesi gibi kritik temas noktalarında erişim ve sreklielik sağlama, idari/akademik süreçlere katılımı kolaylaştırma ve eğitim yaşantısının sürekliliğini destekleme işlevlerini kapsadığı tespit edilmiştir. Resmî hizmetin bulunmadığı durumlarda veliler arası gönüllü aracılığa başvurulduğu, mahrem konularda yetişkin çevirmenin tercih edildiği ve kimi bağlamlarda öğretmenlerin yavaşlatma/sadeleştirme yoluyla dolaylı eviri işlevi üstlenebildiği sonucuna varılabilir. Dil yeterliğinin sınırlı olduğu durumlarda dev ve okul yönergelerinin gecikebildiği ve bunun veli ile ocuk üzerinde baskı yarattığı da ön plana çıkan bulgular arasındadır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

VELİ-1: Ben aileye ediyordum hocam. Bir aile 1 sene çocuğunu göndermedi okula, ben parkta gördüm. Dedim “neden çocuğunu göndermiyorsun?” Şey demiş “ben bilmiyorum kayıt yapmayı, bilmiyorum” demiş. Onun da çocuk 8 yaşında oldu, 1. sınıfa bile giremedi. Beraber gittik onu kaydettik. Onu milli eğitim kabul etmiyordu “bu çocuk 9’a gidiyor, şimdi 1. sınıfa kabul etmiyoruz” demişler. Sonunda bir şekilde kabul etmişler. (ماذا) كنت أساعد العائلة يا أستاذ. عائلة لم ترسل طفلها إلى المدرسة لمدة عام، رأيته في الحديقة. قلت: “لماذا لا ترسل طفلك؟” فقال: “لا أعرف كيف أسجله، لا أعرف”. أصبح عمر طفلهم 8 سنوات ولم يتمكن حتى من دخول الصف الأول. ذهبنا (معًا) وسجلناه. لم تقبله وزارة التعليم قائلين: “هذا الطفل يبلغ التاسعة الآن، ولا نقبله في الصف الأول”. وفي النهاية قبله بطريقة ما

VELİ-5: Kızımı anaokuluna kayıt yaptırmaya çalışıyordum ama dili bilmiyordum [...] bir çevirmen bana yardım ederek kızımı kayıt ettirdi. (كنت أحاول تسجيل ابنتي في الروضة لكنني لم أكن أعرف اللغة [...] ساعدني. (مترجم في تسجيل ابنتي)

VELİ-82:Türkiye'ye geldiğimizde okullarda ve resmi dairelerde çeviri hizmetine ihtiyaç duyduk (عندما
(قدما الى تركيا احتجنا الى خدمات الترجمة في كل مكان في المدارس والدوائر الحكومية).

Toplum çevirmenleri ile yapılan nitel görüşmelerin analizine göre, çevirmenlerin okul bağlamında kendilerini yalnızca “sözü ileten” değil, profesyonel bir aktör olarak konumlandıkları; oturum başlarında rol/sorumluluk sınırlarını açıkça beyan ederek (soruların/yanıtların mülkiyetini üstlenmeden) tarafsızlık çerçevesini kurdukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, iletişimi yönetme, konuşmanın akışını düzenleme, yanlış anlaşılmalara önleme ve kültürel arabuluculuk gibi işlevlerin

fiilen üstlenildiği; kimi durumlarda öğrencilerin okula uyumunu hızlandırmak üzere kısa süreli dil desteği verilerek ya da idari süreçlerin (randevu, evrak vb.) öne çekilmesi için girişimde bulunularak sorumluluk alanının genişlediği görülmüştür. Meslekleşme vurgusu güçlüdür; gönüllülük/“ne verirse” yaklaşımının mesleki statüyü zayıflattığı, buna karşın profesyonel standartların (tarafsızlık, gizlilik, hesap verebilirlik) eğitim ortamına taşındığı belirlenmiştir. Çevirmenlerin, devamsızlık, sınıf içi uyum ve öğrenci davranışları gibi gündelik okul sorunlarında bilgilendirici–yönlendirici bir köprü işlevi gördükleri; gerektiğinde iletişimi yatıştıran “stratejist” rolüne de geçebildikleri saptanmıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

TÇ-1:“Şimdi şöyle biz zaten yeminli çevirmen dediğimiz zaman yaptığımız işi profesyonelce yapmak zorundayız. Her nerede ne olursa ki o hiçbir şey değil, şeye göre diğer adli vakalara göre okullarınki hiçbir şey değil. Yani okulda işte sadece çocukların kavga etmiş olması, okula gelmemesi... Mesela çocuklar bunlar şimdi burada mülteci ya. Geçici olarak burada olduklarından dolayı çoğu bu eğitimi çok önemsemedi. Yani çocuklar gitti geldi... Ben okul belgelerini de çeviriyorum noterde... Veli toplantılarına gitmedim ama birebir öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerin çocukların içinde bulundukları durumları yapmaları gerekenleri falan bunları çevirdim.”

TÇ-2:“Yani ben ilk başta anlatıyorum ki ben çevirmen olarak beyefendi hanımefendi gelmiş, benden rica etmiş ki ben bunun isteklerini ve dileklerini size iletirim diye. Yani sorular bana ait değil, ne olur o soruların sorumlusu ben değilim. Ben çevirmen olarak sadece çeviri yapıyorum.”

TÇ-3:“Okula gidiyorum geliyorum... toplantı olduğu zamanda çağırırlar mesela. Genelde çocukların durumları nasıl, okulun temizliği, çocuğun kendi özel şeyleri, dersleri... Müdür, müdür yok arayan, zaten tanıyorlar beni. Ben çocuklarımdan buldum aslında bu işi. [...] Okula gittiğimde iletişim süreci kolaylaşıyor. Ben orada sadece bir aktör değilim, sanki okulun içinde başka bir görevim de var gibi. Yani öğretmen veli arasında köprü kuruyorum, bazen onların duygularını da aktarıyorum.”

TÇ-4:“Okul zamanı mesela gittim, rica ettim dedim ki ne olur bakın bu 6 ay sonra siz buna kimlik verseniz bu çocuk 6 ay eğitimden uzak kalacak. Ailesiyle beraber. Öne aldılar, bir ay sonraya... ama okul dedi ki bunlar Türkçe bilmiyor. İnanın bir ay sadece her gün, sadece pazartesi hariç, ben bunlara Türkçe dersi verdim. Hazırladım yani bir ayın içinde.”

TÇ-9:“İlkokullar için genellikle oluyor. Çocuklar annesi hiç 12 senede burada yaşıyor... hiçbir Türkçesi yok. Çocuk eğitimsiz kalmış. Ben defalarca gittim öğretmenle, veliyle ve aynı zamanda müdürle konuştum. Ekstra boş zamanım olduğu zamanda o çocuğa eğitim verdim. ... Müdür ilk zamanlar zannediyordu ki ben onun arkadaşım ve onların diliyle konuşuyorum. Sonra anlattım: ‘Bu ailenin sorunu bu... ve ben sadece çevirmenlik yapıyorum.’”

TÇ-8:“Çevirmen her kurumda lazım yani. Hani bu da bir yandan da bu ailenin bilgi edinme hakkıdır. Şimdi sen çocuğunu gittiğinde bilgi edinme hakkın var senin. Evet, sen Türkçe bilmeyebilirsin ama okul... bazı yerlerde aileye o dilde o bilgiyi vermek zorundasın. Yani git Türkçe öğren diyemezsin. Burada kişiler okullarda sorunu çocukla, komşuyla, arkadaşla çözünce sorun yokmuş gibi oluyor. O zaman da ihtiyaç yokmuş gibi algılanıyor. Halbuki ne kadar kaliteli ilerliyor değil mi?”

TÇ-10:“Çevirmenlik bazen hastaneden bazen mesela jandarma polis ya... Bazen öğrenci kayıtlarında oldu. [...] Mesela arkadaşlar diyor ki ben hastaneye giderim, doktor ne diyor bilmiyorum. Ya bazen mesela su fatura... Onlar hazırlanıyor. Ama öyle şey genel öyle.”

TÇ-11:“Bu bir meslek. [...] Böyle sorunu çözünce meslekleşme olmuyor. O zaman eczacı da bana ilacı öylesine versin. Yemekçi öyle versin, öylesine versin. Bir çevirmen olarak çevrede olan biteni de yakından takip edip anlık müdahale etmem gereken önemli hususlar var. [...] Türkiye’de eğitim aldım ve bir yabancı olsam da Türkler için saygı duruşu ve İstiklal Marşı’nın önemini çok iyi biliyorum ve ben de saygı duyuyorum, bu nedenle oluşabilecek yanlış anlaşılmalari engellemek istedim.”

TÇ-26:“Şu anda ben sadece bir makineyim. Diyelim ki doktorun dediklerini size söylüyorum, sizin de dediklerinizi hocaya söylüyorum. Başka benden ekstra kelimeler veya cümleler olmaz, yapamam.”

"Hocam ben bazen hastalarla doktorun yanına gidiyorum da veya karakola gidiyorum da o alanda bu masa da ne olursa aynı yerde bırakıp gömüp unutuyorum. Buradan çıktıktan sonra her şeyi unutman lazım. Böyle oturup çevremde şu şöyle yaptı bu böyle yaptı çok yanlış bir şey."

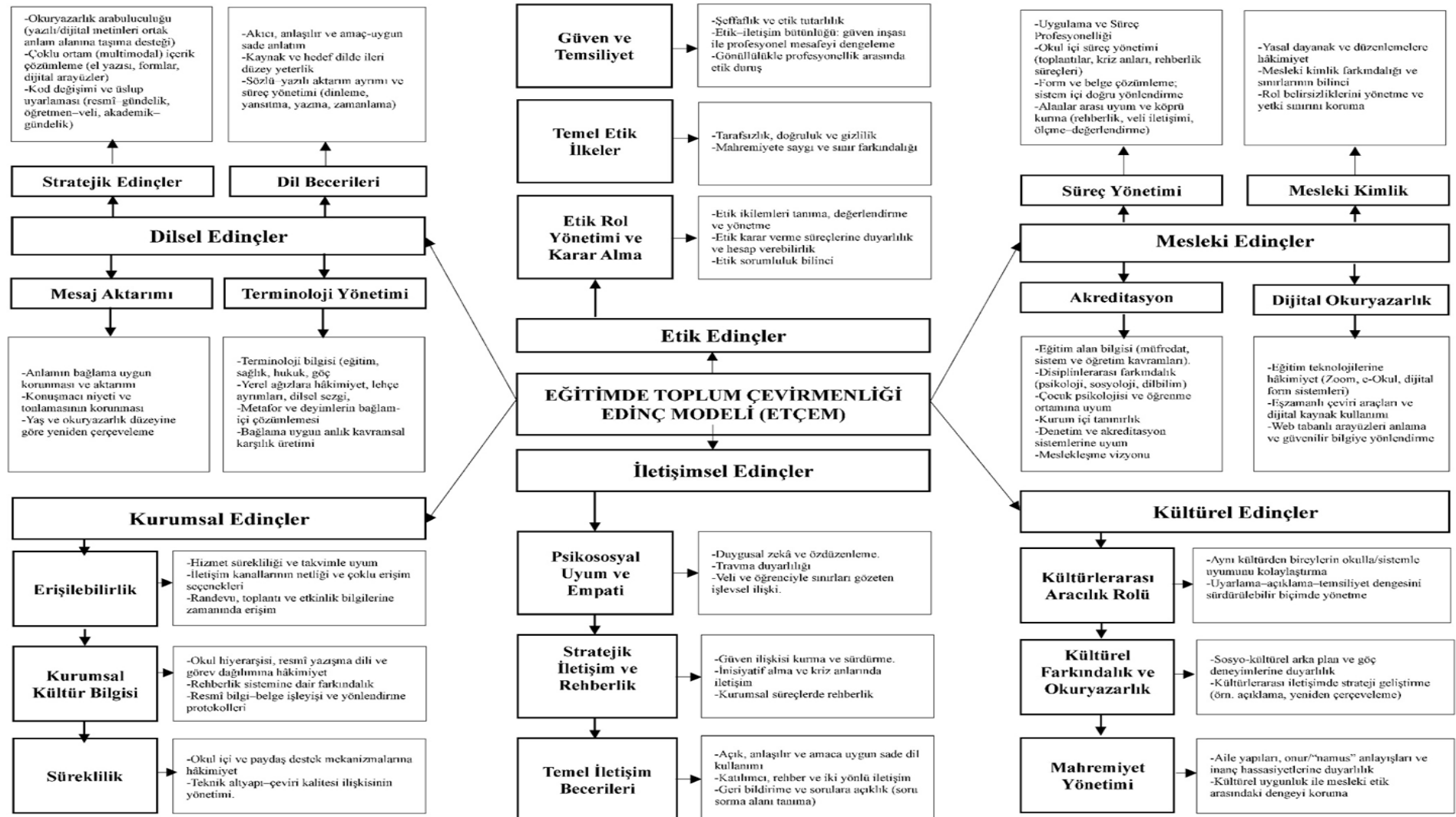
3.2.Toplum Çevirmenlerinden Beklentileri: Dilsel, Etik ve Mesleki Edinçler

Elde edilen nitel veriler doğrultusunda, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğine ilişkin paydaş beklentileri Eğitimde Toplum Çevirmenliği Edinç Modeli (ETÇEM) altında çok katmanlı bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Model, Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (IPA) sürecinde belirginleşen ortak ve ayrışan beklentileri “edinç kümeleri” ve bunlara bağlı “mikro beceriler” olarak sistematik biçimde düzenlemektedir. Böylelikle, paydaşların dilsel, iletişimsel, etik, kültürel, kurumsal ve mesleki boyutlarda tanımladığı yeterlik alanları bütüncül bir ağ mantığıyla görünür kılınmaktadır. Model altı ana edinç kümesinden oluşmaktadır: Dilsel Edinçler, İletişimsel Edinçler, Etik Edinçler, Kültürel Edinçler, Kurumsal Edinçler ve Mesleki Edinçler olarak yapılandırılmaktadır. Dilsel Edinçler kümesi, dilsel stratejiler, dil becerileri, mesaj aktarımı ve terminoloji yönetimi alt bileşenleriyle anlamın bağlama uygun ve doğru taşınmasını güvence altına almaktadır. İletişimsel Edinçler kümesi, psikososyal uyum ve empati, stratejik iletişim ve rehberlik ile temel iletişim becerileri aracılığıyla etkileşimin niteliğini düzenlemektedir. Etik Edinçler kümesi, temel etik ilkeler, etik rol yönetimi ve karar alma ile güven ve temsiliyet boyutlarını içermekte; mesleki sınırların korunmasına ilişkin ilke ve süreçleri tanımlamaktadır. Kültürel Edinçler kümesi, kültürlerarası aracılık rolü, kültürel farkındalık ve okuryazarlık ile mahremiyetin yönetimi başlıkları altında kültürlerarası etkileşimin gerektirdiği duyarlılıkları derlemektedir. Kurumsal Edinçler kümesi, erişilebilirlik, kurumsal kültür bilgisi ve süreklilik bileşenleriyle kurumsal işleyişe uyumu tarif etmektedir. Mesleki Edinçler kümesi ise süreç yönetimi ve mesleki kimlik unsurlarının yanı sıra danışmanlık doğrultusunda dijital okuryazarlık ve akreditasyon/standart uyumu gibi teknolojik ve kurumsal gerekliliklerin mesleki uygulama bağlamında konumlandırılmasını içermektedir. Model, edinç kümeleri arasındaki karşılıklı etkileşimi vurgulayan bir “beklenti–edinç ağı” olarak işlerlik kazanmaktadır. Dilsel kararların etik rol yönetimi ve kültürel sınırlarca şekillendiği, iletişimsel yeterliğin kurumsal erişilebilirlik ve süreklilik koşullarınca desteklendiği ve dijital okuryazarlığın süreç verimliliği ile çeviri kalitesine aracılık ettiği varsayılmaktadır. Bu nedenle, kümeler arası geçişkenlik ve bağlamsal uyum, modelin temel çalışma ilkesi olarak önerilmektedir. Söz konusu çerçeve, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin planlanması, görevlendirme ve eğitim süreçlerinin tasarlanması, mesleki gelişim ve kalite güvencesinin ölçütlendirilmesi için uygulanabilir bir yol haritası sunmaktadır. Edinç ve mikro beceri düzeyinde tanımlanan göstergelerin, paydaşların deneyim

ve beklentilerini karşılayacak biçimde öğretimsel içerik, izleme-değerlendirme ve akreditasyon süreçlerine entegre edilmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle, okul bağlamındaki çeviri uygulamalarının hem erişilebilir hem de etik açıdan tutarlı biçimde yürütülmesine katkı sağlanmaktadır. Tüm bu ilişkisel yapı Şekil 13'te görselleştirilmiştir.



Şekil 13. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliği Edinç Modeli (ETÇEM)



Dilsel Edinçler kümesi, toplum çevirmenliğinin eğitim ortamlarında etkili ve bağlama uygun biçimde yürütülmesi için gerekli olan dilsel yeterlikleri ve mikro becerileri kapsamaktadır. Bu edinç kümesi, dört alt bileşen üzerinden tanımlanmaktadır: Stratejik Edinçler, Dil Becerileri, Mesaj Aktarımı ve Terminoloji Yönetimi. Stratejik Edinçler boyutu, yazılı ve dijital metinlerin ortak anlam alanına taşınmasını sağlayan okuryazarlık arabuluculuğunu, çoklu ortam (multimodal) içerik çözümlemelerini ve kod değişimi ile üslup uyarlamalarını içermektedir. Bu beceriler aracılığıyla, resmi–gündelik, öğretmen–veli veya akademik–gündelik gibi bağlamlar arasında anlam köprüleri kurulmaktadır. Dil Becerileri bileşeni, akıcı, anlaşılır ve amaca uygun sade dil kullanımı; kaynak ve hedef dillere ileri düzey hâkimiyet; sözlü ve yazılı dil ayrımını gözeterek dinleme, yansıtma, yazma ve zaman yönetimi süreçlerini yürütme yeterliklerini içermektedir. Bu beceriler, anlamın doğru aktarılması kadar, iletişim sürecinin akıcı ve tutarlı biçimde sürdürülmesini sağlamaktadır. Mesaj Aktarımı alt başlığı, anlamın bağlama uygun korunması ve aktarımı, konuşmacı niyeti ile tonlamasının muhafaza edilmesi ve yaş ile okuryazarlık düzeyine göre iletinin yeniden çerçevelenmesini kapsamaktadır. Bu süreç, hedef kitlenin anlayabileceği dil ve üslubun seçilmesini güvence altına almaktadır. Terminoloji Yönetimi bileşeni, eğitim, sağlık, hukuk ve göç gibi alanlara özgü terminoloji bilgisi; yerel ağızlar, lehçe ayrımları ve dilsel sezgiye dayalı farkındalık; metafor ve deyimlerin bağlam-ıçi çözümlemesi ile bağlama uygun anlık kavramsal karşılık üretimini içermektedir. Bu edinçler, çevirinin kavramsal doğruluğunu ve terminolojik tutarlılığını sağlamaktadır. Bu dört alt bileşen birlikte, dilsel edinçlerin yalnızca sözcük ve cümle düzeyinde değil, aynı zamanda bağlamsal, stratejik ve kavramsal düzeylerde de geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Böylelikle, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği faaliyetleri hem anlamın korunması hem de iletişimsel etkililik açısından sürdürülebilir kılınmaktadır.

İletişimsel edinçler, eğitim ortamlarında toplum çevirmenlerinin yalnızca doğru anlam aktarımı yapabilmesini değil, aynı zamanda çok yönlü iletişim becerileri aracılığıyla paydaşlar arasında güven, açıklık ve işbirliği ortamı oluşturabilmesini gerekli kılmaktadır. Bu edinç alanı, psikososyal uyum ve empati, stratejik iletişim ve rehberlik ile temel iletişim becerileri başlıkları altında toplanmakta; her bir başlık, hem bireyler arası ilişkilerde hem de kurumsal bağlamda etkin iletişim süreçlerinin yapı taşlarını temsil etmektedir. Psikososyal uyum ve empati, çevirmenin duygusal zekâsını ve özdüzenleme becerisini kullanarak, farklı sosyo-duygusal durumlara uyum sağlayabilmesini ve travma gibi hassas durumlara duyarlılık gösterebilmesini ifade etmektedir. Bu kapsamda, veli ve öğrenci gibi farklı paydaşlar arasında sınırları gözetken işlevsel ilişkiler kurulması önem arz etmektedir. Stratejik iletişim ve rehberlik, yalnızca bilgi

aktarımını değil, güven ilişkilerinin kurulmasını ve sürdürülmesini de içermektedir. Çevirmenin kriz anlarında inisiyatif olarak iletişim süreçlerini yönetebilmesi ve kurumsal işleyişte rehberlik rolü üstlenmesi, bu alt edinç alanının temel unsurları arasında yer almaktadır. Temel iletişim becerileri ise, dilin açık, anlaşılır ve amaca uygun biçimde kullanılmasını, katılımcı ve çift yönlü iletişim ortamlarının teşvik edilmesini ve geri bildirim süreçlerinin şeffaf şekilde işletilmesini kapsamaktadır. Burada, sorulara açıklık getirilmesi ve taraflara kendilerini ifade edebilecekleri alan tanınması, iletişimsel etkileşimin kalitesini artıran unsurlar olarak öne çıkmaktadır. İletişimsel edinçler yalnızca bireysel beceri setleri olarak değil, aynı zamanda kurumsal süreçlerin işlerliğini ve paydaş memnuniyetini doğrudan etkileyen kritik bir yapı taşı olarak konumlanmaktadır. Bu nedenle, modelin bu bileşeni, hem saha uygulamalarında hem de mesleki eğitim programlarında öncelikli olarak geliştirilmesi gereken alanlardan biri olarak görülmektedir.

Etik Edinçler, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğinin hak temelli, hesap verebilir ve güvenilir bir çerçevede yürütülmesini sağlayan ilke, süreç ve karar mekanizmalarının bütününe ifade etmektedir; bu küme güven ve temsiliyet, temel etik ilkeler ile etik rol yönetimi ve karar alma alt bileşenleri üzerinden işlemektedir. Güven ve temsiliyet boyutunda, şeffaflığın korunması, güven inşasının profesyonel mesafeyle dengelenmesi, çıkar çatışmalarının beyan edilmesi ve temsil edilen topluluk ile kurumsal tarafsızlık arasında etik bir dengenin sürdürülmesi beklenmektedir; böylelikle çevirmenin varlığına duyulan güvenin kurumsal süreçlerde sürdürülebilir kılınması amaçlanmaktadır. Temel etik ilkeler boyutunda, tarafsızlık ve doğruluğun gözetilmesi, gizlilik ve mahremiyetin korunması, bilgilendirilmiş onamın sağlanması, kişisel veri ve hassas bilginin yalnızca gereklilik ölçüsünde paylaşılması ve eşitlik–adalet ilkelerinin iletişim süreçlerine içkin kılınması gerekmektedir. Etik rol yönetimi ve karar alma boyutunda ise, etik ikilemlerin sistematik olarak tanımlanması, seçenek–risk–yükümlülük analizlerinin yapılması, gerektiğinde danışmanlık/denetim mekanizmalarına başvurulması, kararların yazılı biçimde gerekçelendirilmesi ve “etik sessizlik” ile “müdahale eşiği”nin (örneğin çocuk güvenliği riski) bağlama göre belirlenmesi zorunlu görülmektedir; bu süreçte refleksif tutum, akran değerlendirmesi ve kayıt tutma uygulamalarının mesleki standartları güçlendirdiği bulgulanmaktadır. Sonuç olarak, söz konusu edinçler yalnızca kuramsal bir kodlar listesi değil, dilsel, kültürel ve kurumsal kararları yöneten pratik bir muhakeme kapasitesi olarak kavramsallaştırılmakta ve eğitim ortamlarında çeviri hizmetinin etik açıdan tutarlı, zarar vermekten kaçınan ve hesap verebilir biçimde yürütülmesine temel oluşturmaktadır.

Kültürel Edinçler, toplum çevirmenliği bağlamında yalnızca dilsel aktarım yeterliliğini değil, aynı zamanda kültürlerarası etkileşimin güvenli, kapsayıcı ve bağlama uygun biçimde yürütülmesini mümkün kılan derinlemesine beceriler bütününe ifade etmektedir. Bu beceri kümesi, eğitim ortamlarında karşılaşılabilecek kültürel çeşitlilik ve potansiyel çatışma alanlarının yönetilmesi açısından kritik rol oynamaktadır. Modelin bu bileşeni Kültürlerarası Aracılık Rolü, Kültürel Farkındalık ve Okuryazarlık ve Mahremiyet Yönetimi olmak üzere üç alt edinçten oluşmaktadır; her bir alt edinç, hem kurumsal işleyişle uyumu hem de öğrenciler, veliler ve eğitim personeli arasındaki ilişkilerde kültürel duyarlılığı esas alan bir yaklaşımı gerektirmektedir. Kültürlerarası Aracılık Rolü, aynı kültürel geçmişe sahip bireylerin okul veya eğitim sistemiyle uyumunu kolaylaştırmayı, karşılıklı güven ortamını güçlendirmeyi ve kültürel farklılıkların çatışma yerine köprü işlevi görmesini sağlamaktadır. Bu süreç, yalnızca dil çevirisiyle sınırlı olmayıp, uyarılma–açıklama–temsiliyet dengesinin sürdürülebilir biçimde yönetilmesini de kapsamaktadır. Aracılık rolü, temsil edilen topluluğun kültürel normlarının aktarımında etik ve profesyonel sınırların korunmasını gerektirmekte, bu sayede hem kültürel kimliğin görünürlüğü hem de kurumsal tarafsızlık ilkesi dengelenmektedir. Kültürel Farkındalık ve Okuryazarlık, paydaşların sosyo-kültürel arka planlarına, göç deneyimlerine, eğitim süreçlerine ve toplumsal konularına yönelik yüksek düzeyde farkındalık geliştirilmesini içermektedir. Bu edinç, kültürlerarası iletişim stratejilerinin (örneğin açıklama, yeniden çerçeveleme, metafor çözümlemesi) bağlama göre seçilmesini ve uygulanmasını gerektirir. Bu sayede yanlış anlamaların önüne geçilmekte, iletişim sürecinde güç asimetrisinin fark edilmesi sağlanmakta ve kapsayıcı, güvenli bir etkileşim zemini oluşturulmaktadır. Aynı zamanda bu farkındalık, çevirmenin yalnızca dilsel aktarım yapan değil, iletişim sürecinin kültürel bağlamını yöneten aktif bir kolaylaştırıcı konumda olmasını mümkün kılmaktadır. Mahremiyet Yönetimi ise özellikle aile yapıları, onur/“namus” anlayışları, inanç hassasiyetleri ve kişisel alanın korunması gibi kültüre gömülü konularda yüksek düzeyde dikkat gerektirmektedir. Bu edinç, çevirmenin kültürel uygunluğu gözetirken mesleki etik ilkelerden (gizlilik, zarar vermeme, yarar sağlama) ödün vermeden hareket etmesini zorunlu kılmaktadır. Mahremiyet yönetimi, özellikle hassas konuların aktarıldığı durumlarda hem bireysel hem toplumsal güveni koruyan, aynı zamanda kurumun etik standartlarıyla uyumlu bir iletişim stratejisinin sürdürülmesini sağlamaktadır. Sonuç olarak, kültürel edinçler yalnızca kültürel farklılıkların farkında olunmasını değil, bu farklılıkların aktif olarak yönetilmesini ve iletişim sürecinde bir zenginlik unsuru olarak değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu edinçlerin etkin kullanımı, eğitim ortamlarında kültürel çeşitliliğin kapsayıcı, güvenli ve verimli bir öğrenme ortamına dönüşmesine katkı sunmaktadır.

Kurumsal Edinçler, eğitim kurumlarında çeviri hizmetinin kurumsal işleyişe entegre, denetlenebilir ve sürdürülebilir biçimde yürütülmesini güvence altına alan edinçleri kapsamaktadır; bu kapsamda Erişilebilirlik, Kurumsal Kültür Bilgisi ve Süreklilik alt bileşenleri birlikte işlemektedir. Erişilebilirlik boyutunda, hizmetin takvimler ve okul yılı ritmiyle uyumlandırılması, birincil ve ikincil iletişim kanallarının (telefon, e-posta, çevrim içi platformlar) netleştirilmesi, yanıt sürelerinin ve sorumluluk noktalarının belirginleştirilmesi, toplantı/randevu/etkinlik bilgilerinin önceden ve çoklu mecradan iletilmesi, çevrim içi–yüz yüze–hibrit alternatiflerin ve erişim engellerine yönelik düzenlemelerin (mekânsal/teknik) planlanması beklenmektedir. Kurumsal Kültür Bilgisi boyutunda, okul hiyerarşisi ile resmî yazışma dili ve görev dağılımına hâkimiyet, rehberlik ve ilgili yönlendirme sistemlerinin işleyişine ilişkin bilgi, resmî bilgi–belge çevrimlerinin (kayıt, gizlilik, arşiv ve yönlendirme protokolleri) doğru uygulanması ve gerektiğinde uygun raporlama kanallarına başvuru süreçlerinin bilinmesi gerekli görülmektedir. Süreklilik boyutunda ise, okul içi ve paydaş temelli destek mekanizmalarının (yedekleme, yer değiştirme, acil durum planı) yönetilmesi, teknik altyapı ile çeviri kalitesi arasındaki ilişkinin izlenmesi, geribildirim–değerlendirme döngülerinin kurulması ve hizmet standardının kurumsal göstergelerle takip edilmesi amaçlanmaktadır. Bu bütüncül yapı sayesinde, kurumsal akışa entegre, erişilebilir ve kalite güvenceli bir çeviri hizmeti üretilebilmektedir.

Mesleki Edinçler, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde profesyonel standardın sürekliliğini güvenceye alan bütünleşik bir yeterlikler kümesi olarak kavramsallaştırılmaktadır; bu küme Süreç Yönetimi, Mesleki Kimlik, Akreditasyon ve Dijital Okuryazarlık bileşenlerinden oluşmaktadır. Süreç Yönetimi boyutunda, okul içi işleyişin toplantılar, kriz anları ve rehberlik süreçleri gibi farklı bağlamlarda koordinasyonu; form–belge çözümleme ve doğru yönlendirme; rehberlik, veli iletişimi ve ölçme–değerlendirme gibi alanlar arasında köprü kurma becerileri sistematik biçimde işletilmektedir. Mesleki Kimlik boyutunda, ilgili yasal dayanak ve düzenlemelere hâkimiyet, mesleki rol–sınır bilinci ve yetki çizgilerinin korunması ile rol belirsizliklerinin yönetimi önceliklendirilmekte; böylelikle güvenilirlik ve etik konumlanma kurumsal düzeyde pekiştirilmektedir. Akreditasyon boyutunda, eğitim alan bilgisi (müfredat, sistem ve öğretim kavramları), disiplinlerarası farkındalık (psikoloji, sosyoloji, dilbilim), pedagojik refleksler (çocuk psikolojisi ve öğrenme ortamına uyum), kurum içi tanınırlık ile denetim–akreditasyon mekanizmalarına uyum ve meslekleşme vizyonu birlikte ele alınmakta; kalite güvencesi için ölçüt ve göstergelerin tanımlanmasına hizmet edilmektedir. Dijital Okuryazarlık boyutunda ise, eğitim teknolojilerine hâkimiyet (ör. e-Okul, çevrim içi toplantı ve form sistemleri), eşzamanlı

çeviri araçları ve dijital kaynakların etik/etkili kullanımı ile web tabanlı arayüzlerde güvenilir bilgiye yönlendirme süreçleri yürütülmektedir; veri güvenliği ve gizlilik ilkelerine uyum bu boyutun ayrılmaz bileşeni olarak görülmektedir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, söz konusu dört boyutun karşılıklı etkileşim içinde çalıştığı; dijital okuryazarlığın süreç verimliliği ve çeviri kalitesi ile, akreditasyonun ise mesleki kimlik ve kurumsal meşruiyet ile doğrudan ilişkilendiği gösterilmekte; bu nedenle mesleki edinçlerin, sürekli mesleki gelişim ve kurumsal değerlendirme döngüleriyle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, ETÇEM modeli, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğine ilişkin paydaş beklentilerinin dilsel, iletişimsel, etik, kültürel, kurumsal ve mesleki boyutlarda karşılıklı etkileşim içinde örgütlendiğini ve edinç–mikro beceri düzeyinde operasyonelleştirilebildiğini göstermektedir. Çerçeve, dilsel doğruluğu tek başına yeterli görmeyip etik rol yönetimi, kültürlerarası aracılık, kurumsal işleyişe uyum ve dijital okuryazarlığı eşdeğer ağırlıkta normatif standartlar hâline getirmekte; böylece görevlendirme, hizmet içi eğitim, izleme–değerlendirme ve akreditasyon süreçlerine doğrudan bağlanabilir performans göstergeleri üretmektedir. Uygulamada “neyin, kim için, hangi bağlamda, hangi mikro beceriyle” karşılanacağı somut biçimde tarif edilmekte; model, politika yapıcılar, okul yöneticileri ve uygulayıcılar için referans bir yol haritası sunmaktadır. Bununla birlikte, modelin idiografik niteliği gereği, farklı okul türleri, dil çiftleri ve paydaş profilleriyle yapılacak uzunlamasına uygulamalar ve nicel doğrulama çalışmalarıyla genellenebilirliğinin sınanması gerekmektedir. Bütünsel bakış açısıyla model, eğitim ortamlarında çeviri hizmetinin nitelik, erişilebilirlik ve hesap verebilirlik boyutlarını eşzamanlı güçlendiren pratik ve ölçülebilir bir standart önerisi olarak konumlanmaktadır.

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, paydaşların toplum çevirmenlerinden beklentilerinin dilsel yeterlilik, etik ilkeler ve mesleki edinçler çerçevesinde yoğunlaştığını göstermektedir. Katılımcılar, çevirmenin yalnızca dili bilmesinin yeterli olmadığını; alanın terminolojisine hâkimiyet, anlamı doğru ve eksiksiz aktarma, iletişimi net ve anlaşılır kılma becerilerinin kritik önemde olduğunu vurgulamışlardır. Çevirmenin güvenilir, tarafsız ve gizlilik ilkesine bağlı olması, özellikle psikolojik danışma gibi hassas süreçlerde temel bir beklenti olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, beden dilini ve duygusal nüansları doğru aktarabilme, kültürel farklılıkları köprüleyebilme, okulun işleyişi ve kuralları konusunda bilgi sahibi olma gibi ek nitelikler de önemsenmiştir. Katılımcılar, çevirmenin öğretmenlik gibi başka bir uzmanlık alanıyla karıştırılmaması gerektiğini, ancak eğitim sürecini kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı görüşlerde, teknolojik çeviri araçlarının resmi bir çerçevede destekleyici unsur olarak kullanılabileceği, hatta çevirmen bulunmadığında

alternatif yolların devreye sokulmasının gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca, toplum çevirmenliğinin yalnızca dilsel beceriye değil, kültürlerarası arabuluculuk gerektirdiği için çevirmenlerin psikoloji ve sosyoloji gibi alanlarda bilgi sahibi olmalarının önemi vurgulanmıştır. Çevirmenin sosyolojik farkındalıkla empati kurması, okul ortamında uyum ve güven ilişkisi açısından kritik. Bu bulgular, paydaşların toplum çevirmenlerinden yüksek düzeyde dilsel, etik ve mesleki donanım beklentisi içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

PDR-1:“Tabii ki çevirmenin dile çok iyi hakim olması gerekiyor. ... Bazı bizim meslekte biraz da terminolojik bir dil kullanılır. O terminolojik dili çevireceği dile en yakın şekilde olması gerekir. ... Önemli olan bilgiyi ne kadar bildiğinizi karşı tarafa ne kadar iyi aktarabildiğinizdir. Yani yabancı dile gerçekten çok hakimdir ama sizden aldığını karşı tarafa doğru bir şekilde çevirebiliyorsa, o daha çok tercih edilebilir olmayı hak eder.”

PDR-2:“Psikolojik danışma... aslında iki kişi arasında olmalı. Üçüncü bir kişi olmamalı. ... Gizliliği sağlayacağına nasıl emin olabilirim bilmiyorum. ‘Bak bunları konuştuk’ diye başkasına anlatır mı acaba? Çok emin olmam lazım. Bilenin psikolojik danışman olması çok daha faydalı olabilir. Çünkü gizlilik ilkesiyle çalışan biri olmalı. ... Duyguyu asla anlayamam; çünkü o duyguyu yaşamış kişiden dinleyen çevirmen, bana aynı şekilde yansıtamayabilir.”

ÖG-22:“Daha önce Gaziantep’te kampta çalışırken veli toplantısında çevirmenin söylediklerinin bazılarını anlayamadığımı, kısmının çevrilmediğini duymuştum. Tercümanın kelimelerin anlamını da bilmemesi, aldığı anlamı yanlış yorumlaması olduğunda büyük bir iletişim sorunu yaşanabiliyor. Bazen çevirmenin da anlamadığı, bilmediği kelimeler olabiliyor; onlar anlattıkları şeyler olabiliyor. ... Çeviri, iletinin yerine ulaşma faaliyeti başarılıysa mutlaka işe yaramıştır.”

ÖG-31 “Benim sözlerimi değiştirmeden bir kere aktarmasını isterim. [...] Anlatmak istediğim şeyin net bir şekilde karşı tarafa geçmesini isterim. Onu söylediğinde bana net bir şekilde eksiksiz anlatmasını isterim.”

ÖG-24:“Öğrenci ve veli anlatılmak isteneni net bir şekilde anlar, istenilen şeyler öğrenci ve veli tarafından yapılıyorsa çeviri hizmeti başarılı olmuştur.”

ÖG-21:“Beden dilini gözlemleyip anlaşılıp anlaşılmadığını hissederim. ... Çeviri sadece kelimeleri değil, anlamı ve etkileşimi de taşır.”

ÖG-24: “Veliler ile iletişimde çevirmenlik rolü işimizi kolaylaştırır. Fakat öğretmenlik ve çevirmenlik ayrı uzmanlık alanlarıdır.”

ÖG-26:“Kaliteli ve güvenilir eğitim için sağladıkları destekle kolaylaştırıcı rol üstleniyorlardı.” “Bu alanda görev yapan/yapacak olan eğitim personellerinin, öğretici, öğretmen, göçmen öğrencilerin konuştukları dil ile ilgili belli başlı sözcükler, sözcük grupları, kalıp ifadeleri öğrenmeleri ya da öğrenmelerine yönlendirmeleri gerekliliğinin anlatıldığı ... seminerler, eğitimler, bilgilendirmelerle düzenlenebilir.” “Cep telefonlarında kullanılan dil çeviri uygulamaları bir resmiyet çerçevesine alınarak eğitim personellerinin kullanımına sunulabilir.”

ÖG-25:“Okul kültürü, sınıf iklimi gibi konularda uyulması gereken kuralların öğretilmesi ...”

ÖG-21:“Çeviri programlarından ya da iyi Türkçe bilen öğrencilerden yardım aldığım oldu.”

ÖG-23:“Toplumumuza yeni girmiş başka ülke vatandaşlarına dilimizi, kültürümüzü, örf ve adetlerimizi öğretme, yaşıatma anlamını ifade ediyor.”

PİKTES ÖG-5:“Çevirmenin sadece dili bilmesi yetmez; kültürel farkları da doğru şekilde aktarabilmesi gerekir. ... Resmi evrakları, hukuki süreçleri, sağlık bilgilerini doğru ve eksiksiz çevirmesi çok önemlidir. Aksi halde yanlış anlamalar ciddi sorunlara yol açabilir.

ÖG-27: “Çok ciddi konularda ister istemez tedirgin olursun. Acaba doğru mu anlattı, doğru mu söyledi... Ciddi olaylarda çocuklara güvenemezsin belki. Ama doğruluğunu teyit etme şansın da olmuyor. Orada inanmak zorundasın.”

PIKTES ÖG-7: “Söylediklerimin karşı tarafa doğru aktarılıp aktarılmadığı konusunda endişem var. Çevirmenin güvenilir, tarafsız ve doğru aktaran biri olması gerekir.”

ÖG-21: “Kocaman harflerle ‘psikoloji’ olmalı ama ben daha çok ‘sosyoloji’ diyorum. [...] Çeviri yaptığı grubun sosyolojisini — geldikleri ülkenin sosyal yapısını — iyi bilmeli. Aynı zamanda Türkiye’nin sosyolojisine de hâkim olmalı. Ve bu iki yapı arasında barışçıl bir bağ kurabilen, empati kurabilen bir kişi olmalı. [...] Yoksa yaptığı iş sadece nesne taşımak gibi olur.”

ÖG-22: “Açıkçası çocuk psikolojisini bilmesini isterim. En azından bir öğretmen olursa hem öğretmen hem çevirmen olsa bizim için çok kıymetli olur. [...] Hem dil uzmanı hem alan uzmanı olursa hem biz daha iyi anlarız hem çocuk için daha faydalı olur.”

Bu araştırmada, velilerin çevirmenlerden doğruluk, tarafsızlık/nesnellik, gizlilik ve güvenilirlik ilkelerine bağlı kalınması; eğitim ve sağlık bağlamlarına özgü terminoloji ve süreç bilgisine hâkim olunması; mesajın eksiksiz, bağlama uygun ve anlaşılır biçimde aktarılması ve duygusal/kişisel tutumlardan kaçınılması bekledikleri tespit edilmiştir. Veliler açısından, okullarda düzenli ve hızlı erişilebilen profesyonel çeviri hizmetinin kurumsal bir sorumluluk olarak görülmekte ve bu yöndeki beklenti bulunmaktadır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

VELİ-01:Çocuğumun okuduğu okulda bilgi edinme hakkım var... ama tabi böyle bir hizmet yok. [...] Yani durumu kabul etme zorunda kaldım. [...] İlk insan öyle düşünüyor ki ben yabancıyım, öyle davranmalar oluyor. Sonradan görüyorsun, çünkü ben dil bilmiyorum, anlatamıyorum, o yüzden böyledir. [...] لدي الحق في الحصول على المعلومات في المدرسة التي يدرس فيها طفلي... ولكن بالطبع لا توجد مثل هذه الخدمة. [...] لذلك اضطررت إلى قبول الوضع. [...] في البداية يظن المرء أنني أجنبي، فيكون هناك تصرفات على هذا الأساس. وبعد ذلك ترى أن (السبب هو أنني لا أعرف اللغة ولا أستطيع أن أشرح، ولهذا هو كذلك)

VELİ-02:Göç idaresinde normalde çevirmen var... ama onun çevirmeye niye bizim dilden arasında çok bir şive var. Bazen ben konuşuyorum, o farklı bir şey çeviriyor, yakın ama ondan istediğim gibi çevirmiyor. Yok güvenmiyorum hocam... Ben kendi Türkçe konuşayım ondan daha iyi şey yaparım kendimi. Oradaki insanların biraz tarafsızlığı ihlal ettiğini düşünüyorum... Mesela içeriye gidiyorum, adam sert bir şey konuşuyor, normal konuşmuyor. Hoş geldin, kolay gelsin falan diyorum, cevap vermiyor. O zaman çevirme için öyle bir şeyler konuşuyor... Ben o kadar Türkçe biliyorum, adam ne diyor anlıyorum. Bizimki çok basit ve serseri cevap veriyor. Tam istediğim şeyi söylemiyor, bazen içimden geliyor bir şeyler konuşuyorum, onlar tam çevirmiyor... 5-6 sene önce bir arkadaş geldi çevirmenlik için, 100 TL para verdim ama o kişi sağlık için gerekli şeyleri bilmiyordu. Sağlıkçı çevirmen lazım; eğitim için, sağlık için çok anlamıyorlar. Ev ya da iş için çeviri yapıyorlar ama sağlıkta, eğitimde olmuyor. [...] عادة ما يوجد مترجم في إدارة الهجرة... ولكن هناك لهجة كبيرة بين لغتنا ولغته في الترجمة. أحياناً أتحدث فيترجم شيئاً مختلفاً، قريباً لكن ليس كما أريد. لا أثق به يا أستاذ... أتكلم التركية بنفسى فأعبر عن نفسى أفضل. أعتقد أن بعض الأشخاص هناك ينتهكون الحياد قليلاً... مثلاً أدخل فيتحدث الرجل بلهجة حادة وليس بشكل عادي. أقول له مرحباً أو "يعطيك العافية" فلا يرد. ثم يقول شيئاً أثناء الترجمة... أنا أعرف التركية إلى حد أفهم ما يقوله، لكن مترجمنا يرد بإجابات بسيطة وقظة. لا يقول ما أريد بالضبط وأحياناً عندما أقول شيئاً لا يترجمونه كاملاً... منذ 5-6 سنوات جاء صديق للترجمة، دفعت 100 ليرة لكنه لم يكن يعرف الأمور الطبية (اللازمة). نحتاج مترجماً طبياً؛ في التعليم والصحة لا يفهمون جيداً. يترجمون لأمر السكن أو العمل لكن في الصحة والتعليم لا

VELİ-75:Hassasiyet ve rahatsızlık hissettim. Çünkü çevirmen söylediklerimi tam doğru aktarmıyordu ve içinde bulunduğum durumu anlamıyordu. (يُفهم وضعي الذي كنت فيه)

VELİ-65:Bence Türkçe bilmeyen herkese doğrudan çevirmenlik yapmalılar [...] Türkçe bilmeyen kişiyi kimseyi anlayamadan mahcup ve zor durumda bırakmamalılar. (اعتقد أنه يجب تقديم الترجمة الفورية لكل من لا يعرف التركية [...] لا ينبغي ترك الشخص الذي لا يعرف التركية في موقف محرج أو صعب دون أن يفهمه أحد.)

Analizler, paydaşların doğru, net ve objektif aktarımın ötesinde güven kuran, erişilebilir, empatik ve bağlama hâkim bir kolaylaştırıcılık beklediğini; kimi zaman sistem bilgisi/danışmanlığı (ör. dil kursuna yönlendirme, uygun kanal seçimi) talep edildiğini göstermektedir. Nitelikli hizmet için dilsel doğruluk, konuşma yönetimi (uzun/özetlenmemiş söylemlerin bölümlenmesi, ek bilgi talebi), terminoloji araştırması ve gerektiğinde meslektaş/uzman danışması gibi uygulamalar öne çıkmaktadır. Etik ilkeler merkezi konumdadır: gizlilik (oturum sonrası bilgiyi “taşımama”), tarafsızlık ve saygılı dil kullanımı beklenirken, gerilimi tırmandırabilecek ifadelerin barışçıl iletişim adına yumuşatılması/çerçevelemesi de makul görülmektedir. Profesyonel yeterlik beklentisi, “dil bilen herkes çevirmen olur” anlayışına karşı net bir sınır çizerken; ücretlendirmede şeffaflık, hakkaniyet ve ihtiyaç odaklı esneklik kalite algısını güçlendirmektedir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

TÇ-1:“Veliye aktarılanlarla... çocukların veliye aktardıkları bazen farklı olabiliyor diye... söyleniyor. Mesela... okul müdürü diyor ki... çocuğun okula geç kalmaması lazım... sınıfa uyum sağlaması gerekiyor... Bir de maddi sıkıntıdan dolayı... içeride bazı sorunlar olabiliyor... mesela çocuklar... kalemdi, silgiydi... aileye yük olmamak için... izinsiz alabiliyorlarmış... Tabii bunlar hoş şeyler değil... Müdürlerin çoğunun telefonum var... aradıklarında yardımcı oluyorum... Ama illa bir ücret olacak diye... bir şey yok... Sağlık konusunda da aynı şekilde... özellikle kadınlar... yüz yüze söyleyemediklerini... hoparlörde çevirerek anlatabiliyorlar.”

TÇ-2:“Yani şimdi şöyle hocam tarafsızlık diyorsunuz ya ben mecbur veli bir şey isterken... bazen orada ben ekliyorum, taraf tutuyorum bazen. Mecburen. Çünkü adam tam olarak bilmiyor ne istiyor... Ben toplantılarda yani ricam buydu; ilk çocukları dil kursuna gönderelim, sonra okullara gönderelim.”

TÇ-3:“Ben iş yapmadan önce konuşuyoruz biz aslında... Gitmeden önce anlaşıyoruz. Örnek, bir saatse bin TL, iki saatse şu kadar. [...] Ama adamın durumuna göre değişiyor. Bazı insanlar çöpte çalışıyor, hiç parası yoksa Allah için geliyor. Ama bazıları zengin olduğu hâlde para vermek istemiyor. [...] Yine de kimsenin hakkını yemedik, yemiyoruz.”

TÇ-4:“Gerçekten diyorum ben işimde çok titiz davranırım. [...] Bazı kelimeleri anlamadığımda gidiyorum bakıyorum, araştırıyorum... hatta iki üç kişiyi arıyorum çevremde, ‘Ben bu cümleyi böyle kurmak istiyorum, sen bundan ne anlıyorsun?’ diye soruyorum. [...] Dakik çeviri vermek istiyorum, bazıları ‘hemen ver’ diyor ama ben yine de araştırmaya çalışıyorum.”

TÇ-6:“...Bazen sinir oluyordu aile tarafından, yabancı ailelerin tarafından. Bir de mesela atıyorum müdürün ya da müdür yardımcının, okul işleyen de sinirli olduğu oluyordu. Neden? Çünkü burada anne babalar Türk kanununu, mevzuatını anlamıyor. Çocuk ağlayarak geliyor diye hemen haklı görüyorlar. Ama burada sistem var; izin almak lazım, mazeret belgesi lazım. Yabancılar bunları anlamayınca okul tarafı geriliyor. Ben de araya girip iki tarafa da anlatıyordum: ‘Bak, bizim çocuk korkuyor annesi vurmasın diye. Bu yüzden bazen yalan söyler.’ Böyle deyince iki taraf da anlaşıyordu, konu kapanıyordu.”

TÇ-9:“Gizlilik, tarafsızlık... İlk zamanlar müdür zannediyordu ki ben onun arkadaşıyım... Sonra anlattım, sadece çevirmenlik yapıyorum. ... Velinin söylediği şeyi aktarıyorum, lehine konuşmam istenmedi. Ben de hiçbir zaman böyle bir işin içine girmedim. ... O duygunun içine kapatsaydım mesleğimi yapamazdım.”

TÇ-11:“Şimdi burada ufak bir Türkçeyi öğrenir kimseye, hemen tak diye çevirmen oluyor. Gidiyor hastaneden çevirmenlik yapmaya başlıyor. [...] Sen daha doğru bir tür konuşmayı bilmiyorsun.

Geliyorsun hastanede çevirmen oluyor. [...] Ya rızıklan rızıklan da abiciğim o rızıklı çevir ya. [...] Veli-okul görüşmelerinde bazen velilerin hakarete varan, küfüre varan ifadeler kullandıklarını [...] Türkçe'ye doğrudan çevirmek yerine 'kötü ifadeler, olumsuz ifadeler, uygun olmayan sözler' diye çeviriyorum. [...] Bu şekilde hareket ettim çünkü olaylar çok daha olumsuz noktalara gidebilirdi. [...] Çok kısa konuştu yerde de devam et dedim. Evet, daha fazla bilgiye ihtiyaç duydum. Bilgiyi taşımak için. Her fark taşıdığım zaman anlam bozukluğu var. Bizim Türkçe sondan eklemeli. Arapça nasıl? İç içe, bağlamalı. [...] Oluyor. Olmaz olur mu? Demin zorlandım mesela. Çıraklık eğitimiyle ilgili çeviremedim, zorlandım, kaldım. Ama tabii bunu aştım. Sonra öğrendim neymiş diye. Çözdüm. İnternette baktım, tek tek baktım."

TÇ-12:"Bana dediler ki bunlar gizli olacak şöyle olacak böyle olacak... Ben insan hakları konusunda aşırı derecede hassas ve insan haklarına önem veren bir adamım. [...] O nedenle özen gösterdim. [...] Sonradan baktım ki piyasada ücret alanlar var ve astronomik ücretler alıyorlar. Ben bunu bir dengeye sokmak için vicdanıma danıştım. Dedim ki bunların da işi görülsün, ben de bir iş yapayım... Ama diyelim ki yetim, çocukları var, kadın, dul — ondan almadım. "Bir de var ya ben bir çeviriler gördüm bu sonlarda... Kerküklü Türkmen buraya gelmiş Arapça biliyor iyi kötü diye... Ama ne Türkçe biliyor ne Arapça biliyor. İkisi de yok. Orada bildiği Arapça Tarzan Arapçası... Kitap okumamış, yazılı Arapça bilmiyor... Türkçe zaten resmi hiçbir şekilde bilmiyor... Ama böyle yürüyor bu işler. Bir sınava tabi tutmuyorsun adamı. Bir diploma istemiyorsun... Dil biliyorum diyene... tamam."

TÇ-8:"Bir meslek diye bakıyoruz ya... Ama orada şu var, sadece diploması olanlar çevirmenlik yapsın diye bakmıyoruz. O işi yapmaya istekliyse, kendini geliştirmişse herkes yapabilir. Yani üniversite okumak demek çevirmenlik yapmak anlamına gelmiyor."

TÇ-6:"Valla hocam... ben okullarda çok giderken almıyordum bile para. Çünkü bazı aileler çok fakir, yetim çocuklar var. Onlara yardımcı olmak istiyordum. Bazen 50 lira, 40 lira verdikleri oldu ama çoğu zaman hiç almadım. Biraz değil, çok vicdan yapıyordum."

TÇ-5:"Bizim ana dilimiz de Arapça oluyor. Türkçe dil becerimiz biraz daha eksik. Ama Türk çevirmenler var, Arapçaları çok eksik. İmam Hatip mezunmuş çevirmen oluyor mesela... Onların yaptığı Arapça çeviri eksik kalıyor. Sözlü hiç yapamıyorlar. Dil becerisi yetmiyor bazılarının. Ama piyasada çevirmeniz diye geziyorlar. [...] Mesela noterde çalışan biri Arapça çeviri yapmış, çok hata var. Arkasından biz çok düzelttik. Doğum tarihini yazmamış mesela, oysa metinde var. Türkiye'de bu bilgi zorunlu. Eksik olunca müşteri mağdur oluyor. Çeviren kişi farkında değil, müşteri de anlayamıyor. Sonra bize geliyor. Ben bakıyorum; kırık çeviri olur, o önemli değil, ama eksik bilgi — özellikle resmi belgede — kabul edilemez."

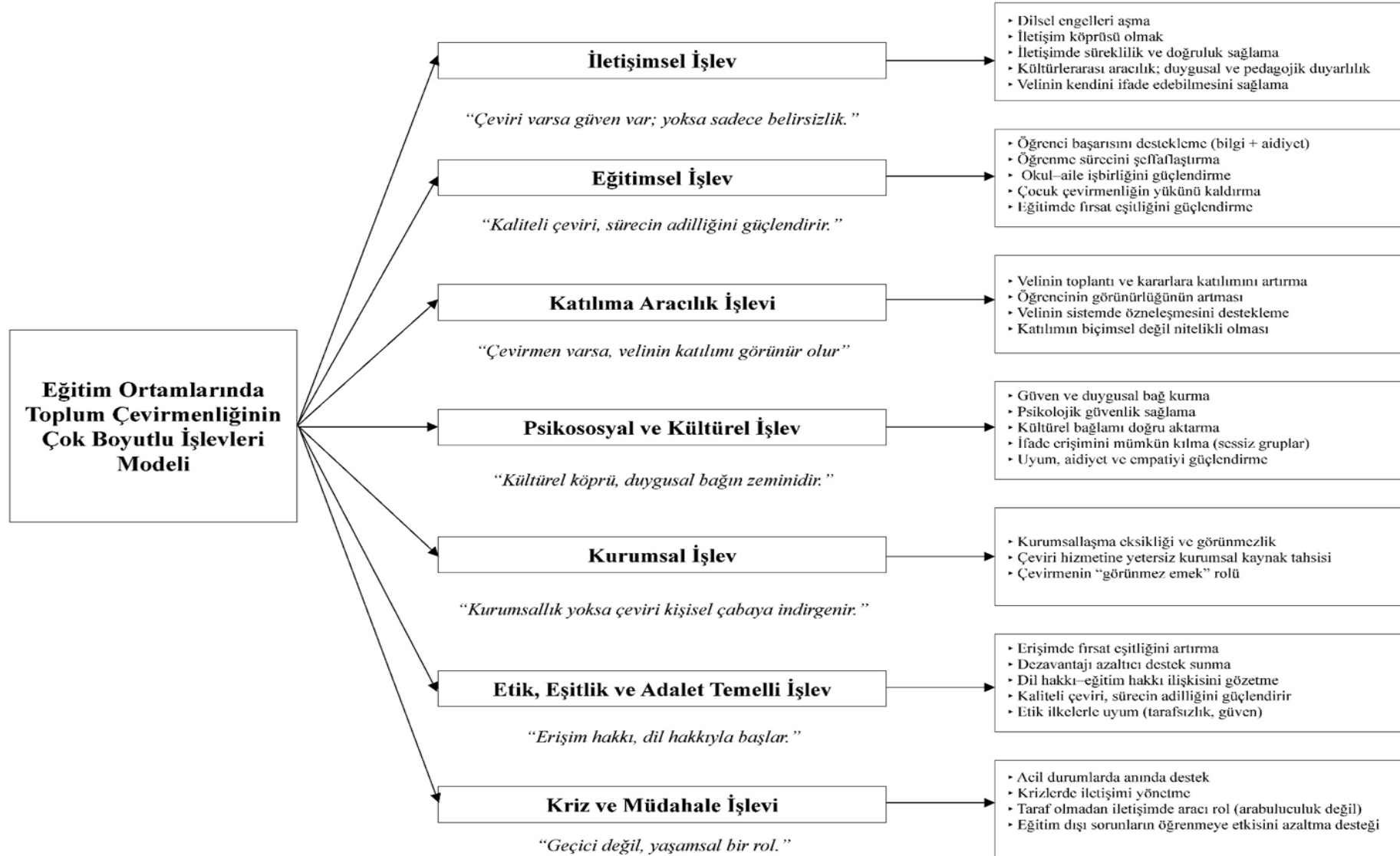
3.3. Toplum Çevirmenliğinin İletişim Süreçlerindeki Rolü

Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliğinin Çok Boyutlu İşlevleri Modeli, okul bağlamında çeviri hizmetinin yalnızca dil aktarımı olarak değil, iletişimi açan ve karar süreçlerine katılımı nitelikleştiren bir işleyiş olarak kavramsallaştırmaktadır. Modelde, dilsel engellerin aşılması, doğruluk ve sürekliliğin sağlanması ile kültürel bağlamın yerinde aktarılması sayesinde velinin kendini ifade edebilmesinin kolaylaştırıldığı ve paydaşlar arası güvenin güçlendirildiği ortaya konulmaktadır. Eğitsel düzlemde öğrenci başarısının desteklenmesi, öğrenme sürecinin şeffaflaştırılması ve okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi hedefleriyle çocukların gayriresmî dil aracılığı yükünün azalmasına hizmet edildiği belirtilmektedir. Katılıma aracılık işleviyle toplantı ve karar süreçlerine anlamlı katılımın arttığı, öğrencinin görünürlüğünün yükseldiği ve velinin özneleşmesinin desteklendiği vurgulanmaktadır. Psikososyal ve kültürel boyutta güven, psikolojik güvenlik, uyum, aidiyet

ve empati duygularının pekiştirildiği gösterilmektedir. Kurumsal boyutta kurumsallaşma eksikliği ile görünmez emek riskine dikkat çekilmekte, kaynak tahsisi ve düzenli iş akışları gereksinimi ortaya konmaktadır. Etik–eşitlik–adalet boyutunda dil hakkı ile eğitim hakkının birlikte gözetilmesi ve etik ilkelere uyumun güveni artırdığı savunulmaktadır. Kriz ve müdahale boyutunda ise acil durum desteği ve taraf olmadan aracı rolün iletişimde kesintiyi azalttığı belirtilmektedir. Söz konusu model Şekil 14’te gösterilmektedir.



Şekil 14. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliğinin Çok Boyutlu İşlevleri Modeli



İletişimsel boyutta toplum çevirmenliğinin, dilsel engelleri aşma ve iletişim köprüsü olma yoluyla okul–veli–öğretmen üçgeninde temel bir erişim altyapısı kurduğu görülmektedir. Bu altyapı, doğruluk ve sürekliliğin sağlanması ile birlikte işlediğinde, paydaşlar arasında bilgi akışının kesintisiz kılındığı; yanlış anlamaların ve güven erozyonunun azaltıldığı ifade edilmiştir. Kültürlerarası aracılık ile duygusal ve pedagojik duyarlılığın sağlanması, söylenenin yalnızca “dilsel eşdeğer”ine değil, aynı zamanda bağlamsal anlamına da ulaşılmasına imkân tanımaktadır. Böylelikle velinin kendini ifade edebilmesi kolaylaştırılmakta; anlatıların “başkası üzerinden” değil, doğrudan öznenin kendi sesiyle kurulması mümkün hale getirilmektedir. Bu işlevin sürdürülebilirliği için çeviri süreçlerinin standartlaştırılmış doğruluk, artan süreklilik ve kültürlerarası edinç ilkeleriyle desteklenmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Aksi durumda iletişim, bireysel iyi niyete veya “anlık çözümlere” bağımlı hale gelmekte; erişimdeki eşitsizlikler yeniden üretilmektedir. İletişim köprüsünün yalnızca “kelime aktarımı” değil, anlam ve niyet aktarımı olarak işletildiğinde güvenin daha hızlı inşa edildiği; çatışma potansiyellerinin ise erken evrede zayıflatıldığı gözlenmiştir.

Eğitimsel işlevde toplum çevirmenliğinin, öğrenci başarısını destekleme (bilgi + aidiyet) ve öğrenme sürecinin şeffaflaştırılması yoluyla pedagojik çıktıları güçlendirdiği tespit edilmiştir. Okul–aile işbirliğinin güçlendirilmesi, bilginin iki yönlü ve zamanında paylaşılmasını sağlayarak ev–okul tutarlılığını artırmakta; öğrencinin öğrenme hedeflerine yönelik ortak bir dil kurulmasına katkıda bulunmaktadır. Çocuk çevirmenliğin yükünün kaldırılması (ya da azaltılması) ile öğrencilerin yetişkin sorumluluğu taşımadan kendi öğrenmelerine odaklanabildiği; böylelikle fırsat eşitliğinin güçlendiği ifade edilmiştir. Bu alanın etkili işlemesi için geri bildirim döngülerinin (öğretmen–veli–rehberlik birimi) düzenli ve izlenebilir kılınmasının uygun olacağı değerlendirilmektedir. Çevirinin bilgiye zamanında erişim ile birleştiğinde katılımı tetiklediği; katılımın da öğrencinin aidiyet duygusunu artırarak başarıyı dolaylı biçimde desteklediği yönünde bir nedensel yol önerilmektedir. Buna karşılık, kurumsal kaynak yetersizliklerinin veya plansız görevlendirmelerin bulunduğu durumlarda etkilerin parçalı kaldığı ve edinilen kazanımların sürdürülemediği gözlenmiştir.

Katılma Aracılık İşlevinde toplum çevirmenliğinin, velinin toplantı ve kararlara katılımını artırma, öğrencinin görünürlüğünün artması, velinin sistemde özneleşmesini destekleme ve katılımın biçimsel değil nitelikli olması hedefleri etrafında işlediği saptanmıştır. Nitelikli katılım, yalnızca fizikî hazır bulunmayı değil; bilgilendirilmiş onamı, müzakere edebilme kapasitesini ve karar süreçlerine etkili katkıyı içerecek biçimde tanımlanmaktadır. Bu çerçevede çeviri, katılımın “törene eşlik”ten “karara ortaklık”a evrilmesi için zorunlu bir koşul olarak konumlanmaktadır. Katılımın derinleşebilmesi için çevrinin “etkinlik günleri” gibi tekil

anlarla sınırlanmaması; rutin temas noktalarında (veli görüşmeleri, rehberlik görüşmeleri, ölçme-değerlendirme geri bildirimleri) sistematik biçimde sunulması gerektiği değerlendirilmektedir. Böyle bir tasarımda, iletişimsel işlevin sağladığı erişim eğitsel işlevle birleşmekte; katılım, öğrencinin okul deneyimine ilişkin ortak sorumluluk duygusunu güçlendirmektedir. Ters durumda katılımın “biçimsel onay” düzeyinde kaldığı ve eşitsizlikleri gidermekte sınırlı etki gösterdiği gözlenmiştir.

Psikososyal ve Kültürel İşlev açısından ele alındığında, toplum çevirmenliğinin düzenli ve güvenilir biçimde sağlanmasıyla okul-aile-öğrenci ilişkilerinde güven ve duygusal bağın güçlendiği; paydaşların sesini riske girmeden duyurabildiği psikolojik güvenlik ortamının oluştuğu gözlemlenmektedir. Kültürel bağlamın doğru aktarımı sayesinde mesajların yalnızca dilsel değil, niyet ve değer düzeyinde de anlaşıldığı; bu sayede stereotip temelli yanlış anlamaların azaldığı belirtilmektedir. “Sessiz” gruplar için ifade erişiminin sağlanması, marjinalleşme riskini düşürmekte ve özneleşme deneyimini kolaylaştırmaktadır. Süreçler bu şekilde yürüdüğünde uyum, aidiyet ve empati duygularının güçlendiği, okul iklimine olumlu yansıdığı tespit edilmiştir. Bu işlevin sürdürülebilmesi için oturum öncesi-sonrası kısa bilgilendirme uygulamalarının, travma duyarlı ve kültürel yanıt verebilir çeviri ilkeleriyle desteklenmesi uygun görülmektedir. Gerekli durumlarda duygusal yükün tek personele binmesini önlemek üzere denetim düzeneklerinin işletilmesi önerilmektedir.

Kurumsal İşlev açısından ele alındığında, okul ve il/ilçe düzeyinde kurumsallaşma eksikliği bulunduğu çeviri hizmetinin görünmezleştiği; süreçlerin kişisel çabaya ve rastlantısal çözümlere indirgenebildiği anlaşılmaktadır. Yetersiz kurumsal kaynak tahsisi halinde planlama, görevlendirme, kalite güvencesi ve etik izleklerin parçalı kaldığı; “görünmez emek”in yaygınlaştığı bildirilmiştir. Kurumsal düzeyde görev tanımları, bütçe kalemleri, hizmet standartları ve kayıt/izleme mekanizmalarının açıkça belirlenmesi; talep-yanıt kanallarının (çağrı/rezervasyon, acil durum protokolleri) netleştirilmesi önerilmektedir. Bu çerçevede kalite güvencesi için geribildirim formları ve periyodik değerlendirme döngülerinin işletilmesi yerinde olacaktır.

Etik, Eşitlik ve Adalet Temelli İşlev açısından ele alındığında, çevirinin düzenli ve nitelikli sunulmasıyla erişimde fırsat eşitliğinin arttığı; dezavantajı azaltıcı etkilerin görüldüğü; dil hakkı-eğitim hakkı ilişkisinin pratikte gözetildiği ifade edilmektedir. Kaliteli çevirinin sürecin adillliğini güçlendirdiği ve etik ilkelere uyumun (tarafsızlık, gizlilik, güven) güvenilirliği pekiştirdiği vurgulanmaktadır. Etik çerçevenin görünür kılınması için bilgilendirilmiş onam, gizlilik açıklaması ve çıkar çatışması beyanlarının her oturumda standartlaştırılması uygun görülmektedir. Hak temelli bir yaklaşımın yerleşmesi adına çok dilli

hak bilgilendirmeleri ve şikâyet/geribildirim yolları erişilebilir kılınmalıdır.

Kriz ve Müdahale İşlevi açısından ele alındığında, acil durumlarda anında destek ve kriz iletişiminin yönetimi sağlandığında bilgi kaybının ve ikincil travmanın azaldığı; taraf olmadan aracı rolün üstlenilmesiyle gerilimin yükselmesinin önüne geçildiği belirtilmektedir. Eğitim dışı sorunların öğrenmeye etkisini azaltmaya dönük iletişim desteği, öğrencinin okul deneyiminde kesintiyi en aza indirmektedir. Kriz durumlarına özgü çağrı zinciri ve görevlendirme protokollerinin netleştirilmesi; kısa, sade ve risk odaklı iletişim ilkeleriyle çalışılması önerilmektedir. Aracı rolün arabuluculukla karıştırılmaması; gerek görüldüğünde okul psikolojik danışmanlığı ve sosyal hizmet birimleriyle eşgüdüm kurulması uygun olacaktır.

Modelin bütüncül işleyişi değerlendirildiğinde, nitelikli ve sürekliliği sağlanmış çeviri hizmetiyle erişimin genişletildiği, katılımın nitelik kazandığı ve süreçlerin adilliğinin güçlendirildiği tespit edilmiştir. Bu etki dizisinin okul iklimine olumlu yansımalar ürettiği ve öğrencinin öğrenme deneyiminin istikrarlı biçimde desteklendiği gözlenmektedir. Sonuçların sürdürülebilmesi için açık etik çerçevenin görünür kılınması, yeterli kurumsal kaynağın ayrılması, görev tanımlarının ve kalite güvencesi adımlarının standartlaştırılması gerekli görülmektedir; aksi halde etkilerin parçalı kaldığı ve görünmez emek yükünün arttığı anlaşılmaktadır. Çocukların gayriresmî dil aracılığına duyulan gereksinimin azalmasıyla eşitlik hedeflerinin güçlendirildiği ve adalet algısının pekiştirildiği değerlendirilmektedir. Uygulamada, erişim, katılım, güven ve adalet gibi ara çıktılara ilişkin göstergelerin (toplantı katılımı, geri bildirim niteliği, memnuniyet ve kriz bildirimleri) düzenli izlenmesiyle modelin okul temelli karar alma süreçlerine yol gösterici katkı sunacağı öngörülmektedir.

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, toplum çevirmenliği hizmetlerinin eğitim ortamlarında yalnızca iletişim kolaylaştırıcı bir işlev taşımakla kalmayıp, sosyal, hukuki ve çocuk koruma süreçleri açısından da kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri, dil engelinin giderilememesinin yanlış anlamalar, geciken hukuki süreçler ve öğrenci yararına alınacak tedbirlerin ertelenmesi gibi ciddi sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir. Çeviri hizmeti, pedagojik hassasiyet gerektiren görüşmelerde doğru ve eksiksiz bilgi aktarımıyla sürecin niteliğini artırmakta; gizlilik ve mahremiyet ilkelerine bağlılık ise paydaşlar için vazgeçilmez bir beklenti olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, çevirmenin alan bilgisine sahip olması, öğrencinin yaşına uygun pedagojik yaklaşım sergileyebilmesi ve iletişimde güven ortamı oluşturabilmesi, hizmetin kalitesini ve etkinliğini doğrudan etkilemektedir. Katılımcılar, araya giren çevirmenin becerisi ve aktarma tarzının, görüşmenin derinliğini ve açıklığını belirleyebileceğini vurgulamaktadır. Bu bulgulara ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

PDR-2: Katılımcı, dil engelinin giderilememesinin ciddi sosyal ve hukuki sonuçlara yol açabileceğini somut bir örnek üzerinden ifade etmektedir. Bu, profesyonel toplum çevirmenliği hizmetinin eksikliğinin yalnızca eğitimsel değil, çocuk koruma ve hukuki süreçler açısından da kritik olduğunu göstermektedir.

PDR-2: “En azından biz böyle bir durumun olduğunu bilsek [...] 18 yaşının doldurulmasının beklenmesi gerektiğini, vesairesini anlatıyor olabildik o durumda. [...] Yani çeviri hizmeti olmadığında olay buralara kadar varıyor. Bizim işimiz zaten gizlilik. Mahremiyetin çok önemli olduğu bir meslek. [...] İlk çevirmen araya girdiğinde söylemek istediğiniz şeyleri direkt ifade edemiyorsunuz.

Daha sansürleyerek, daha yüzeysel bir soru soruyorsunuz. [...] Ne kadar ifade edebiliyorum? Ben bunları söylüyorum ama ne kadar ulaşıyor? Aradaki kişinin becerisine ve söylemek istediğine bağlı. “Kesinlikle gizliliğe, mahremiyete... pedagojik olarak öğrencinin o yaşta hangi davranışları sergileyebileceğini bilmesi... Psikolojik danışma ve rehberlik servisindeki bir görüşmenin niteliği nasıl olmalı? Bu bilgileri kendisinde bulundurursa daha memnun bir görüşme olur. [...] Alan bilgisini belli düzeye kadar sahip olması gerektiğini isterim. Mahremiyete neden önem vermeliyiz kısmını bilmesi gerekir.”

Bu araştırmada, etkili çeviri desteğinin veli-okul iletişimini sürdürülebilir kıldığı; öğrencinin akademik ve sosyal ihtiyaçlarının zamanında fark edilerek uygun yönlendirmelerin yapılmasına katkı sunduğu; kayıt, bilgilendirme ve toplantı gibi idari/akademik süreçlere erişimi mümkün kıldığı ve iletişimi daha akıcı, saygılı ve kapsayıcı deneyimlere dönüştürdüğü tespit edilmiştir. Çeviri desteğinin velinin duygusal yükünü ve kaygısını azalttığı; okulla kurulan aidiyet ve güven duygusunu güçlendirdiği sonucuna varılmıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

VELİ-1: Sınıf öğretmeni çok bize yardım etti. [...] Bana böyle düşündün hocam ben 1. sınıfa girdim gibi. Bana böyle davranıyordu. Kelime kelime, yavaş yavaş anlatıyordu. Ama sonuçta amaçladığın iletişim sağlanıyordu. Benim çocuğumun özel bir hastalıklar vardı, onları da anlatamıyordum... Allah razı olsun hoca her şeyi kendisi gördü yani ben anlatamıyordum, kendisi buldu, kendisi yaptı her şeyi. [...] Hatta yakını göremiyordu, görme problemi varmış meğersem, hoca onu anlattı bende anlamıyordum yani. ساعدنا معلم الصف كثيراً. [...] تعامل معي وكأنني دخلت الصف الأول. كان يشرح لي كلمة كلمة وببطء. وفي النهاية كانت تتحقق عملية التواصل التي نهدف إليها. كان لدى طفلي أمراض خاصة ولم أكن أستطيع شرحها... جزى الله المعلم خيراً فقد لاحظ كل شيء بنفسه، أنا لم أكن أستطيع الشرح لكنه اكتشف الأمر وتصرف بكل شيء بنفسه. [...] حتى أنه لم يكن يرى عن قرب، واتضح أن لديه (مشكلة في البصر، فشرح المعلم ذلك بينما أنا لم أكن أفهم

VELİ-7: Etkiledi ama çok az çünkü kızımı evde eğitmeye çalıştım [...] öğretmenim sınıfta iyi olduğunu söylemesiyle yetindim. Sorunlar başlangıçta kızım hakkında okulda bilgi almak [...] yeterince Türkçe bilmediğim için bunu yapamıyordum. (وكنْتُ أَكْتَفِي [...] المنزل في حاولت تعليم بنتي في المدرسة [...] لم أكن أستطيع ذلك بسبب عدم بجواب المعلم أنها جيدة في الصف. المشاكل كانت في البداية عن السؤال عن بنتي في المدرسة [...] معرفتي الكافية للغة التركية.)

VELİ-75: Tercümanların farklı kültürlerle saygılı olması, gereksiz eklemeler yapmaması, aidiyet duygusunu iyi aktarması gerekir. (احترام به فرهنگ‌های متفاوت ... / احترام الثقافات المختلفة، عدم القيام بإضافات غير (ضرورية، ونقل شعور الانتماء بشكل جيد)

Toplum çevirmenliği, okul–aile iletişiminde katılımı artıran, yanlış anlamaları azaltan ve sorun çözümünü kolaylaştıran çok kanallı (yüz yüze/telefon vb.) bir destek olarak konumlanmaktadır; özellikle yüz yüze olmayan kanallar bazı veliler için ifade rahatlığını yükseltmektedir. Çevirmenin varlığı güveni ve ilişki kalitesini artırmakta; dilsel özetleme/yoğunlaştırma gibi tekniklerle bilişsel yük azalmakta ve iletişim verimliliği artmaktadır. Hizmet kalitesinin göstergeleri arasında anlaşılabilirlik ve bütünlük, hassas bilgiyi uygun üslupla aktarma, terminoloji doğruluğu, kanal esnekliği ve ulaşılabilirlik öne çıkmaktadır. Farklı alanlardaki risk profilleri (ör. sağlıkta hatanın hayati sonuçları, eğitimde ise uyum/katılım üzerindeki etkiler) çevirmenin dikkat ve titizlik düzeyini belirlemekte; aynı zamanda sosyal destek yönlendirmeleri (psikolojik danışma, kurumlar arası köprüler) eğitim sürekliliğine katkı sağlamaktadır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

TC-1:“Okullarda daha çok veliler... öğrencilerin problemleri ile ilgili görüşmeler oluyor genelde. [...] Müdürlerin çoğu benim telefonum vardır. Ya beni telefonla arıyorlar yardımcı oluyorum... Yüz yüze olmadığı zaman biraz daha rahat konuşabiliyorlar. Özellikle kadınlar için söylüyorum bunu. Gözüne

bakarak kendi içindeki kadın hastalıkları ile ilgili bir şeyleri gelip direkt anlatamıyorlar ama telefonda olduğu zaman hoparlörü açtırıyoruz. Hoparlörde kendilerine çok yardımcı oldum bu şekilde.”

TÇ-2:“Mesela benim kızım burada 3. sınıfa girdi. Eve geliyordu, ağlıyordu, hiçbir şey anlamıyorum... Müdürlerine izah ediyordum, rica ediyordum. Sağ olsunlar... yardımcı oldular. 3 ay içinde kızımın dili tam oldu. Şimdi kızım 18 yaşına varmış, artık Türkçeyi tam yerli şive ile konuşuyor.”

TÇ-3:“Okula gittiğimde iletişim süreci kolaylaşıyor. Veliler genelde toplantıda çocuklarının durumunu, okulun temizliğini, dersleri konuşuyorlar... Ben orada olduğumda herkes rahatlıyor. Hani sadece kelime çevirisi yapmıyorum; bazen velinin duygusunu da öğretmene yansıtıyorum. Bu da aradaki güveni artırıyor.”

TÇ-4:“Bazı vakit Kızılay’ın ihtiyacı olduğunda gönüllü gidiyorum... mesela psikoloğa yönlendirilmesi gereken anneler oluyor. Saat veriyorum, Kızılay’a gel diyorum, psikologla görüşelim. Kesinlikle ücret almıyorum. [...] Böyle durumlarda sadece çeviri yapmıyorum, aileyi yönlendiriyorum, eğitim sürecine devam edebilmeleri için elimden geleni yapıyorum.”

TÇ-12:“Milli Eğitim Müdürlüğünde yaptım tabii. [...] Bir öğrenci geldi, onun bir okula kaydedilmesi gerekiyor. Veliler ne yapacağını bilmiyor. Aldım veli ile öğrenciyi beraber gittik... Sorular sordular, biz sorduk, çevirdik... Onların kaydını yaptırdık yani. [...] Sözlü çevirileri genelde Allah rızası için, sorun çözmek için yaptım. Çünkü genelde hiç kimse sorunu çözemiyor. Öyle olunca bana müracaat ediyorlardı.”

TÇ-8:“Tercüman yol yordam bildiği için her şeyi sana iletiyor. Bizzat ben bunu yaşadım. Hasta olan birini hastaneye götürüyorum; hasta ne olacağına dair hiçbir şey bilmez. Tercüman burada yardımcı olacak... neyi, ne zaman soracak, neyi, ne zaman söyleyecek, hatta nereye götürecektir.”

TÇ-26:“Türk milleti de öyle düşünüyor, Arap milleti de öyle düşünüyor. Çevirmen diyor ki sen kendi Arapçayla koruyorsun, sen de Türkçeyle koruyorsun. İkisi de yanlış düşünüyorlar. [...] Çevirmenlik çok zor. Bazen de anlamıyor yani. Söylüyorum doktor böyle böyle dedi, yok biz Irak’ta mesela böyle böyle... Doktor neden bıraktı? Yok biz Türkiye’deyiz. Irak’la burası ayrı. [...] Hastane işi çok zor hocam, hiç kolay değil. Çünkü ben ilaçla ilgili konuşuyorum, bir hastalıkla ilgili konuşuyorum. Ufak bir hata olursa insanın hayatı riske girer. Okulda olsa da mesela ben bu cümleyi detaylı müdüre söylemedim de o insanın hayatı riske girmez. [...] Bir hastadan mı? Hayır. 2000-3000 TL alsaydım hocam şu an ben çok zengin olurum. [...] Bazen birisi beni çok kırdı. Dedi ki zaten ben sana 150 TL de versem alırsın çünkü senin ihtiyacın var.”

TÇ-6:“Beni tüm il tanıyor. Kulaktan kulağa yayılan bir şey bu. İlkokul biraz daha kolay oluyor, ortaokul biraz daha zor. Ama benim varlığımla beraber iletişim kolaylaşıyor. Çünkü ben olmasam orada bir sürü kişi mağdur olacak.”

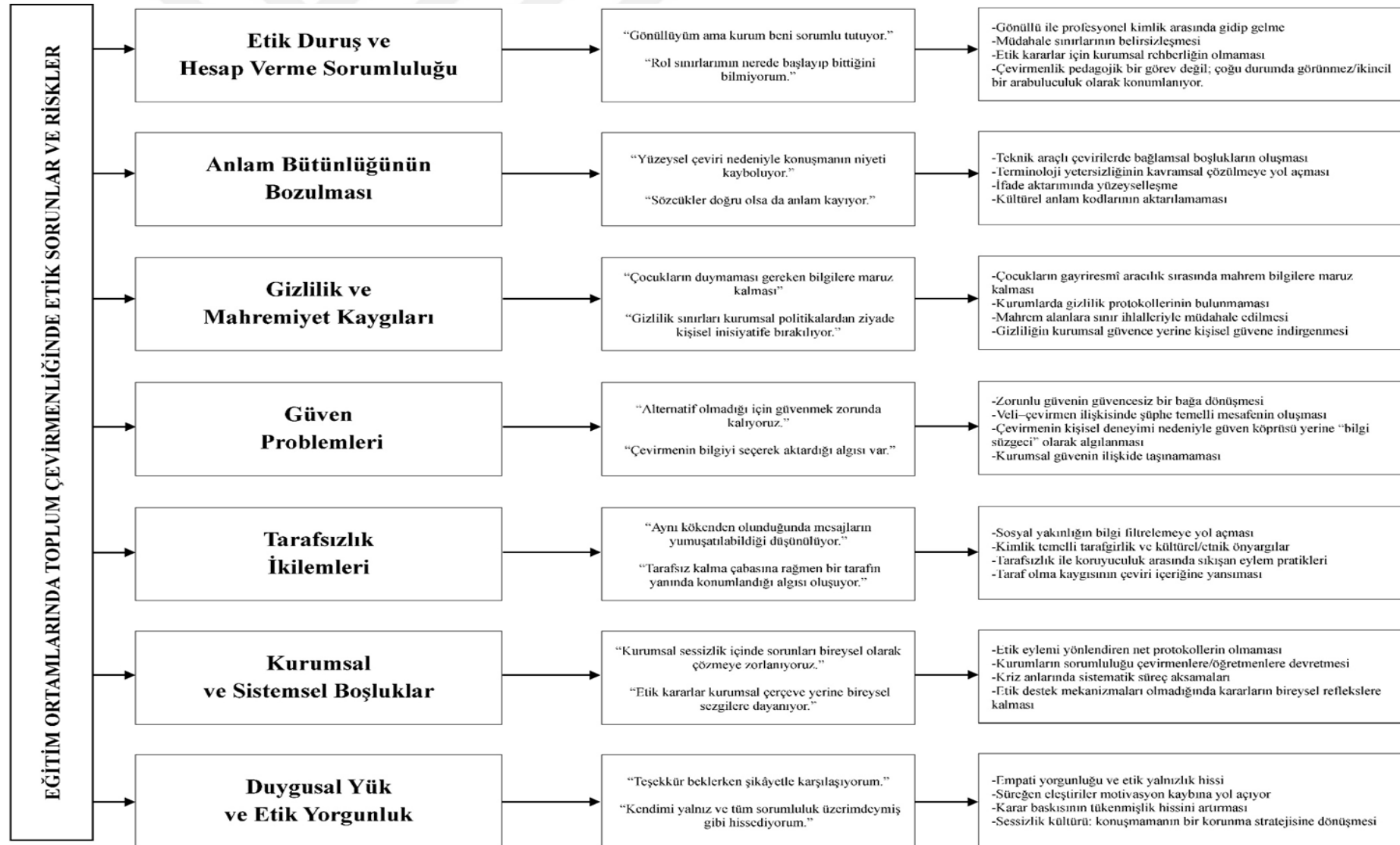
TÇ-5:“Milli eğitimle denklik için çok uğraştık. Diploma farkları oluyor. Suriye’deki sınav sistemindeki terimler burada farklı. Mesela orada ‘ikinci dönem’ deyince yıl sonu imtihanı kastediliyor. Biz onu ‘sene sonu sınavı’ olarak çevirdik. Bazen bütünleme sınavı oluyor. Yani birebir çevirmek yetmiyor, eğitim sistemini de bilmek lazım.”

3.4. Etik Değerler ve Karşılaşılan Güçlükler

Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliğinde Etik Sorunlar ve Riskler modeli ile eğitim ortamlarına özgü çeviri süreçlerinde ortaya çıkan etik sorunlar ve risk alanları gösterilmektedir. Modelde etik duruş ve hesap verme sorumluluğu, anlam bütünlüğünün bozulması, gizlilik ve mahremiyet kaygıları, güven ilişkilerindeki kırılmalık, tarafsızlık ikilemleri, kurumsal ve sistemsel boşluklar ile duygusal yük ve etik yorgunluk başat eksenler olarak ortaya konulmakta; bu eksenlerin paydaş anlatılarında tekrar eden örüntüler hâlinde

belirdiği gösterilmektedir. Modelde söz konusu eksenlerin birbirini nasıl beslediği ve güçlendirdiği de ortaya koyulmaktadır: kurumsal ve sistemsel boşluklar ile suskunluk kültürünün, gizlilik ve mahremiyetin zedelenmesine zemin hazırladığı; dilsel kaymaların anlam yitimine yol açarak güven bağlarını zayıflattığı; tarafsızlık ikilemlerinin kimlik ve aidiyet dinamikleriyle gerilim kazandığı; bütün bu süreçlerin ise çevirmenler ve diğer paydaşlar üzerinde artan duygusal yük ve etik yorgunluk olarak biriktiği gösterilmektedir. Böylelikle etik kararların kişisel sezgiye terk edildiği durumlarda iletişimsel kırılganlığın derinleşebildiği, çocuğun gayriresmî aracılıkta mahrem bilgiye maruz kalabildiği ve güven ilişkilerinde güvencesiz bağların oluşabildiği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede modelin, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğine ilişkin risk alanlarının politika, protokol ve mesleki destek gereksinimleriyle doğrudan ilişkilendirilebildiği; açık rol tanımlarının, gizlilik ve tarafsızlık protokollerinin, terminoloji ve bağlam duyarlı eğitimlerin, etik danışma/destek mekanizmalarının ve çocukların gayriresmî aracılığını önleyici kurum içi düzenlemelerin gerekliliğini sistematik biçimde işaret ettiği söylenebilmektedir. Böylece modelin, bulguların bütüncül bir risk haritasına dönüştürülmesine ve uygulamaya yönelik somut iyileştirme alanlarının belirlenmesine hizmet ettiği değerlendirilmektedir. Söz konusu bulgular Şekil 15'te gösterilmektedir.

Şekil 15. Eğitim Ortamlarında Toplum Çevirmenliğinde Etik Sorunlar ve Riskler Modeli



Etik Duruş ve Hesap Verme Sorumluluğu. Eğitim ortamlarında toplum çevirmeninin konumunun “gönüllü” ile “profesyonel” kimlik arasında salındığı, buna paralel olarak müdahale sınırlarının belirsizleştiği ve kararların kurumsal bir çerçeve yerine kişisel sezgiyle alınmak zorunda kaldığı görülmektedir. Bu belirsizlik altında rolün çoğunlukla görünmez bir arabuluculuk olarak icra edildiği, pedagojik süreçlerin asli aktörü olarak değil iletişimin akışını kolaylaştıran ikincil bir unsur olarak konumlandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu konumlanış nedeniyle hesap verme sorumluluğunun örgütsel düzlemde dağınıklaştığı, etik gerilimlerin ise bireyin omuzlarında toplandığı tespit edilmiştir. Politikaların ve yazılı protokollerin yetersiz olduğu bağlamlarda, aynı olay karşısında farklı çevirmenlerin farklı davranış kalıpları geliştirebildiği ve öngörülebilirliğin azaldığı görülmektedir. Bu durumun, kurumsal risk yönetimi ve paydaş güveni açısından kırılmalık ürettiği, özellikle hassas görüşmelerde (disiplin, rehberlik, özel gereksinim planları vb.) sonuçların kişisel yoruma daha açık hâle geldiği gözlenmektedir. Sonuç olarak etik duruşun kurumca tanımlanmadığı ve desteklenmediği durumlarda hesap verebilirlik kanallarının zayıfladığı, sorumluluğun kişiden kişiye devredildiği değerlendirilmektedir. Bu bulgulardan hareketle, rol tanımı, yetki sınırı ve denetim zincirinin açık biçimde belirlenmesi hâlinde hem etik tutarlılığın hem de hesap verilebilirliğin güçlendirilebileceği ifade edilebilir.

Anlam Bütünlüğünün Bozulması. Dil kaymaları, terminoloji yetersizliği ve yüzeysel aktarım pratikleri nedeniyle kaynak söylemin amaçlanan anlamının hedef dile eksiksiz taşınmadığı ve bu nedenle etkileşimde kavramsal çözümlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Teknik araçlarla gerçekleştirilen çevirilerde bağlamsal ipuçlarının zayıflamasıyla, konuşmanın niyetinin ve ilişki tonunun aktarımında boşluklar oluştuğu tespit edilmiştir. Özellikle eğitimle ilgili özel terimlerin (değerlendirme, yönlendirme, özel hizmetler vb.) yerleşik karşılıkları sağlanamadığında, paydaşların karar ve beklentilerinde kaymalar meydana gelebildiği anlaşılmaktadır. Yüzeysel çeviri kalıplarının söylemin alt metnini (örtük uyarı, gönül alma, yaptırım iması gibi) yakalayamadığı durumlarda, tarafların birbirine atfettikleri niyetin değiştiği ve çatışma riskinin arttığı gözlenmektedir. Anlam bütünlüğünün bozulması, yalnızca bilgi aktarımı açısından değil, güven ilişkisi ve etik değerlendirme açısından da zincirleme sonuçlar üretmektedir; zira yanlış anlaşılan her ifade, tarafsızlık algısını ve kurumsal güveni dolaylı olarak aşındırmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, bağlam duyarlı terminoloji rehberleri ile örnek vakalara dayalı mikro-eğitimlerin, anlam kaybını sınırlayarak etik gerilimleri azaltabileceği ifade edilebilir.

Gizlilik ve Mahremiyet Kaygıları. Eğitim ortamlarında gizlilik ilkelerinin çoğu zaman kurumsal güvenceye değil kişisel güven ilişkilerine dayandırıldığı ve bu nedenle mahremiyetin

kırılğanlaştığı görülmektedir. Yazılı ve işler durumdaki gizlilik protokollerinin bulunmadığı kurumlarda, hangi bilginin kimle, ne zaman ve nasıl paylaşılacağına ilişkin kararların kişisel inisiyatife bırakıldığı ve sınır ihlallerinin daha kolay gerçekleşebildiği tespit edilmiştir. Gayriresmî dil aracılığına başvurulmuş durumlarda çocukların mahrem nitelikteki bilgilere istemeden maruz bırakılabildiği ve bunun çocuk hakları ile koruyucu-önleyici eğitim ilkeleri açısından ciddi sakıncalar doğurduğu anlaşılmaktadır. Mahrem alanlara pedagojik olmayan biçimlerde müdahale edilmesi, taraflar arasında güvensizlik yaratmakta ve sonraki iletişimlerde “öz sansür” ya da “bilgi saklama” davranışlarını tetikleyebilmektedir. Kurumsal düzeyde gizlilik ihlallerinin takip ve bildirim mekanizmalarının zayıf olduğu bağlamlarda, olayların görünür kılınmadığı ve tekrar etme riskinin arttığı gözlenmektedir. Son kertede gizlilik, kişisel erdeme indirgenmekte; oysa etik güvence, kişisel iyi niyetten çok, açık politika, izlenebilir süreç ve denetime dayalı yapısal önlemlerle sağlanabilmektedir. Bu bulgulardan hareketle, standart gizlilik protokolleri, çocukların aracılığını açıkça yasaklayan düzenlemeler ve ihlal bildirim/izleme sistemlerinin kurulması hâlinde mahremiyet risklerinin belirgin biçimde azaltılabileceği ifade edilebilir.

Güven Problemleri. Eğitim ortamlarında güvenin kişisel deneyimlere, önceki etkileşimlere ve kurumsal çerçevenin açıklığına göre dalgalandığı, “zorunlu güven”in sıkça üretildiği ve bu nedenle ilişkilerin güvencesiz bir zemin üzerinde seyrettiği görülmektedir. Çevirmenin rolünün belirsiz bırakıldığı, geri bildirim ve denetim kanallarının muğlaklaştığı durumlarda güvenin kişiden kişiye bağlaşıldığı ve kurumsal güvenin ilişkiye aktarılamadığı tespit edilmiştir. Bilgi akışındaki saydamlık eksikliğinin, paydaşların niyet atıflarını olumsuz etkilediği ve sonraki görüşmelerde “ihtiyatlı mesafe” ile kendini gösteren bir çekilme davranışı doğurduğu gözlemlenmektedir. Özellikle kriz anlarında tutarsız uygulamaların güven bağına aşındırdığı, bunun da hem etik değerlendirmeleri hem pedagojik kararları olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Güven problemlerinin, yalnızca duygusal iklim değil, aynı zamanda karar kalitesine ve çocuk yararının gözetilmesine ilişkin sonuçlar ürettiği değerlendirilmektedir. Bu bulgulardan hareketle, ön-bilgilendirme/debriefing uygulamalarının, standart geri bildirim kanallarının ve rol tanımı–yetki–sorumluluk üçlüsünü görünür kılan yazılı protokollerin kurumsal güveni güçlendireceği ifade edilebilir.

Tarafsızlık İlkeleri. Toplum çevirmenliğinde tarafsızlık ilkesinin, özellikle kimlik ve aidiyet yakınlığının hissedildiği durumlarda “koruyuculuk” eğilimiyle gerilim yaşadığı; söylemin tonunun yumuşatılması ya da vurgusunun artırılması yoluyla örtük bir konumlanmanın ortaya çıkabildiği görülmektedir. Paydaş beklentilerinin çevirmeni kültürel arabulucu veya savunucu olarak çağırdığı bağlamlarda, yansızlık ilkesinin “çifte sadakat”

(kaynak ve hedef) arasında esnetildiği tespit edilmiştir. Bu esnemenin, gizlilik ve adalet duygusuyla kesişerek güven algısını etkilediği ve karar süreçlerinde öngörülebilirliği azalttığı anlaşılmaktadır. Çatışma durumlarında çevirmenin “zarar vermeme” ilkesini gözetirken aynı zamanda anlam bütünlüğünü koruma yükümlülüğü arasında sıkıştığı ve bu ikilemin etik yorulmayı hızlandırdığı gözlemlenmektedir. İlgili ikilemlerin, refleksif denetim, çıkar çatışması beyanı ve vaka-temelli etik rehberlik bulunmadığında daha görünür hâle geldiği değerlendirilmektedir. Bu bulgulardan hareketle, yansızlık ilkesini bağlam duyarlı biçimde somutlayan senaryo temelli protokollerin, düzenli denetimin ve çıkar çatışması bildirim mekanizmalarının söz konusu gerilimleri yönetilebilir kılacağı ifade edilebilir.

Kurumsal ve Sistemsel Boşluklar. Kurum düzeyinde politika, standart iş akışı ve sorumluluk zinciri tanımlarının eksik olduğu ortamlarda, çeviri hizmetinin kişisel iyi niyet ve anlık çözümlerle yürütüldüğü; bu nedenle kalite güvencesi, erişilebilirlik ve süreklilik açısından kırılganlık olduğu görülmektedir. Planlama, bütçeleme ve acil durum düzeneklerinin yetersiz kaldığı durumlarda, görevlendirme ve koordinasyon süreçlerinin reaktif biçimde işletildiği ve hataların tekrarına yol açan bir “öğrenememe döngüsü”nün üretildiği tespit edilmiştir. Şikâyet ve geri bildirim kanallarının işlememesinin, suskunluk kültürünü beslediği ve sorunların görünür kılınmasını engellediği anlaşılmaktadır. Terminoloji yönetimi, kayıt tutma ve olay sonu değerlendirme süreçleri kurulmadığında, nitelik kaybının izlenemediği ve iyileştirmenin kanıta dayalı yürütülemediği gözlemlenmektedir. Bu boşlukların, gizlilik, tarafsızlık ve güven eksenlerinde mükerrer riskler ürettiği değerlendirilmektedir. Bu bulgulardan hareketle, kurum düzeyinde çevirmen görevlendirme ve ön bilgilendirme, gizlilik ve mahremiyetin korunması (çocuk dil aracılığının yasaklanması dâhil); görüşme sırasında tarafsızlık ve çıkar çatışması beyanı, terminoloji yönetimi ve yazılı çeviri standartları, kriz/duyarlı durumlarda (disiplin, şiddet, özel gereksinim) çeviri akışı ve geri bildirim, şikâyet ve olay bildirim gibi görev tanımları ve kalite ölçütleri belirlenmesinin, olay bildirim–izleme sistemlerinin ve terminoloji/örnek vaka havuzlarının kurulmasıyla sistemsel kırılganlıkların belirgin biçimde azaltılabileceği ifade edilebilir.

Duyusal Yük ve Etik Yorgunluk. Sürekli karar baskısı, görünmez emek ve “teşekkür yerine şikâyet”le karşılaşma döngüsünün çevirmenler üzerinde empati yorgunluğu ve etik tükenmişlik ürettiği; bu yükün denetim ve destek mekanizmaları zayıf olduğunda kalıcılaşabildiği görülmektedir. Hassas içerikli görüşmelere ardışık biçimde maruz kalınmasının ikincil travma belirtilerini artırdığı; sınır koyma becerilerinin kurumsal olarak desteklenmediği durumlarda kişisel tükenmenin hızlandığı tespit edilmiştir. Etik ikilemleri yalnız başına taşıma deneyiminin, mesleki özerkliği azaltarak savunucu iletişim ve kaçınma

stratejilerini tetiklediği anlaşılmaktadır. Duygusal yükün artmasıyla anlam aktarımının yüzeyselleştiği ve bu geri bildirimin etik hataları çoğaltabildiği gözlemlenmektedir. Bu bulgulardan hareketle, düzenli vaka değerlendirme oturumları, kritik olay sonrası kısa debriefing, iş yükü rotasyonu ve erişilebilir etik danışma hatlarının duygusal yükü hafifleterek etik yorgunluğu azaltacağı ifade edilebilir.

Sonuç olarak bu modelde, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği sırasında etik duruş ve hesap verme sorumluluğunun kurumsal düzen zayıf kaldığında kişisel bir yüke dönüştüğü, anlam bütünlüğünün bozulmasının güvensizlik ve yanlış yönelimler doğurduğu, gizlilik ile mahremiyetin yazılı düzen ve izleme eksikliğinde kolayca zedelendiği ortaya konulmaktadır. Bulgulara göre güven bağlarının kırılanlaştığı, tarafsızlık ilkesinin kimlik yakınlığı ve koruyuculuk beklentisiyle sınındığı, kurumsal ve sistemsel boşlukların işleyişte aksamalara yol açtığı ve bütün bu etmenlerin çevirmenler ile diğer paydaşlar üzerinde duygusal yük ve etik yorgunluk biriktirdiği görülmektedir. Bu durum, okul temelli çeviri hizmetinin açık görev tanımı, yazılı düzenler, izleme ve geri bildirim yolları, eşgüdüm ve düzenli meslek içi destek ile güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, öğrencilerin okul ortamlarında çevirmenlik yapmalarının hem öğrenci çevirmenler hem de diğer okul paydaşları açısından çeşitli sorunlar ve riskler barındırdığı belirlenmektedir. Katılımcı ifadelerine göre, bu durum öğrencilerin yaş ve deneyim yetersizliğinden kaynaklı hatalı veya eksik aktarımlar yapmasına, duygusal olarak zorlayıcı durumlarla karşılaşmasına ve pedagojik sürecin kesintiye uğramasına yol açabilmektedir. Benzer şekilde, öğretmenler, yöneticiler ve veliler açısından da iletilen bilgilerin doğruluğunun teyit edilememesi, iletişimde yanlış anlamalar ve güven ilişkilerinde zedelenme gibi sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Gayriresmî çocuk çevirmen kullanımının etik açıdan ciddi riskler barındırdığı; örneğin, öğrencinin bu rol nedeniyle akran baskısı ve tehditlere maruz kalabilmesinin çocuk hakları açısından sorunlu bir durum oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu durum, aslında bütün paydaşları birbirine karşı kırılgan (vulnerable) hâle getirmekte; çünkü çeviri süreçleri doğası gereği, bir tarafın diğerine özel bir güven, itimat ve bağımlılık duyduğu ve karşı tarafın da bu güveni, diğerinin yararına hareket ederek koruma yükümlülüğü taşıdığı güvene dayalı ilişki (fiduciary relationship) çerçevesinde yürütülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin bu türden yüksek sorumluluk gerektiren bir rolde yer almaları, hem etik hem de pratik açıdan risk unsuru oluşturmaktadır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

PİKTES ÖG-7:“Okuldan kaçan bir öğrencinin ailesiyle görüşmek için Türkçesi iyi olan bir öğrencimden çevirmenlik yapmasını istedim. Ancak bu durum, çevirmenlik yapan öğrencim ile diğer öğrenci arasında gerginliğe yol açtı. [...] Söylediklerimin karşı tarafa doğru aktarılıp aktarılmadığı konusunda her zaman bir endişem oluyor.”

OM-18:“Bir tane 4. sınıf öğrencimizi çağırıyordum genelde. Baktım anlatamayacağım, kızım gel diyordum. Çocuk çekiniyordu. [...] Daha sonra ‘beni tehdit ediyorlar’ dedi. [...] Bu konuda o çocuğu çağırıyordum eminim ki çocuk sıkıntı yaşayacaktı.”

MY-19:“Bazen öğrenciler arasında farklı kökenlerden kaynaklı gerilimler de yaşanabiliyor. Afgan, İranlı, Iraklı, Hristiyan çocuklar... [...] Bazen Afgan ve Iraklı öğrenciler arasında büyük kavgalar çıkabiliyordu, ilkökul düzeyinde bile. [...] Her sınıfta yabancı öğrenci çok olunca, ikinci sınıfta da birinci sınıf eğitimi veriyorsunuz, üçüncüde de, dördüncüde de... Çünkü hâlâ okuma yazma bilmeyen öğrenciler var.”

OM-43:“Tarafsızlık, gizlilik... bunlara riayet etmiyoruz. Konuşanı anlamadığımız için [...] öğrenci çeviriyor, nasıl çevirdiğini bilmiyorum. Güvenmek zorunda kalıyorum. Kesinlikle ne söylediğini bilmiyorum.”

ÖG-34:“Bu kişiler işte çeviri yaparken bir süre sonra sıkılıyor. Aile dediği için kendi çevirmeye başlıyor, kendi söylemeye başlıyor. [...] Yani aslında kadın bir şeyler sormaya çalışıyordu bana ama sonra gelin kendi merak ettiklerini sordu çocukla ilgili. Yani bir çeviri olmadı orada.” “Kadın adına gelini kendisi konuşmuştu. [...] Başta çeviri gibiydi çünkü kadın hiçbir şey anlamıyordu, sonrasında gelini kendi sorular sordu. [...] Kendini veli gibi hissetti aslında orada.”

PDR-2:“Benim yaptığım işin etkinliği, karşımdaki tercümanın yeterliliğine dayalı olmuş oluyor. [...] Benim söylediğimi ne kadar çevirebiliyor? O benim söylediğimi anlayacak da anladığını karşı tarafa iletecek; kulaktan kulağa oyunu gibi... Karşıya ne ulaşıyor, onu da bilmiyorum. Karşıdan geri dönüklerle bana çevirisi yapıldığı ölçüde bu diyalogu geliştirmeye çalışıyoruz.”

“Okuldaki müdür yardımcısı Arap’tı. Ana dili gibi konuşuyordu. Hem öğrenciyi hem bizi anlıyordu ama yine de Türk olan tarafı daha çok tutuyor gibiydi. [...] Dernekten gelenler ise velinin temsilcisi gibi davranıyordu. Bütün bilgiye hâkim, yasal temsilci gibi sorumluluğunu alıyordu.”

PDR-17:“Yetişkinin yanında getirdiği büyük çevirmen diye gelen kişiler dil becerisi iyi oluyor ama onlarda da güvenilirlik ve gizlilik sorunu çıkıyor. [...] Tanıdık olduğu zaman... gelen kişi kendini şeffaf bir şekilde açmıyor. Çünkü yanında tanıdık birisi var. Bizim yanımızdan çıktuktan sonra gidip başka bir yerde bir şeyler konuşulabileceğini düşündüğü için kendisini tam olarak ifade etmiyor. O yüzden süreç sağlıklı ilerlemiyor. Yabancı birinin olması her zaman daha iyidir.”

PDR-2:“Dernekten gelen çevirmenler... öğrenci sahiplenmiş bir şekilde oluyorlar. ‘Çocuğun hakkını mı yiyorsunuz?’ tavrına giriyorlar. Karşımda velim varmış gibi konuşuyorlar. Veli orada pasif, çevirmen aktif. Onun temsilcisi gibi... yasal temsilci gibi sorumluluğunu alıyor, bütün bilgiye hâkim oluyor.”

PİKTES ÖG-1:“Ben şimdi tam orada emin olamıyorum. Yani ben anlatıyorum ama çocuk bunu karşı tarafa doğru anlatıyor mu? O Arapça dilini bilmediğim için tam bilemiyorum; doğru mu anlatıyor, benim aynısını mı söylüyor, başka şeyler mi katıyor? [...] Acaba çocuk başka şey mi bahsetti? Veli doğru mu anladı? Yani aslında çocuğu katmak burada biraz sıkıntılı, riskli.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, eğitim ortamlarında çeviri süreçlerinde en temel sorun alanlarının güven, mahremiyet, gizlilik ve tarafsızlık ilkeleri etrafında şekillendiği belirlenmektedir. Görüşmelerden elde edilen verilere göre, çeviri sürecinde aktarılan bilgilerin doğruluğu ve eksiksizliği, taraflar arasında sağlıklı bir iletişim köprüsü kurulmasının temel koşullarından biri olarak değerlendirilmektedir. Ancak, özellikle profesyonel olmayan çevirmenlerin görev aldığı durumlarda bu güven ilişkisinin zedelendiği, aktarımlarda seçicilik ya da yönlendirme yapıldığı

ve bunun iletişimin objektifliğini tehlikeye attığı görülmektedir. Ayrıca, nitel veriler, özellikle veli ile birlikte toplantılara katılan akraba veya komşuların çeviri sürecinde sıklıkla veli lehine hareket ettiklerini ve bu nedenle çevirinin tarafsızlığının zedelendiğini ortaya koymaktadır. Mahremiyetin korunamaması, öğrenci ve veliye ait bilgilerin izinsiz olarak üçüncü kişilere aktarılması gibi durumlar, eğitim ortamındaki güven ilişkisini olumsuz etkilemektedir. Gizlilik ilkesinin ihlali, okul-veli iş birliğini zayıflatırken; tarafsızlık ilkesinden sapma, çevirmenin bir tarafın temsilcisi gibi hareket etmesine yol açabilmektedir. Bu bulgular, çeviri sürecinde etik standartların yalnızca teknik yeterlilikten değil, aynı zamanda karşılıklı güven, sorumluluk bilinci ve profesyonel tutumdan beslendiğini göstermektedir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

OM-18:“Yani orada bir güven problemi ister istemez yaşanıyor çünkü resmi bir çevirmen değil bu. Yeminle hiç değil. [...] Ne bileyim bazı konuşmalarda aileyi veya çocuğu ihbar edici bir şey kullandığımız zaman çocuk yapmış bu işi. Karşı taraf ne kadar aktarıyor? Aktardığı zaman vatandaşta farklı bir tepki olur.”

MY-34:“Bir keresinde bir öğrencimizin durumu çok sıkıntılıydı. Velisiyle anlaşılamıyorduk. Ailenin çalıştığı yerdeki patronu Türk’tü. O adam müdahil oldu, kendi karar verdi. Ailenin fikrini bile sormadı. [...] O kişi şöyle düşünüyor: ‘Eğer bu çocuk devamsızlıktan dolayı bir yaptırıma uğrarsa, devlet bunları sınır dışı eder. O zaman ben iş gücümü kaybederim.’ Bu nedenle aileyi savunmaya başlıyor, tarafsız olmuyor.”

PDR-2:“Psikolojik danışmada direkt iletişim gerekli. [...] Tercüman aracılığıyla değil de direkt iletişim danışmanın daha verimli olmasını sağlar. Ama çevirmen olduğunda ister istemez bu doğallık kaybolabiliyor. [...] Danışma süreci çift yönlü bir iletişim gerektiriyor, bu yüzden araya biri girdiğinde süreçte iletişim problemi yaşanabiliyor.”

ÖG-04:“Velinin lehine çeviri yapıyorlar... çocuklar belki dil açısından yetmiyor ama o gelen kişi de bu sefer iletişimi manipüle ediyor.”

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinde etik değerlerin korunması ve iletişim süreçlerinde yaşanan güçlüklerin farklı boyutlarda ortaya çıktığını göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, profesyonel olmayan dil aracılığının etik açıdan sorunlu görüldüğünü ve bu durumun pedagojik hedeflerle çelişebildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle sınıf içi etkileşimlerde, hedef dilin (Türkçe) öğretilmesi amacının, öğrencilerin çevirmen olarak kullanılmasını etik dışı hale getirdiği belirtilmektedir. Diğer yandan, teknoloji destekli çeviri araçlarının pratik faydaları kabul edilmekle birlikte, anlam kaymaları, dil bilgisel hatalar ve bağlamdan kopuk ifadeler, iletişim kalitesini olumsuz etkilemektedir. Deneyimle bu sorunların kısmen aşılabildiği, ancak özellikle yeni başlayan personel için ciddi güçlükler yaratabileceği vurgulanmaktadır. Bu bulgulara ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

PİKTES ÖG-4:Tercüman olmadığı zaman sınıfta Türkçesi iyi olan bir öğrenciyi çevirmen olarak kullanmam gerekiyor. Bu da etik olmuyor. [...] Amacımız çocuğa Türkçe öğretmek olduğu için sınıfta hep Türkçe konuşuyoruz.”

PİKTES ÖG-1: Zaten veliler de o şekilde bize yazıyor; Google Çeviri ile. Ama tam anlatmak istediği şeyi anlatamıyorum. Karşı dönüt verdiğimde çok başka, alakasız cevaplar geliyor. [...] Bir kelime farklı giriyoruz oraya, daha doğru anlatmak istediğimizi yanlış anlatıyor. Bu sefer o kelimeyi açmak zorunda kalıyoruz. [...] Zaman kavramında, fiillerde sıkıntılar oluyor. Yine de 9 yıldır bu görevde olduğum için artık anlıyorsunuz; ilk sene olsaydım çok zorlanırdım.”

ÖG-25 “WhatsApp üzerinden çözdük. Ben Türkçe yazıyorum, anne muhtemelen çeviri kullanıyordu. [...] Onun yazdığı ifadeler hep böyle... Türkçe karşılıkları net değil. [...] ‘Öğretmenim’, ‘hocam’ değil de ‘efendim’ şeklinde çeviriyordu çoğu şeyini.”

Bu araştırmada, etik ve iletişimsel güçlüklerin temelinde tarafsızlık ve gizlilik ilkelerinin ihlali riski bulunduğu; tek bir ifadenin dahi yanlış ya da eksik aktarılmasının güven erozyonuna ve yanlış anlamalara yol açtığı; dil desteğine sınırlı erişim durumlarında ise velilerde çaresizlik ve dışlanma duygusunun arttığı ve hak temelli taleplerin dile getirilmesinin zorlaştığı sonucuna varılmıştır. Paydaşlar arasında, velilerin çeviri teknolojilerini çoğunlukla WhatsApp üzerinden kullandıkları; ancak bu tür bir iletişimin anlamlı içerik üretmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Ayrıca, veliler okula geldiklerinde sözlü ifadeyi yazıya çeviren (speech-to-text) araçların, aksan ve lehçe farklılıkları nedeniyle yeterince işlevsel olmadığı da saptanmıştır. Velilerin dili bilmediklerinde başkalarının aldığı kararlara uymak zorunda kaldıkları ya da aynı dili konuşmadıkları ortamlarda tüm iletişim süreçlerinin çocukları üzerinden yürütüldüğü; bunun da ebeveyn-çocuk rollerinin zaman zaman ters yüz olmasına yol açtığı ifade edilmiştir. Diğer önemli bir bulgu, Türkçe bilmeyen velilerin okula seyrek geldikleri, geldiklerinde çekingen davrandıkları ve kendilerine sunulan her türlü resmî belgeyi çoğu kez anlamadan imzalamak durumunda kaldıklarıdır. Zaman zaman Türkçe yeterliliği gelişen velilerin diğer velilere çevirmenlik yaptıkları gözlemlenmiştir. Çocukların çeviri yaptığı durumlarda ise hassas ya da kişisel konular konuşulurken rahatsızlık oluştuğu; bu durumun tarafsızlık ve mahremiyet açısından sorunlar doğurduğu tespit edilmiştir. Bazı bağlamlarda ayrımcılık algısının iletişimi zorlaştırdığı ve makine çevirisi hatalarının çatışmayı tetikleyebildiği de öne çıkan bulgular arasındadır. Son olarak velilerin okul ya da sınıf WhatsApp gruplarındaki duyuruları anlayamamaları nedeniyle çocukların birçok etkinlikten ya da sosyal faaliyetten geri kaldıkları da elde edilen bulgular arasındadır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

VELİ-1: Böyle kızımı özel eğitim okuluna gönderiyorlar, normal okullar kabul etmiyorlar. [...] Bende çünkü dil bilemiyordum bundan çok korktum. [...] Kendimi böyle bir çaresiz... Yani şöyle, benim kızım şimdi özel okula giderse ben bir şey diyemiyorum, yapamıyorum. Burada da kabul etmezse de nereye götüreyim? Bunu düşünüyordum veya benim tercümanım yok, nasıl bunu anlatayım? Durdum yani birkaç defa, çok zor geçti bana. İlk hiçbir şey bilmiyordum... mesela benim çocuğum okula gidemediğinde yapabilirim onu da bilmiyordum. Hatta mesela ben anneler ilk grupta değildim... benim numaram değişti, İran numarası vardı, onu kaydedemiyordular. Bende bilemiyordum onlara nasıl anlatayım, şöyle kaydedebilirsin yani. [...] Hem de ilk 1. sınıfta böyle şey vardı, bir kitap okuyordular ondan sonra bir özeti vardı. Özetten bir gün... internetim yoktu, o gün ‘serçe’ bir kelime vardı. Yüz kere

okudum, bilmiyordum bu serçe nedir. Çocuk da ağlamaya başladı ‘anne neden yapamıyoruz, serçe nedir?’ En son birkaç gün sonra anladım ki serçe böyle bir kuş oluyormuş. Oraya bir arkadaş vardı... sonradan anladım ki bazı şeylerin, ben derken, yanlış çevirmenlik yapıyordum. [...] Bilerek yapıyordum. [...] Ben itiraz ettim, neden ben yapayım diye. O şey yaptı, bir elinde bir bardak vardı onu kırdı. [...] Adam geldi, dükkan sahibi geldi ‘kim yaptı?’ Kız demiş ‘o yaptı’. Ben o zaman anlatamıyordum, ‘ben yapmadım’ diye. [...] Hiç, hiç yoktu hocam (dil becerim). Mecburen mesela her şey için imza atıyordum, hala da vardır, tam o metni bilemiyorum ne yazdığını. [...] Hem de hastaneler bile... riskli bir şeyler... sadece anlıyordum ‘riskli’ yazdım, korkuyordum ama sonuçta imza yapıyordum. Yani her zaman böyle de bir şey yazıyoruz çeviriyor ama tam anlatamıyoruz. [...] Bazıları hiç istemiyorlar yani konuşabilirsin konuş, yoksa telefona o kadar bakmıyorlar, kabul etmiyorlar. [...] Evet evet öyle çok oldu. Bu okula demiyorum ama böyle çok yaşadık. Ben şimdiden o kadar Türkçem de iyi değildir... veliler toplantısına da girersem o kadar özgüvenim yoktur konuşma için. [...] Çocuğumu bir savunmak için... çok zor bir durumda evet yapıyorum ama normalde bir yerde oturuyorum, konuşamıyorum, sessiz bekliyorum. كانوا يرسلون ابنتي إلى مدرسة للتعليم الخاص، والمدارس العادية لم تكن تقبلها. [...] ولأني لم أكن أعرف) sessiz bekliyorum. [...] شعرت بالعجز... مثلاً إذا ذهبت ابنتي الآن إلى مدرسة خاصة، لا أستطيع أن أقول شيئاً أو أفعل شيئاً. وإذا لم يقبلوها هنا، أين أخذهما؟ كنت أفكر بهذا، وليس لدي مترجم، فكيف أشرح ذلك؟ توقفت عدة مرات، وكان الأمر صعباً جداً علي. في البداية لم أكن أعرف شيئاً... مثلاً إذا لم يتمكن طفلي من الذهاب إلى المدرسة لم أكن أعرف ما يمكنني فعله. حتى أنني لم أكن في المجموعة الأولى من الأمهات... كان رقمي مختلفاً، رقماً إيرانياً، ولم يتمكنوا من تسجيله. ولم أكن أعرف كيف أشرح لهم طريقة التسجيل. [...] وأيضاً في الصف الأول، كان هناك كتاب يقرؤونه ثم ملخص له. وفي أحد الأيام... لم يكن لدي إنترنت، وكانت هناك serçe قرأتها مئة مرة ولم أعرف ما هي. بدأ الطفل بالبكاء وقال: "أمي لماذا لا نستطيع، ما هو (serçe) كلمة "عصفور الدوري وبعد عدة أيام عرفت أنه طائر. كان هناك صديق... لاحقاً فهمت أنه كان يترجم بعض الأشياء بشكل خاطئ... وكان يفعل ذلك عمداً اعترضت لماذا أفعل ذلك أنا، فقام بكسر كأس كان في يده. [...] جاء صاحب المحل وسأل "من فعل ذلك؟" فقالت الفتاة "هي [...] فعلت". في ذلك الوقت لم أكن أستطيع أن أشرح أنني لم أفعل. لم يكن لدي أي مهارة لغوية. كنت مضطرة للتوقيع على كل شيء، وحتى "الآن هناك أمور لا أعرف ما هو مكتوب فيها. [...] وحتى في المستشفيات... كانت هناك أمور خطيرة... كنت أفهم فقط كلمة "خطر وكنت أخاف، لكن في النهاية كنت أوقع. كنا دائماً نكتب شيئاً ثم يُترجم، لكنه لا يوصل المعنى كاملاً. [...] بعضهم لا يريدون أصلاً، إذا استطعت التحدث فتحدث، وإلا لا ينظرون كثيراً إلى الهاتف ولا يقبلون. [...] نعم نعم حدث هذا كثيراً. لا أقصد هذه المدرسة، لكن عشنا ذلك كثيراً. لغتي التركية ليست جيدة حتى الآن... وإذا دخلت اجتماع أولياء الأمور لا أملك الثقة الكافية للكلام. [...] فقط إذا كان عليّ الدفاع عن طفلي... في موقف صعب نعم أفعل، لكن عادةً أجلس في مكان ولا أتكلم وأنتظر بصمت).

VELİ-2:... O zaman şey, denklik için milli eğitime gittim. Dedi ki ‘internette başvuru yapın’. Başvuruyu yaptık, belgeleri ekledim. Randevu verdiler, aynı gün gittim. Milli eğitim dedi ki ‘belgelerde eksik var’. Ne eksik var? Onlar bir şeyler söylediler ama tam anlamadım. Arkadaşı aradım, o da konuştu ama Türkçesi çok iyi değil, İngilizce konuştu. Onlar anlamadılar. Öyle 2-3 sene bizim programların hepsini berbat etti yani... Google Translate’ten hem de öyle bir şey geldi bana, bazen ben 1-2-3 sefer gittim. Çok şey yani Türkçe hiç anlamadım o zaman, sıfır. Okula gittim hiçbir şey anlamadım, geri geldim. Daha gitmedim. Müdür yardımcı veya öğretmen bir şeyler soruyor, ben anlamıyorum. O yüzden gitmedim daha... Hala da bazen de okula gidiyorum, hani kendimi öyle çekiyorum, konuşmuyorum. ذهبت حينها إلى مديرية التعليم من أجل معادلة الشهادة. قالوا لي: "قدموا الطلب من الإنترنت". فتمنا الطلب وأرفقت (...). çok. المستندات. أعطوني موعداً وذهبت في نفس اليوم. قالوا في التعليم: "هناك نقص في المستندات". ما هو النقص؟ قالوا أشياء لكنني لم أفهم جيداً. اتصلت بصديق، فتحدث معهم لكن لغته التركية ليست جيدة، فتحدث بالإنجليزية، وهم لم يفهموا. هذا أفسد جميع برامجنا لمدة سنتين أو ثلاث... وحتى عبر ترجمة غوغل جاءني نفس الأمر، ذهبت مرة أو مرتين أو ثلاث مرات. في ذلك الوقت لم أكن أفهم التركية إطلاقاً. ذهبت إلى المدرسة ولم أفهم شيئاً، وعدت. لم أذهب مرة أخرى. يسألني مساعد المدير أو المعلم شيئاً، ولا أفهم. لذلك لم أعد (أذهب... وحتى الآن أحياناً أذهب للمدرسة لكن أبقى على مسافة ولا أتحدث كثيراً).

Bulgular, özellikle çocukların bilgiyi seçerek aktarması, konuşmacıların çeviri dinamiklerini gözetmeden uzun/ayrıntılı söylemlerde bulunması ve eğitim ortamında mahkeme benzeri denetim mekanizmalarının eksikliği nedeniyle etik ve pratik sorunlar yaşandığını göstermektedir. Tarafsızlık, hem kurum hem aile tarafından “kendinden yana ol” baskısıyla zorlanabilmekte; aracılık yapan profesyonel olmayan kişilerin kendiliğinden cevap vererek bilgi kaybı ve yönlendirme üretmesi iletişim güvenilirliğini zedeleyebilmektedir. Çevirmenler bu riskleri gizlilik ilkesine sıkı bağlılık, sınırların oturma başında açık beyanı, gerilim azaltıcı dil stratejileri ve doğrulanabilir aktarım pratikleriyle yönetmektedir. Öte yandan ücret/emeğin değeri konusunda yaşanan anlaşmazlıklar ve düşük ücret baskısı mesleki değeri aşındırmakta;

“biz bilgisayar değiliz” vurgusunda ifadesini bulan bilişsel yük de etik ikilemleri derinleştirmektedir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

TÇ-1:“Çocuk demek ki kendi aleyhinde olan çoğu şeyi veliden gizliyor... Yani çocuğun, kendi aleyhine olabilecek durumları velisinden gizlediği görülüyor... Aileler ise çoğunlukla yaşamlarını sürdürmeye odaklandıkları için eğitime yeterince zaman ve kaynak ayıramayabiliyorlar. Geçim kaygısı nedeniyle çocukların bir kısmı okul ya da okul sonrası zamanlarında çalışmak durumunda kalabiliyor.”

TÇ-2:“Oradaki rolünüzün sınırlarını çizmek... Güvenlik değil yani sorumluluk almamaktı... İlk başta insan olarak, ikinci konuda da doktor olarak her zaman bir milletin sırrı bizde sır olarak kalıyor, anlatamıyoruz.”

TÇ-3:“Bazı insanlar çok didikli ve çok şey istiyorlar... Bir ay uğraşıyoruz, en son ‘zaten bir şey yapmadınız’ diyorlar. Para vermemek için ‘sonuç görmedik’ diyenler oluyor. [...] O yüzden şimdi diyorum ki önce para, sonra iş. Ama işin yarısını yaptıysak yarısını alıyoruz. Kimsenin hakkını yemedik, yemiyoruz.”

TÇ-4:“Bu dünyada her şey para değil. [...] Bazı insanlar gerçekten çok zor durumda, mülteciler çok zor şartlarda yaşıyorlar. Ben de bir anneyim. Böyle şeyleri gördüğümde çok üzülüyorum. O zaman gönüllü gidiyorum. [...] Ama masrafları kendi cebimden karşılayamam, noter parasını ben ödeyemem diyorum.”

TÇ-11:“Bizi çoğu zaman unutarak konuşuyorlar. Biz bilgisayar değiliz. [...] Mesela onun tercümanını zorlandım. [...] Ama şey oluyor işte hocam okul müfredatı ilgili anlatırken detaylı konuşur. Çok detaylı konuşur. Tercüman diye geliyor. Sorulara kendi cevap veriyor. Hiç veliye sormuyor bile. [...] Ondan hem bizden ister istemez Fransız kalabiliriz. ‘Hocam derim bu adam sizden memnun değil, sizin hakkınızı kötü konuşuyor. Tartışma çıkmasın diye. Şimdi tartışma çıktığı zaman sonuçta ben de patladım bu sefer. Tabi daha da büyük. Tercüman yanlış çevirdi. Ben çok karşılaştım böyle. ‘Bazı kişilerde böyle bir milliyetçilik, bir taraf tutma... Benim vatandaşım, ben bunu niye ezeyim, niye bir yabancıya güveneyim? Böyle bir algı var.’”

TÇ-12:“Benim gördüğüm şey, tercümanlar kadar çaresiz, tercümanlar kadar örgütsüz, kanunsuz, ne yapacağını bilmeyen, neyin için yaptığını, haklarını, hukukunu bilmeyen ve saygı görmeyen hiçbir meslek yok. [...] Önceden polis beni çağırıyordu, hevesliydim... Sonra baktım polis kendisine çay söylüyor, çay içiyor bana söylemiyor. Ondan sonra benim yanımda adamlara bağıyor çağırıyor.”

TÇ-9:“Velinin lehinde konuşmam istenmedi... Sadece söylediklerini aktardım. ... İlk zamanlar iyilik amaçlı yapıyordum, çünkü ben de buraya geldiğimde çok sorun yaşadım. Yardım etmek istedim. Ama bunu meslek haline getirirsen, zaman ayırdığın için para almam gerekir.”

TÇ-26:“Türk milleti de öyle düşünüyor, Arap milleti de öyle düşünüyor. Çevirmen diyor ki sen kendi Arapçayla koruyorsun, sen de Türkçeyle koruyorsun. İkisi de yanlış düşünüyorlar. [...] Çevirmenlik çok zor. Bazen de anlamıyor yani. Söylüyorum doktor böyle böyle dedi, yok biz Irak’ta mesela böyle böyle... Doktor neden bıraktı? Yok biz Türkiye’deyiz. Irak’la burası ayrı. [...] Bir hastadan mı? Hayır. 2000-3000 TL alsaydım hocam şu an ben çok zengin olurum. [...] Bazen birisi beni çok kırdı. Dedi ki zaten ben sana 150 TL de versem alırsın çünkü senin ihtiyacın var.”

TÇ-6:“Veli bazen bana okul müdürü hakkında sert konuşur, şikâyet ederdi. Ben de bunları direkt sert şekilde aktarmak yerine yumuşatarak söyledim. Mesela ‘Çocuğumuza yabancı olduğumuz için bağıyorlar’ dediler. Ben hocaya, ‘Veliniz böyle bir algıya sahip’ diye aktardım. Böylece ortam gerilmeden, açıklama yapma imkânı oldu.”

TÇ-5:“Gizlilik olur yani, ben ona saygı veririm. Gizli dosyalar vardır. Mesela savcılıkta, emniyet müdürlüğünde çok girdik. Burada sadece gizlilik değil, genel olarak bilgileri paylaşmamak... Görevimiz bu. Aynı zamanda bir görev ve bir saygı meselesi bizim için.”

3.5. Toplum Çevirmenliği Deneyimlerini Etkileyen Faktörler

Bu bölümde sunulan “Toplum Çevirmenliği Deneyimlerini ve Algılarını Etkileyen

Bağlamsal Katmanlar: Ekolojik Sistemler Kuramı Temelli Tematik Model”, Ekolojik Sistemler Kuramı’nın (Ecological Systems Theory) öncüsü Bronfenbrenner’in (1994) kavramsallaştırmasına dayandırılmaktadır. Model, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği ile ilgili yaşantı ve algıların katmanlı bir yapı içinde oluştuğunu varsaymakta ve bulguların bu katmanlar boyunca nasıl biçimlendiğini görünür kılmayı amaçlamaktadır. Modelde ortaya çıkan etkenler, ekolojik bakışla mikro, mezo, ekzo, makro ve kronosistem düzeylerinde yerleştirilmektedir. Mikrosistemde okul içi yüz yüze etkileşimler, aile içi dil kullanımı ve duygusal akış belirleyici olmaktadır. Mezosistemde okul–aile–topluluk bağları ile taraflar arası iş bölümü ve uyum sorunları öne çıkmaktadır. Ekzosistemde Milli Eğitim Bakanlığı kararları, yerel yönetimlerin uygulamaları, destek çalışmaları ve basın–yayın ile bilgi ortamı etkili olmaktadır. Makrosistemde tek dillilik beklentisi, kültürel benzeştirme eğilimleri, toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal dilin yön verici olduğu görülmektedir. Kronosistemde göçün evreleri, eğitim alanındaki düzenleme değişimleri, kriz dönemleri ve zamanla dönüşen toplumsal algılar belirleyici olmaktadır. Bu yerleşim sayesinde “çevirmen–öğretmen–veli” etkileşimleri, yalnızca anlık söz aktarımı değil; kurallar, kaynak düzeni ve toplumsal ölçütlerin kesiştiği bir ilişkiler ağı olarak kavranmaktadır.

Modelin kullanım amacı iki yönlü olarak tasarlanmaktadır: (i) eşleme ve çözümleme yoluyla görüşme parçalarının uygun katmanlara yerleştirilmesi ve böylece izlek–bağlam bağlarının açığa çıkarılması amaçlanmaktadır; (ii) yorumu derinleştirme yoluyla, örneğin bir okulda çeviri hizmetine erişilememesi durumunda sayısal araçlara yönelme ya da gönüllü emeğin zamanla tükenmesi gibi sonuçların ekzo ve kronosistem dinamikleriyle birlikte açıklanması hedeflenmektedir. Bu çerçeve sayesinde öneriler bölümünde mikro düzeydeki düzenlemeler (toplantı akışı, rol adlarının açıklştırılması) ile makro/ekzo düzeydeki adımlar (kurum ölçütlerinin belirlenmesi, sürekli bütçe ayrılması, meslek olarak tanınmanın güçlendirilmesi) arasında sağlam bir köprü kurulabilmektedir.

Ekolojik Sistemler Kuramı, bağlamları kavramsallaştırmak amacıyla “ekoloji” ve “ekosistem” terimlerinden mecazi olarak yararlanılmakta (Cross & Hong, 2012) ve bu terimler aracılığıyla çok katmanlı ortamlar betimlenmektedir (Changizi, 2024). Ekoloji, canlı organizmalar ile bu organizmaların yaşam alanlarını oluşturan fiziksel bileşenler arasındaki ilişkileri konu edinen Biyolojinin bir alt alanı olarak tanımlanmakta ve ekosistem kavramı üzerinden açıklanmaktadır (Chong vd., 2022). Eğitim araştırmalarında, öğrenme ve öğretmeye ilişkin sosyal yapılandırmacı yaklaşımın yükselişiyle birlikte “ekoloji” ve “ekosistem” kavramları, öğrenmenin gerçekleştiği çevrelere gönderimde bulunmak üzere araştırmacılar tarafından ödünç alınmakta ve kuramsal çerçevelere dâhil edilmektedir (Amali vd., 2023). Dört

bağlam katmanından—mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem—oluşan iç içe geçmiş Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesi, Bronfenbrenner (1979) tarafından ortaya konulmakta ve ekolojik bir perspektif olarak kuramsallaştırılmaktadır.

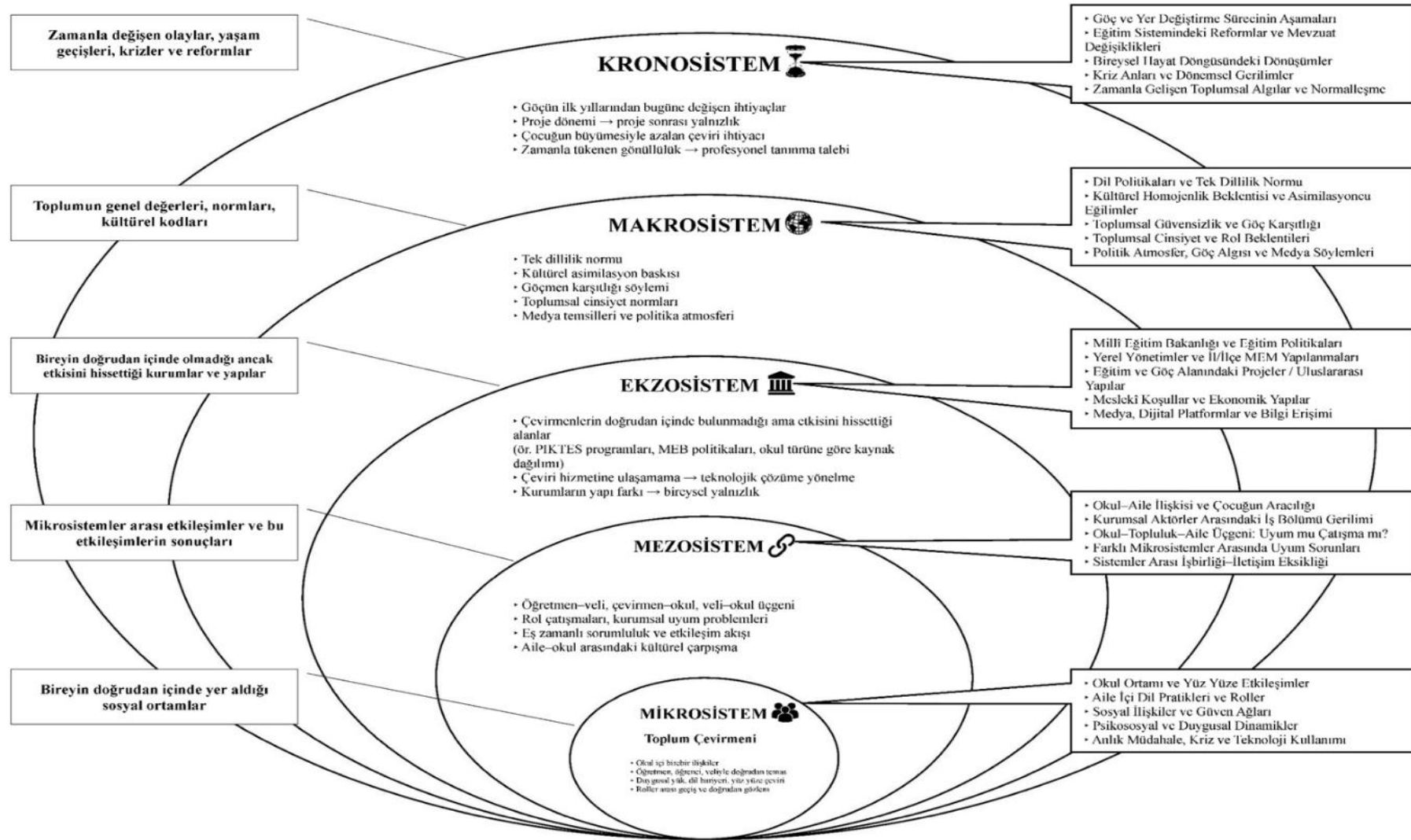
Literatür incelendiğinde, çeviribilim ve dil alanında Bronfenbrenner'in (1979) Ekolojik Sistemler Kuramı'na dayanan çeşitli çalışmaların bulunduğu tespit edilmekte ve söz konusu kuramın farklı alt alanlarda uygulandığı görülmektedir. Ren ve Zheng (2025) tarafından yürütülen çalışmada, yazılı çeviri ve sözlü çeviri programlarındaki yüksek lisans öğrencilerinin öğrenme tükenmişliğinin sistemik nedenleri incelenmekte ve bu nedenler arasındaki karşılıklı ilişkileri göstermek üzere kuramsal bir model ortaya konulmaktadır. Man vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çeviri eğitiminde değerlendirme dönütlerinin bağlama oturtulması için ekolojik bir yaklaşım savunulmakta ve bu yaklaşımın çeviri değerlendirmesinde mekânsal ve zamansal bağlamı vurguladığı belirtilmektedir. Bronfenbrenner'in ekolojik sistem kuramına dayanan Cross ve Hong'un çerçevesinin gözden geçirilmiş bir sürümünden hareketle, Han vd. (2023) tarafından karma yöntem benimsenmekte ve bir yabancı dil (EFL) bağlamında öğretmen duyguları ile bu duyguları etkileyen etmenler, söz konusu çerçevenin mikro, mezo, ekzo ve makro düzeylerinde daha iyi anlaşılmasına çalışılmıştır. Chong vd. (2022) tarafından ikinci dil (L2) araştırmaları alanına Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı tanıtılmakta, alternatif kuramlar (Etkinlik Kuramı, Karmaşıklık Kuramı, Sosyokültürel Kuram) gözden geçirilmekte ve iç içe geçmiş sistemlerin bağlamların L2 öğrenmesini nasıl biçimlendirdiğini incelemek için kapsamlı bir çerçeve sunduğu ileri sürülmektedir. Bu doğrultuda, dil öğrenmesi çözümlemelerinde sınıf içi etmenler (mikrosistem), kurumlar arası bağlantılar (mezosistem), daha geniş eğitim politikaları (ekzosistem) ve kültürel değerler (makrosistem) arasındaki etkileşimlerin dikkate alınması önerilmektedir. Ekolojik bir çerçeve benimsenerek, Mohammadabad vd. (2019) tarafından farklı düzeylerde dil öğretmeni bilişini etkileyen etmenler araştırılmakta ve bu etmenlerin çok katmanlı yapısı ortaya konulmaktadır. Rahimi (2023) tarafından yürütülen çalışmada ise, öğretmenlerin öğrenme ekolojisine ilişkin algıları fenomenolojik desene dayalı nitel bir yöntemle incelenmekte ve deneyimlerin derinlemesine betimlenmesine odaklanılmaktadır.

Özetle, Çeviribilim, Dilbilim, İngiliz Dili Eğitimi (ELT) ve genel Eğitim alanlarında yürütülen araştırmalar, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nın dikkat çekici biçimde uyarlanabilir olduğunu göstermekte ve farklı bağlamlarda etkin şekilde kullanılabildiğini ortaya koymaktadır. Kuramın, çeviri öğrencilerindeki tükenmişlik nedenlerinin haritalandırılmasında, korpus destekli ekolojik bir bakışla değerlendirme süreçlerinin yeniden çerçevelendirilmesinde ve ikinci dil edinimi çalışmalarında bağlama

duyarlı bir araştırma zemini sunmada yararlı olduğu vurgulanmaktadır. ELT literatüründe modelin öğretmen bilişi, sınıf içi konuşma ekolojileri, kimlik oluşumu ve duygusal dünyaların çözümlenmesinde işlevsel kılındığı, mikro, mezo, ekzo ve makro düzeyler arasındaki etkileşimlerin görünür kılındığı ve çok katmanlı bağlamsal dinamiklerin açıklanabildiği belirtilmektedir. Bu bağlamda, Bronfenbrenner'in (1979) Ekolojik Sistemler Kuramı'nın bu araştırmadaki söz konusu model içinde uygun ve üretken bir bakış açısı sunduğu ileri sürülmektedir. Söz konusu bulgular Şekil 16'da gösterilmektedir.



Şekil 16. Toplum Çevirmenliğine Yönelik Ekolojik Sistemler Kuramı Temelli Tematik Model



Mikrosistem, bireyin doğrudan içinde yer aldığı sosyal ortamları kapsamaktadır; okul, sınıf, rehberlik odası, öğretmenler odası ve aile evi gibi gündelik temas noktaları bu katmanın çekirdeğini oluşturmaktadır. Toplum çevirmeni bu düzeyde, öğretmen–öğrenci–veli üçgenindeki yüz yüze etkileşimin merkezinde konumlanmakta ve ilişkilerin akışını etkileyen bir öge olarak yer almaktadır. Bulgular, mikrosistemde çevirinin yalnızca söz aktarımı olmadığını; anın duygusal yükünü, taraflar arası güç dengesini ve güven ilişkilerini birlikte yöneten bir etkileşim düzenleme işi olarak yaşandığını göstermektedir.

Okul ortamı ve yüz yüze etkileşimler: Veli toplantıları, kayıt–kabul, rehberlik görüşmeleri, ölçme–değerlendirme ve disiplin toplantılarında konuşmanın akışının çevirmen tarafından düzenlenmekte olduğu; alan terimlerinin açıklığa kavuşturulduğu, yanlış anlamaların önleildiği ve gerektiğinde konuşma hızı ile yoğunluğunun ayarlandığı görülmektedir.

Aile içi dil kullanımı ve roller: Velinin ve öğrencinin ev içi dil kullanımı, çevirmenin müdahalesinin düzeyini belirlemektedir. Çocuğun resmî olmayan dil aracılığına alışmış olduğu durumlarda çevirmenin rolünün gölgelendiği ya da rol sınırlarının yeniden konuşulmasının gerektiği gözlenmektedir. Rol çatışmalarının, etik ilkelere ve okulun usullerine dayanarak yönetildiği anlaşılmaktadır.

Sosyal ilişkiler ve güven ağları: Çevirmenle tekrarlayan karşılaşmaların güveni artırdığı; güven arttıkça bilgi paylaşımının ayrıntılandığı ve eğitim hedeflerinin daha kapsamlı biçimde ele alındığı görülmektedir. Buna karşılık çevirmenin sık değişmesinin ya da kurum içi belirsizliklerin güveni kırılganlaştırdığı ve görüşmeleri yüzeysel bir düzeyde tuttuğu belirtilmektedir.

Ruhsal–toplumsal ve duygusal etkenler: Kayıp, disiplin, özel eğitim ya da göç sarsıntısı içeren konularda etkileşimin duygusal yoğunluğunun yükseldiği; bu yoğunluğun çeviri sırasında dengelenmeye çalışıldığı, yansızlığın korunurken duygudaşığa yer verildiği ve söze dökülemeyen duygular için güvenli bir çerçeve tutulduğu tespit edilmiştir. Bu durumun duygusal emek ve özbakım gereksinimini artırdığı anlaşılmaktadır.

Anlık müdahale, kriz ve teknoloji kullanımı: Acil durumlarda telefon ve çevrim içi araçlarla dil yardımı sağlanmakta; ancak beden dili ve ince anlam ipuçlarının görünürlüğü azalabilmektedir. Yüz yüze etkileşimin sunduğu ince geri bildirim döngüsü zayıfladığında, açıklama ve sadeleştirme yol ve yöntemlerinin daha görünür ve daha planlı biçimde kullanıldığı gözlenmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, mikrosistem düzeyinde toplum çevirmeninin yalnızca dil aktarımı yapan bir kişi değil; öğretmen–veli–öğrenci ilişkisinin akışını, duygusal iklimini ve

güven düzenini belirleyen, anlık kararlarıyla etkileşimi yönlendiren ilişkisel bir aracı olarak iş gördüğü ve hizmet niteliğinin süreklilik, rol açıklığı, hazırlık ve duygusal destek gibi küçük ölçekli koşullara doğrudan bağlı bulunduğu ifade edilebilir.

Mezosistem, bireyin içinde yer aldığı birden çok mikrosistemin birbirine değdiği alan olarak tanımlanmaktadır. Eğitim bağlamında bu düzey; öğretmen–veli, çevirmen–okul ve veli–okul bağlarında kurulan ilişkiler ile okul–aile–topluluk hattındaki eşgüdümü kapsamaktadır. Bulgular, bu bağlarda iş bölümünün, rol sınırlarının ve bilgi akışının açıklığı kadar taraflar arasında güven ve birlikte çalışma kültürünün de çeviri deneyimini belirlemekte olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen–veli, çevirmen–okul, veli–okul bağları: Mezosistem düzeyindeki karşılaşmaların çoğu kez toplantıların planlanması, bilgilendirme, karar alma ve izleme adımlarını içerdiği görülmektedir. Bu adımlar arasında kopukluk oluştuğunda, mikrosistemde olumlu ilerleyen bir görüşmenin dahi yanlış anlamaya, gecikmeye ya da gereksiz gerilime dönebildiği gözlenmektedir.

Rol çatışmaları ve kurumsal uyum: “Kim çağırır, kim öder, kim kayıt altına alır, kim geri bildirim verir?” sorularının netleşmediği durumlarda, çevirmenin yansız aktarım ile kültürler arası aracılık rolleri arasında sıkıştığı; öğretmenlerin rehberlik yükümlülükleri ile iletişim görevlerini ayırmakta güçlük yaşadığı; velilerin ise hizmete nasıl ve nereden ulaşılacağı konusunda çelişik işaretler aldığı görülmektedir.

Eş zamanlı sorumluluk ve etkileşim akışı: Aynı anda birden çok tarafın sorumluluk üstlenmesi eşgüdümlü gerektirmektedir. Görev paylaşımı ve zamanlama açık biçimde yürütüldüğünde süreç hızlanmakta; aksi hâlde “herkes biraz yaptı ama iş tamamlanmadı” duygusunun ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Aile–okul arasında kültürel karşılaşmalar: Disiplin, yetke, mahremiyet ve başarı ölçütlerine ilişkin farklı kurallar mezo düzeyindeki bağ noktalarında görünür olmaktadır. Çocuğun gayriresmî aracılığı çoğu kez “pratik bir çıkış yolu” olarak devreye girmekte; ancak bu yol, rol tersine dönmesi ve etik sakıncalar nedeniyle zaman içinde ilişkileri kırılganlaştırmaktadır.

Okul–topluluk–aile hattı: Rehberlik birimi, sosyal hizmet, sivil toplum kuruluşları ve göçmen topluluk temsilcileriyle kurulan ağların, bilgi ve kaynak akışının niteliğini belirlediği anlaşılmaktadır. Birlikte çalışma ve iletişim eksikliği bulunduğu hizmetlerin duruma göre ve kişiye bağlı biçimde yürütüldüğü; ortak ölçülerin yerleşmediği ve sürekliliğin zayıfladığı görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, mezosistem düzeyindeki işleyişin (rol tanımları, iş akışları,

kurumlar arası iletişim ve güven ağları) toplum çevirmenliği deneyiminin niteliği üzerinde belirleyici bir etki yarattığı; yazılı ve açık kuralların kurulması, görüşme öncesi ve sonrası düzenli bilgilendirmenin yapılması, çocuk aracılığını azaltan birlikte çalışma düzeneklerinin yerleştirilmesi ve sürekli geri bildirim yollarının işletilmesiyle mikro düzeydeki gerilimlerin anlamlı ölçüde azaltılabileceği ifade edilebilir.

Ekzosistem, bireyin ve okulun dışında konumlanan fakat günlük işleyişi doğrudan etkileyen kurum ve düzenlerin oluşturduğu katman olarak görülmektedir. Bu düzeyde Milli Eğitim Bakanlığı kararları, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin uygulamaları, okul türlerine göre kaynak paylaşımı, PİKTES ve benzeri destek çalışmaları, göç alanındaki ulusal ve uluslararası yapılar, yerel yönetimler, meslek koşulları ve ekonomi ile basın–yayın ve sayısal bilgi akışı belirleyici olmaktadır.

Yönetim kararları ve kaynak paylaşımı: MEB ve il/ilçe uygulamaları, çeviri hizmetinin varlığı, erişimi ve sürekliliği üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Okul türleri ve yerleşim yerine göre değişen kaynak paylaşımı, hizmete erişimde belirgin eşitsizlikler doğurmaktadır.

Destek çalışmaları: PİKTES ve benzeri çalışmalar yürürlükteyken çağrı ve görevlendirme akışı düzenli ilerlemekte, kesintiye uğradığında hizmet yeniden kişisel çabaya dayalı hâle gelmektedir.

Hizmete erişememe ve sayısal çözümler: Yeterli insan kaynağına ulaşılamadığında telefonla ya da sayısal araçlarla dil yardımı sağlanmaya çalışılmakta; ancak yüz yüze etkileşimin sağladığı ince geri bildirimler zayıflamaktadır.

Kurumlar arası işleyiş farkı: Okullar ve bağlı birimler arasında usul farkları bulunduğu yazışma, kayıt ve görev akışı kişiye bağlı yürümekte; bu durum, işin tek tek kişilerin omzuna binmesine ve çevirmenin yalnızlaşmasına yol açtığı yönünde gözlemler doğurmaktadır.

Meslek koşulları ve ödeme usulleri: Ücretlendirme, görevlendirme ve çalışma koşulları çevirmenin hazır bulunuşunu, sürekliliğini ve güdülenmesini doğrudan etkilemektedir.

Basın–yayın ve sayısal bilgi ekosistemi: Haber dili ve sayısal ortamlardaki bilgi akışı bir yandan hızlı haberleşme ve belge paylaşımı sağlayarak erişimi artırmakta, öte yandan yanlış bilginin yayılması hâlinde okul–aile hattında güveni zedelemektedir.

Bu bulgulardan hareketle, açık ve sade çağrı–görevlendirme usullerinin, okul türleri arasında adil kaynak paylaşımının ve sayısal araçların yüz yüze görüşmeyi tamamlayacak biçimde düzenlenmesinin ekzosistem düzeyinde güveni ve sürekliliği güçlendirdiği; buna karşılık usul belirsizlikleri ile kaynak darlığının hizmeti kişisel çabaya bıraktığı ve eşitsizlikleri büyüttüğü ifade edilebilir.

Makrosistem, toplumu kuşatan yerleşik değerlerin, kuralların ve kültürel kabullerin eğitim ortamındaki ilişkilere yön verdiği üst düzey bir çerçeve olarak anlaşılmaktadır. Bu düzeyde benimsenen dil, kimlik ve yurttaşlık anlayışı; okulun yazılı–yazısız kuralları ile ailelerin beklentileri arasındaki mesafeyi belirlemekte, toplum çevirmenliğinin anlamını ve sınırlarını dolaylı fakat güçlü biçimde biçimlendirmektedir.

Dil anlayışı ve tek dillilik beklentisi: Tek dillilik, okul yaşamının doğal ve değişmez ölçüsü olarak yeniden üretilmektedir. Ana dilin görünürlüğü kimi ortamlarda sorun alanı olarak kodlanmakta, çeviri hizmeti ise kalıcı bir hak yerine geçici bir yardımcı araç olarak konumlanmaktadır.

Kültürel benzeştirme baskısı: Farklı kültürel davranışların uyum adı altında tek tipliliğe çekilmesi beklenmekte, farklılığın açıklanmasına ayrılan süre ve alan sınırlı kalmaktadır. Bu durum, çevirmenin açıklayıcı ve köprü kurucu yönünün görünebilirliğini azaltmakta, “yalnızca aktar” beklentisini güçlendirmektedir.

Göç karşıtlığı ve güvensizlik iklimi: Toplumda yaygın olan göç karşıtı bakış ve güvensizlik, okul kapısında velilere yönelen ince denetim ve mesafeli tutum olarak yansımaktadır. Çevirmen aracılığıyla yapılan başvuruların daha sık sorgulandığı ve resmî işlemlerde ek kanıt istendiği durumlar artabilmektedir.

Cinsiyet rolleri ve beklentiler: Erkeklik–kadınlık rolleri, görüşmelere kimin katılacağına, kimin konuşacağına ve çevirmenin cinsiyetine dair tercih ve sınırlamalara yön vermektedir. Bazı ailelerde kadın velinin tek başına görüşmeye katılmasının uygun görülmediği ve çevirmenin de buna göre seçilmesinin istendiği gözlenmektedir.

Basın–yayın dili ve siyasal hava: Basın–yayında dolaşan göç ve güvenlik temalı haber dili ile ülkedeki siyasal hava, okulun gündelik diline hızla sızmakta ve beklentileri keskinleştirmektedir. Kriz dönemlerinde dilin sertleştiği, hoşgörü eşiğinin düştüğü ve çeviri hizmetine duyulan ihtiyacın “geçici olağanüstü durum” gibi algılandığı görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, Bu üst düzey kabuller ve kurallar, çeviri hizmetinin meslek olarak tanınması, bütçe ayrılması, görevlendirme usulleri ve etik çerçevenin çizilmesi gibi alt konular için zemin oluşturmaktadır. Dil dostu okul anlayışı, ana dilin öğrenmeye katkı veren bir kaynak olarak görülmesi ve hak temelli bir yaklaşım benimsendiğinde, çeviri hizmetinin niteliğinin ve sürekliliğinin güçleneceği düşünülebilir. Bu bulgulardan hareketle, makrosistem düzeyinde tek dillilik ve tek tiplilik beklentisinin, göç karşıtı bakışın ve sertleşen siyasal–haber dilinin okulda çeviri hizmetini geçici ve ikincil bir destek gibi göstermekte olduğu; buna karşılık hak temelli dil anlayışının, cinsiyet eşitliğini gözetken uygulamaların ve sakinleştirici kamu dilinin yaygınlaştırılmasıyla toplum çevirmenliğinin kurumsal kabulünün ve etkililiğinin

artacağı ifade edilebilir.

Kronosistem, olayların zaman içindeki akışının ve ardışık yaşam geçişlerinin eğitim ortamındaki dil aracılığı deneyimini nasıl dönüştürdüğünü gösteren üst bir zaman eksenini kavranmaktadır. Göçün evreleri, eğitim alanındaki düzenleme değişimleri, kriz dönemleri ve aile döngüsündeki dönüşümler birikimli etkiler üreterek toplum çevirmenliği gereksinimini dalgalandırmaktadır.

Göçün evreleri: Göçün ilk yıllarında belirsizlik ve resmi işlemler yoğunlaştıkça çeviri gereksinimi artmakta, yerleşme ve yerel ilişki ağlarının güçlenmesiyle gündelik işlerde dil desteği görece azalmakta ancak okul kararları ve özel gereksinim alanlarında nitelikli desteğe yönelim sürmektedir.

Proje dönemleri ve sonrası: Destek projeleri yürürlükteyken erişim ve süreklilik artmakta, proje sona erdiğinde çağrı ve görevlendirme akışı zayıflamakta ve hizmet yeniden kişisel çabaya dayanmaya başlamaktadır.

Çocuğun büyümesi ve gereksinimin yön değiştirmesi: Erken yıllarda temel iletişim ve kayıt işlemleri öne çıkmakta, ilerleyen yıllarda ölçme-değerlendirme, yöneltme, meslek seçimi ve özel eğitim başlıkları daha çok gündem oluşturmaktadır.

Gönüllülüğün tükenmesi ve meslekileşme talebi: Başlangıçta akraba ve tanıdık çevresinden sağlanan gönüllü yardımlar zamanla yorulmakta, yük arttıkça düzenli, ücretli ve kurallı bir hizmete duyulan gereksinim belirginleşmektedir.

Eğitimde düzenleme değişimleri: Program, kayıt-kabul ve ölçme süreçlerine ilişkin düzenlemeler her değişimde yeni bilgi ve belge gereksinimleri doğurmakta, bu da çeviri talebini dönemsel olarak yükseltmektedir.

Kriz ve dönemsel gerilimler: Salgın, afet ve ani güvenlik olayları yüz yüze görüşmeleri kesintiye uğratmakta, uzaktan görüşmeye geçişi hızlandırmakta ve çevirinin işleyişini kısa sürede yeniden biçimlendirmektedir.

Zamanla gelişen toplumsal algılar: Okul topluluğunun çok dilliliğe alışmasıyla başlangıçtaki kuşku ve mesafe azalmakta, hak temelli dil yaklaşımı güçlendikçe çeviri hizmeti olağan ve kalıcı bir okul bileşeni olarak görülmeye başlamaktadır.

Bu bulgulardan hareketle, zaman eksenindeki dalgalanmaların toplum çevirmenliği hizmetinin türünü, yoğunluğunu ve erişim yollarını sürekli yeniden belirlemekte olduğu; süreklilik için proje bağımlılığının azaltılması, düzenleme değişimlerinde açık bilgilendirme yapılması ve kriz dönemleri için önceden tasarlanmış uzaktan görüşme düzeneklerinin hazır tutulması gerektiği ifade edilebilir.

Toplum Çevirmenliği Deneyimlerini ve Algılarını Etkileyen Bağlamsal Katmanlar:

Ekolojik Sistemler Kuramı Temelli Tematik Model ile toplum çevirmenliğinin yalnızca dil aktarımı değil, kurum düzeni ve toplumsal değerlerle örölü çok katmanlı bir süreç olarak anlaşıldığı gösterilmektedir. Katmanlar boyunca nerede aksama yaşandığı ve hangi düzeyde güçlendirme gerektiği somut biçimde saptanabilmektedir. Rol adlarının ve görev paylaşımının açıklığı kavuşturulmasına, ortak ölçütlerin yerleştirilmesine ve sürekliliği olan bütçelerin ayrılmasına yön verilmektedir. Çocukların gayriresmî aracılığının azaltılması, yüz yüze ve sayısal görüşme düzeneklerinin dengelenmesi ve etik gözetimin güçlendirilmesi için kanıta dayalı dayanaklar sağlanmaktadır. Eğitim yöneticileri, öğretmenler ve çevirmenler için ortak bir dil ve izlek üretilmekte; okul, aile ve topluluk arasında uyumu artıran düzeneklerin kurulmasına imkân tanınmaktadır. Zaman boyutu eklenerek kriz dönemlerine hazırlık ve izleme çalışmalarına temel oluşturulmakta; hizmetin akışının dönemsel devingenliği görünür kılınmaktadır. Sonuç olarak bu modelin, toplum çevirmenliğinin meslek olarak tanınmasına, nitelikli hizmetin yaygınlaşmasına ve eşitsizliklerin azalmasına anlamlı katkı sunduğu vurgulanmaktadır.

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, toplum çevirmenliği deneyimlerini ve algılarını şekillendiren bağlamsal faktörlerin yalnızca dil engeliyle sınırlı olmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri, velilerin sosyoekonomik koşulları, eğitime yönelik tutumları, göçmen profilindeki değişimler ve okul ortamındaki olayların niteliği gibi unsurların çeviri hizmetinin etkinliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Velilerin önceliklerinin temel ihtiyaçlar ve geçim koşullarına yoğunlaşması, okul–veli iletişiminin sürekliliğini ve etkinliğini sınırlandırabilmektedir. Öte yandan, öğrenciler ve veliler için sunulan dil kurslarının, iletişim kalitesini artırdığı ve okul–veli iş birliğini güçlendirdiği vurgulanmaktadır. Katılımcılar ayrıca, göçmen öğrenci sayısındaki azalma, çift anadilli doğan çocukların artması ve göç hareketlerinin değişmesiyle çevirmen ihtiyacının zamanla azaldığını ifade etmektedir. Teknoloji destekli çeviri araçları, profesyonel çevirmen eksikliğinde pratik bir çözüm sunsa da, anlam kayıpları ve iletişim kalitesindeki sınırlılıklar nedeniyle yeterli bulunmamaktadır. Bu bulgulara ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

PİKTES ÖG-1:“Veliler... Çocuğın hakkında konuşacağımız dediğimiz zaman gelmiyor. ‘Çocuğım var’, ‘küçük bebeğim var’, ‘çalışıyorum’ diyorlar. Ama yardım deyince hemen gelirler. [...] Önceliğı karnını doyurmak, temel ihtiyaçlarını gidermek. [...] Çocuk Türkçe öğrenmiş, öğrenmemiş; zaten önemsemiş olsaydı bu veliler çocuklarından öğrenirlerdi.”

PİKTES ÖG-5:“Eğitim öğretimin başında yapılan veli toplantılarında, sağlık hizmetlerinde, resmi başvurularda çevirmen olmazsa olmaz. [...] Bu ihtiyaç, öğrencinin ve ailenin dil düzeyine göre değişiyor.”

PİKTES ÖG-6:“Göçmen öğrencilerin sayısı ve dil becerileri, çevirmen ihtiyacını belirliyor. Yabancı öğrencilerin yoğun olduğu okullarda mutlaka sistematik bir çevirmen hizmeti olmalı.”

PİKTES ÖG-7:“Okul ortamındaki olayın niteliği, çevirmen kullanım biçimini değiştiriyor. Kimi zaman resmi bir görevli, kimi zaman başka bir öğrenci devreye giriyor.”

PDR-2:“Veli toplantısına geliyor. [...] Eğer Türkçe bilenimiz bile çok basit düzeyde biliyorlar. Bizim kullandığımız cümleler onlara ağır gelebiliyor, anlaşılamayabiliyor. [...] Bundan dört yıl önce Türkçe sınıfı açılmıştı; yabancı uyruklu öğrenciler için. [...] O sene sonunda bir sınavı var, onu geçen tekrar normal sınıfına devam edebiliyor. [...] Bu çok işlerine yaramıştı. Veliler için de halk eğitimde benzer kurslar vardı; katılan veliler çocuklarının başarısında daha istekli ve gönüllü oldu.”

PİKTES ÖG-4:“Şu an çocukların birçoğu Türkiye’de doğduğu için çift anadilli doğuyor. İletişim kurmakta eskisi kadar zorlanmıyoruz. [...] Suriyeliler ve Iraklılar kendi ülkelerine dönmeye başladı. Eskisi kadar yoğun öğrencilerimiz yok.”

PİKTES ÖG-3:“%100 olmasa da, çeviri hizmetini yerine getirmeye çalışıyoruz. Google Çeviri vs. işe yarıyor. [...] Çoğu zaman başa çıkmak zor oluyor ama elimizin altında iletişim dili olarak İngilizce ve Google Çeviri işe yarıyor.”

Bu araştırmada, toplum çevirmenliği deneyim ve algılarının kurumsal politikalar, personel tutumları ve kullanılan araçların niteliği tarafından belirgin biçimde şekillendirildiği tespit edilmiştir. Makine/mobil çeviri araçlarının ise özellikle karmaşık ve duyarlı konularda yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Resmî çevirmen hizmetinin bulunmadığı bağlamlarda velilerin sosyal ağlara (arkadaşlar/diğer veliler) ve dijital araçlara yönelmelerinin yaygın bir uyum stratejisidir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

VELİ-4:Çeviri programları kullandım ama istenen ya da anlaşılır çeviriye sağlamıyordu; vatandaş ya da doktor da çeviri programlarının ne olduğunu bilmiyordu. (كنت استخدم برامج الترجمة ولكن لا تصل الى الترجمة المطلوبة والمفهوم والمواطن او الدكتور لا يعرف ما برامج الترجمة)

VELİ-7:Evet, Google uygulaması ve çok yardımcı oldu [...] başta yazıyor ve çeviri kullandığımı belirtiyordum. (نعم تطبيق غوغل وكان مساعد بشكل كبير [...] وفي البداية كنت أكتب وأعلمهم أنني أستخدم الترجمة)

VELİ-9:Kararlarımı başkalarının almasına neden oldu. (أدى ذلك إلى أن يتخذ الآخرون قراراتي)

VELİ-10: Bir kelimenin yanlış aktarılması bile aile ile okul arasında yanlış anlamaya neden olabilir [...] çevirmen dürüst ve güvenilir olduğunda okula ve personeline tamamen güvenirim. Çocuklarımın okulunda çeviri hizmeti olsaydı, okul topluluğuna uyum sağlamada büyük ölçüde yardımcı olurdu. (ربما تؤدي كلمة واحدة إلى سوء فهم بين الوالدين والمدرسة [...] عندما يكون المترجم أميناً وصادقاً أضع ثقة كاملة بالمدرسة) (وكادرها. لو كان هناك خدمة ترجمه في مدرسة أطفالتي، نعم، كانت ستساعد بشكل كبير في الاندماج في مجتمع المدرسة)

VELİ-12:Okullarda çevirmen yok. Bu, karşılaştığımız en önemli sorunlardan biridir. Okulda çeviri hizmeti sunan her okul, yabancı öğrencilerine değer verdiğini gösterir ve bu da güven kazandırır. Evet, telefonda çeviri uygulaması kullandım, ama çeviri iyi değildi. (لا يوجد مترجمين في المدارس هذه من أهم المشاكل) (التي نواجهها. وهذا يجلب الثقة. نعم، استخدمت برنامج ترجمة على التلفون لكن لم تكن الترجمة جيدة)

Çeviri deneyimi; mültecilik/“geçicilik” algısı, ekonomik güçlükler, yerel emek piyasası ve kurumsal düzenlilik düzeyi gibi etmenlerden etkilenmektedir. Velilerin zamanla Türkçe öğrenmesi talebi düşürebilirken, okul ve hastane gibi çok aktörlü ve daha az disiplinli ortamlarda çevirmenin rehberlik/koordinasyon yükü artmaktadır; mahkemelerdeki daha yapılandırılmış süreçler bu açıdan ayrılmaktadır. Yerel fırsat eşitsizlikleri ve ailevi koşullar mesleki hareketliliği sınırlayabilmekte; profesyonel olmayan yakın çevre araçlarının devreye

sokulması ise kalite ve etik risk doğurabilmektedir. Öte yandan, uzun süreli yerel deneyim ve kurumlarla kurulan süreklilik, güven ilişkilerini pekiştirerek erişimi ve işbirliğini kolaylaştırmaktadır; çocuk bulunmadığında telefonla arka plan çevirisi gibi pratikler de gayriresmî çocuk aracılığını ikame eden işlevsel çözümler sunmaktadır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

TÇ-2:“Şu anda dediğim gibi veliler de artık Türkçe öğrenmişler... Okul hocalarıyla kendileri irtibata geçiyorlar. Yani okullarda çok az oldu.”

TÇ-3:“Hâkim yanında daha rahatım, çünkü karşıdaki insan konuşmuyor, disiplinli bir şekilde çeviriyorum. Ama okulda veya hastanede herkes konuşuyor, biri gidip geliyor, çocuk arada kayboluyor... Hastanede sonucu beklemek, eczaneye gitmek, doktora ulaşmak zor. Orada sadece çeviri yapmıyorsun, rehberlik de yapıyorsun.”

TÇ-4:“Ben ilde birçok çok yere başvurdum... ama beni çalıştırmıyorlar, başka illerden yabancı getirip çevirmen olarak çalıştırıyorlar. Başka illerden çok iyi maaş teklifleri geldi ama eşimin ailesi burada olduğu için gidemedim. [...] Yaşadığım il şartlarında bu iş çok zor.”

TÇ-11:“Bazen veli yanında birini getiriyor. Komşusu, akrabası. [...] Biz ona çevirmen diyoruz ama aslında çevirmen değil. [...] Ama sadece orada iletişimi sağlayan kişi. [...] Onlar halk birinden konuşabilir.”

TÇ-10:“Ben 10 yıldır buradayım... İlk geldiğimde çok zorlandım, 2 gün parkta yaşadım. [...] Afganistan’da savaş oldu, çocuk okulda Taliban saldırmış, bıçak vurmuş. Onun için her şeyi bıraktım, geldim Türkiye’ye. [...] Vatandaşlar ID kart yok, maalesef kimlik yok. Afganistan kimlik zorlanıyor. Ne yapıyorum? Sigorta hekim ödeyecek, ceza nasıl olacak... İki aydır onlarla uğraşıyoruz.”

TÇ-8:“Okul daha kolay... Ama mesela doktor ya da devlet dairesindeki memurun anlattığını bizim Afganistanlı vatandaşıma çevirmek zor oluyor. Çünkü ortam farklı, mevzular farklı... adam onu hiç yaşamamış, duymamış; bilmediği için anlamaz. Buna ben bizim bir vatandaşımızı Niğde Gazozu’nu açmadan tattırmadan anlatamam, anlamaz da.”

TÇ-9:“Bazı aileler hiç önem vermiyor. Öğretmen baktığında aile önem vermiyorsa iki defa üstüne düşüyor, sonra tamamen bırakıyor öğrenciyi. ... Kültürel farklılık bazen tepkiyi değiştiriyor. Bazı terimler karşısında ‘Bu nasıl olabilir?’ tepkisi geliyor. Karşımdaki yanlış anlamasın diye çok net açıklamam gerekiyor.”

TÇ-26:“Bazı yabancı aileler, Türk toplumunun ırkçı olduğu yönünde bir algıya sahip olabiliyor. Tartışma yaşandığında, çocuğumun Arapça bildiği için tartışmaya dahil edildiğini veya bu nedenle fiziksel şiddet gördüğünü düşünüyorlar; bu da elbette yanlış bir durum. Geçenlerde açıkladım; kendi ülkemizde yaşarken de benzer şekilde, çocuklar okulda birbirleriyle kavga edebiliyordu.”

TÇ-5:“Mahkemelerde biraz daha farklı oluyor. Resmi dil olduğu için zor. Bekliyorsun 4-5 saat duruşma için, sonra 200-300 lira gibi komik bir ücret veriyorlar. Net tarife yok; hakimine bağlı. Biri 500 yazar, öbürü 1000, başkası 1500... İş yerinden çıkıyorsun, arabayla gidiyorsun, bekliyorsun, ama bu zamanın karşılığı yok.”

Bu araştırma kapsamında görüşülen toplam 26 toplum çevirmeni, deneyim ve istihdam biçimlerine göre dört ana kategoriye ayrılmaktadır: Alaylı Ücretli Çevirmenler (TÇ-1, TÇ-2, TÇ-3, TÇ-4, TÇ-5, TÇ-6, TÇ-7, TÇ-9, TÇ-16, TÇ-26), Gönüllü Çevirmenler (TÇ-10, TÇ-17, TÇ-18, TÇ-19, TÇ-20, TÇ-22, TÇ-23, TÇ-24, TÇ-25), Kurum İçi Geçici Çevirmenler (TÇ-11, TÇ-12, TÇ-13, TÇ-14, TÇ-15) ve Ad Hoc Çevirmenler (TÇ-8, TÇ-21). Alaylı ücretli

çevirmenler herhangi bir lisans eğitimine sahip olmamalarına rağmen bir şekilde hizmet karşılığında ücret almaktadırlar. Bununla birlikte, görüşmelerde yalnızca birkaç katılımcı, aldığı ücreti net bir şekilde ifade etmiş; çoğunluk ise ücret miktarını belirtmekten kaçınmıştır. Bu durum, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin maddi boyutunun hem konuşulmaktan çekinilen hem de şeffaf olmayan bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, çevirmenlerin çalışma biçimlerinin ve ücretlendirme koşullarının, sundukları hizmetin algılanma biçimini etkileyebildiğini göstermektedir. Özellikle ücretli çalışan bazı çevirmenlerin, hizmetlerinin profesyonellik düzeyi ve sürekliliği konusunda farklı değerlendirmeler yapılırken; gönüllü çalışan çevirmenlerde ise motivasyon kaynağı olarak toplumsal dayanışma, kültürlerarası köprü kurma arzusu ve kişisel tatmin öne çıkmıştır. Kurum içi geçici ve ad hoc çevirmenler ise genellikle ihtiyaç hâlinde görevlendirilen, sürekliliği olmayan ancak acil iletişim ihtiyacını karşılayan roller üstlenmiştir. Bu farklı istihdam biçimleri, eğitim ortamlarında çevirmenlik hizmetlerinin standartlaştırılmasının önündeki önemli yapısal zorluklara işaret etmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, toplum çevirmenliğinin yalnızca eğitim alanında değil; sağlık, adalet ve sosyal hizmetler gibi en yaygın ihtiyaç duyulan alanlarda da kurumsallaşmamış olmasıdır. Kurumsallaşma eksikliği, hem mesleğin yasal çerçeveye oturtulamaması hem de standart mesleki yeterliliklerin ve etik kodların ülke genelinde uygulanamaması sonucunu doğurmaktadır. Bu nedenle, toplum çevirmenliği çoğu zaman “gerektiğinde devreye giren” geçici ve parçalı bir hizmet olarak algılanmakta; bu da hem hizmetin kalitesini hem de paydaşların güven algısını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, kamu kurumlarının bu hizmeti çoğunlukla gönüllü emeğe, geçici görevlendirmelere veya “alaylı” deneyime dayandırması, uzun vadeli profesyonelleşme ve mesleki gelişim fırsatlarını sınırlamaktadır. Böyle bir bağlamda, eğitim ortamlarında karşılaşılan dil engelleri, sağlıkta yanlış tıbbi bilgilendirme riskleri ve mahkeme ortamlarında adil yargılanma hakkının zedelenmesi gibi kritik sorunlar, doğrudan çeviri hizmetinin yetersizliğinden kaynaklanabilmektedir.

Araştırma bulguları, eğitim ortamlarında görev yapan “alaylı” ücretli toplum çevirmenlerinin büyük ölçüde sabit bir tarife belirlemeksizin, “karşı tarafın ne verirse” anlayışıyla hizmet sunduğunu göstermektedir. Özellikle okul bağlamında gerçekleşen kısa süreli (ör. yarım saatlik) müdür–veli görüşmeleri veya kayıt işlemleri gibi sözlü çevirilerde ödenen tutarların genellikle 100–200 TL civarında olduğu, bunun da çoğunlukla nakit olarak ve iş bitiminde elden verildiği, herhangi bir sözleşme veya makbuz düzenlenmediği belirlenmiştir. Bazı durumlarda hiç ödeme yapılmadığı, çevirmenlerin ise bu görevleri “yardım” kapsamında değerlendirdiği görülmektedir. Bu esnek ücretlendirme anlayışının

temelinde, hizmet alan kişilerin çoğunlukla mülteci veya sığınmacı olması nedeniyle ekonomik kısıtlılıklar, çevirmenlerin resmi bilirkişi ya da yeminli çevirmen statüsüne sahip olmaması ve çeviri ihtiyacının düzensiz ve kısa süreli olması yer almaktadır. Literatürde de benzer şekilde, toplum çevirmenliği alanında ücretlendirmenin standartlaştırılamadığı, saha uygulamalarında talebe, bağlama ve karşı tarafın ödeme gücüne göre değişkenlik gösterdiği; Türkiye örneklerinde ise özellikle göçmen ve mülteci topluluklarla çalışan çevirmenlerde sosyal dayanışma ve gönüllülük motivasyonunun belirgin olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

TÇ-1:“[...] özel bir tarife uygulamadım. Verene bereket versin dedim, vermeyene de helal olsun dedim. Yani öyle bir şeyi sabitlemedim. [...] Can güvenliği korkusundan ben ofis açamadım.”

TÇ-2:“Mültecilere yardım amacıyla yaptım, ücret almadım. Sadece emniyetten ve karakoldan, mahkemeye giriyorum, oradan ücret alıyorum. Mültecilerden para almadım hiçbir zaman.”

TÇ-3:“Ücret almaması bizim için problem, hani ücret almasını istiyoruz biz. Çünkü bu bir meslek. Ben de sonuçta tercümanım. [...] Bir yere gittim bir saat ya da iki saat sizce ne kadar? Adam diyor ki sence? Ben de örnek veriyorum bin. Adam diyor ki az değil mi? Bin beş yüz o zaman.”

TÇ-4:“[...] O zaman gönüllü gidiyorum. Kendim anneye diyorum ki saat veriyorum, Kızılay'a gel psikologla görüşelim. Kesinlikle ücret almıyorum. [...] Ben ücret parasını almam ama noter parasını ben karşılayamam, kendi cebimden veremem diyorum.”

TÇ-5:“Yok saatlik değil yani. [...] Aramızda anlaşma gibi bir şey. Ama ücretlerde çok öyle aşırı ücret almıyoruz. Çünkü genel durumlar...”

TÇ-6:“[...] Hastanelere giderken yarım saat falan 400 TL veriyorlar bazen. [...] İstanbul'da günde 100 dolar verirdi bana. [...] Ama okullarda çok yani böyle giderken almıyordum. [...] Çok fakir aileler var, babaları yok, yetim çocuklar olur diye... O zaman 50 TL, 60 TL, 40 TL alırdım.”

TÇ-7:“[...] Bazen gönüllü olarak yapıyorum bu işi. Arada mesela birinin durumu kötü, para almıyorum. Kendim belirlemiyorum. Daha önce gönüllü olarak da yapmıştım.”

TÇ-9:“Ücret almıyorum ama çok sıkıştığım zaman, çok para ihtiyacım olduğunda çok az bir şekilde para alıyorum.”

TÇ-26:“Yok saatlik değil, çoğu memnun olduktan sonra belli bir miktar veriyor, ikram ediyorlar. [...] Paranın derdi düşük. Okula gitsem bazen 200 TL veriyorlar, bazen de ‘aman 200 ne ki’ deyip daha fazla ikram ediyorlar. İnsanlara bağlı bir şey.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, toplum çevirmenliği alanında kayırmacılık, fırsat eşitsizliği ve etik dışı uygulamaların mesleki işleyişi olumsuz etkileyen önemli sorunlar olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre, bazı çeviri görevlerinde sürekli aynı kişilerin tercih edilmesi, diğer tercümanların iş fırsatlarına erişimini kısıtlamakta ve mesleki rekabet ortamını zayıflatmaktadır. Bu durum, özellikle adliye gibi resmi kurumlarda belirli diller için tek bir tercümanın uzun süreli olarak görevlendirilmesi şeklinde ortaya çıkmakta, diğer yetkin tercümanların iş yüküne dâhil olamamasına neden olmaktadır. Katılımcı, mesleki etik açısından bu tür tekelleşmiş

uygulamaların adil olmadığını vurgulamış; çevirmen seçiminin şeffaf ve eşitlikçi kriterlere dayalı olarak yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, bazı tercümanların yalnızca ücretli işlere yönelmesi, gönüllü veya insani ihtiyaç odaklı çeviri taleplerine karşı ilgisiz kalması, mesleğin sosyal sorumluluk boyutunu zayıflatan bir unsur olarak dile getirilmiştir. Bunun yanında, resmi belgelerin çevirisinde isim yazımı, dilsel hassasiyetler ve terminoloji konusunda dikkatsizlik, çevirmenlerin titizlikle çalışmasına rağmen sorumluluğun haksız biçimde tercümana yüklenmesine yol açmaktadır. Bu bulgular, paydaşların toplum çevirmenliğinde adil iş dağılımı, etik standartlara bağlılık ve profesyonel hassasiyet konularında yüksek beklenti içinde olduklarını göstermektedir. Aşağıda, bu duruma ilişkin bazı katılımcı ifadeleri yer almaktadır:

TÇ-4:“Mesela bakıyorum o kadar üzülüyorum ki... Genellikle bir kişi yapıyor, %90 o kişiyi çağırıyorlar.”“Bazı vakit tercümanlar kesinlikle parasız hiçbir iş yapmıyorlar. Ama ben öyle düşünmüyorum... çok zor durumda mülteciler var.”“Gerçekten diyorum ben işimde çok titiz davranırım... ama bazı kişiler dikkat etmiyor, sonra bana diyorlar sen yanlış yapmışsın.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, toplum çevirmenliği hizmetlerinde güven ilişkisinin mesleki etkileşimlerde belirleyici bir unsur olduğu görülmüştür. Katılımcı ifadelerine göre, velilerin çevirmen tercihi çoğunlukla tavsiye (hearsay) yoluyla oluşmakta, çevirmenin daha önce sergilediği güvenilirlik ve etkin iletişim becerileri yeni kullanıcıların ücret öncesinde herhangi bir pazarlık yapmadan hizmet almasına imkân tanımaktadır. Bu durum, çevirmen ile hizmet alan kişiler arasında hızlı bir güven tesis edilmesine ve iletişim sürecinin sorunsuz başlamasına katkı sağlamaktadır. Özellikle ilk temaslarda ücret konusunun gündeme gelmemesinin, çevirmenin daha önceki hizmetlerde sağladığı memnuniyetin doğal bir sonucu olduğunu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, çevirmenlik pratiğinde profesyonellik yalnızca dilsel aktarım yetkinliği ile değil; aynı zamanda gizlilik, tarafsızlık ve güvenilirlik gibi etik ilkelerle pekişmektedir. Araştırma verileri, bu güvenin zaman içinde tavsiye zincirleri aracılığıyla yayıldığını ve çevirmenlerin topluluk içinde bilinirlik kazandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, toplum çevirmenliğinde güven temelli ilişkilerin, hizmetin sürekliliği ve paydaşlar arası etkileşimde sürdürülebilir bir işleyişin sağlanması açısından kritik olduğunu göstermektedir. Aşağıda, bu duruma ilişkin bazı katılımcı ifadeleri yer almaktadır:

TÇ-26“Diyelim bir müşterim beni çok beğendi... onun söylediği gibi başkası da başkasına veriyor, numaram yayıldı.”“Hiç sormuyorlar... çünkü önceki kişi demiş ki O bir şey demiyor, ben verdim, ikram ettim. İşimi yüzde yüz gördü diyor, O da onun gibi yapıyor.”“Çevirmenlik işi odaklanmadan önce güven gerekiyor. Sırdaş olman lazım.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, toplum çevirmenliği alanında meslekleşme sürecinin yıllardır tamamlanamamış

olmasının, mesleğin itibarı ve çalışma koşulları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerine göre, çevirmenlik işi, kurumsal bir tanım ve yasal statüye kavuşturulmadığı için, hem maddi hem de manevi açıdan değersizleştirilmekte; bu durum, mesleğin “çaresiz” bir konumda görülmesine yol açmaktadır. Özellikle toplum çevirmenliğinin uzmanlık gerektiren bir alan olmasına rağmen, yeterli mesleki eğitim, sertifikasyon ve standartların oluşturulmaması nedeniyle hak ettiği saygınlığı kazanamadığını vurgulanmıştır. Bu eksiklik, hem kamu kurumlarında hem de özel alanlarda çevirmenlerin iş güvencesi olmadan, düşük ücretlerle ve çoğu zaman geçici statüyle çalıştırılmasına neden olmaktadır. Yasal çerçevenin yokluğu, meslek örgütlenmelerinin sınırlı kalmasına ve etik standartların uygulanmasında tutarsızlıklara yol açmaktadır. Araştırma verileri, meslekleşme sürecinin tamamlanmamasının yalnızca çevirmenlerin bireysel memnuniyetini değil, aynı zamanda hizmet kalitesini de doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, toplum çevirmenliğinin profesyonel bir meslek olarak tanınması, hem paydaşların beklentilerinin karşılanması hem de mesleğin kurumsal anlamda güçlendirilmesi açısından kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Aşağıda, bu duruma ilişkin bazı katılımcı ifadeleri yer almaktadır:

TÇ-12: “Çevirmenlik işi çaresizlik... Yani değer verilmeyen bir iş.” “Kaç senedir çeviri yapıyorum ama hâlâ resmiyeti yok. Bir gün var, ertesi gün yok.” “Bu işi yapanın hakkı da, geleceği de belli değil.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bazı katılımcı ifadelerinin, çeviri piyasasında özellikle iki dil çiftinde yeterli düzeyde dil bilgisine sahip olmadığı hâlde çevirmenlik yapan kişilerin varlığına dikkat çektiği görülmüştür. Katılımcılar, bu durumun hem hedef metinlerde anlam kaybına ve bilgi eksikliklerine yol açtığını hem de hizmet alan bireylerin mağduriyet yaşamasına neden olduğunu vurgulamışlardır. Söz konusu durum, çeviri alanında uzun yıllardır süregelen meslekleşme sorununun bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitelikli çeviri hizmeti sunulabilmesi için gerekli mesleki standartların, sertifikasyon süreçlerinin ve denetim mekanizmalarının eksikliği, yetkinlik düzeyi düşük kişilerin piyasada “çevirmen” sıfatıyla faaliyet göstermesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, katılımcılar, meslekleşme sürecinin kurumsal politikalarla desteklenmesi, çevirmenlik yapabilmek için asgari dil yeterliliği ve etik ilkelerin belgelendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgulara ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

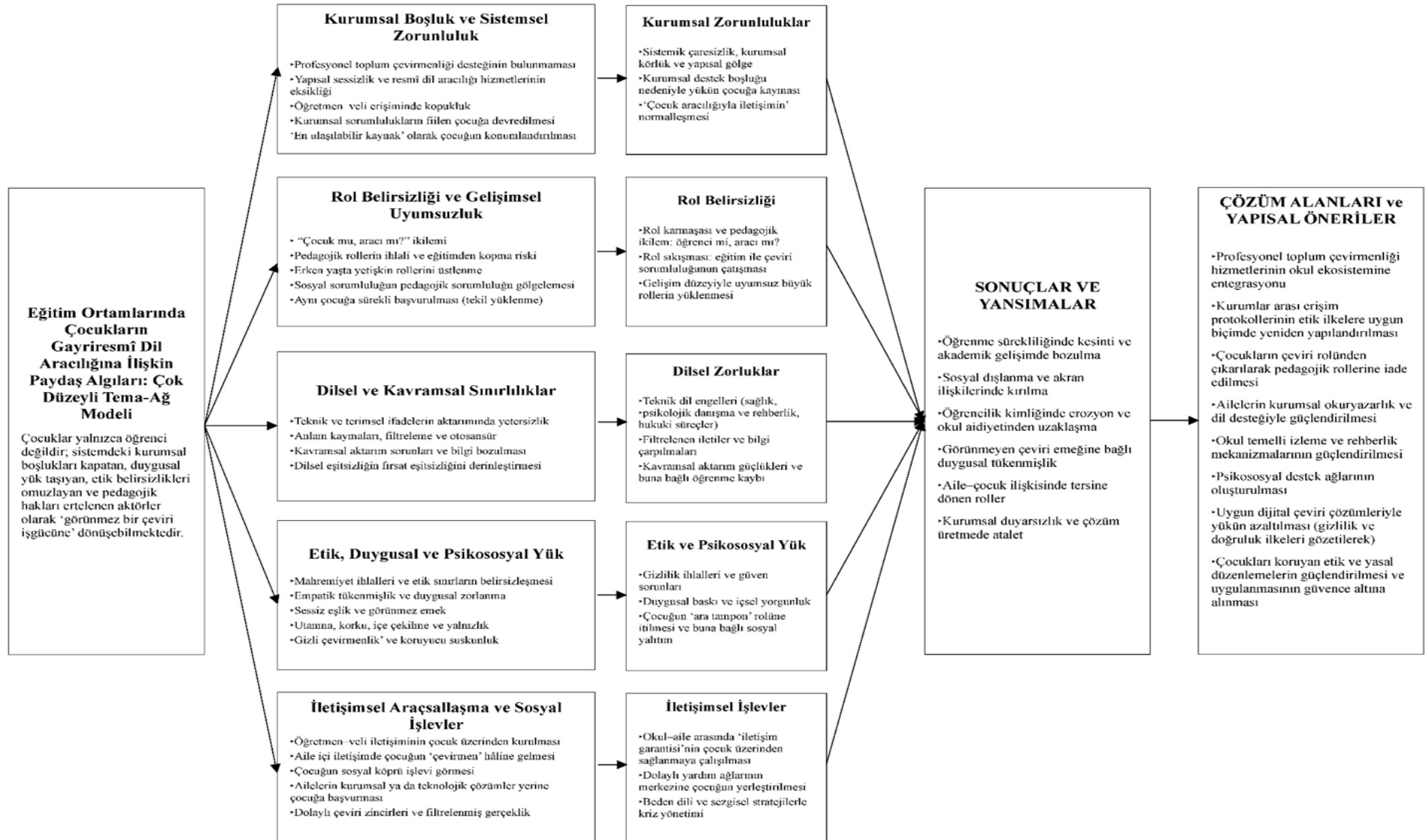
TÇ-5: “...Türk tercümanlar. Arapçaları çok eksik. Ama işte İmam Hatip mezunmuş çevirmen oluyor. Onların yaptığı Arapça çeviri eksik kalıyor zaman. Zaten onlar sözlü hiç yapamıyorlar... Piyasada tercümanız diye geziyorlar...”

TÇ-11: “...Çok şeyler yanlış çevirmiş. Hatta mesela geçen geldi. Doğum tarihini yazmamış. Türkiye’de önemli olan bir bilgiyi atlamış. O çeviriyle işlem yapan müşteri de bunu fark edemiyor...”

3.6. Eğitim Ortamlarında Çocuk Çevirmenler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, çocukların okul ve diğer kamusal ortamlarda aileleri ya da başkaları için yürüttükleri çeviri etkinliklerini ifade eden ve alanyazında çocuk dil aracılığı (child language brokering) olarak adlandırılan çocuk çevirmenliği olgusunun, çalışmanın temel odağı olmamakla birlikte, farklı paydaş anlatılarında güçlü ve tutarlı biçimde belirdiğini göstermektedir. Bu nedenle “Eğitim Ortamlarında Çocukların Gayriresmî Dil Aracılığına İlişkin Paydaş Algıları: Çok Düzeyli Tema-Ağ Modeli” geliştirilerek, paydaş deneyimlerinin okul bağlamındaki kurumsal düzeneklerle nasıl kesiştiğini görünür kılan bir çerçeve olarak sunulmaktadır. Modelde, çocukların yalnızca öğrenci olarak değil, kimi durumlarda kurumlar arası iletişim akışında aracı konumuna itilen aktörler olarak konumlandırılabilirdiği ve bu konumlandırmanın öğrenme, duygulanım ve etik boyutlarda çok katmanlı sonuçlar üretebildiği ortaya konulmaktadır. Model, çocuklarla değil; okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenler, rehber öğretmenler, veliler ve yetişkin toplum çevirmenleri ile yürütülen görüşmelerden elde edilen veriler temelinde oluşturulmaktadır. Böylelikle çocuk çevirmenliği olgusunun doğrudan bir araştırma sorusu olarak değil, sahadan yükselen bir ortaya çıkan tema olarak şekillendiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, yorumlayıcı fenomenolojik çözümlemenin idiografik derinliği korunarak, paydaşların dil, etik ve kurumsal beklentileri üzerinden olgunun anlam dünyasının çözümlenmesine imkân tanımaktadır. Tema-ağ yapısı, bulguların beş ana eksen etrafında örüntülendiğini göstermektedir: *kurumsal boşluk ve sistemsiz zorunluluk, rol belirsizliği ve gelişimsel uyumsuzluk, dilsel ve kavramsal sınırlılıklar, etik-duygusal-psikososyal yük ile iletişimsel araçsallaşma ve sosyal işlevler* eksenleri birbirini besleyen halkalar olarak betimlenmektedir. Her ana eksenden türeyen ikincil düğümler ve bu düğümler arasındaki yönlü ilişkiler, okul ekosisteminde yükün çocuğa kaymasına zemin hazırlayan düzeneklerin hangi koşullarda üretildiğini ve nasıl normalleştirildiğini örüntü düzeyinde göstermektedir. Bu örgütlenme, paydaş anlatılarındaki yakınsama ve ayrışmaların bağlamsal etmenlere bağlı olarak ne şekilde güçlendiğinin ya da zayıfladığının izlenmesine elverişli bir çözümleme alanı sunmaktadır. Söz konusu model, öğrenme sürekliliği, öğrencilik kimliği, akran ilişkileri ve okul aidiyeti gibi pedagojiye içkin alanlarda ortaya çıkan risklerin, kurumsal düzenekler ve etik ilkeler bağlamında kavramsal bir bütünlük içinde bir araya getirilmesine hizmet etmektedir. İzleyen alt başlıklarda, her eksen ve ona bağlı alt temalar ayrıntılandırılacak; temsili alıntılar, bağlamsal açıklamalar ve yorumsal geçişler aracılığıyla modelin işaret ettiği neden-sonuç ilişkileri derinleştirilerek uygulamaya dönük çıkarımlar somutlaştırılmaktadır. Söz konusu bulgular Şekil 17’de gösterilmektedir.

Şekil 17. Çocuk Çevirmenliğe İlişkin Paydaş Algıları: Çok Düzeyli Tema-Ağ Modeli



Kurumsal Boşluk ve Sistemsel Zorunluluk. Bu tema, okul ekosisteminde resmî dil aracılığı düzeneklerinin yetersizliği nedeniyle iletişim yükünün fiilen çocuğa kaydığı yapısal koşulları görünür kılmaktadır. Paydaş anlatılarında, kuralların, bütçelerin ve sevk yollarının belirsiz kaldığı durumlarda, geçici çözümlerin rutin uygulamaya dönüştüğü tespit edilmiştir. Böylece çocuğun öğrencilik rolü dışına itilerek iletişimde aracı konumuna yerleştirildiği görülmektedir.

Profesyonel toplum çevirmenliği desteğinin bulunmaması. Okullarda kurumsallaşmış çeviri/aracılık hizmetlerinin bulunmaması nedeniyle, öğretmen–veli–yönetim üçgenindeki iletişimin plansız ve kişisel girişimlerle yürütüldüğü bildirilmektedir. Satın alma, görevlendirme ve erişim protokollerinin netleşmemesi, profesyonel desteğe ulaşmayı güçleştirmekte ve çocuklara başvuruyu “tek yol” hâline getirmektedir.

Yapısal sessizlik ve resmî dil aracılığı hizmetlerinin eksikliği. Politika belgelerinde ve okul içi yönergelerde dil aracılığına ilişkin açık ilkeler ve sorumluluk tanımları yer almadığında, sorun görünmezleşmekte ve kurumsal düzeyde ertelenmektedir. Bu “sessizlik”, etik ve hukuksal sınırların belirsizleşmesine yol açmakta ve çocuğun korunmasına dönük önleyici mekanizmaların oluşmasını engellemektedir.

Öğretmen–veli erişiminde kopukluk. Zaman, teknoloji ve dil engelleri nedeniyle öğretmen ile velinin doğrudan ve kesintisiz iletişim kurmakta zorlandığı dile getirilmektedir. Bu kopukluk, kısa vadede çocuk üzerinden haberleşme ile giderilmeye çalışılmakta; uzun vadede ise çocuk aracılığına bağımlı bir iletişim kültürü üretilmektedir.

Kurumsal sorumlulukların fiilen çocuğa devredilmesi. Okul–aile–kurum üçgeninde yetişkinlere ait olan bilgilendirme, onam alma ve yönlendirme görevlerinin, pratikte çocuk tarafından üstlenildiği örnekler raporlanmaktadır. Bu devrin, çocuk hakları ve pedagojik uygunluk ilkeleriyle çeliştiği; öğrenme sürekliliği ve duygusal iyilik hâli üzerinde olumsuz etkiler doğurduğu belirtilmektedir.

‘En ulaşılabilir kaynak’ olarak çocuğun konumlandırılması. Çocuğun her an erişilebilir ve “pratik çözüm” olarak görülmesi, kısa vadeli iş görürlük gerekçesiyle meşrulaştırılmaktadır. Bu konumlandırmanın, kurumsal kapasite geliştirme çabalarının ertelenmesine ve çocuğun aracılık rolünün olağanlaştırılmasına hizmet ettiği anlaşılmaktadır.

Kurumsal Zorunluluklar. Bu alt tema, yukarıda betimlenen boşlukların zaman içinde kurum kültürüne yerleşerek “zorunluluk” gibi algılanan kalıcı pratiklere dönüştüğünü göstermektedir. Süreç, hem kaynak yetersizliği hem de görmezden gelme kalıplarıyla beslenen bir normalleşme döngüsü üretmektedir.

Sistemik çaresizlik, kurumsal körlük ve yapısal gölge. Kaynak ve prosedür eksiklikleri

karşısında çözüm üretilemediğinde çaresizlik duygusunun yerleştiği; bu duygunun sorunu görünmez kılan bir kurumsal körlüğe evrildiği ifade edilmektedir. Böylelikle çocuk aracılığı pratiği, resmî belgelerin ve performans ölçütlerinin “gölgesinde” kalarak sorgulanmadan sürdürülmektedir.

Kurumsal destek boşluğu nedeniyle yükün çocuğa kayması. Profesyonel destek mekanizmaları kurulmadığında, işlevsel bir ikame olarak çocuğun devreye sokulduğu ve zamanla bu ikamenin kalıcılaştığı gözlenmektedir. Yükün çocuğa kayması, hem pedagojik rollerin ihlaline hem de etik risklerin artmasına neden olmaktadır.

‘Çocuk aracılığıyla iletişimin’ normalleşmesi. Tekrarlanan uygulamalar sonucunda çocuk üzerinden iletişimin doğal ve zararsız bir yöntem gibi algılanmaya başlandığı tespit edilmiştir. Bu normalleşme, alternatif kurumsal çözümler için motivasyonu zayıflatmakta ve çocuğun korunmasına yönelik ilkelerin ikinci plana itilmesine yol açmaktadır.

Rol Belirsizliği ve Gelişimsel Uyumsuzluk. Bu tema, öğrencilik statüsü ile aracılık işlevinin aynı kişi üzerinde birleşmesi sonucu ortaya çıkan kurumsal kaymaların ve gelişimsel açıdan uyumsuz sorumlulukların nasıl üretildiğinin izlenebildiği bir alanı betimlemektedir. Paydaş anlatılarında, rollerin sınırlarının açık biçimde tanımlanmadığı durumlarda çocuğun anlık gereksinimlere göre “öğrenci” ile “aracı” konumları arasında gidip geldiği ve bu geçişlerin zamanla olağanlaşabildiği belirtilmektedir. Böyle bir ortamda pedagojik hedeflerin kesintiye uğradığı, dikkat ve bilişsel kaynakların bölündüğü ve öğrencilik haklarının ikincilleştirilebildiği tespit edilmiştir.

“Çocuk mu, aracı mı?” ikilemi. Okul–aile iletişiminde yetişkinler arasında yürütülmesi gereken görevlerin çocuğa yönlendirildiği durumlarda, çocuğun hangi role öncelik vereceği belirsizleşmektedir. İletişim beklentileri ile ders içi yükümlülükler aynı anda talep edildiğinde, karar verme ve tutum geliştirme süreçlerinde gerilim yaşandığı ifade edilmektedir. Bu ikilemin, sorumluluk devrini görünmez kılarak kurumsal düzeyde meşrulaştırdığı gözlenmektedir.

Pedagojik rollerin ihlali ve eğitimden kopma riski. Çeviri/aracılık çağrılarının ders zamanı, ödev planlaması veya sınav hazırlığı ile çakıştığı anlarda öğrenme akışının kesildiği bildirilmektedir. Tekrarlanan kesintilerin, öğrencilik rollerinin içselleştirilmesini zorlaştırdığı ve eğitimden uzaklaşma riskini artırdığı dile getirilmektedir. Bu süreçte akademik iz sürmenin zorlaştığı ve başarının dalgalanabildiği gözlemlenmektedir.

Erken yaşta yetişkin rollerini üstlenme. Onam, yönlendirme, resmî bildirim gibi yetişkin sorumluluklarını çağrıştıran iletilerin aktarımında çocuğun “temsilci” gibi konumlandırıldığı örnekler aktarılmaktadır. Bu konumlandırmanın, bilişsel–duygusal gelişim düzeyiyle uyumsuz yükler doğurduğu ve güç asimetrisi karşısında çocuğu savunmasız

bıraktığı ifade edilmektedir. Uzun vadede, yetişkinleşmiş iletişim kalıplarının kimlik gelişimi üzerinde baskı yaratabildiği belirtilmektedir.

Sosyal sorumluluğun pedagojik sorumluluğu gölgelemesi. Yardım etme ve işe yarama arzusu, öğrencilik görevlerinin önüne geçebilmektedir. “İyi çocuk/yardımsever öğrenci” normunun, derse katılım ve hak temelli öğrenme hedeflerinin geri plana itilmesine neden olduğu vurgulanmaktadır. Böylece görünürde takdir gören davranışların, pedagojik sürekliliği zayıflatan bir gölge etki üretebildiği tespit edilmiştir.

Aynı çocuğa sürekli başvurulması (tekil yüklenme). Dil yeterliği görece daha yüksek olan bir ya da birkaç öğrencinin sürekli tercih edildiği ve yükün bu kişilerde yoğunlaştığı ifade edilmektedir. Bu durumun, eşitlik ve adalet algısını zedelediği; etiketlenme, akran ilişkilerinde gerilim ve tükenmişlik riskini artırdığı bildirilmektedir. Tekil yüklenmenin, rolün kalıcılaşmasına ve ikincil travmatik etkilere zemin hazırlayabildiği görülmektedir.

Rol Belirsizliği. Bu alt tema, rol sınırlarının çizilmediği ve görev dağılımının kurumsal ilkelerle güvenceye alınmadığı bağlamlarda beliren özel bir düğümü tanımlamaktadır. Çocuğun, yetişkinler arası iletişimin kesintilerini telafi eden “esnek kaynak” gibi görülmesi sonucunda kalıcı rol karmaşalarının ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Rol karmaşası ve pedagojik ikilem: öğrenci mi, aracı mı?. Anlık çağrılar ve beklentiler karşısında hangi rolün önceleceğine dair ölçütlerin belirsiz kaldığı vurgulanmaktadır. Bu belirsizlik, öğretmen ve velinin iyi niyetli yönlendirmeleriyle dahi kalıcı bir ikileme dönüşebilmekte; öğrencilik görevleri ile iletişim aracılığı sorumlulukları arasında sürekli bir salınım üretmektedir.

Rol sıkışması: eğitim ile çeviri sorumluluğunun çatışması. Ders içi hedeflerle çeviri çağrılarının çakıştığı anlarda çocuğun iki talep arasında “sıkıştığı” aktarılmaktadır. Sıkışmanın, zaman yönetimini bozduğu; dikkat, motivasyon ve öz-yeterlik algısında aşınma yarattığı; performansın kısa vadede dalgalandığı, uzun vadede ise alışkanlık düzeyinde bir kopuş üretebildiği belirtilmektedir.

Gelişim düzeyiyle uyumsuz büyük rollerin yüklenmesi. Terminoloji yoğun, duygusal açıdan yüklü ya da hukuksal sonuçlar doğurabilecek iletilerin aktarımının, çocuğun bilişsel ve duygusal gelişim basamağıyla örtüşmediği tespit edilmiştir. Bu uyumsuzluğun, hata yapma korkusunu ve suçluluk duygusunu artırdığı; empatik tükenmişlik ve kaygı belirtilerini güçlendirebildiği ifade edilmektedir. Sonuçta, öğrencilik kimliği ile “aracı” kimliği arasında çatallanan bir benlik örgütlenmesi riski doğabildiği ileri sürülmektedir.

Dilsel ve Kavramsal Sınırlılıklar. Bu tema, okul ekosistemindeki iletişimin alan-özgü diliyle karşılaşıldığında, çocuğun aracılık sürecinde ortaya çıkan aktarım sınırlılıklarının nasıl

üretildiğini ve nasıl pekiştirildiğini betimlemektedir. Paydaş anlatılarında, sözlü ve yazılı iletilerin anlamının korunmasında güçlükler yaşandığı; bu güçlüklerin pedagojik akışı, karar süreçlerini ve hak temelli bilgilendirmeyi doğrudan etkilediği dile getirilmektedir.

Teknik ve terimsel ifadelerin aktarımında yetersizlik. Sağlık, rehberlik, ölçme-değerlendirme, disiplin ve yönetsel işlemlere özgü terimlerin çocuk tarafından eşdeğer biçimde karşılanması güç olmaktadır. “Onam”, “yönlendirme”, “tanılama”, “uyumlaştırma”, “psikoeğitsel değerlendirme”, “idari işlem” gibi kavramların yanlış ya da eksik çevrilebildiği; bu nedenle iletinin kapsam ve yükümlülük boyutunun daraltılabildiği tespit edilmiştir. Terimsel karşılıkların yaş ve dil düzeyiyle uyumsuzluğu, anlamın yuvarlanmasına ve bağlamdan kopmasına yol açabilmektedir.

Anlam kaymaları, filtreleme ve otosansür. Duygusal yükü yüksek iletilerde çocuğun koruyucu tutumla bazı ifadeleri yumuşatabildiği, atlayabildiği ya da kendi yorumunu ekleyebildiği gözlenmektedir. Bu süreçte, yetişkinler arası güç dengesizliklerinin fark edilmesiyle “uygun görülen” bir anlatımın seçilmesi olası hâle gelmektedir. Sonuçta, orijinal iletilerdeki vurgu ve sorumluluk çağrışımlarının değişebildiği ve karar kalitesinin etkilenebildiği belirtilmektedir.

Kavramsal aktarım sorunları ve bilgi bozulması. Birden çok kavramın zincirleme biçimde açıklanmasını gerektiren iletilerde (örneğin rehberlik süreci, destek eğitim odası, özel gereksinim yönlendirmesi, sağlık raporu işleyişi) kavramsal bağların korunmasında zorluk yaşandığı bildirilmektedir. Ara adımların atlanması ya da bağlaçların yanlış kullanılmasıyla neden-sonuç ilişkilerinde kopmalar oluşabilmekte; bu durum bilgi bozulmasına ve yanlış beklenti oluşmasına yol açabilmektedir.

Dilsel eşitsizliğin fırsat eşitsizliğini derinleştirilmesi. Okul diline hâkimiyet farklılıkları, veli toplantılarına katılım, hak ve yükümlülüklerin anlaşılması, destek hizmetlerine erişim ve başvuru süreçleri gibi alanlarda doğrudan eşitsizlik üretmektedir. Dilsel bariyerlerin kalıcılaştığı ortamlarda, çocuk aracılığına bağımlı iletişim kültürü yerleşmekte ve fırsat eşitsizliği derinleşmektedir. Bu tablonun, akademik süreklilik ve okul aidiyeti üzerinde olumsuz etkiler biriktirdiği ifade edilmektedir.

Dilsel Zorluklar. Bu alt tema, dil-özgü engellerin alanlara göre somutlaştığı ve öğrenme süreçlerine doğrudan yansıdığı örüntüleri odağa almaktadır. İletişimin teknik niteliği arttıkça, aracılığın hata payının büyüdüğü ve pedagojik sonuçların daha görünür hâle geldiği vurgulanmaktadır.

Teknik dil engelleri (sağlık, psikolojik danışma ve rehberlik, hukuki süreçler). Sağlık bildirimleri, psikolojik danışma ve rehberlik görüşmeleri ile hukuki nitelikli yazışmaların,

yüksek düzeyde terim bilgisi ve nüans duyarlılığı gerektirdiği belirtilmektedir. Bu alanlarda çocuk aracılığına başvurulduğunda, mahremiyet, onam ve sorumluluk paylaşımı ilkelerinin zedelenebildiği ve yanlış anlamaların artabildiği tespit edilmiştir.

Filtrelenen iletiler ve bilgi çarpılmaları. Çocuğun yaşına, deneyimine ve duygusal durumuna bağlı olarak iletilerin seçilerek aktarıldığı; kimi vurguların güçlendirilip kimilerinin silikleştirildiği gözlenmektedir. Bu seçicilik, öğretmen ve veli beklentilerinin farklılaşmasına, ortak karar zeminlerinin zayıflamasına ve çarpıtılmış bilgiye dayalı eylemlerin çoğalmasına neden olabilmektedir.

Kavramsal aktarım güçlükleri ve buna bağlı öğrenme kaybı. Öğrenme hedefleri, değerlendirme ölçütleri ve geri bildirimlerin kavramsal bütünlük içinde aktarılmaması, öğrencinin ders içi beklentileri yanlış kurmasına yol açabilmektedir. Kavramsal kopmaların tekrarlanması, ödev kalitesi, sınav hazırlığı ve sınıf içi katılım üzerinde kümülatif öğrenme kaybı üretmekte; bu kayıp zamanla öğrencilik kimliğinin zedelenmesine kadar ilerleyebilmektedir.

Etik, duygusal ve psikososyal yük. Bu tema, çocukların aracılık konumuna itildiği durumlarda etik ilkelerin nasıl bulanıklaştığının ve duygusal yükün nasıl birikerek psikososyal etkiler ürettiğinin görünür kılındığı bir alanı betimlemektedir. Paydaş anlatılarında mahremiyet, onam ve sorumluluk paylaşımı ilkelerinin çoğu kez kurumsal düzeneklerle güvenceye alınmadığı ve bunun çocuk üzerinde kalıcı bir gerilim hattı oluşturduğu bildirilmektedir.

Mahremiyet ihlalleri ve etik sınırların belirsizleşmesi. Sağlık, psikolojik danışma, yönlendirme ve disiplin süreçlerine ilişkin hassas bilgilerin çocuk aracılığıyla iletilmesinde mahremiyetin zedelenildiği ve etik sınırların silikleştiği ifade edilmektedir. Onamın nasıl ve kimden alınacağına dair ölçütlerin netleşmemesi nedeniyle sorumlulukların yetişkinler arasında paylaştırılamadığı ve çocuğun istemeden bilgi taşıyıcısı konumuna yerleştirildiği vurgulanmaktadır.

Empatik tükenmişlik ve duygusal zorlanma. Duygusal yükü yüksek konuşmalarla sık karşılaşan çocukların, başkalarının kaygı, öfke ya da üzüntüsünü süzerek aktarma çabası içinde tükendikleri belirtilmektedir. Bu yükün süreklilik kazandığı bağlamlarda, uyku düzensizliği, dikkat dağınıklığı ve somatik yakınmalar gibi belirtilerin arttığı ve ikincil travmatik etkilenim riskinin yükseldiği tespit edilmiştir.

Sessiz eşlik ve görünmez emek. Hazırlık, bekleme, sözlü–yazılı aktarım ve sonrasında gelen takip işlerinin çoğunun görünmez emek olarak çocuk üzerinde biriktiği dile getirilmektedir. Bu emeğin ders zamanı ve bilişsel kaynaklardan çalınarak karşılandığı, ancak

kurumsal takdir ve destek mekanizmalarında karşılığını bulamadığı belirtilmektedir.

Utanma, korku, içe çekilme ve yalnızlık. Akranların önünde yetişkin içerikli mesajları aktarma zorunluluğunun utanç ve kaygıyı tetiklediği, hata yapma korkusunun belirginleştiği ve sosyal geri çekilmenin arttığı ifade edilmektedir. Etiketlenme ve yanlış anlaşılma kaygılarının, akran ilişkilerinde mesafe ve yalnızlık duygusu üretebildiği vurgulanmaktadır.

‘Gizli çevirmenlik’ ve koruyucu suskunluk. Çocuğun, tarafları korumak amacıyla mesajı yumuşatma, kısmi aktarma ya da kimi bilgileri saklama eğilimine girebildiği bildirilmektedir. Bu koruyucu suskunluğun iyi niyetle yapılırsa dahi bilgi bütünlüğünü bozduğu, karar kalitesini düşürdüğü ve hesap verebilirliği zayıflattığı tespit edilmiştir.

Etik ve Psikososyal Yük. Bu alt tema, etik ihlallerin ve duygusal baskının bir araya gelerek iletişim kültürünü nasıl şekillendirdiğini ve çocuğu hangi sosyal konumlara ittiğini açıklamaktadır. Sürecin, güven ilişkilerini aşındıran ve sosyal yalıtımı besleyen bir döngüye dönüştüğü görülmektedir.

Gizlilik ihlalleri ve güven sorunları. Mahremiyetin kurumsal ilkelerle korunmadığı bağlamlarda, öğretmen–veli–öğrenci ilişkisinde güven erozyonu yaşandığı ve bilgi paylaşımına yönelik tereddütlerin arttığı belirtilmektedir. Güven kaybının, sağlıklı işbirliği zeminini zayıflattığı ve iletişim kalitesini düşürdüğü vurgulanmaktadır.

Duygusal baskı ve içsel yorgunluk. Sık yinelenen aracılık çağrılarının beklenti baskısı yarattığı ve ‘her an hazır olma’ halinin içsel yorgunluğa dönüştüğü aktarılmaktadır. Bu baskının motivasyonu aşındırdığı, öz-yeterlik algısını zedelediği ve öğrenme süreçlerine olumsuz yansıdığı tespit edilmiştir.

Çocuğun ‘ara tampon’ rolüne itilmesi ve buna bağlı sosyal yalıtım. Çatışmalı ya da duygu yüklü durumlarda çocuğun taraflar arasında gerilimi emen bir tampon olarak konumlandırıldığı, bu konumun akran ilişkilerinden geri çekilmeyi ve yalnızlaşmayı tetiklediği ifade edilmektedir. Tampon rolünün kalıcılığıyla birlikte, öğrencilik kimliği ile “aracı” kimliği arasında gerilimli bir ikili yapı oluştuğu ve bunun psikososyal uyumu zorladığı belirtilmektedir.

İletişimsel araçsallaşma ve sosyal işlevler. Bu tema, okul ekosisteminde iletişimin sürekliliğinin kısa vadeli çözümlerle güvenceye alınmaya çalışıldığı bağlamlarda çocuğun iletişimsel bir araç olarak konumlandırıldığı örüntüleri görünür kılmaktadır. Çocuğun, mesaj taşıyıcısı ve anlam çözücü bir arayüz gibi kullanılmasıyla birlikte öğrencilik rolünün arka plana itildiği ve iletişimdeki yükün kalıcılığı tespit edilmiştir. Bu süreçte doğruluk, karşılıklılık ve hesap verebilirlik ilkelerinin zayıflayabildiği ve yetişkinler arası doğrudan iletişim kanallarının ikincilleştirilebildiği belirtilmektedir.

Öğretmen–veli iletişiminin çocuk üzerinden kurulması. Zaman, erişim ve dil engelleri karşısında öğretmen–veli temasının çocuk üzerinden sağlanmasının “pratik” bir çözüm olarak benimsendiği görülmektedir. Bu düzenekte ileti iletenin aynı zamanda özne olması nedeniyle özetleme, seçme ve yorum katma riskinin arttığı; bilginin doğruluğu, zamanlaması ve sorumluluk paylaşımının belirsizleşebildiği ifade edilmektedir. Sonuçta, kurumsal yükümlülüklerin çocuk tarafından taşındığı izlenimi pekiştirilmektedir.

Aile içi iletişimde çocuğun ‘çevirmen’ hâline gelmesi. Aile üyeleri arasındaki gündelik ve duygu yüklü mesajların aktarımında çocuğun aracı kılındığı ve bu durumun aile içi sınırları bulanıklaştırdığı belirtilmektedir. Ebeveyn otoritesi ile çocuk konumu arasında olağandışı bir rol devri olduğu; bağlılık çatışmaları ve “taraf olma” baskısının güçlenebildiği tespit edilmiştir. Bu tablonun, çocukta suçluluk ve çekilme tepkilerini tetikleyebildiği bildirilmektedir.

Çocuğun sosyal köprü işlevi görmesi. Çocuğun, okul ile aile, akran grupları ile kurumlar ve kimi zaman topluluklar arası geçişleri kolaylaştıran bir “sosyal köprü” olarak algılandığı aktarılmaktadır. Bu işlevin uyum ve katılımı kısa vadede destekleyebildiği; ancak beklentileri büyütürken sürdürülebilir olmayan bir aracı role dönüştüğü ve öğrencilik kimliğini gölgeleyebildiği belirtilmektedir.

Ailelerin kurumsal ya da teknolojik çözümler yerine çocuğa başvurması. Resmî çeviri hizmetlerine erişimde bilgi eksikliği, güven sorunu veya maliyet algısı bulunduğu, kolay ve hızlı seçenek olarak çocuğa başvurulduğu ifade edilmektedir. Bu tercihin, kurumsal kapasite geliştirme girişimlerini geciktirdiği ve çocuk aracılığına bağımlı bir iletişim kültürü neden olduğu tespit edilmiştir.

Dolaylı çeviri zincirleri ve filtrelenmiş gerçeklik. Mesajların ardışık aktarıcılar üzerinden dolaşıma sokulduğu durumlarda, anlamın her adımda daraldığı veya kaydığı; “filtrelenmiş gerçeklik” adı verilebilecek seçici bir anlatının olduğu belirtilmektedir. Bu zincirlenmenin, yanlış kararların ve gereksiz gerilimlerin artmasına zemin hazırladığı gözlemlenmektedir.

İletişimsel İşlevler. Bu alt tema, araçsallaştırıcı pratiklerin zamanla kurumsal işleyişte işlevsel birer “güvence” gibi algılanmasına ve çocuğun iletişim ağlarının odak noktasına yerleştirilmesine nasıl dönüştüğünü açıklamaktadır. Döngünün, kısa vadeli iş görürlüğü artırırken uzun vadeli etik ve pedagojik maliyetleri büyüttüğü vurgulanmaktadır.

Okul–aile arasında ‘iletişim garantisi’nin çocuk üzerinden sağlanmaya çalışılması. İletişimin aksamaması için çocuğun sürekli hazır bir kanal olarak görülmesiyle, “garanti” duygusunun çocuk üzerinden üretildiği tespit edilmiştir. Bu yaklaşımın, doğrudan ve güvenli

yetişkin kanallarının kurulmasını geciktirdiği ve iletişim kalitesinde dalgalanmalar üretebildiği belirtilmektedir.

Dolaylı yardım ağlarının merkezine çocuğun yerleştirilmesi. Sosyal destek, yönlendirme ve bilgilendirme akışlarında çocuğun görünmez bir eşgüdüm noktası hâline geldiği; telefon trafiği, not taşıma ve geri bildirim toplama gibi işler üzerinden “görünmeyen koordinasyon emeği” biriktirdiği ifade edilmektedir. Bu merkeze yerleştirmenin, öğrencilik zamanını ve dikkatini tükettiği tespit edilmiştir.

Beden dili ve sezgisel stratejilerle kriz yönetimi. Duygu yüklü anlarda sözel karşılık bulunamadığında, jest-mimik, tonlama ve sezgisel tahminlere dayalı aktarım yollarına başvurulduğu gözlemlenmektedir. Bu stratejilerin anlık gerilimi düşürebildiği; ancak yoruma açık olması nedeniyle yanlış anlamayı büyütebildiği ve çocuğun stres yükünü artırabildiği belirtilmektedir.

Sonuçlar ve Yansımalar. Bu bölümde, çocukların gayriresmî dil aracılığına ilişkin bulguların okul ekosistemi üzerindeki etkilerinin nasıl birikimli sonuçlar ürettiği ortaya konulmaktadır. Bulguların, öğrenme süreçlerinden kimlik gelişimine ve kurum kültürüne uzanan çok katmanlı yansımalar doğurduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme sürekliliğinde kesinti ve akademik gelişimde bozulma. Aracılık çağrıları ile ders etkinliklerinin çakışması sonucu öğrenme akışının kesintiye uğradığı ve dikkat ile çalışma sürekliliğinin bölündüğü görülmektedir. Bu kesintilerin birikmesiyle, konu bütünlüğünün kurulmasında güçlükler yaşandığı ve akademik performansta dalgalanmalar oluştuğu raporlanmaktadır. Zaman yönetimi ve hazırlık süreçlerinin de olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır.

Sosyal dışlanma ve akran ilişkilerinde kırılma. Çeviri rolünün belirli öğrencilere sürekli yüklenmesiyle, akranlar arasında etiketlenme ve mesafe alma davranışlarının ortaya çıktığı bildirilmektedir. Yanlış anlaşılma korkusu ve “taraf olma” baskısı nedeniyle akran bağlarının zayıfladığı ve sınıf içi katılımın azaldığı gözlenmektedir. Bu durumun, aidiyet ve grup içi güven duygusunu aşındırdığı belirtilmektedir.

Öğrencilik kimliğinde erozyon ve okul aidiyetinden uzaklaşma. Aracılık işlevinin öne çıkmasıyla öğrencilik rolünün arka plana itildiği ve “aracı kimliğinin” öne çıktığı tespit edilmiştir. Uzun vadede, okulun bir öğrenme ve gelişim alanı olarak algılanmasının zayıfladığı ve aidiyet duygusunun geri çekildiği ifade edilmektedir. Bu erozyonun, motivasyon ve öz-yeterlik algısında azalma yarattığı anlaşılmaktadır.

Görünmeyen çeviri emeğine bağlı duygusal tükenmişlik. Hazırlık, bekleme, aktarma ve izleme gibi görünmez işlerin süregelen biçimde çocuğun üzerinde biriktiği ve bunun duygusal

yorgunluk ürettiği bildirilmektedir. Empatik yükün ve hata yapma kaygısının artmasıyla tükenmişlik belirtilerinin güçlendiği; uyku, iştah ve bedensel yakınmalar gibi ikincil tepkilerin gözlenebildiği aktarılmaktadır.

Aile-çocuk ilişkisinde tersine dönen roller. Aile içi bilgilendirme ve karar süreçlerinde yetişkinlere ait sorumlulukların çocuğa yönelmesiyle, bakım veren-çocuk rollerinin yer değiştirdiği örüntüler oluştuğu tespit edilmiştir. Bu tersine dönüşün, bağlılık ve itaat kalıplarını baskınlaştırdığı ve çocuğun duygusal sıkışmışlık yaşadığı belirtilmektedir. Sınırların bulanıklaşmasıyla suçluluk ve çekilme tepkilerinin arttığı görülmektedir.

Kurumsal duyarsızlık ve çözüm üretmede atalet. Dil aracılığına ilişkin açık ilke ve protokollerin bulunmaması nedeniyle sorunun görünmezleştiği ve kısa vadeli “idare etme” pratiklerinin kalıcılaştığı gözlenmektedir. Bu ataletin, kurumsal öğrenmeyi ve kaynak geliştirmeyi geciktirdiği; çocuğa bağımlı iletişim kültürünü normalleştirdiği ifade edilmektedir.

Çözüm Alanları ve Yapısal Öneriler. Burada, saptanan risklerin azaltılabilmesi için kurumsal ve sistem düzeyinde uygulanabilir adımlar sunulmaktadır. Önerilerin, etik ve çocuk hakları ilkeleriyle uyumlu, sürdürülebilir ve izlenebilir biçimde tasarlanması hedeflenmektedir.

Profesyonel toplum çevirmenliği hizmetlerinin okul ekosistemine entegrasyonu. Okullara erişilebilir bir çeviri/aracılık havuzu sağlanarak randevu, uzaktan bağlantı ve yerinde destek seçeneklerinin standartlaştırılması önerilmektedir. Görevlendirme, ücretlendirme ve kalite güvencesi süreçlerinin açık kurallarla düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Kurumlar arası erişim protokollerinin etik ilkelere uygun biçimde yeniden yapılandırılması. Sağlık, rehberlik ve idari birimler arasında veri paylaşımı, onam ve gizlilik akışlarının çocuk üzerinden yürütülmemesi için açık protokoller geliştirilmesi önerilmektedir. Sorumluluk paylaşımının yazılı hale getirilmesi ve hesap verebilirlik mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

Çocukların çeviri rolünden çıkarılarak pedagojik rollerine iade edilmesi. Ders saatlerinde ve okul etkinliklerinde çeviri çağrılarının çocuklara yöneltilmemesi yönünde bağlayıcı uygulama ilkeleri oluşturulması önerilmektedir. Öğrencilik hakları ve katılım ilkelerinin görünür şekilde hatırlatılması ve öğretim kadrosuna düzenli bilgilendirme yapılması gerekli görülmektedir.

Ailelerin kurumsal okuryazarlık ve dil desteğiyle güçlendirilmesi. Veli bilgilendirme oturumlarının çok dillilik gözetilerek planlanması ve temel okul işlemlerine ilişkin görsel-yazılı rehberlerin hazırlanması önerilmektedir. Topluluk temelli dil destekleri ile yönergelerin sadeleştirilmesi ve erişim noktalarının çoğaltılması gerekmektedir.

Okul temelli izleme ve rehberlik mekanizmalarının güçlendirilmesi. Çocuk aracılığı vakalarının bildirim ve izleme sistemine kaydedilmesi, risk ölçütlerinin belirlenmesi ve yönlendirme akış şemalarının oluşturulması önerilmektedir. Rehberlik servislerinin, öğretmenlere ve yöneticilere yönelik danışmanlık ve eğitimlerle süreci desteklemesi beklenmektedir.

Psikososyal destek ağlarının oluşturulması. Duygusal yük yaşayan öğrenciler için bireysel danışma, akran desteği ve gerektiğinde dış yönlendirme seçeneklerinin yapılandırılması önerilmektedir. Personel için ikincil travma ve etik ikilemler konusunda denetim olanakları sağlanması gerekli görülmektedir.

Uygun dijital çeviri çözümleriyle yükün azaltılması (gizlilik ve doğruluk ilkeleri gözetilerek). Dijital araçların, gizlilik ve veri koruma ilkelerine uygun biçimde ve yetişkin sorumluluğu altında kullanılması önerilmektedir. Otomatik çıktılara körü körüne bağlı kalınmaması ve doğrulama adımlarının zorunlu kılınması gerekmektedir.

Çocukları koruyan etik ve yasal düzenlemelerin güçlendirilmesi ve uygulanmasının güvence altına alınması. Çocukların aracılık rolünü üstlenmesini engelleyen açık düzenlemelerin geliştirilmesi, mevcut mevzuatın okullara uyarlanması ve denetim mekanizmalarının etkinleştirilmesi önerilmektedir. Uygulamada sapmalar için yaptırım ve düzeltici eylem planlarının tanımlanması gerekli görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların çevirmenlik rolleri; okul ekosisteminde kurumsal boşluklar, rol belirsizlikleri, dilsel–kavramsal sınırlılıklar ve etik–psikososyal yükler üzerinden kendini tutarlı biçimde görünür kılındığı; bu süreçlerin öğrenme sürekliliğini zedeleyerek öğrencilik kimliğini aşındırdığı ve akran ilişkileriyle okul aidiyetini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, iletişimsel araçsallaşmanın kısa vadede “iş görür” bir çözüm gibi benimsendiğini, ancak uzun vadede kurumsal sorumlulukların çocuğun üzerinde kalıcılaştığını ve fırsat eşitsizliğini derinleştirdiğini göstermektedir. Bu nedenle profesyonel toplum çevirmenliği hizmetlerinin okullara entegre edilmesi, kurumlar arası erişim protokollerinin etik ilkelerle yeniden yapılandırılması, çocukların çevirmenlik/aracılık rolünden çıkarılarak öğrenme süreçlerine odaklanabilmeleri, ailelerin dil ve kurumsal okuryazarlıkla güçlendirilmesi, okul temelli izleme–rehberlik ile psikososyal destek mekanizmalarının kurulması, uygun dijital çözümlerin gizlilik ve doğruluk ilkeleri gözetilerek kullanılması ve çocukları koruyan yasal–etik düzenlemelerin uygulanmasının güvence altına alınması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Elde edilen veri seti analiz edildiğinde, okul-aile görüşmelerinde dil aracılığı görevinin çoğunlukla velinin aynı okulda öğrenim görmekte olan kendi çocuğuna yüklendiği, görüşme

içeriği bizzat o öğrenciye ilişkin olduğunda ise mahremiyet gerekçesiyle aynı okuldan farklı bir öğrencinin çağrılarak aracı kılındığı örüntüsünün süreklilik gösterdiği belirlenmiştir. Bu durumda mahremiyetin, rol çatışmasının ve aktarım doğruluğunun eşzamanlı olarak risk altına girdiği, çocuğun hem aile üyesi hem de aracı konumlarının kesişiminde duygusal yük ve sorumluluk artışı yaşandığı ve bu uygulamanın kurumsal işleyiş içinde olağanlaştırıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin katılımcı anlatıları aşağıda yer almaktadır.

ÖG-5:“Bazı konuları öbür çocuk çevirmiyor... Mesela birisinin babası ölmüş Irak’ta. Anne ne iş yapıyor, baba ne iş yapıyor... O sessizce bana Türkçe olarak ‘Hocam babası öldü’ dedi. Aradan kaynaştırıyor ki çocuk rencide olmasın diye. [...] Kültürler farklı olduğu için... ben ona direkt sormamam gereken bir soruyu sormuş olabilirim. Onların kültüründe çok sert olan bir soruyu sormuş olabilirim... Bence yumuşatması daha iyi bir şey.”

ÖG-24:“Ablası çok güzel Türkçe konuşuyor. Bütün problemlerini çözebiliyoruz. Anlayabiliyoruz. [...] Anne iletişime girmiyor. Baba da okula gelmiyor. Sadece abla ile... Anne yine şey yapmıyor yani; ablası benimle Türkçe konuştu, annesine kendi dilinde çevirdi.”

PDR-2:“Genelde... ilkokula başlamış, dili daha iyi konuşabilen çocuklar aracılığıyla iletişim kuruyoruz. Çocuk anneye çeviriyor, anne söylüyor, çocuk bize söylüyor. [...] Ama veliye söylediğimizin ne kadar doğru aktarıldığını bilmiyoruz. Çeviriyor ama ne çeviriyor acaba? Ne anlatıyor ya da karşıdaki ne kadar iyi anlıyor, onu bilemiyoruz. [...] Çoğu zaman bu görüşmeler özel bir alanda değil, kapı ağzında, herkesin içinde, ayaküstü yapılıyor.”

PİKTES ÖG-4:“Tercüman olmadığı zaman sınıfta Türkçesi iyi olan bir öğrenciyi çevirmen olarak kullanmam gerekiyor. Bu da etik olmuyor.” “Türkçe ve Arapçası iyi olan öğrencilerle çevirmenlik yapıyoruz. [...] Fakat Suriyeli ve Iraklı öğrencilerin lehçe farklılıkları olduğu için birbirlerini anlamıyorlar.”

ÖG-21“Bazen ücretli çevirmen getiriyorlardı, bazen de çocukları kullanıyorduk bu konuda. [...] Ama burada iletişimin güvenilirliği büyük bir sorun haline geliyordu. Zamanla bunu fark ettim. Güvenilir bir iletişim kurulamıyordu.”

ÖG-26:“Sağlıklı değil kesinlikle sağlıklı değil. Yani çocuğun ne çevirdiğini bilemiyoruz. [...] Belki sert ifadeleri yumuşak bir şekilde söylüyor çocuk, belki hiç söylemiyor, belki geçiştiriyor. [...] Orada vücut dilleri yani çocuk ile ablasının annesine tam olarak objektif bir şekilde çeviri yapmadığını bana hissettirdi.”

Ortaya çıkan bulgularda, velinin okula gelişlerinde çeviri işlevinin sıklıkla görüşmeye konu edilen öğrencinin ağabeyi ya da ablası tarafından üstlenildiği ve kardeşler arası hiyerarşinin iletim içeriğine ve biçimine nüfuz ettiği görülmüştür. Akrabalık bağının oluşturduğu yakınlık ve korumacı tutumların seçici aktarımı teşvik edebildiği, hassas bilgilerde gizlilik sınırlarını belirsizleştirebildiği ve öz-denetimli sansür davranışlarını tetikleyebildiği, buna paralel olarak çocukta yetişkin rolüne özgü beklentilerin artırılarak duygusal baskının derinleşebildiği bulgulara yansımıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

ÖG-25:“Bendeki iki kardeşti. [...] Abla güzel Türkçe bildiği için abla sayesinde çözüyorduk. [...] Yani çeviri yapıyorlardı. [...] Çocuk çat pat Türkçe biliyor ama çevirmenlik yapabilecek hem yaş olarak belki de olgunlukta değil. [...] Çocuk çevirmen olduğunda ben de konuşmalarımı sadeleştiriyordum. [...] Sorular evet-hayır şeklindeydi. Hep net cevaplar verecek mevzular oluyordu.”

PDR-2:“İran’dan gelen bir velimizi [...] görüşmeye çağırdım. Annesi Türkçe bilmiyor. [...] Öğrencinin abisini ben çevirmen olarak çağırmak zorunda kaldım. [...] Burada problem şurada; evet günlük olarak işi halletmiş gibi görünüyoruz ama ben rehberlik öğretmeniyim. Rehberlikte biliyorsunuz bir mahremiyetin olması lazım. O mahremiyet ortadan kalkıyor. [...] Abisinin duymasına gerek olmayan bir şeyleri ben o çocuğa açmış oldum. [...] Bu, güven problemine de yol açabiliyor; çocuğun daha mahcup olmasına sebep oluyor.”

ÖG-27:“Biz bir veliyle görüşmek istiyoruz okulda... Bazen bu iletişim güçlüğüle ilerliyor. O zaman bir çocuk çağırıyorsun onların dilinden Arapça ya da Farsça... Sorular soruyorsun ama karşıdaki kültürde o sorular farklı algılanabiliyor. Böyle kulaktan kulağa oyunuymuş gibi oluyor... Ben bir şey anlatıyorum, o kendi anladığı kadarıyla soruyor, cevap alıyor. Bizim kulaktan kulağa oyunu.”

ÖG-24:“Ben bir şey olduğu zaman ortaokul bölümünden ablasını çağırıyorum. Öyle halletmeye çalışıyoruz. [...] Yeterli, güzel konuşuyor, bütün problemlerini çözebiliyoruz.” En son bu izinsiz araç-gereç alma iddiasıyla ilgili söyleyebilirim. Ablayı rencide etmek istemedim. Sonuçta kardeşi kendini kötü hissetmesin diye, düz olarak olayı anlattım. [...] Yabancı uyruklu oldukları için hani rencide etmemeye çalışıyorum tabii ki. Çocuğun haberi olmadan ben ablasıyla görüştüm. [...] Açıkça soracağım bir iki kere denedim, anlamıyor. Anlatmak istediklerimi anlaşıyor, hatta anlamadığı için böyle değişik tepkiler veriyor.”

Hassas, çatışma ya da disiplin içeriği barındıran görüşmelerde, okul içinden tercihen üst sınıflardan bir öğrencinin “dilce olgun” kabul edilerek gayriresmî aracı olarak seçildiği ve seçimin çoğunlukla hız, erişilebilirlik ve dil yeterliği algısına dayandırıldığı görülmektedir. Bu pratikte aracının konuya duygusal mesafesinin yanıltıcı bir tarafsızlık izlenimi yarattığı, buna karşın ikincil travma, damgalanma ve akran ilişkilerinde güç dengesizliği risklerinin artabildiği ve anlam kaymaları ile eksiltmeli çeviri örüntülerinin güçlenebildiği anlaşılmaktadır. Bu bulguları görünür kılan katılımcı örnekleri aşağıda aktarılmaktadır.

PDR-1:“Eğer öğrenciyle tam iletişimi kuramıyorsan [...] Türkçesi biraz daha iyi olan başka bir üst sınıftaki öğrencilerle iletişim kuruyoruz. [...] Ama oradan gelen bilgi ne kadar sağlıklı? Çünkü bu biraz hani kulaktan kulağa da bazı şeyler oluyor o zaman. Tam istediğiniz net bir bilgiyi alamayabiliyorsunuz. Bir de karşınıza getiren kişi Türkçe’ye tam da hakim değilse, siz sağlam bir niyetle anlatsanız da o biraz eksik ya da yanlış şekilde karşıya aktarabiliyor.”

Okul içi işleyişe ilişkin betimlemelerde, yöneticiler, öğretmenler ve veliler tarafından çocukların çevirmen rolüne fiilen yerleştirildiği ve bu rolün yazılı bir düzenleme olmaksızın okul içinde rutin hâle getirildiği ortaya konulmaktadır. Bu durumun yaş ve gelişim düzeyleriyle uyumsuz görev dağılımını meşrulaştırabildiği, gönüllülük, bilgilendirilmiş onam ve gizlilik gibi çeviri etiği ilkelerinde aşınma yaratarak çocukları karar süreçlerinde kırılgan konumlara sürükleyebildiği ve okulun yetişkin sorumluluklarını görünmez kılabilirdiği tespit edilmiştir. Bu bulguları görünür kılan katılımcı örnekleri aşağıda aktarılmaktadır.

ÖG-5: “İletişimi kolaylaştırmanın velinin okula gelmesine etkisi... belli bir süre sonra o çocuk tek başına gelmeye başlıyor, bir şeyler anlatmaya çalışıyor. Ama bu süreçte veli yok gibi bir şey... sadece toplantılarda görüyoruz. “Google Çeviri’den bir şeyler yapmaya çalışıyoruz... Ama bazen Google Çeviri de işe yaramıyor. [...] Tek bir çevirme şeyi yoktu bizde... mesela Fatma’nın dersi, Zeynep’in dersi... hep farklı öğrencilerden yardım alıyorduk. Tek bir kişiye bağlı kalmıyor.”

ÖG-22:“Birinci sınıftayken Iraklı bir öğrencim vardı. Çocuk Türkçe bilmiyordu, pek iletişim kuramıyorduk. Babasıyla görüşmem gerektiğinde, onun da Türkçesi yoktu. Ablası dördüncü sınıfta

okuyordu ve Türkçe biliyordu. Ablasını çevirmen olarak kullanıyorduk. [...] Çocuk (abla) bu yardımı yapmaktan mutlu oluyordu, ‘Sen olmasan anlaşılamayacaktık’ diyordum. O da gülererek gidiyordu.”

Okul-dışı kamu temaslarında dil aracılığı gereksinimi ortaya çıktığında, velilerin çocuklarını randevu ve işlem saatlerine eşlik ettirmek amacıyla okula göndermedikleri ya da dersten erken aldıkları ve bu durumun devamsızlık, öğrenim kaybı ve eğitim hakkının fiilen sekteye uğratılması gibi sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir. Uygulama süreğenlik kazandığında öğrencinin akademik başarısının düşebildiği, okul bağlılığının zayıflayabildiği ve fırsat eşitliği ilkesinin göreceleşebildiği, ayrıca çocuğun aile içi sorumlulukları ile öğrenci rolü arasında kalıcı bir gerilim deneyimleyebildiği bulgular arasındadır. Bu bulgulara ilişkin katılımcı anlatıları aşağıda yer almaktadır.

ÖG-23: “Anne geldiği zamanda benim öğrenci iletişim kurmaya çalışıyor. O Arapça konuşuyor, bana Türkçe çevirmeye çalışıyor. Ben bir şeyler söylüyorum ona Arapça. [...] Keyifli keyifli yapamıyor çeviriyi. Düşünüyor, taşıyor, ezilip büzülüyor. Anlatmaya çalışıyor. Başka yerlerde de yapıyordu bunu. Annesiyle gittiği zaman. [...] Annesi birçok kere onu yanında götürüyor. Gel bunu götür gidiyordur icabında, hastaneye falan da götürüyordur muhtemelen.”

ÖG-32: “Ana sınıfından beri çevirmenlik yapan bir kız vardı, şu anda yedinci sınıfta. O, diğerlerine göre daha özgüvenli bir çocuk. [...] Onların alışma sürecinde özgüveni daha iyi. [...] Ama bu çocuklar dersinin olup olmadığına bakılmadan dersten alınıyor, bu da eğitimini aksatıyor.” (ÖG-32)

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, çocukların işe yarama duygusu, yetişkin mekânlarına geçici erişim ve sıradışı bilgilere tanıklık etme gibi güdülerle gayriresmî dil aracılığı rolünü çoğu zaman memnuniyetle üstlenmeyi tercih ettikleri saptanmıştır; söz konusu memnuniyetin akranlar arasında görünürlük ve öz-etkililik algısını güçlendirebildiğine, ancak etik ve duygusal riskleri görünmez kılabilirdiğine de ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

ÖG-24: “Ablası aynı zamanda velisi gibi davranıyor. [...] Nötr bence. Mutlu değil ama mutsuzluk da hissetmedim; mecburiyetinin farkında.”

ÖG-33: “Memnunlar. Onlar birbirlerini biraz tutuyorlardı. Anlatabiliyor muyum? Yani hiç memnuniyetsiz idareye gelen çocuk gözlemlemedim ben.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, akademik başarısı yüksek öğrencilerin ebeveynleri tarafından okul personeline çocuklarının çevirmen olarak görevlendirilmemesi yönünde açık uyarıların iletildiği tespit edilmiştir; bu uyarılarda öğrenim zamanının korunması, duygusal yük ve mahremiyet riskleri ile etik sınırların ihlal edilmemesi başlıklarının özellikle vurgulandığı belirlenmiştir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

MY-6: “Bizim öğrencinin yaptığı çeviri daha iyiydi. Çünkü hem ailesinden Arapça öğrenmiş hem de Türkçeyi de iyi konuşuyordu. [...] Ama diğer tercümanın ne kadar Arapça bilip bilmediğini bilmiyoruz. [...] Bazen konuştuğumuz zamanda anlamadıktan farklı soru şekliyle hani yönelttiğini gördük. O kadar

güvenliyse bizim kendi öğrencimizin yaptığı geliyordu yani. [...] Bir başarılı öğrencimiz vardı, akademik olarak da iyi. Dersten de aldığımız oluyordu bize çeviri yapması için. Ancak zamanla bir sıkılma, bunalmada oldu. Sürekli 2-3 öğrenci üzerinden gittiğimiz için. [...] Çocuk gelip ailesiyle konuştu, çevirmenlik yaptırmak için dersten almasanız falan demişlerdi.”

PDR-2: “Bizim sekizinci sınıfta çevirmen öğrencilerimiz vardı. [...] Genelde aynı öğrenci oluyordu; bizim daha güvenilir gördüğümüz, Türkçeyi daha iyi kullanabilen öğrencilerden oluyordu. [...] Gün içerisinde belki o çocuğun birkaç kere bu iş için sınıftan ayrıldığı olmuştur. [...] Akademik yönden geri kalabilir bu öğrenci. Belki yaptığı işten sıkılıyor olabilir. Biz evet onu uygun görüyoruz ama o kendisini bu işi istekle yapmıyor olabilir.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, çocukların hassas içerikli görüşmelerde dil aracılığı yaptıktan sonra akran tehditleri ve zorbalığına maruz bırakıldıkları kaydedilmiştir; dışlanma, alay, çevrimiçi yıldırma ve damgalama biçimlerinin okul iklimi, güven duygusu ve aidiyet hissi üzerinde olumsuz etkiler yarattığına ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

OM-12: “Biz genelde öğrencilerimizi çevirmen olarak kullanıyoruz. Ama bu mecburiyet başka bir sorun doğuruyor. Çocuklar bazen çevirmenlik yaptığı için akran zorbalığına uğrayabiliyor. Bir keresinde iki yabancı öğrenci kavga etti, aileleri geldi, Türkçe bilmiyorlar. Başka bir öğrenci çeviri yaptı. Olay çözüldü ama o iki öğrenci sonra çocuğu tehdit etmişler. Sırf çeviri yaptığı için başına bunlar geldi.”

PİKTES ÖG-7: “Türkçesi iyi olan öğrenciyi çevirmen olarak kullandığımda, aralarında husumet çıktı. [...] Çocukların gayriresmî dil aracılığı yapması, ilişkilerinde çatışma ve yanlış anlamalara yol açabiliyor.”: “Tercüman olarak öğrenciyi kullanmak, öğrenciler arasında güven sorunlarına ve tartışmalara yol açabiliyor. Bu durum etik açıdan da riskli.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, yaşça büyük öğrencilerin kimi durumlarda aile ile okul arasındaki mesajları bilinçli olarak eksik ya da çarpıtılmış biçimde aktardıkları ve böylece iletişimin anlamını ve yönünü stratejik biçimde çerçeveledikleri görülmüştür; bu tercihlerin öz-çıkarı koruma, olası yaptırımlardan kaçınma ya da bir tarafı kollama güdülerıyla ilişkili olabildiğine ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

ÖG-26: “Çocuk çeviri yapıyor. Çocuk çeviriyor annesine. [...] Eleştiri olduğu zaman o kaygısını gözlerinden anlıyorsunuz zaten eğitimci olarak; göz kaçırıyor, göz temasını kesiyor ya da vücut diliyle kaygısını ifade ediyor. Sağlıklı bir süreç değil bu kesinlikle değil.”

PDR-2: “Veliyi öğrenci vasıtasıyla iletişime geçmeye çalışıyorum ama öğrenci kendisiyle alakalı olumsuz şeyler söylediğim için bunu veliye benim söylediğim gibi çevirmemiş. [...] Arada öğrencim zaten kendisiyle alakalı konuşulan kişi olduğu için çok doğru değil öğrenciyi orada kullanmak. Ama bakıyoruz başka çözebileceğimiz bir çözüm yolu yok. Mecbur kalıyoruz.”

PİKTES ÖG-3: “Özellikle savaş mağduru ailelerde, kimi zaman çocuklar aile bireylerini yanlış tanıtabiliyor. Bir öğrencimizin baba diye tanıttığı kişi aslında amcası çıktı. [...] Bu tür durumlar yanlış bilgiye dayalı iletişim sorunları yaratıyor.” “Bazı durumlarda bilgi saklamak ya da doğruyu söylememek için çevirmen olarak çağırılan kişiler yanlış bilgiler verebiliyor.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, çocukların kendi anadillerinde dahi yeterince hâkim olmadıkları soyut kavramları ve Türk eğitim mevzuatına özgü terim ve düzenlemeleri (yönetmelik, disiplin hükümleri, özel

eğitim süreçleri, resmî yazışma dili vb.) anlamlandırmakta ve çevirmekte güçlük yaşadıkları belirlenmiştir; bu nedenle aktarımlarda eksiltme, anlam kayması ve terim hatalarının sıklaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

OM-27: “Bazı kavramların tam karşılığını bulamıyor çocuklar. [...] Daha özel böyle toplum içerisinde kullanılan kelimeleri çevirmekte zorlanıyor. [...] En azından ben söylemem gerekenleri doğru bir şekilde aktarıldığına emin olurdum. Çocuğu kullanıyoruz; ne derece tam çeviriyor, biz de bilmediğimiz için bilemiyoruz.”

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerde, bu tema kapsamında öne çıkan bulgular arasında, çevirmen rolünün çocuk tarafından üstlenildiği görüşmelerde okul yöneticileri, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından iletişim içeriğinin “çocuğa uygunluk” gerekçesiyle sistematik biçimde basitleştirildiği ve öz-denetimli otosansür uygulandığı tespit edilmiştir; profesyonel yetişkin bir tercümanın bulunduğu durumlara kıyasla duygusal yoğunluğun azaltıldığı, hassas kavramların dolaşımdan çıkarıldığı ve bilgi derinliğinin daraltıldığına ulaşılmıştır. Analizler sonucunda, eğitim ortamlarında ortaya çıkan çeviri gereksiniminin çoğunlukla gayriresmî yollarla karşılandığı, bu nedenle iletişimin çoğu durumda yalnızca “temel düzeyde” kaldığı; nüans, bağlamsal açıklık ve kavramsal derinlikte kayıplar meydana geldiği tespit edilmiştir. İletişim çıktılarında pragmatik eşdeğerlikten sapmaların, sözcüksel sadeleştirme ve kavramsal indirgeme örüntülerinin arttığına ilişkin göstergelere ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

ÖG-21: “Çocuğun kendi hakkında kurduğunuz cümleyi duyuyor. Sonra bunu kendi annesine çevirecek. O cümle aynı şekilde geçiyor mu karşı tarafa? Bu, güvenilirliği sorguluyor.”

PDR-2: “Bilinçaltınızda ya da farkında olmadan otomatik bir otosansür koyduğunuzu düşündünüz mü?” “Tabii ki. Bilerek koymak durumunda olduğum durumlar oldu. [...] Çok özel bilgileri aileye orada anlatamam, o çocuğun yanında vermem gereken bazı bilgi eğer çok özelse öğrenci duymaması için. [...] O çocuk varken yani çevirmen öğrenci varken odadan çıkabilme şüphesi var. Zaman zaman veliye iletemedim ya da öğrenciyle konuşamadığım durumlar oldu. Bir çevirmenle psikolojik danışmanlık ya da aile ziyareti yapmak... işte... duygulara hiç girmiyorsun. Daha böyle yüzeysel konuşuyorsun. ‘Çocuğun böyle bir problemi var, farkında mısınız? Geç kalıyor, erkenden gidiyor, arkadaşlarıyla sorun yaşıyor’... Bunlardan bahsediyoruz, ekstra bir şey sormuyoruz. [...] Türkçeyi iyi bilselerdi soruların niteliği kesin değişirdi. Farkında olmadan kendimize bir sansür koyuyoruz.”

ÖG-30: “Yanında getirilen kişiler ya bir komşusu, ya bir arkadaşı [...] çoğu zaman onların da dil yeterliliği yeterli değildi. Bizim anlatmak istediğimizi tam olarak onlara anlatamıyorlardı. Ancak öğrencileri kullandığımız zaman [...] bu sefer de öğrencinin duymaması gereken disiplin olayları gibi konular oluyordu. [...] Kendi suçunun olduğu durumları annesine farklı bir şekilde anlatmış.”

PİKTES ÖG-1: “Çocuğu katmak burada biraz sıkıntılı, riskli. [...] Anlatabileceği kelimeleri seçmeye çalışıyorum çünkü ne kadar iyi bilse de Türkçeyi eksiklikleri var. [...] Bence öğrenci kullanmak başından beri riskli hocam. Ne kadar Türkçe bilirse bilsin, gizli çok gizli önemli konular oluyor; bunları çocukla konuşamazsın.”

Veri setinde, bu tema kapsamında, çocuk çevirmenlik uygulamalarına dair en yüksek düzeyde rahatsızlığın psikolojik danışmanlar (rehber öğretmenler) tarafından dile getirildiği belirlenmiştir; iki kişilik yüz yüze danışma sürecinde dahi güç olan güven ilişkisi,

aktarım/karşıaktarım yönetimi ve gizlilik standartlarının, araya çocuk bir aracı girdiğinde daha da kırılğanlaştığı, profesyonel bir tercümanla bile zor olan klinik çerçevenin anlamlı ölçüde zedelendiği ve iletişim engelini gidermek isterken yeni etik sorunların üretildiğinin fark edildiği ifade ve vurgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

PDR-2: “Çocuğun bildiği... Ben mesela duygularla alakalı bir şey sormuyordum. Ekstrem bir şey sormuyordum. Ama çocuğun benim orada ne demek istediğimi anlatabileceğinden emin değilim. Sanmıyorum yani. [...] Zorbalık durumunda konuyu değiştirebilir, azaltabilir, ciddiyet seviyesini düşürebilirdi.”

PDR-29: “Öğrencinin yanında öğrenciyi konuşamıyorsun. Bazı şeyleri bireysel konuşman gerekiyor. İşin o kısmında özellikle sıkıntı yaşıyoruz. Bireysel görüşmen gerekiyor. Öğrenci dışarıda olması gerekiyor. O konularda sıkıntı yaşıyoruz.”

PDR-20: “Sen o çevirmene konuşuyorsun ama öğrenci anlatıyor. Onlar bize bir şey söyleyince hemen yayılıyor. Mesela kadın çevirmen vardı ama bilmiyor ki ben gizlilik esasına göre konuşuyorum. [...] Hatta ‘Ne oldu, ne oldu?’ diye soruyor. Çeviri için çağırıyorum, çocukla kendi sohbet ediyor, bütün çocuğu tanıyor. [...] Sürekli uyarıyorum: ‘Bak sadece benim söylediğimi, isteneni söyleyeceksin.’ Ama sonra hop kendi yorumunu katıyor: ‘Arkadaşlarıyla böyle davranma’ diyor. Ben psikolojik danışmanım, o da psikolojik danışmanmış gibi...”

Analizler sonucunda, çevirmen rolünün bir çocuk ya da ailenin bir ferdi tarafından üstlenildiği durumlarda gizlilik ve mahremiyet ilkelerinde belirgin risklerin alındığı yönünde paydaş farkındalığının bulunduğu saptanmıştır; bu riskleri azaltmak amacıyla “ağzı sıkı” ve güvenilir görülen öğrencilerin özellikle tercih edildiği, ancak bu seçimin de gizlilik ihlali olasılığını yapısal olarak ortadan kaldırmadığına ilişkin kabule ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

MY-7: “Eğer veli hiç Türkçe bilmiyorsa, genelde evdeki en küçük çocuğu getiriyorlar. [...] Çocuk, anne ya da babanın ne demek istediğini bize anlatıyor. Yani o küçük çocuk adeta köprü görevi görüyor. [...] Çocuklar genelde Türkiye doğumlu oldukları için Türkçeyi çok iyi biliyorlar. [...] Ancak mesela anne baba ayrılmış; kadın bunu doğrudan söylemek istemiyor. Çocuk da bu konuda çeviri yapmıyor çünkü annesi ona bunu paylaşmamasını söylüyor. [...] Bu bilgiyi biz daha sonra başka yollarla öğreniyoruz.”

ÖG-5: “Çocuğu çevirmen olarak kullanıyoruz ya... bazı konuları çevirmiyor. Arka plan bilgisini sağlıyor ama çeviriye dâhil etmiyor. [...] Böylece rencide olmasın diye konuyu yumuşatıyor.” (ÖG-05)

ÖG-30: “Öğrenci aracılığıyla [...] velinin farklı rahatsızlıklarının olduğunu öğrendik. [...] Bu da neredeyse okuldan ayrılma aşamasına gelmiş öğrencimizin tekrar okula kazandırılmasını sağladı.”

PIKTES ÖG-3: “Daha önceki yıllarda Türkçesi daha iyi olan öğrencilerden yardım istiyordum. [...] Ancak bazı durumlarda bilgi saklamak ya da doğruyu söylememek için yanlış bilgiler verebiliyorlar.”

Okul örgüt kültürünün zaman içinde geliştirdiği pratikler incelendiğinde, paydaşlar (yöneticiler, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar) tarafından “iyi çeviri yaptığı” düşünülen belirli öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarda tekrar tekrar göreve çağrıldığı tespit edilmiştir; bu tercihin kendi iletişim kalitelerini artırma ve süreçleri hızlandırma amacıyla rasyonelleştirildiği, fakat aynı zamanda aynı çocukların “akademik öğrenme zamanı”nın

bilinçli olarak kısaltıldığının farkında olduğu ve bu maliyetin göze alındığının ifade edildiğine ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

ÖG-21: “Diyelim ki 3. ya da 4. sınıfa giden bir öğrenciyi çağırıyoruz çeviri için. Çocuk belki mutlu bile oluyor çağrılmaktan. [...] Ama bu durum aslında bir görev dışılık hali. [...] Bu da risk oluşturuyor.” “En başta eğitim-öğretim hakkından [mahrum kalıyor]. Bu çok ciddi bir şey. [...] Çocuğa aslında ilgisi olmayan bir yük yüklenmiş oluyor. [...] Bir anlık çeviri çağırısı, söylenen bir cümle onun tüm okul yaşantısını etkileyebilir. [...] Aynı sınıf ortamında, bir yandan öğrenci olarak yer alırken bir yandan da kardeşinin temsilcisi gibi davranıyordu. [...] Bu çocuklar, aslında kendi haklarından mahrum kalıyorlar.”

ÖG-27: “Bir ciddi durum oluştu, çocuğun velisini çağırdık. Veliyi anlayamıyoruz, yardım edecek çocuğu dersten çağırıyoruz... Çocuklar yardımcı oldukları için mutlu oluyor ama ciddi konuşmada stres oluyorlar. Olayın içinde oluyorlar ve bu onları olumsuz etkileyebilir.”

PDR-2: “Çocuğa o rol yüklenmeli mi? [...] Danışmanlık sürecinde eğer bir yardımcı olduğu zaman biz çok doğal süreçte yürütemeyebiliriz. [...] Çocuğa ikinci bir rol yüklenmiş oluyor. Sürekli onun yardımına ihtiyaç var. [...] “Okula ilk geldiğim zaman [...] Arapça konuşan öğrencilerimiz vardı. Onlar için çevirmen öğrencilerimiz vasıtasıyla bir işimiz olduğu zaman onların yardımına ihtiyacımız oluyordu. [...] Genelde aynı öğrenci oluyordu; bizim daha güvenilir gördüğümüz, Türkçeyi daha iyi kullanabilen öğrencilerden oluyordu. [...] Gün içerisinde belki o çocuğun birkaç kere bu iş için sınıftan ayrıldığı olmuştur.”

Katılımcı anlatılarının çözümlenmesi sonucunda, çocukların gayriresmî dil aracılığı rolünden kişisel tatmin, öz-etkililik hissi ve akranlar nezdinde sosyal prestij elde ettikleri, bu kazanımların rolü sürdürme motivasyonunu güçlendirdiği ve yetişkinlerin beklentilerini karşılamaya dönük uyum davranışlarını pekiştirdiği belirlenmiştir; bununla birlikte söz konusu ödüllendirici deneyimlerin rol çatışması, duygusal yük ve etik risklerin görünürlüğünü azalttığına ilişkin değerlendirmelere de ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

OM-27: “Çocuk kendini değerli hissediyor. [...] İşe yaramış olmanın verdiği bir, normalde girmediği ortamlara giriyor.”

Elde edilen bulgularda, çocuk tercümanlığına dair olumlu gözlemler dile getirilmiş olsa da olası etik ve pedagojik riskler hakkında sistematik bir değerlendirme yürütülmediği ifade edilmiştir. Bu durumun, çocukların gayriresmî dil aracılığına yönelik farkındalık, sorumluluk dağılımı ve yansıtıcı pratik alanlarında belirgin boşluklara işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

OM-48: “Çocuklar yetersiz... değil aslında; net anlatıyorlar, daha çabuk uyum sağlıyorlar, dile hâkim oluyorlar. Bu yönde bir olumsuzluk yaşamadım. Ama dezavantaj, avantaj konusunda hiç düşünmedim; yanlış aktarım olur mu olmaz mı bu yönden değerlendirmedim.”

ÖG-28: “O çocuk olmasa bir iletişim sağlayamayacağız. [...] Ama sonuçta o dönemki şeyde çocuk dışında size bakanlığın ya da okulun sağladığı bir çeviri hizmeti yoktu. [...] Çocuk onu tam anlatabiliyor mu yani? Çeviremediği durumlar olabiliyor. [...] Yüz ifadesinden anlayamadığını anlıyoruz. [...] Acaba anlatabildi mi? Tam olarak çevirebildi mi? Onu düşünüyoruz.”

Türkiye’de doğmuş ve okul içi dil kullanımı Türkçe lehine baskınlaşmış öğrencilerde, ev içi Arapça girdisine rağmen iki yönlü aktarım süreçlerinde çifte sınırlılık yaşandığı belirlenmiştir; okul paydaşının Türkçe iletisi daha iyi alımlansa dahi Arapçaya aktarımda güçlükler yaşandığı, öte yandan Arapçası zayıf olan öğrencilerin anadili Arapça olan ebeveyni yeterince anlayamadığı için kaynak Türkçe iletinin de eksik kavrandığı saptanmıştır. Bu nedenle her iki dil yönünde de etkili ve görevsel eşdeğer çeviri çıktılarının üretilemediğine, kısıtların dil baskınlığı, edinim bağlamı ve bilişsel yük gibi farklı etmenlerden beslendiğine ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

MY-34:“Bazı çocuklar uzun süredir burada yaşıyor ama bu sefer de kendi ana dillerine yabancılaşıyorlar. Türkçeyi anlıyor ama kendi dillerine aktaramıyor. [...] Aynı dili konuşsalar bile bölgesel farklılıklar da oluyor. Bu da çeviri sürecinde büyük sıkıntı yaratıyor.”

ÖG-29:“Urfalı bir velim vardı, Arapça biliyordu. Onları özellikle yan yana oturttum ki kendini yalnız hissetmesin. En azından onun sayesinde iletişim kuralım diye. [...] Çocuk Türkçe biliyor ama tam akıcı konuşmıyor, çünkü evde Türkçe konuşuyorlar.”

Yabancı öğrenci bulunan bazı okullarda, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından “çocuklar biliyor, onlarla hallediyoruz” yönünde bir kabulle çeviri gereksiniminin yok sayılabildiği ya da ertelenebildiği saptanmıştır. Bu yaklaşımın, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğinde beklenen ve hedeflenen iletişim niteliğiyle bağdaşmamakta ve mesleki etik ilkeleriyle çelişmektedir. Bu durumun Fullinwider (1996) tarafından ileri sürülen kamu yararı yönelimiyle bir uyumsuzluk olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, uygulamalı etik (applied ethics) açısından ve erdem etiği açısından (virtue ethics) da sorun teşkil ettiği; zira bu tutumun profesyonel rollerin ahlaki amaçla bağını zayıflattığı, toplumsal yarar hedefiyle uyumlu olmayan pratikleri meşrulaştırdığı ve iletişimde yapısal eşitsizlikleri pekiştirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

PDR-17: “Milli Eğitim’e yazı yazılsa da oradan çevirmen gelme olayı... ben dokuz yıldır çalışıyorum, hiç görmedim. [...] Kimisi önemsemiyor muhtemelen. Aman onlar da anlamayıversin toplu genel bir mesajsa eğer öyle düşünülmüş olabilir. Ama benim işim bu olduğu için bütün evraklarımın Arapça versiyonu vardır. Sunum yapacağımız zaman Arapçasını bulmaya çalışırız. PİKTES öğretmenlerinde gördüm ama diğerlerinde görmedim.”

PDR-2: “Veli neden gelmiyor? ‘Zaten kime anlatayım, ne diyeyim?’ diye düşündüğü için... ‘Beni de anlamazlar, ben de onları anlamam’ diye düşündüğü için gelmiyordur. Kurumsal, sistematik bir çeviri hizmeti olsa... kesinlikle gelirlerdi. ‘En azından derdimi anlatabileceğim birileri var’ diye düşünüp güvenirlirdi.”

PİKTES ÖG-4:“%100 bir başarı olup olmadığını bilemiyorum; Arapça bilmiyorum. Çevirmenlik yapan öğrenciyi genelde ortaokul ya da lise grubundan seçiyorum. Uzun süredir ülkemizde oldukları için bazen tercümana gerek kalmıyor.”

ÖG-34:“Hani olay çözülsün de... gönderelim gitsin havasında oluyor. [...] İlk başta velinin Türkçe yazması öğretmenleri tetikledi ve yardımcı oldular ama devamında gerçek ortaya çıkınca kestiler. [...] Yani bu işleme olayı, yardım isteme olayı bir daha olmadı.”

Kamu kurumlarının (okul, hastane, polis merkezi, mahkeme vb.) kendilerine özgü terim dağarcığı ve usul dili bulunduğu; çocukların—kendi anadillerinde dahi—bu alan-temelli terminolojiye yaş ve deneyim düzeyleri gereği doğal olarak hâkim olmadıkları belirlenmiştir. Terim eşdeğerliği kurma, kavramsal ilişkileri açıklama ve bağlama uygun karşılık seçme basamaklarında sistematik güçlükler yaşandığı; bunun çeviri doğruluğu, bütünlüğü ve mahremiyetine ilişkin riskleri artırdığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

MY-28: “Çocukla konuşurken, aslında onunla iletişim kuruyoruz ama bize aktarması gereken kısmı unutuyor. Ya da mesela bizim söylediğimizi farklı ifadelerle aktarıyor. Bazılarını hiç bilmiyor, sadece ‘aldım’ diyor. Hepsi bu. Unutuyor yani. Ya da ne demek istediğinizi yanlış anlayabiliyor. Çocuk olduğu için bazı şeyleri kavrayamıyor. Terminolojik olarak da zorlanıyor [...] Bazı şeyleri söylerken çekiniyorlar, davaya konu olabilecek meselelerde özellikle. Çocuk bizim söylediğimizi bazen anlamıyor ki karşı tarafa aktarsın. Ya da çocuğun kavrayamadığı bir şeyi karşıya aktaramıyor [...] Bir komşusu olabilir, belki suçlu hissediyor, bu yüzden doğru aktaramıyor. Çeviri yaptığının farkında bile olmayabiliyor.”

MY-34: “Genellikle çeviri süreci çocuk üzerinden ilerliyor. [...] En çok da psikolojik veya sosyal meselelerde zorlanıyoruz. Özellikle ergenlik, sosyal medya gibi hassas konularda ya da çocukla bireysel gelişimi konuştuğumuzda çocuklar terimleri doğru çeviremiyor. Zaten onlar da zorlanıyor.”

MY-5: “Çocuk bazen kendi ailesinin ana dilini bile unutmuş oluyor. [...] Bir de hocam, en büyük zorluklardan biri şu: Profesyonel bir tercümanla geldiğinde, jest ve mimiklerinden doğruyu anlattığını anlıyorsun. Ama çocukla olduğunda, ‘Ne dedin annene?’ diyorsun, çocuk bir şeyler söylüyor, anne anlamıyor. ‘Ne söyledin oğlum?’ diyorsun, ortada bir çaresizlik oluyor. [...] Mesela özel eğitime yönlendirilmiş bir çocuk vardı. Kardeşi aracılığıyla iletişim kuruyorduk. Biz diyoruz ki: ‘Bu çocuk özel gereksinimli, bu nedenle okula gitmesi gerekiyor.’ Anneyle konuşurken, çocuk durumu çeviriyor ama şöyle söylüyor: ‘Kardeşimin beyni küçük olduğu için okula gitmesi gerekiyormuş.’ Yani aslında böyle bir şeyin kardeş tarafından söylenmemesi lazım.”

ÖG-1: “Çocuklar zaten iletişim kuramıyorlar. [...] Çocuk istismarıyla ilgili bir şey olsa ben onu nasıl anlayabilirim? Sözel ifade edemiyor, resimle bile anlatamayabilir. Hele ki arada güvenilirliği şüpheli bir çevirmen varsa.” “Sadece dil biliyor olması yeterli değil. [...] Keşke çocuk gelişimi uzmanı olsa, benim alanımı anlasın. Adliyedeyse suç sosyolojisi üzerine fikri olsun. Ama şu an öyle bir şey mümkün değil gibi.”

PDR-2: “Bence rehberlik adına... aile bilgi formu ya da özel gözlem formları velinin doldurması gereken formlar oluyor. [...] Çoğu ya boş geliyor ya anlamadan doldurulmuş geliyor. Geri dönüt alamıyoruz. Velinin iletişim numarasına ulaşamıyoruz. [...] Bu bilgileri alamadığımızda çocuğu tanıyamıyoruz, değerlendiremiyoruz. Yapmak istediğimiz psiko-eğitim çalışmalarını yapamıyoruz. [...] Dil bilmediğimiz için elimizden bir şey gelmemenin çaresizliğini yaşıyoruz.”

Bu araştırmada, çocukların aile-okul iletişiminde gayriresmî dil aracı olarak görevlendirilebildiği; dil edinimi ilerledikçe temel bilgilerin aktarımını kısa vadede kolaylaştırabildiği, ancak bu uygulamanın anlam karmaşası, duygusal yük, tarafsızlık ve mahremiyet açısından belirgin sınırlılıklar taşıdığı tespit edilmiştir. Özellikle eğitim ve sağlık gibi yüksek riskli/hassas alanlarda çocuk aracılığının yetersiz ve sakıncalı kalabildiği; profesyonel desteğin yokluğunda telefon/uygulama gibi teknolojik çözümler ile diğer yetişkin/velilerin tamamlayıcı olarak devreye girebildiği, fakat bunların yeterli olmadığı tespit

edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

VELİ-1: “Çocuğum daha önce öğrendi Türkçeyi. [...] Çevirmenlik evet yaptı. – Hastanede. [...] Ama yeterli değildi, sadece birkaç kelime, evet birkaç cümle yapabiliyordu ama tam anlatamıyordu çünkü çocuk o bölümle her şeyi bilemiyor, hem de kendisi anlamıyor o zaman anlatamıyor.” (فرزندم قبلاً ترکی را یاد گرفته بود. [...] بله، در بیمارستان ترجمه کرد. [...] اما کافی نبود، فقط چند کلمه و چند جمله می‌توانست بگوید ولی نمی‌توانست کامل توضیح دهد چون کودک همه چیز را در آن زمینه نمی‌دانست و خودش هم آن موقع نمی‌فهمید، پس نمی‌توانست (توضیح دهد).

VELİ-5: “Çocuklar tam olarak ne demeye çalıştığımızı anlayamayabiliyorlar [...] Anlam karışıklığına yol açtı” (الأطفال قد لا يفهمون تمامًا ما نحاول قوله [...] أدى ذلك إلى سوء فهم)

VELİ-6: “Ne söylediklerini ve talimatlarını anlıyorum, anlamadığımda çocuklarımdan yardım alıyorum.” (افهم كلامهم وتعليماتهم وان لم افهم استعين با اولادي)

Analizler, çocukların gayriresmî dil aracılığında çıkar çatışmaları ve mahremiyet gerekçeleriyle bilgiyi eksilterek/seçerek aktarma, yetişkin içerik ve terminolojiye maruz kalma ve anlam boşlukları nedeniyle yanlış aktarma riskleri taşıdığını göstermektedir. Bu durum okul–aile arasındaki güven, şeffaflık ve karar süreçlerini olumsuz etkileyebilmekte; ailelerin çevirmenlere duyduğu yüksek güvenin çocuk yerine yetişkin/profesyonel araçlara yönlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Çocuk aracılığını azaltmak için planlı yetişkin/profesyonel çeviri düzenekleri, uygun kanal/ortam seçimi (gerektiğinde telefonla aracılık) ve okul öncesi/erken dönem için sistematik dil hazırlık programları öneri olarak öne çıkmaktadır. Böylece tarafsızlık ve doğrulanabilirlik gözetilerek hem çocukların korunması hem de iletişim kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır. Bu bulgulara ilişkin farklı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

TÇ-1: “Ve zaten işine gelmediklerini çevirmiyorlar... Ailelerine çevirmiyorlar... Veli diyor ki geçen geldiğimizde bunları söylemediler, bunlar söylenmedi bana... Çocuk demek ki kendi aleyhinde olan çoğu şeyi veliden gizliyor.”

TÇ-2: “Mesela mültecilerin istekleri belli ki çocuklarımız okula gitsin. Her çocuk direkt okula gitmekle ona karşıydım. Neden ki sistemi bilmeden okula gidiyor. Vatandaşın dil bilen öğrencilerin zamanı gidiyor... İlk çocukları dil kursuna gönderelim sonra okullara gönderelim.” “Kızılay’dan evlere gidiyorlar ya, genellikle çocuklar Türkçe öğrenmiş oluyor. Ama bazı vakit çocuklar evde olmuyor. Gidiyorlar, iletişim kuramıyorlar. O zaman ben telefon arkasında çeviri yapıyorum. [...] Böylece çocuğun dil aracılığına gerek kalmadan veli ile iletişim kurulmuş oluyor.”

TÇ-4: “Öğrenciyken çevirmenlik yapıyordum da zorlanıyordum ya. [...] Dersten çağırıyolar mesela böyle. [...] Tabii hocam gururla çıkıyordum. Müdür çağırıyor, göğsümü gere gere gidiyordum.”

TÇ-11: “Okulda kimi bulursan onu alıyorlar. En hızlı ulaşabildikleri kişi çocuk oluyor. Eğer veli geleceksen ve durum ciddi ise yanına birini götürüyor, çünkü çocuğa güvenmiyorlar.”)

TÇ-26: “Türk milleti de öyle düşünüyor, Arap milleti de öyle düşünüyor. Çevirmen diyor ki sen kendi Arapçayla koruyorsun, sen de Türkçeyle koruyorsun. İkisi de yanlış düşünüyorlar. [...] Çevirmenlik çok zor. Bazen de anlamıyor yani. Söylüyorum doktor böyle böyle dedi, yok biz Irak’ta mesela böyle böyle... Doktor neden bıraktı? Yok biz Türkiye’deyiz. Irak’la burası ayrı. [...] Bir hastadan mı? Hayır. 2000-3000 TL alsaydım hocam şu an ben çok zengin olurum. [...] Bazen birisi beni çok kırdı. Dedi ki zaten ben sana 150 TL de versem alırsın çünkü senin ihtiyacın var.”

TÇ-8 :“Velinin yanında getirdiği kişi genelde veliyi koruyor... Çocuk dil becerisi daha zayıf da olsa daha doğru çeviri yapıyor. Çünkü veli taraf tutabiliyor.”



TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin, farklı paydaş grupları (okul müdürleri, müdür yardımcıları, rehber öğretmenler, öğretmenler, veliler ve çevirmenler) tarafından nasıl algılandığı, deneyimlendiği ve değerlendirildiği ile ilgili derinlemesine veriler elde edilmiş ve derinlemesine bulgular elde edilmiştir. Bu amaca ulaşmak için YFA yöntemi kullanılarak elde edilen bulgular, toplum çevirmenliğinin eğitim ortamlarındaki çok boyutlu rolüne ve hizmetin algılanış biçimlerine dair önemli veriler ortaya koymuştur.

Bu araştırmada katılımcılar toplum çevirmenlerini iletişim köprüsü, dil aracısı ve göçmen/yabancı uyruklu bireylere destek sağlayan bir uzman olarak tanımlamışlardır. Literatürde de TÇ, Literatürde de toplum çevirmenliğini; sağlık, hukuk, kamu yönetimi ve eğitim gibi alanlarda dil engellerini aşarak kamu hizmetlerine erişimi sağlayan ve özellikle göçmenler ile mültecilerin haklardan yararlanmasını kolaylaştıran bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Bancroft; 2015; Crezee, 2013; Hale, 2007; Rabadán-Gómez, 2016; Shlesinger 2011; Souza, 2016; Wadensjö, 2009). Örneğin, ISO 13611:2014 standardı, toplum çevirmenliğinin temel uygulama alanları arasında okulların da bulunduğunu ve TÇ için mesleki yeterlilikler, etik kodlar ve sorumluluklar belirlemektedir (Russell, 2022; Tipton & Furmanek, 2016). Araştırmada paydaşların önemli bir kısmının toplum çevirmenliğini gönüllülük veya maddi karşılığı olmayan bir yardım faaliyeti olarak algıladığı belirtilmiştir. Almanya’da Hanft-Robert ve Mösko (2024) tarafından toplum çevirmenliği üzerine yapılan bir araştırmada katılımcıların %34’ünün gönüllü veya ücret almadan çeviri yaptığı, çoğunluğun serbest çalışan olduğu ve her dört kişiden birinin çeviriyi boş zamanlarında gerçekleştirdiği ortaya konmuştur.

Ayrıca ülkede mesleğin yasal bir statüye sahip olmadığını ve çoğu ülkede toplum çevirmenliğinin hâlâ “hayır işi” olarak görüldüğünü; dolayısıyla mesleğe ilişkin terminoloji ve standardizasyon eksikliği bulunduğunu göstermektedir (Pöllabauer, 2012). Literatürdeki bu bulgular, araştırmada ortaya çıkan “kurumsallaşma ve standartlaşma ihtiyacı” vurgusunu desteklemektedir. Bununla birlikte iyi uygulamalar ve belirli standartlar da bulunmaktadır. TÇ, hastane ya da okul gibi ortamlarda bir yardım işi, bir gönüllülük işi olmak zorunda değildir. Standart gerekliliklerin olmaması, çoğu zaman bireylerin nesnel niteliklerinden çok kendi öznel yeterlik algılarına dayanarak toplum çevirmenliği yapabilmelerine imkân tanımaktadır (Pöllabauer, 2012). Bununla birlikte, Avustralya bu alanda yasal standartlar ve yönergelere bağlılık konusunda öne çıkan bir istisna olup, Ulusal Akreditasyon Kurumu (NAATI) ülke

genelinde çevirmen ve tercümanların sertifikasyonunu sağlayan yetkili kurumdur. Toplum çevirmenliği alanında çalışanların çoğu zaman NAATI sertifikasına sahip olmaları beklenmektedir (National Accreditation Authority for Translators and Interpreters [NAATI], 2021). Küresel ölçekte geçerli standartların gerekliliği fark edilerek, Uluslararası Standardizasyon Örgütü (ISO) 2014 yılında Toplum Çevirmenliği Kılavuzlarını geliştirmiştir (International Standard, 2024). Bu kılavuz, TÇ'yi belirli yetkinlikler, nitelikler ve etik ilkelerle tanımlanan bir meslek olarak ele almakta; çok dilli akrabalar gibi profesyonel olmayan kişilerce yürütülebilecek gayriresmî bir uygulama olarak görmemektedir. Uluslararası öneriler, temel ilkeler ve iyi uygulamalar sunan ISO 13611 standardı, TÇ hizmetlerinin kalitesini güvence altına almayı amaçlamaktadır (International Standard, 2024). Öte yandan, Almanya'da hâlen toplum çevirmenlerinin yeterlilikleri konusunda tutarlı yasal düzenlemeler ve çerçeveler bulunmamaktadır (Breitsprecher vd., 2020; Iannone, 2021). Bu durum, mesleğin kurumsallaşması ve standartlaşması yönündeki ihtiyacı güçlendirse de, mevcut ulusal ve uluslararası iyi örnekler, TÇ'nin yalnızca bir "yardım" faaliyeti değil, belirli eğitim, yeterlik ve etik ilkelere dayalı profesyonel bir alan olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların çevirmenlerin sadece sözel anlamda mesaj aktarımı değil, aynı zamanda kültürel farklılıkların anlaşılmasını kolaylaştırmasını bekledikleri yine çarpıcı bulgulardandır. Araştırmada paydaşlar, çevirmenlere ilişkin bilgilerin sınırlı olduğunu; bu nedenle birçok okulda öğrencilerin veya öğretmenlerin gayriresmî çevirmen olarak kullanıldığını ve Google Translate gibi otomatik çeviri uygulamalarına başvurulduğunu belirtmişlerdir. ABD'de özel eğitim belgelerinin çevrilmesine ilişkin bir yazıda, otomatik çeviri araçlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları gibi resmi belgelerde kullanımının yanlış terimlere ve iletişim kopukluğuna yol açtığı; öğrencilerin veya öğrencilerin tercüman olarak kullanılmasının gizlilik ve doğruluk açısından riskli olduğu vurgulanmıştır (Lauer & Alvarez, 2021). Okulların profesyonel çevirmenler yerine öğrencileri, velileri veya iki dilli personeli kullanmasının yaygın olduğu, ancak bunun yanlış anlamalara ve hassas bilgilerin yanlış aktarımına neden olabileceğine dair bulgular vardır (Petrov & Gunn, 2025). Literatürde dil erişiminin bir medeni hak olduğu belirtilerek, okulların velilere toplantılarda gerekli olduğunda yeterli nitelikte çevirmen sağlaması ve öğrencilerin çevirmen olarak kullanılmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Partnerships for Action, Voices for Empowerment, n. d.). Nitekim, TÇ açısından oldukça kurumsallaşmış durumda olan Avustralya'da eğitim alanında toplum çevirmenliği, öğrenciler ve ailelerinin okullarla iletişimini sağlamak amacıyla hukuki ve etik bir gereklilik olarak görülmektedir. Victoria Eyaleti Eğitim Bakanlığı, İngilizce yeterliliği sınırlı ya da işitme engelli ebeveynler için devlet okullarında çeviri ve tercüme hizmeti

sunulmasını zorunlu kılmaktadır (Ozolins, 1998). 1 Ocak 2025 itibarıyla bu hizmetler, sözleşmeli sağlayıcı All Graduates Interpreting and Translating tarafından yürütülecek ve ücretleri, öğrenciler tam ücretli uluslararası öğrenci olmadıkça bakanlıkça karşılanacaktır (Victoria State Government, Department of Education, 2025).

Bu araştırmada kapsamında oluşturulan, Eğitimde Toplum Çevirmenliği Edinç Modeli (ETÇEM), okul bağlamında toplum çevirmenlerinden beklenen dilsel, etik ve mesleki edinçler ayrıntılı bir sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda ön plana çıkan edinçler şu şekilde gerçekleşmiştir:

Çevirmenin hem kaynak hem de hedef dilde ileri düzey yeterliğe sahip olmasını ve “akıcı, anlaşılır ve amaç-uygun sade anlatım” ile iletişim kurmasını öngören *dilsel edinçler*; dilsel edinçlere bağlı olarak çevirmenlerin yazılı ve dijital metinleri ortak anlam alanına taşıyabilmeleri, el yazısı veya resmi formlar gibi çoklu ortam içeriklerini çözümlenebilmeleri ve resmî-gündelik, öğretmen-veli ya da akademik-gündelik kod ve üslup uyarlaması yapabilmeleri öne çıkaran *okuryazarlık ve dijital edinçler*; açık, anlaşılır ve amaca uygun dil kullanımı; katılımcı ve iki yönlü etkileşim kurma; geri bildirim ve sorulara açıklık sağlama gibi unsurları ve aynı zamanda güven ilişkisi kurma ve sürdürme, kriz anlarında inisiyatif alarak iletişimi yönetme ve kurumsal süreçlerde rehberlik yapma kapasitesini içeren *iletişimsel ve stratejik edinçler*; tarafsızlık, doğruluk, gizlilik ve mahremiyete saygı temel ilkeleri içeren *etik edinçler*; çevirmenlerin okul ve sistem yapısına ilişkin bilgilerini ve erişilebilirlik sorumluluklarını kapsayan *kurumsal edinçler*; mesleki edinçler başlığı altında, eğitim alan bilgisi (müfredat, sistem ve öğretim kavramları), psikoloji, sosyoloji ve dilbilim gibi disiplinlerarası farkındalık, çocuk psikolojisi ve öğrenme ortamına uyum, kurum içi tanınırlık, denetim ve akreditasyon sistemlerine uyum ve mesleklaşme vizyonu içeren *mesleki edinçler* ve kültürlerarası aracılık rolü, topluluk çevirmenlerinin aynı kültürden bireylerin okulla ve sistemle uyumunu kolaylaştırma ve uyarlama–açıklama–temsiliyet dengesini sürdürülebilir biçimde yönetme görevlerini içeren *kültürel edinçler*.

Literatürde bu bulgularla örtüşen ve örtüşmeyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmadaki bulgularla benzer şekilde, dilsel edinç bağlamında, kaynak ve hedef dilde ileri düzey yeterliğin, akıcı ve amaç-uygun dil kullanımının gerekliliği, literatürde tanımlanan sözlü çeviri edincinin temel bileşenleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir. İki dillilik ve dil yeterliliğinin sözlü çeviri edincinin merkezinde yer aldığı, çeşitli modellerde açıkça vurgulanmaktadır (Kalina, 2000; Setton & Dawrant, 2016; Wang, 2007, 2012). Ayrıca, dilsel yeterliğin yalnızca dil bilgisi ve sözcük bilgisi değil, aynı zamanda anlık yeniden biçimlendirme ve anlam koruma kapasitesini de kapsadığı belirtilmektedir (Kalina, 2000; Zhong, 2003). Bu yönüyle, dilsel edinç tanımları arasında yüksek düzeyde bir uyum gözlenmektedir. Okuryazarlık ve dijital

edinçler bağlamında ortaya konulan, yazılı ve dijital metinleri ortak anlam alanına taşıyabilme, çoklu ortam içeriklerini çözümlenebilme ve kod/üslup uyarlaması yapabilme becerileri, literatürde konuya özgü bilgi (subject domain knowledge) ve ansiklopedik bilgi gerekliliğiyle paralellik göstermektedir (Carrasco Flores, 2021; Gafiyatova & Pomortseva, 2016; Gile, 2009). Alan bilgisinin ve terminoloji yönetiminin, anlamın doğru kurulması ve hedef dile uygun aktarım sağlanması açısından kritik bir rol oynadığı sıkça vurgulanmaktadır (Tiselius & Hild, 2017). İletişimsel ve stratejik edinç kapsamında, açık ve amaca uygun dil kullanımı, katılımcı etkileşim kurma, kriz anlarında iletişimi yönetme ve geri bildirim süreçlerini yönetebilme unsurları, literatürde etkileşim yönetimi (interaction management) ve stratejik edinç kavramlarıyla doğrudan örtüşmektedir (Pöchhacker, 2015; Way, 2008). Bu unsurların, çevirmenin eylemini planlama, uygulama, değerlendirme ve sorunlar karşısında telafi stratejileri geliştirme kapasitesiyle yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Etik edinçler bağlamında, tarafsızlık, doğruluk, gizlilik ve mahremiyetin korunması gibi ilkeler, literatürde profesyonel sözlü çevirmenin ayrılmaz nitelikleri arasında sayılmakta ve mesleki yeterliliğin önemli bir boyutu olarak değerlendirilmektedir (Setton & Dawrant, 2016; Wang vd., 2020). Kurumsal edinçlere ilişkin olarak, okul ve sistem yapısına dair bilgi ile erişilebilirlik sorumlulukları, literatürde yer alan mesleki performans edinçleri (professional performance competences) ve alan bilgisi gereklilikleriyle örtüşmektedir (Pöchhacker, 2015). Mesleki edinçler kapsamında belirtilen disiplinlerarası farkındalık, çocuk psikolojisine hâkimiyet, öğrenme ortamına uyum ve mesleklaşma vizyonu, literatürde mesleki yeterlilik ve alan bilgisi gereklilikleriyle uyumludur (Carrasco Flores, 2021; Wang vd., 2020). Kültürel edinçlere ilişkin olarak, kültürlerarası aracılık rolü, uyum süreçlerini kolaylaştırma ve temsil-uyarlama dengesini yönetme becerisi, literatürde kültürel edinç ve kültürlerarası iletişim becerilerinin sözlü çeviri edincinin ayrılmaz parçaları olduğu yönündeki görüşlerle tutarlılık göstermektedir (Pöchhacker, 2015; Wang vd., 2020).

Araştırma bulgularında yer alan dijital okuryazarlık, yazılı ve dijital metinleri anlam alanına taşıma, çoklu ortam içeriklerini (ör. el yazısı formlar) çözümlenebilme ve öğretmen-veli ya da akademik-gündelik kod/üslup uyarlaması gibi unsurlar, literatürde sözlü çeviri edinci bağlamında sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Mevcut çalışmalar daha çok sözlü etkileşim, anlık aktarım stratejileri, bilişsel süreçler ve alan bilgisine odaklanmakta; dijital okuryazarlık ve çoklu ortam çözümleme becerileri sözlü çeviri bağlamında ikincil veya dolaylı bir unsur olarak yer almaktadır. Bulgularda yer alan kriz anlarında iletişimi yönetme ve kurumsal süreçlerde rehberlik yapma kapasitesi, literatürde genel olarak stratejik edinç başlığı altında değerlendirilmekle birlikte (Way, 2008), eğitim ortamlarına özgü kurumsal rehberlik

boyutu daha nadir vurgulanmaktadır. Ayrıca, çocukların öğrenme ortamına uyumunu destekleme ve pedagojik süreçlere duyarlılık, literatürde topluluk çevirmenliği özelinde ele alınan sınırlı alanlardan biridir. Sözlü çeviri edinci modelleri çoğunlukla yetişkin odaklı profesyonel ortamlara yöneldiğinden, çocuk merkezli bağlamsal faktörler üzerinde yeterince durulmamaktadır. Bu durum, sözlü çeviri edinci modellerinin büyük ölçüde konferans, mahkeme, sağlık gibi genel veya yetişkin odaklı profesyonel bağlamlarda geliştirilmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Mevcut modellerin çoğu, Pöchlhammer'ın (2015) çok boyutlu çerçevesinde olduğu gibi, kültürel edinç, etkileşim yönetimi ve mesleki performans gibi bileşenleri kapsamakla birlikte, eğitim ortamlarının kendine özel gerekliliklerini —örneğin çocuk merkezli iletişim stratejilerini, pedagojik uyumu veya velilerle okul yönetimi arasındaki hassas arabuluculuk süreçlerini— ayrıntılı biçimde işlememektedir. Bu yönüyle, söz konusu bulguların eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğine (TÇ) özgü bir edinç profilini yansıttığı söylenebilir. Dolayısıyla, mevcut literatürde yer alan genel sözlü çeviri edinci modellerinin, eğitim ortamlarındaki TÇ bağlamına uyarlanması ya da bu bağlama özgü yeni modellerin geliştirilmesi, hem teorik hem uygulamalı düzeyde önemli katkılar sağlayabilir. Farklı eğitim sistemlerine, kültürel bağlamlara ve çeviri ortamlarına göre, benzer şekilde uyarlanmış veya yeniden yapılandırılmış modellerin oluşturulması mümkündür. Bu tür modellerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, TÇ alanında bağlama duyarlı edinç tanımlarının geliştirilmesine ve mevcut standartların zenginleştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Bu araştırmada elde edilen ETÇEM Modeli PACTE çeviri edinci modeli (2003, 2005) ile karşılaştırıldığında, bu araştırmada ortaya konan dilsel edinç, PACTE (2003, 2005) modelinde tanımlanan *iki dilli edinç* ile doğrudan örtüşmektedir. PACTE, bu alt edinci yalnızca iki dilin yapısal bilgisine değil, anlamın eksiksiz ve doğru biçimde aktarılmasına imkân tanıyacak üst düzey yeterliğe dayandırmaktadır. PACTE tarafından ifade edilen *akıcı, anlaşılır ve amaç-uygun sade anlatım*, ETÇEM'deki iki dilli edinç tanımıyla paralellik göstermektedir. Okuryazarlık ve dijital edinçler, PACTE'nin (2003, 2005) *araçsal edinç* bileşeni ile ilişkilendirilebilir. Modelde araçsal edinç, bilgi kaynakları, teknolojik araçlar ve araştırma stratejilerini içerirken; bulgularda bu unsurlar dijital metinleri ve çoklu ortam içeriklerini anlamlandırma, kod ve üslup uyarlaması yapma gibi daha geniş bir okuryazarlık perspektifiyle ele alınmaktadır. Bu durum, PACTE'nin (2003, 2005) çerçevesinin teknoloji ve kaynak kullanımına odaklanan dar yorumunu, eğitim ortamlarının ihtiyaçlarına özgü olarak genişleten bir yaklaşımı yansıtmaktadır. İletişimsel ve stratejik edinçler, PACTE'nin *stratejik edinç* bileşeninin doğrudan karşılığıdır. Modelde stratejik edinç, çeviri sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme ile sorun çözme stratejilerini kapsar. Burada ise buna ek olarak, *kriz*

anlarında iletişimi yönetme, güven ilişkisi kurma ve sürdürme gibi eğitim ortamına özgü sosyal ve duygusal unsurlar öne çıkmaktadır. Bu fark, PACTE'nin (2003, 2005) genellikle profesyonel yazılı çeviri ve genel sözlü çeviri bağlamına odaklanmasından kaynaklanmış olabilir. Etik edinç, PACTE'nin (2003, 2005) psikofizyolojik bileşenler içinde yer alan mesleki etik ilkelerine bağlılık ile örtüşmektedir. Ancak, bulgulara bu edinç, tarafsızlık, gizlilik ve mahremiyete saygı ilkeleriyle net biçimde tanımlanarak eğitim ortamındaki güven ilişkilerine doğrudan bağlanmaktadır. Kurumsal edinç ve mesleki edinç, PACTE'nin (2003, 2005) *dil dışı edinç* kategorisindeki alan bilgisi ve konu uzmanlığıyla ilişkili olmakla birlikte, eğitim sistemine özgü ayrıntılar (müfredat, çocuk psikolojisi, öğrenme ortamına uyum) açısından modelden ayrılmaktadır. Kültürel edinç, PACTE'deki *dil dışı edinç* kapsamında kültürel bilgi boyutuyla örtüşse de, burada *kültürlerarası aracılık rolü ve temsiliyet-uyarlama dengesinin sürdürülebilir yönetimi* gibi topluluk çevirmenliğine özgü işlevler eklenmiştir. Bu farklılıkların, PACTE (2003, 2005) modelinin esasen yazılı çeviri odaklı olarak geliştirilmiş ve daha sonra sözlü çeviri bağlamına uyarlanmış olmasından kaynaklandığı değerlendirilebilir. Dolayısıyla, modelin eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği için tam olarak bağlama uyarlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Diğer yandan bu araştırmada elde edilen ETÇEM Modeli NAATI'nin (2016) sözlü çeviri edinci modeli ile şu şekilde karşılaştırılabilir: NAATI'nin (2016) sözlü çeviri edinci modeli, dilsel, kültürel, tematik, aktarım, etik ve hizmet sunumu gibi sekiz temel edinç alanıyla kapsamlı bir yapı sunmaktadır. Dilsel edinç, modeldeki tanımla güçlü biçimde örtüşmekte; ileri düzey sözcük bilgisi, dilbilgisi, deyimsele ifadeler ve dil eğilimlerine hâkimiyet unsurları, burada belirtilen *kaynak ve hedef dilde ileri düzey yeterlik* ile birebir paralellik göstermektedir. Kültürel edinç, NAATI (2016) modelinde kültürel, tarihsel ve sosyodilbilimsel boyutlarıyla tanımlanırken, bulgulara bu edinç, kültürlerarası aracılık ve topluluk içi uyum süreçlerinde temsil-uyarlama-açıklama dengesini yönetme becerisiyle daha işlevsel bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, NAATI'nin (2016) daha genel mesleki standartlarının ötesinde, eğitim ortamlarının kendine özel sosyal dinamiklerini yansıtmaktadır. Araştırma edinçleri (terminoloji ve bilgi yönetimi), okuryazarlık ve dijital edinçler ile örtüşmekte; ancak bulgulara bu edinçler, yalnızca bilgiye erişim ve terminoloji yönetimi değil, aynı zamanda çoklu ortam içeriklerini çözümleme ve üslup uyarlaması yapma gibi ek işlevlerle genişletilmektedir. Teknolojik edinç, NAATI (2016) modelinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisiyle tanımlanırken, eğitim ortamı bağlamında bu edinç, yalnızca teknik araç kullanımı değil, aynı zamanda dijital içeriklerin pedagojik bağlamda aktarımını da içerecek biçimde genişlemektedir. Tematik edinç, NAATI'nin (2016) konuya ve kuruma özgü bilgi

boyutunu kapsamakta olup, bulgulara bunun eğitim sistemine, müfredata, çocuk psikolojisine ve disiplinlerarası farkındalığa özel olarak detaylandırıldığı görülmektedir. Aktarım edinçleri ve iletişimsel–stratejik edinçler büyük ölçüde örtüşmektedir; ancak burada, kriz anlarında inisiyatif alma ve kurumsal rehberlik gibi eğitim ortamına özgü durumlara özel vurgular yapılmaktadır. Bu farkların, NAATI (2016) modelinin çeşitli sözlü çeviri ortamlarına uygulanabilir genel standartlar sunmasından, ancak eğitim ortamlarının karmaşık sosyal ve pedagojik dinamiklerini ayrıntılı biçimde işlememesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Her iki modelin de dilsel, kültürel, stratejik ve etik bileşenler bakımından büyük ölçüde örtüşen çerçeveler sunduğu, ancak eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğine özgü unsurları ayrıntılandırma konusunda sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, modellerin çoğunlukla genel sözlü çeviri veya profesyonel yazılı çeviri bağlamlarında geliştirilmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Eğitim ortamlarında çocuk, veli, öğretmen ve yönetici etkileşimlerini kapsayan, pedagojik ve kurumsal bağlama duyarlı bir edinç modelinin geliştirilmesi, hem PACTE hem NAATI çerçevelerinin bağlamsal olarak zenginleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Böyle bir yaklaşım, farklı eğitim sistemlerinde ve kültürel bağlamlarda uygulanabilecek, ancak her bir bağlaman kendi özel gerekliliklerine göre uyarlanabilecek karşılaştırmalı toplum çevirmenliği modellerinin ortaya konmasına da imkân tanıyabilir.

PACTE ve Göpferich (2009) modelleri, çeviri edincini çok bileşenli bir yapı olarak ele alarak dil, kültür ve araç kullanımını temel yetkinlikler olarak tanımlamışlardır. ETÇEM modeli ise özellikle eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği bağlamında ortaya çıkan dilsel, etik ve mesleki beklentileri sistematik biçimde sınıflandırarak, dijital okuryazarlık, etik rol yönetimi, psikososyal destek, kurumsal bilgi, kültürel arabuluculuk ve çocuk hakları gibi yeni alt başlıklar eklemiştir. PACTE'nin stratejik ve enstrümantal yetkinlikleri ETÇEM'de yansıma bulsa da, ETÇEM'in kapsamı okul–aile iletişiminin karmaşık yapısını ve çocuk çevirmenler için ortaya çıkan sorunları dikkate alarak mevcut modelleri genişletir. Bu nedenle ETÇEM, toplum çevirmenliğine özgü profesyonel bir standart arayışında, geleneksel çeviri edinci modellerine değerli bir bağlamsal tamamlayıcılık sunmaktadır.

Araştırmanın bulguları, okullarda profesyonel destek olmadığı durumlarda çocukların “görünmez bir çeviri işgücü” olarak çalıştırıldığını ve bu sorumluluğun onların öğrenme süreçlerine zarar verdiği, zaman zaman eğitim hakkını erteleyerek öğrencilik kimliklerini ikinci planda bırakmak durumunda kaldıklarını göstermiştir. Literatürde de benzer şekilde çocukların göçmen ailelerdeki dilsel ve kültürel boşlukları kapatmak için hızlıca dil araçlarına dönüştüğünü ve sağlık, okul ve banka işlemleri gibi karmaşık alanlarda ebeveynler adına sorumluluk aldıklarını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (örn. Bayraktar-Özer, 2024; Cline

vd., 2014a ; Cohen vd., 1999; Martinez vd., 2009). Çocuklar, banka (McQuillan & Tse, 1995), hastane (Cohen vd., 1999), öğretmen-veli görüşmeleri (Orellana vd., 2003) gibi durumlarda sıklıkla çevirmenlik yapmak durumunda kalmaktadırlar. Hatta mağazalar, restoranlar, dini kurumlar, toplu taşıma araçları (örn. Gramling & Wiggin, 2018; del Torto, 2008; 2010) gibi durumlarda da çeviri yapmaktadırlar.

Bu rolün, çocukların sahip oldukları duygusal ve bilişsel kapasitelerin ötesinde bir “yetişkinleşme” beklentisi doğurarak aile içi ilişkilerde güç dengesini bozmakta ve çocukların akademik ve psikososyal gelişimini olumsuz etkilediğine dair bulgular yer almaktadır (örn. McQuillan & Tse, 1995; Walinchowski, 2001). Bazı çalışmalar ise çeviri görevini üstlenen çocukların metalinguistik becerilerinin ve özgüvenlerinin gelişebildiğini ve aileleriyle daha yakın ilişkiler kurduklarını göstermektedir (Malakoff & Hakuta, 1991; Valdés, 2003). Bu bulgu, çocukların çeviri emeklerinin tamamen olumsuzlanmaması gerektiğini; ancak bu olumlu kazanımların sistematik bir “işgücü” haline gelmesi ile pedagojik haklarının ertelenmesini meşrulaştırmadığını göstermektedir. Bayraktar-Özer (2024) de benzer şekilde, etnik azınlık topluluklarından bireylerin çocukluk dönemlerinde özellikle Türkçe bilmeyen kadın aile üyelerinin iletişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere hastane, alışveriş ve komşuluk gibi ortamlarda dil aracılığı yaptıklarını; bu süreçte özetleme, genelleme ve çatışmadan kaçınma stratejileri kullandıklarını; çocuk dil aracılığının hem ikinci dil edinimine hem de azınlık dilinin kuşaklar arası aktarımına katkı sağladığını ve resmi çevirmen desteğinin yerel etnik topluluklara sunulması gerektiğini tespit etmiştir.

Bu araştırmada ön plana çıkan bulgular arasında, kurumların profesyonel çeviri hizmeti sunmadığı durumlarda çocuk aracılığıyla kurulan iletişimin olağanlaştırıldığını ve “kurumsal zorunluluk” gibi algılandığını göstermiştir. Literatür incelendiğinde, göçmen kökenli çocukların ana dili dışında dilleri daha çabuk öğrendikleri için aile içinde çevirmenliğe yönlendirildiklerini ve bazı ebeveynlerin bu rolü, hassas toplantılarda profesyonel çevirmenlere tercih ettiğine dair bulgular yer almaktadır (Cline & Crafter, 2014). Yine literatürde çocukların özellikle sağlık ortamlarında çevirmen olarak kullanılmasının uygun olmadığına dair çok sayıda araştırma bulunmaktadır (örn. Juckett & Unger, 2014; Lucas, 2021; Phelan & Parkman, 1995; Seidelman & Bachner, 2010).

Bununla birlikte, ironik bir şekilde, çocuklar çoğu zaman okul ortamlarında çevirmenlik yapmaktan mutlu olmaktadır. İşe yaramamanın verdiği motivasyon, özgüven, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin takdiri, özel bir role sahip olma, yetişkinler dünyasına dâhil olma ve bu duruşun getirdiği güç hissi bu araştırmada tespit edilen kilit bulgulardandır. Literatürde de benzer bulgular elde eden araştırmalar yer almaktadır (Ramirez, 2024).

Çocukların, başkaları için çeviri yaptıklarında benlik saygılarının arttığını, akademik performanslarının geliştiğini ve başarı hissi duyduklarına dair bilimsel veriler bulunmaktadır (Dorner vd., 2007; Weisskirch, 2006). Ancak, bu süreç olumsuz sonuçlarla da ilişkilendirilmektedir. Özellikle Hispanik kökenli dil aracılığı yapanlar arasında bu sürecin, üzerlerinde bir yük hissi, stres, depresyon ve alkol ile yasa dışı madde kullanımı gibi durumlarla bağlantılı olduğu görülmüştür (Kam & Lazarevic, 2014; Love & Buriel, 2007; Weisskirch, 2013).

Bununla çelişir biçimde, literatürde çocukların çevirmenlik yapmalarının dil gelişimlerine ve bilişsel gelişimlerine katkı yaptığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (örn. Beacham, 2025; De Jesus, 2025). Bu bağlamda, ÇDA konusundaki literatürde bir yandan uygulamanın belirli okul etkileşimlerinde uygunsuz veya kabul edilemez olduğu ileri sürülürken, diğer yandan günlük okul yaşamında somut faydalar sağladığına ve olumlu değerlendirildiğine dair bulgular bulunmaktadır (Cline vd., 2014a). Son yıllarda yapılan çalışmalar, ÇDA'nın çocukların iki dillilik becerilerini ve özgüvenini güçlendirdiğini öne sürmektedir (Juarez, 2025; Kim vd., 2024). Ancak, özellikle hassas durumlar gibi aşırı kullanımlarda, öğrencilerin üzerinde gereğinden fazla sorumluluk ve yük oluşturabileceği de belirtilmektedir (Martinez vd., 2009). Bu bağlamda, çeviri deneyimlerinin büyük ölçüde olumlu olduğu durumlarda, ÇDA'nın çocuklarda dayanıklılığı, olumlu uyumu, gurur ve amaç duygusunu teşvik edebildiği gözlemlenmiştir (Crafter & Iqbal, 2021; Kim vd., 2018). Halbuki, çocukların bu süreçten olumsuz etkilendiklerine dair araştırma bulguları da oldukça fazladır. Şöyleki, literatürdeki nitel bulgular, çocuklar tarafından yapılan çevirmenliğin, onları veli-öğretmen görüşmelerinde yetişkin beklentileri, kurumsal rutinler ve güç ilişkileri ile yüzleştirdiğini belirtmektedir. Bu durum, rol belirsizliğine, duygusal strese ve hatta saldırgan davranışlara maruz kalma riskine yol açabilmektedir (Crafter & Iqbal, 2021; García-Sánchez, 2018; Reynolds vd., 2015; Walker & Legg, 2018).

Bu araştırmada, çocukların öğrencilik ve aracılık rollerini aynı anda üstlenmelerinin rol belirsizliği yarattığını ve gelişim düzeyleriyle uyumsuz ağır sorumluluklar yüklediğini tespit edilmiştir. Bulgular, sağlık, rehberlik veya hukuk gibi terim yoğun alanlarda çocukların dilsel ve kavramsal kapasitelerinin sınırlandığını ve bilgi bozulmasına yol açtığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, çocukların kavramsal sınırlılıklarının okul rehberliği, sağlık ve hukuki süreçlerde kritik kararların yanlış anlaşılması riskini artırdığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde, çocukların bu süreçlerde yer almalarının hem duyuşsal hem bilişsel açıdan zarar görebileceklerine dair bulgular yer almaktadır (Örn: Martinez, 2006; Santisteban vd., 2002). Yine literatürdeki bulgular, çocukların çeviri yaptığı ortamlarda gizlilik ihlalleri

olduğunu ortaya koymuşlardır (örn. Cline vd., 2014a). Araştırmalar ayrıca, stres, ağır sorumluluklar, aile üyelerinin bağımlılığı, profesyonel ilgisizlik ve karmaşık problem çözme taleplerinin, çoğunlukla ebeveyn-çocuk rollerinin tersine dönmesine yol açtığını ortaya koymuşlardır (El Jouhri vd., 2022). Rol çatışması, stres, güç dengesizlikleri ve kardeşler arası gerilim gibi unsurlar da literatürde ön plana çıkan diğer kilit bulgulardır (Antonini, 2010; Tamarit-Galdón, 2022). Buradan hareketle, çocukların çeviri yaptığı hususlar, gizlilik içeren, problemli durumların konuşulduğu konular olmadığı sürece, ÇDA'nın olumlu yönünü gördükleri, bununla birlikte okul gibi beklenmedik durumların oluşabildiği ortamlarda her zaman olumlu durumların olma ihtimalinin de mümkün olmadığı ifade edilebilir.

Bu bağlamda, ÇDA, çocuklar açısından hem fırsatlar hem de ciddi riskler barındıran çift yönlü bir olgu olduğu ifade edilebilir. Profesyonel destek eksikliğinde, çocukların çeviri görevleri olağanlaştırılmakta ve pedagojik haklarını erteleyebilecek ölçüde ağır sorumluluklar yüklenmektedir. Bu durum, özellikle hassas ve karmaşık alanlarda çocukların duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyebilmekte; rol belirsizliği, stres, güç dengesizlikleri ve aile içi ilişkilerde gerilimlere yol açabilmektedir. Öte yandan, belirli koşullarda çeviri deneyimleri, çocukların iki dillilik becerilerini, özgüvenlerini ve aidiyet duygularını pekiştirebilmekle birlikte, bu olumlu yönler, uygulamanın meşrulaştırılması için bir gerekçe oluşturmamalıdır. TÇ alanı, özellikle eğitim ortamlarında, yüksek düzeyde dilsel, kültürel ve bağlamsal uzmanlık gerektiren bir profesyonel hizmet alanıdır; bu nedenle çocukların bu görevleri üstlenmesi uygun değildir. Çocukların eğitim hakkı, gelişimsel güvenliği ve duygusal iyilik hâli gözetilerek, kurumların profesyonel çeviri hizmetlerini erişilebilir kılması ve bu tür görevlerin çocuklara verilmesinin önüne geçecek politika ve uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmadaki bulgulara göre eğitim ortamlarında toplum çevirmenlerinin rol ve sorumluluk sınırları net olmadığı ön plana çıkan bulgular arasındadır. Bunun yanı sıra, en hızlı ulaşılabilen iki dilli birey öğrenci olduğu için bu uygulamanın yani çocuklara çeviri yaptırmanın devam etme ihtimali oldukça yüksek görünmektedir. Şüphesiz bu tür ad hoc uygulamalar TÇ'nin meslekleşme, kurumsallaşma ve profesyonelleşmesinin önündeki en temel engeller olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda bu hususla ilgili olarak MEB, TÇ'nin görece daha sistemli olarak yürütüldüğü Avustralya TÇ ile ilgili olduğu gibi ya da ÇDA ile ilgili oldukça deneyim sahibi olan ABD ve İngiltere'deki örnekler gibi okul yöneticileri ve öğretmenler için kılavuzlar ve hatta yönergeler yayımlayabilir. Bu sayede söz konusu bu belirsizlik kısmen giderilebilir.

Araştırma verileri, paydaşların toplum çevirmenliğini büyük ölçüde farklı dil konuşan

bireyler arasındaki iletişim engelini kaldıran bir köprü olarak tanımladığını göstermektedir. Bu tanımlarda, toplum çevirmenliği çoğunlukla göçmen ve yabancı uyruklu öğrenciler ile velilere yönelik bir destek mekanizması olarak konumlanmakta; iletişimin sağlanması, bilgi aktarımı ve günlük işleyişin sürdürülmesi temel işlevler olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, çevirmenliği yalnızca teknik bir dil aktarımı değil, aynı zamanda okul-veli-öğrenci üçgeninde arabuluculuk yapan, uyumu ve toplumsal kaynaşmayı kolaylaştıran bir unsur olarak da değerlendirmektedir. Bazı paydaşlar, toplum çevirmenliğini kültürel arabuluculuk, okul kültürünün aktarılması ve kamu hizmetlerine erişim gibi daha geniş bağlamlara taşıırken; bazıları kavramı hiç duymadığını veya yalnızca “sıradan tercümanlık” anlamında düşündüğünü ifade etmiştir. Bu durum, sahadaki uygulama ile akademik kavramsallaştırma arasında belirgin bir bilgi ve algı boşluğu bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, profesyonel çevirmen desteğinin çoğu eğitim kurumunda kurumsallaşmamış olması, hizmetin öğrenciler, öğretmenler veya Google Translate gibi dijital araçlar üzerinden sağlanmasına yol açmaktadır. Bu yaklaşım, iletişim ihtiyacının pratik olarak karşılanmasını sağlasa da etik standartlar, doğruluk, gizlilik ve tarafsızlık gibi profesyonel boyutların göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Genel olarak, paydaşların algıları toplum çevirmenliğini öncelikle işlevsel ve sorun çözmeye odaklı bir iletişim kolaylaştırıcısı olarak görmekte; ancak kavramın bütüncül sosyal, kültürel ve etik boyutları sınırlı ölçüde fark edilmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği kavramına ilişkin farkındalığın artırılması ve kavramın yalnızca dil aktarımı ile sınırlı görülmemesi için kapsamlı bilgilendirme ve eğitim çalışmaları yürütülmesi önerilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’na, profesyonel toplum çevirmenliği standartlarını, etik ilkeleri ve görev tanımlarını içeren ulusal bir çerçeve oluşturması; bu çerçeveyi okul yöneticileri, öğretmenler ve ilgili diğer paydaşlara yaygınlaştırması tavsiye edilmektedir. Üniversitelerin çeviribilim bölümleri ile iş birliği yapılarak, okul bağlamına özgü kültürel arabuluculuk, kamu hizmetlerine erişim desteği ve kriz iletişimi konularını içeren modüllerin mesleki gelişim programlarına entegre edilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca, profesyonel olmayan çeviri uygulamalarının (öğrenciler veya dijital araçlar yoluyla) yalnızca geçici çözümler olarak değerlendirilmesi ve uzun vadede yerini profesyonel, etik ilkelere bağlı çeviri hizmetlerine bırakması hedeflenmelidir.

Bulgular, çeviri hizmetine duyulan ihtiyacın eğitim ortamlarında hem idari hem de pedagojik bağlamlarda yoğunlaştığını göstermektedir. İdari bağlamda, kayıt, nakil, denklik ve resmi belge doldurma gibi bürokratik süreçler en sık dile getirilen ihtiyaç alanlarıdır. Bu süreçlerde, özellikle yabancı uyruklu velilerin farklı eğitim sistemleri ve prosedürlere aşina olmaması nedeniyle çevirmenlik, idari hataları önleyen ve işlemleri hızlandıran stratejik bir

araç olarak görülmektedir. Pedagojik bağlamda ise en öne çıkan durum, veli görüşmeleridir. Öğrencinin akademik başarısı, devam-devamsızlık durumu, disiplin meseleleri ve özel durumlar gibi konularda sağlıklı bir iletişim kurulması için çevirmenlik kritik önem taşımaktadır. Ayrıca, davranış yönetimi, disiplin süreçleri, kriz çözümü ve öğrenciler arası anlaşmazlıkların giderilmesi gibi hassas konularda, yanlış anlamaları önleyerek adil ve şeffaf bir iletişim ortamı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, oryantasyon ve uyum süreci çevirmenlik ihtiyacının öne çıktığı bir diğer alandır. Yeni gelen öğrencilerin ve velilerin okul kültürüne, sosyal normlara ve eğitim sistemine uyum sağlamasında çevirmenlik, kültürel arabuluculuk işlevi görmektedir. Bu, hem öğrencilerin okul topluluğuna kabulünü kolaylaştırmakta hem de mevcut topluluk ile yeni gelenler arasında karşılıklı anlayışı desteklemektedir. Son olarak, bulgular çevirmenlik ihtiyacının yalnızca planlı toplantılar ve resmi işlemlerle sınırlı olmadığını; günlük eğitim iletişimi ve anlık bilgi aktarımı gibi rutin durumlarda da sürekli olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durum, toplum çevirmenliğinin eğitim ortamlarında süreklilik arz eden bir destek mekanizması olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bulgular ışığında, kayıt, nakil, denklik ve resmi belge işlemleri gibi idari süreçler ile veli görüşmeleri, disiplin süreçleri, oryantasyon programları ve kriz yönetimi gibi pedagojik bağlamlarda çevirmenlik hizmetinin sistematik olarak planlanması önerilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'na, okullara atanacak veya çağrı üzerine görevlendirilecek profesyonel çevirmen havuzunun oluşturulması, bu hizmetin erişim yollarının yazılı ve standart bir prosedürle tanımlanması tavsiye edilmektedir. Okul yönetimlerine, kritik görüşmelerde yetişkin çevirmen bulundurma zorunluluğu getirilmesi, çevirmenlerin önceden bilgilendirilmesi ve bağlam bilgisi ile donatılması önerilmektedir. Yeni gelen öğrenci ve velilere yönelik oryantasyon programlarının iki dilli materyallerle desteklenmesi; günlük iletişimde ise öğretmenlerin kısa, açık ve net ifadeler kullanması yönünde hizmet içi eğitimler düzenlenmesi yararlı olacaktır. Böylece çevirmenlik, eğitim ortamlarında yalnızca anlık ihtiyaçları karşılayan değil, tüm idari ve pedagojik süreçlere entegre edilmiş, süreklilik arz eden bir destek mekanizması haline gelebilecektir.

Bu araştırmada, çocukların okul ortamında gayriresmî dil aracı rolüne itilmesinin öğrenme sürekliliğinde kesinti, öğrencilik kimliğinde aşınma, gizlilik ihlali ve duygusal yük birikimine yol açtığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı'na öğrencilerin dil aracı olarak kullanılmasının açıkça yasaklanması, okul ortamına uygun yetişkin dil aracılığına erişimin yazılı yol ve yordamla güvence altına alınması ve bu hizmetin ders dışı zaman ile mekânda yürütülmesinin sağlanması önerilmektedir. Okul yöneticilerine, görüşmeler için yetişkin dil aracısının çağrılacağı düzenin kurulması ve çocuğun görüşme alanına

alınmaması; öğretmenlere ise öğrencinin yalnızca öğrenci rolünde tutulması ve önemli görüşmelerde yetişkin dil aracısının aranması yönünde uygulamalar önerilmektedir. Böylelikle, çocukların pedagojik rollerine iadesi ve güvene dayalı bir iletişim düzeninin oluşturulması mümkün olabilecektir.

Bu araştırmada, kurumsal destek boşluğu nedeniyle “çocuk aracılığıyla iletişim”in olağanlaştırıldığı ve sorumlulukların fiilen çocuğa devredildiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, okul yöneticilerine yazılı yol ve yordamın ilan edilmesi, yetişkin dil aracısına erişimin tek numara ya da sıra sistemiyle sağlanması, yokluğunda ise ders dışı zamanda telefonla yetişkin arka plan dil aracılığının kullanılması önerilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’na il/ilçe düzeyinde güncellenen erişim çizelgelerinin yayımlanması ve gereksinimi yüksek okullara kaynak ayrılması; ailelere yönelik kısa bilgilendirme metnlerinin iki dilli olarak okullara gönderilmesi önerilmektedir. Bu düzenlemelerle, kurumsal boşlukların çocuğa yük olarak dönmesinin önlenmesi mümkün olabilecektir.

Bu araştırmada, dilsel ve kavramsal sınırlılıklar nedeniyle teknik konularda anlam kaybı, seçerek aktarma ve bilgi bozulması yaşandığı; bunun fırsat eşitsizliğini derinleştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlere kısa cümleler kullanma, açık sözcüklerle ifade etme, duraklarla ilerleme ve her bölüm sonunda anlaşılanın kısaca yineletilmesi; okul yöneticilerine önemli görüşmelerde yetişkin dil aracısının bulundurulması; Millî Eğitim Bakanlığı’na ise kayıt, izin ve bilgilendirme için iki dilli kısa örnek metnlerin okullara sunulması önerilmektedir. Ayrıca, üniversitelerin çeviribilim birimleri ile belge düzeni yürüten kuruluşlara okul bağlamına özgü terim ve durum çalışmalarını eğitim programlarına entegre etmeleri tavsiye edilmektedir. Bu adımlarla, aktarım tutarlılığının yükseltilmesi sağlanabilecektir.

Bu araştırmada, mahremiyet ihlalleri, empati yorgunluğu, utanma ve koruyucu suskunluk biçiminde biriken yükün çocuklarda duygusal zorlanmaya yol açtığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, okul rehberlik birimlerine riskli görüşmelerin ardından kısa destek görüşmeleri yapılması, belirtilerin izlendiği bir kayıt düzeninin oluşturulması ve gerektiğinde ilgili kurumlara yönlendirme yapılması önerilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’na, okullara yönelik çocuk koruma ve gizlilik yönergesinin kısa, anlaşılır ve uygulanabilir biçimde yayımlanması; uluslararası paydaşlara ise zorlayıcı dönemlerde gereç ve uzman desteği sağlanması tavsiye edilmektedir. Böylelikle, duygusal yükün azaltılması ve gizliliğin korunması mümkün olabilecektir.

Bu araştırmada, aynı çocuğa sürekli başvurulmasının tekil yüklenmeye yol açtığı, akran ilişkilerinde kırılma ve dışlanma görülebildiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, okul

yöneticilerine görüşme çağrılarının kayda alındığı ve öğrencinin aracı kılınmadığının denetlendiği bir sistem kurulması; öğretmenlere sınıf içinde çocuğa aracı rolü verilmemesi, iletişim gereksiniminin ders dışına taşınması ve ailelere iki dilli yazılı bildirimlerle ulaşılması önerilmektedir. Ailelerin kurumsal okuryazarlığını güçlendirmek amacıyla halk eğitimi aracılığıyla kısa dil ve okul tanıtım programlarının yürütülmesiyle, çocuk üzerindeki yükün azaltılması sağlanabilecektir.

Bu araştırmada, yetişkin dil aracılığı hizmetinin bulunmaması ve ölçünlü bir belge düzeninin yokluğu nedeniyle çeviri hizmetlerinin dağınık ve geçici kaldığı; bu boşluğun çocukları “en ulaşılabilir kaynak” konumuna getirerek iletişim zincirinin merkezine yerleştirdiği sonucuna varılmıştır. Çoğu zaman okul–aile görüşmelerinde dil aracılığı görevinin öğrencilerin omuzlarına yüklendiği, hatta görüşme konusu bizzat o öğrenciye ait olduğunda dahi başka bir öğrencinin aracı kılındığı ve bu örüntünün kurum içinde olağanlaştırıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, mahremiyet ihlali, rol çatışması, aktarım doğruluğunun zedelenmesi, öğrencilik kimliğinin aşınması ve yükün çocukta birikmesi gibi çok boyutlu riskler doğurmaktadır. Kardeşlerin aracı kılındığı durumlarda akrabalık bağı ve korumacı tutumlar, seçerek aktarma olasılığını artırmakta; çocukların yaşa bağlı kavram sınırlılıkları ise özellikle okul terimleri ve duyarlı konularda eksiltmeli, anlam kaydırmalı veya yanlış aktarıma yol açmaktadır. Çocuk aracı varlığında okul personelinin konuşmaları basitleştirdiği, kimi bilgileri dışarıda bıraktığı ve görüşme derinliğini daralttığı; duyarlı konularda çocukların bulunmasının ise hem içerik hem de gizlilik açısından sakınca yarattığı saptanmıştır. Ayrıca, çocukların bu role gönüllü olarak devam etmeleri, “işe yarama” hissi ve görünürlükten kaynaklanan bir memnuniyetle sürse de, bu memnuniyetin etik ve duygusal riskleri görünmez kıldığı anlaşılmaktadır. Tekil öğrenciye yinelemeli görev verilmesi akran zorbalığı, damgalanma ve dışlanma risklerini artırmakta; duygusal baskı, empati yorgunluğu, utanma ve koruyucu suskunluk gibi etkiler, çocukların duygusal iyilik hâlini olumsuz etkilemektedir. Tüm bu bulgular, çocukların gayriresmî dil aracılığına çekilmesinin gizlilik, doğruluk, öğrencilik kimliği ve psikososyal sağlık üzerinde kalıcı riskler doğurduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı’na, okul bağlamına özgü asgari dil yeterliği, gizlilik ve tarafsızlık ilkelerini içeren belgelendirme ölçütlerinin tanımlanması; il/ilçe düzeyinde güncel yetişkin dil aracısı listelerinin ve tek çağrı yolunun oluşturulması; görevin karşılığının ödenmesine ilişkin açık ve uygulanabilir bir prosedürün ilan edilmesi; öğrencilerin dil aracı olarak kullanılmasının yazılı biçimde yasaklanması ve okul ortamına uygun yetişkin dil aracılığına erişimin açık yol ve yordamla güvence altına alınması önerilmektedir. Okul yöneticilerine, yetişkin dil aracısının çağrılacağı ve çocuğun görüşme alanına alınmayacağı bir

düzen kurulması; görüşmelerin ders dışı zaman ve mekânda yürütülmesi; çağrı kayıtlarının tutulması ve “çocuk aracı kullanılmadı” denetimlerinin yapılması; duyarlı görüşmelerde yetişkin dil aracısının zorunlu kılınması ve uygun, kapalı görüşme mekânlarının sağlanması tavsiye edilmektedir. Öğretmenlere, aile iletişiminin iki dilli kısa yazılı bildirimlerle sürdürülmesi, kısa ve açık cümleler kullanma, duraklarla ilerleme ve anlaşılanın kısaca yineletilmesi; yetişkin dil aracı olmaksızın duyarlı konuların ele alınmaması ve gerekli hallerde görüşmelerin ertelenmesi önerilmektedir. Okul rehberlik birimlerine, riskli görüşmelerin ardından kısa destek görüşmeleri yapılması, olay sonrası izleme kayıtlarının tutulması ve zorbalık ile tehdit bildirimlerinin hızla yönlendirilmesi; riskli sınıflarda önleyici çalışmalar yürütülmesi tavsiye edilmektedir. Çevirmen eğitimi düzenleyen kuruluşlara ve üniversitelerin çeviribilim bölümlerine, okul odaklı uygulama oturumlarının ve terim çalışmalarının eğitim programlarına yerleştirilmesi; Millî Eğitim Bakanlığı’na tüm okullara kısa ve anlaşılır iki dilli metin örnekleri ile temel okul terimleri sözlüğü sunulması; ailelere iki dilli bilgilendirme gereçlerinin ulaştırılması önerilmektedir. Uluslararası paydaşlara, geçiş dönemlerinde araç, eğitim ve gider desteği sağlanması tavsiye edilmektedir. Son olarak, öğrencilerin katkı isteğinin akran desteği, kütüphane çalışmaları veya kulüpler gibi güvenli alanlara yönlendirilmesi; iletişim başarılarının öğrencilere aracı rolü yüklemekten takdir edilmesiyle, ödül gereksiniminin eğitimle uyumlu yollarla karşılanması sağlanabilecektir. Bu bütüncül düzenlemelerle, çocukların aracı rolünden çıkarılması, eğitim ortamlarında güvenilir, dengeli ve çocuk haklarını gözetten bir ileti düzenine ulaşılması mümkün olabilecektir.

Sonuç olarak, bu araştırmada ortaya çıkan kilit sonuçlar şu şekilde gerçekleşmiş ve literatüre bu yönde katkı sunması beklenmektedir: Eğitim ortamlarında farklı paydaş grupları, toplum çevirmenliğini öncelikle dil engelini aşmayı sağlayan ve iletişimde köprü kuran bir araç olarak algılamaktadır; bu algı, göçmen ailelerin eğitim süreçlerine aktif katılım göstermelerinin temel koşullarından biri olarak çevirmenlik hizmetlerinin önemini ortaya koymaktadır. Çevirmenlik, kayıt, nakil ve diğer resmi işlemler gibi bürokratik süreçlerde kritik rol oynamakta; ayrıca veli-öğretmen görüşmeleri ve disiplin süreçlerinde belirleyici bir gereklilik hâline gelmektedir. Profesyonel çeviri hizmetlerinin eğitim kurumlarında yaygın olmaması, iletişim ihtiyacının çoğu zaman öğrenciler veya Google Translate gibi dijital araçlar üzerinden karşılanmasına neden olmakta; ancak bu çözümler hem anlam doğruluğu hem de duygusal aktarım açısından yetersiz kalmaktadır. Çevirmenlik, dilsel aktarımın ötesinde, toplumsal uyumun desteklenmesi ve kültürel arabuluculuk görevlerinin yerine getirilmesi açısından işlev görmektedir; bu yönüyle kriz anlarında güvenilir bilgi aktarımını ve problem çözme süreçlerinin etkin yürütülmesini mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte, paydaşların kavramsal bilgi

eksiklikleri çevirmenliğin kapsamının dar algılanmasına yol açmakta; bu bağlamda, okullarda çevirmenlik hizmetlerinin kurumsallaşması hem hizmet kalitesini hem de erişilebilirliği artıracak önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır. Çeviri desteği, okul-veli iş birliğini güçlendiren kritik bir köprü işlevi görmektedir; ancak profesyonel standartların yokluğu iletişimde eşitsizlikleri pekiştirmektedir. Çevirmenler, kültürel arabuluculuk ve kriz yönetimi alanlarında temel roller üstlenmekte; buna karşın teknoloji tabanlı çeviri çözümleri duygusal bağ kurma ve bağlamsal anlam aktarma açısından yetersiz kalmaktadır. Çocuk çevirmenlik, etik ve pedagojik riskler barındırmakta ve çocuklar üzerinde ek duygusal yük yaratmaktadır; ayrıca doğruluk, gizlilik ve tarafsızlık ilkelerinin ihlali, paydaşlar arasındaki güveni ve iş birliğini zayıflatmaktadır. Gayriresmî araçlar üzerinden yürütülen iletişim süreçleri, velilerin pasifleşmesine ve bilgi kayıplarının artmasına neden olmakta; makine çevirisinin özellikle kritik bağlamlarda yanlış anlamaları tetiklediği bulgusu ise profesyonel çevirinin önemini pekiştirmektedir. Tüm bu bulgular ışığında, kurumsal ve profesyonel toplum çevirisi hizmetlerinin hayata geçirilmesinin, eğitim ortamlarında adaletin güçlendirilmesine ve çocuk haklarının korunmasına doğrudan katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Bu araştırma bulguları doğrultusunda, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin etkili, erişilebilir ve sürdürülebilir bir şekilde sunulabilmesi için çeşitli politika ve uygulama önerileri geliştirilmesi gerekmektedir. Öncelikle, okullarda profesyonel toplum çevirmenliği hizmetlerinin kurumsallaştırılması ve bu hizmetler için net görev tanımları ile standartların belirlenmesi, iletişimde eşitlik ve güven ortamını güçlendirecektir. Çevirmenlerin yalnızca dil aktarımı değil, kültürel arabuluculuk, kriz yönetimi ve etik ilkelere bağlı iletişim konularında da özel eğitim almaları sağlanmalıdır. Makine çevirisi ve dijital araçlar, bağlamsal ve duygusal aktarımı tamamlayıcı nitelikte kullanılmalı; ancak kritik durumlarda yerini profesyonel çeviriye bırakmalıdır. Çocukların çevirmen olarak kullanılmasının etik ve pedagojik riskleri dikkate alınarak, bu uygulamanın önlenmesi için açık yönergeler ve denetim mekanizmaları oluşturulmalıdır. Velilerin pasifleşmesini önlemek amacıyla, bilgilendirme süreçleri doğrudan ve güvenilir kanallar üzerinden yürütülmeli, gayriresmî araçlar yerine profesyonel araçların kullanımı teşvik edilmelidir. Ayrıca, paydaşların toplum çevirmenliğinin kapsamı, işlevi ve etik boyutları hakkında bilgilendirilmesi, hizmetin niteliğini ve farkındalığını artıracaktır. Son olarak, bu hizmetlerin eğitim ortamlarında adaletin güçlendirilmesine ve çocuk haklarının korunmasına katkı sağlayacak biçimde tasarlanması, hem kısa vadeli iletişim kalitesini hem de uzun vadeli toplumsal uyumu destekleyecektir.

Bu araştırmanın bulguları, toplum çevirmenliğinin eğitim ortamlarındaki algı, uygulama ve ihtiyaç alanlarına ilişkin literatürde belirgin boşluklar bulunduğunu

göstermektedir. Mevcut çalışmaların büyük bölümü toplum çevirmenliğini sağlık, adalet veya göç hizmetleri bağlamında ele almakta; eğitim ortamlarına özgü kuramsal çerçeveler ve ampirik bulgular ise sınırlı kalmaktadır. Bu eksiklik, özellikle *okul bağlamında çevirmenliğin çok boyutlu doğasını* —dil aktarımı, kültürel arabuluculuk, kriz iletişimi, sosyal uyum ve çocuk hakları boyutlarını— bütüncül şekilde ele alan disiplinlerarası araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Araştırma konuları açısından, mevcut literatürde ÇDA olgusuna ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğunun, çocuklar yetişkin olduktan sonra geçmişteki deneyimlerini geriye dönük (retrospektif) biçimde aktarmaları üzerinden yürütüldüğü görülmektedir (örn. Bayraktar-Özer, 2024). Bu yaklaşım, çocukların o anki yaşantılarını, duygusal tepkilerini ve pedagojik bağlam içindeki deneyimlerini doğrudan gözlemlene olanağı sunmamaktadır. Bu nedenle, *çocukların halen eğitim sürecindeyken yaşadıkları dil aracılığı deneyimlerinin* araştırılması, hem pedagojik hem psikososyal etkilerin zamanında ve bağlamsal olarak anlaşılması açısından kritik önemdedir. Bu tür araştırmaların, psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri, çocuk gelişimi ve dilbilim gibi disiplinlerle iş birliği içinde tasarlanması, bulguların bütüncül yorumlanmasını sağlayacaktır.

Araştırma yöntemleri açısından, mevcut çalışmalar çoğunlukla yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anketlerle sınırlı kalmaktadır. Oysa, *yakın takip* (shadowing) yöntemleri, *etkin katılımlı gözlem* (active participative observation) ve etnografik saha çalışmaları, çeviri süreçlerinin doğal ortamında ve gerçek zamanlı olarak izlenmesine imkân tanıyacaktır. Bu yöntemler, iletişim dinamiklerinin, güç ilişkilerinin ve bağlamsal faktörlerin derinlemesine analiz edilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, çocukların katılımını içeren araştırmalarda yaratıcı ve yaşa uygun veri toplama tekniklerinin (görsel anlatım, hikâye tamamlama, drama temelli yöntemler) kullanılması, çocuk perspektifinin daha otantik şekilde yansıtılmasına olanak verecektir. Karma yöntem tasarımlarının kullanılması, hem nitel bulguların derinliğini hem de nicel verilerin genellenebilirliğini artıracaktır.

Katılımcı grupları açısından, gelecekteki araştırmalar yalnızca okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler (özellikle dil aracı rolünü üstlenen çocuklar), profesyonel ve gönüllü çevirmenler, rehberlik personeli ile sınırlı kalmamalı, il/ilçe millî eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar da dâhil edilmelidir. Çeviri hizmetinin doğrudan öznesi olan çocuklar ve göçmen/azınlık velilerin deneyimleri, literatürde hâlen yetersiz temsil edilmektedir. Bu grupların bakış açılarının merkeze alınması, özellikle hizmetin alıcı tarafına ilişkin önemli bir boşluğu dolduracaktır. Gelecekteki çalışmaların, dil aracı rolü üstlenen çocukların akran zorbalığına maruz kalma risklerini, bu zorbalığın türlerini ve uzun vadeli psikososyal etkilerini

incelemesi önerilmektedir. Özellikle karma yöntemli tasarımlar kullanılarak hem nicel ölçümler (zorbalık ölçekleri, okul bağlılığı anketleri) hem de nitel veri toplama teknikleri (derinlemesine görüşmeler, gözlem) aracılığıyla bu ilişkinin çok boyutlu olarak ortaya konması, literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Literatürdeki önemli boşluklar arasında, TÇ hizmetinin eğitim ortamlarında çocuk hakları, eşitlik, erişim ve pedagojik iklim üzerindeki uzun vadeli etkilerinin ampirik olarak yeterince araştırılmamış olması öne çıkmaktadır. Ayrıca, çevirmenliğin okul kültürü aktarımı, toplumsal uyum, kriz yönetimi ve ebeveyn katılımı gibi alanlardaki dolaylı katkıları üzerine sistematik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bölgesel karşılaştırmalı araştırmalar ve farklı sosyoekonomik bağlamlarda çevirmenlik hizmetinin işleyişini karşılaştıran çalışmalar da sınırlıdır.

Sonuç olarak, gelecekteki araştırmaların *çocuk merkezli, disiplinlerarası, bağlamsal ve yöntemsel olarak çeşitlendirilmiş* biçimde tasarlanması hem kavramsal netlik sağlaması hem de profesyonel standartlar ile politika önerilerini güçlendirecek ampirik kanıtlar üretmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, hem akademik literatürün gelişmesine hem de eğitim politikalarının çocuk hakları ve eşitlik temelinde iyileştirilmesine katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Abd El-Galil, T. (2022, February 7). Syrian refugee students in Turkey need language and psychosocial help, studies find. *Al-Fanar Media*. <https://www.al-fanarmedia.org/2022/02/syrian-refugee-students-in-turkey-need-language-and-psychosocial-help-studies-find/>
- Abdelrahim, H., Elnashar, M., Khidir, A., Killawi, A., Hammoud, M., Al-Khal, A. L., & Feters, M. D. (2017). Patient perspectives on language discordance during healthcare visits: Findings from the extremely high-density multicultural state of Qatar. *Journal of Health Communication*, 22(4), 355–363. <https://doi.org/10.1080/10810730.2017.1296507>
- Abraham, D., & Fiola, M. A. (2006). Making the case for community interpreting in health care: From needs assessment to risk management. *Linguistica Antverpiensia, New Series—Themes in Translation Studies*, 5, 189–202. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v5i.160>
- Abril Martí, M. I. (2006). *La interpretación en los servicios públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular [Interpreting in public services: Characterisation as a genre, contextualisation and training models. Towards a basis for curriculum design]* (Doctoral dissertation). Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/btstream/handle/10481/1075/16235320.pdf>
- Adelsward, V., & Nilholm, C. (1998). Discourse about children with mental disablement: An analysis of teacher-parent conferences in special education schools. *Language and Education*, 12(2), 81–98. <https://doi.org/10.1080/09500789808666741>
- Adeyeye, G. M. (2024). Social isolation: Overcoming linguistic obstacles and mitigating social isolation in diverse communities. *E-Journal of Humanities, Art and Social Sciences*, 5(11), 1970–1982. <https://doi.org/10.38159/ehass.202451127>
- Agarwal, D., Baba, Y., Sachdeva, P., Tandon, T., Vetterli, T., & Alghunaim, A. (2020). Accurate and scalable matching of translators to displaced persons for overcoming language barriers. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2012.02595>
- Aguilar-Solano, M. (2015). Non-professional volunteer interpreting as an institutionalized practice in healthcare: A study on interpreters' personal narratives. *Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 7(3), 132–148. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.502268817461636>

- Ahamer, V. (2013). "...wir sind nur zweisprachig" – Kinder und Jugendliche als Dolmetscher im schulischen Kontext. *Heimatkunde – Migrationspolitisches Portal der Heinrich Böll Stiftung*. <https://heimatkunde.boell.de/de/2013/07/01/wir-sind-nur-zweisprachig-kinder-und-jugendliche-als-dolmetscher-im-schulischen-kontext>
- Ahearne, J. (2024). Language policies and questions of cultural diversity in England (2000–2018). In C. Porsdam & T. Porsdam Mann (Eds.), *The impact of UNESCO on states' cultural policies* (pp. 77–98). Routledge.
- Ahn, K. S. (2010a). Hanguk-jeonjaeng-gi Daehanminguk gyowon-ui sam [Lives of Korean teachers in the period of Korean War]. *Hanguk-gyoyuk-sahak [Historiography of Korean Education]*, 32(1), 77–104.
- Ahn, K.-S. (2010b). Hanguk-jeonjaeng-gi Daehanminguk haksang-ui sam [Lives of Korean students in the period of Korean War]. *Gyoyuk-sasang-yeongu [Studies of Educational Ideas]*, 24(2), 71–109.
- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 9–19. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>
- Albir, A. H. (2017). Translation and translation competence. In A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 3–34). John Benjamins Publishing Company.
- Albl-Mikasa, M. (2012). Interpreting quality in times of English as a lingua franca (ELF): New variables and requirements. In *1st International Conference TRANSLATA "Translation and Interpreting Research"*, Innsbruck, 12–14 May 2011 (pp. 267–273). Peter Lang.
- Albl-Mikasa, M. (2013). Developing and cultivating expert interpreter competence. *Interpreting Newsletters*, 18, 17–34. <https://doi.org/10.21256/zhaw-4081>
- Albl-Mikasa, M. (2020). Interpreters' roles and responsibilities. In H. Risku, R. Rogl, & J. Milosevic (Eds.), *The Bloomsbury companion to language industry studies* (pp. 91–114). Bloomsbury Academic.
- Albres, N. D. A., & Rodrigues, C. H. (2018). The roles of the educational interpreter: Between social practices and education policies. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 13(3), 15–41. <https://www.scielo.br/j/bak/a/xqrhbtNkvwskKLQD5mb5ZK/?format=pdf&lang=en>
- Alexander, L. (2025). Code of ethics for interpreters: A comparative analysis of different professional standards. https://www.researchgate.net/profile/Emily-Sophie/publication/390979809_Code_of_Ethics_for_Interpreters_A_Comparative_A

analysis_of_Different_Professional_Standards/links/6806826ad1054b0207dbcd3e/Cod
e-of-Ethics-for-Interpreters-A-Comparative-Analysis-of-Different-Professional-
Standards.pdf

- Alfaisal, H. A. (2024). *Enhancing Saudi undergraduate students' employability by integrating translation competences and CAT tools into translation training programmes* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Queen's University Belfast.
- Allen, G., Bastin, E., Harris, N., McLearnon, G., Travers, B., & Villabon, S. (2021). *ASLI best practice for interpreters working in educational settings*. Association of Sign Language Interpreters (ASLI). <https://www.asli.org.uk>
- Allison, A., & Hardin, K. (2020). Missed opportunities to build rapport: A pragmalinguistic analysis of interpreted medical conversations with Spanish-speaking patients. *Health Communication*, 35(4), 494–501. <https://doi.org/10.1080/10410236.2019.1567446>
- Almér, E. (2017). Children's beliefs about bilingualism and language use as expressed in child–adult conversations. *Multilingua*, 36(4), 401–424. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0022>
- Alonso, I., & Baigorri, J. (2008). Enseñar la interpretación en los servicios públicos: Una experiencia docente. *REDIT: Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, 1, 1–25. <http://www.redit.uma.es/doc/Alonso-Baigorri.pdf>
- Al-Salman, S. M. (2016). The cross-cultural dimension of public service translation/interpreting among minority/immigrant groups. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*, 3(1), 22–32. <https://doi.org/10.1080/23306343.2016.1151400>
- Alstad, G. T., & Tkachenko, E. (2018). Teachers' beliefs and practices in creating multilingual spaces: The case of English teaching in Norwegian early childhood education. In I. G. Mishina & T. K. Andersen (Eds.), *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents* (pp. 245–282). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_13
- Álvarez de la Fuente, E., Fernández Fuertes, R., & Arratia García, O. (2019). Bilingual children as interpreters in everyday life: How natural interpreting reinforces minority languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(4), 338–355. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1518985>
- Alvarez, M., Bernard, A., & Lieske, S. N. (2021). Understanding internal migration trends in OECD countries. *Population, Space and Place*, 27(7), e2451. <https://doi.org/10.1002/psp.2451>

- Amali, N. K., Ridzuan, M. M., Rahmat, N. H., Seng, H. Z., & Mustafa, N. C. (2023). Exploring learning environment through Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2), 144–162. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/16516>
- Amato, A. A. M., & Mack, G. (2017). Interpreters working with children in Italy: Profile, role and expectations. *Intralinea: Online Translation Journal*, 19, 1–13. <https://www.intralinea.org/archive/article/2263>
- Amos, R. M., & Pickering, M. J. (2020). A theory of prediction in simultaneous interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(4), 706–715. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000671>
- Angelelli, C. (2003). The Interpersonal Role of the Interpreter in Cross-Cultural Communication: A Survey of Conference, Court and Medical Interpreters in the US, Canada and Mexico. In L. Brunette, G. Bastin, I. Hemlin & H. Clarke (Ed.), *The Critical Link 3: Interpreters in the Community. Selected papers from the Third International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings, Montréal, Quebec, Canada 22–26 May 2001* (pp. 15-26). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.46.06ang>
- Angelelli, C. V. (2000). Interpreting pedagogy: A bridge long overdue. In *The American Translators Association Chronicle*. Jeff Sanfacon, ed. 29 (11): 40–47.
- Angelelli, C. V. (2001). *Deconstructing the invisible interpreter: A critical study of the interpersonal role of the interpreter in a cross-cultural/linguistic communicative event* (Doctoral dissertation). Stanford University. UMI, Ann Arbor. <https://researchportal.hw.ac.uk/en/publications/deconstructing-the-invisible-interpreter-a-critical-study-of-the->
- Angelelli, C. V. (2004a). *Medical interpreting and cross-cultural communication*. Cambridge University Press.
- Angelelli, C. V. (2004b). *Revisiting the interpreter's role*. John Benjamins.
- Angelelli, C. V. (2006). Validating professional standards and codes: Challenges and opportunities. *Interpreting*, 8(2), 175–193. <https://doi.org/10.1075/intp.8.2.04ang>
- Angelelli, C. V. (2020). Non-professional interpreting and translation (NPIT). In H. Risku, R. Rogl, & J. Milosevic (Eds.), *The Bloomsbury companion to language industry studies* (pp. 115–137). Bloomsbury Academic.
- Angelelli, C. V., & Degueldre, C. (2002). Bridging the gap between language for general purposes and language for work: An intensive superior level language/skill course for

- teachers, translators, and interpreters. In B. L. Leaver & B. Shekhtman (Eds.), *Developing professional-level language proficiency* (pp. 91–110). Cambridge University Press.
- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American annals of the deaf*, 146(4), 355–365. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0142>
- Antón, M. T. O. (2016). Community interpreting–oriented terminology management tools. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 107–115. <https://doi.org/10.12681/ijltic.10659>
- Antonini, R. (2010). The study of child language brokering: Past, current and emerging research. In R. Antonini (Ed.), *Child language brokering: Trends and patterns in current research* (mediAzioni, 10, special issue, pp. 1–23). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542912.pdf>
- Antonini, R. (2011). The invisible mediators: Child language brokering in Italy. In G. Cortese (Ed.), *Marginalized identities in the discourse of justice: Reflections on children's rights* (pp. 229–249). Casa Editrice Polimetrica. <https://hdl.handle.net/11585/80903>
- Antonini, R. (2015). Unseen forms of interpreting: Child language brokering in Italy. *Cultus*, 8, 96–112. <https://cris.unibo.it/handle/11585/572467>
- Antonini, R. (2016). Caught in the middle: Child language brokering as a form of unrecognised language service. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 710–725. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127931>
- Arellano, B., Mier-Chairez, J., Tomek, S., & Hooper, L. M. (2018). Parentification and language brokering: An exploratory study of the similarities and differences in their relations to continuous and dichotomous mental health outcomes. *Journal of Mental Health Counseling*, 40(4), 353–373. <https://doi.org/10.17744/MEHC.40.4.07>
- Arias, M. B. (2015). Parent and community involvement in bilingual and multilingual education. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 282–298). Wiley-Blackwell.
- Arslan, R. K. (2018). *Toplum çevirmenliği ve kurumsal alan ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı.
- Arslan, R. K., & Durdağ, N. (2018). Türkiye’deki çeviri eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında toplum çevirmenliği alanındaki derslere yönelik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 368–379. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4223>

- Arumí Ribas, M., & Vargas-Urpi, M. (2017). Strategies in public service interpreting. *Interpreting*, 19(1), 118–141. <https://doi.org/10.1075/intp.19.1.06aru>
- Atiyeh, S., Attia, M., & Beckmann, J. (2023). Interpreter-mediated psychotherapy with refugees. *Journal of Counseling Research and Practice*, 8(1), 9–20. <https://egrove.olemiss.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=jcrp>
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456–473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>
- Aydın, H., Gündoğdu, M., & Akgül, A. (2019). Integration of Syrian refugees in Turkey: Understanding the educators' perception. *Journal of International Migration and Integration*, 20(4), 1029–1040. <https://doi.org/10.1007/s12134-018-0638-1>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Baigorri-Jalón, J. (2015). The history of the interpreting profession. In H. Mikkelsen & R. Jourdenais (Eds.), *The Routledge handbook of interpreting* (pp. 11–24). Routledge.
- Baixaoli-Olmos, L. (2013). A description of interpreting in prisons – Mapping the setting through an ethical lens. In C. Schäffner, K. Kredens, & Y. Fowler (Eds.), *Interpreting in a changing landscape: Selected papers from Critical Link 6* (pp. 45–60). John Benjamins.
- Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation* (1st ed.). Routledge.
- Baker, M. (2011). *In other words: A coursebook on translation* (2nd ed.). Routledge.
- Baker, P., & Eversley, J. (2000). *Multilingual capital: The languages of London's schoolchildren and their relevance to economic, social and educational policies*. Battlebridge Publications
- Balderrama, S. (2024). *Dynamic bilingualism within school counselors who were former bilingual teachers: Language choices and language ideological stances* (Doctoral dissertation). The University of Texas at San Antonio. <https://eric.ed.gov/?id=ED664759>
- Balkul, H. İ. (2017). Suriyeli sığınmacılara sağlanan yazılı ve sözlü çeviri. *International Journal of Language Academy*, 5, 102–112.
- Balkul, H. İ. (2018). A comparative analysis of translation/interpreting tools developed for Syrian refugee crisis. *International Journal of Language Academy*, 6, 32–44. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla>
- Bancroft, M. A. (2015). Community interpreting: A profession rooted in social justice. In H.

- Mikkelsen & R. Jourdenais (Eds.), *The Routledge handbook of interpreting* (pp. 217–234). Routledge.
- Baraldi, C. & Ceccoli, F. (2023). Problems of children's involvement in interpreter-mediated meetings between their teachers and their parents. *European Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 255–282. <https://doi.org/10.1515/eujal-2022-0024>
- Baraldi, C. (2009). Forms of mediation: The case of interpreter-mediated interactions in medical systems. *Language and Intercultural Communication*, 9(2), 120–137. <https://doi.org/10.1080/14708470802588393>
- Baraldi, C. (2016). Ad-hoc interpreting in international educational settings: The problem of renditions. *Interpreting*, 18(1), 89–119. <https://doi.org/10.1075/intp.18.1.04bar>
- Baraldi, C., & Gavioli, L. (2012). Introduction: Understanding coordination in interpreter-mediated interaction. In C. Baraldi & L. Gavioli (Eds.), *Coordinating participation in dialogue interpreting* (pp. 1–22). John Benjamins Publishing Company.
- Baraldi, C., & Gavioli, L. (2014). Are close renditions the golden standard? Some thoughts on translating accurately in healthcare interpreter-mediated interaction. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3), 336–353. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.972029>
- Baraldi, C., & Gavioli, L. (2016). On professional and non-professional interpreting in healthcare services: The case of intercultural mediators. *European Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 33–55. <https://doi.org/10.1515/eujal-2015-0026>
- Baraldi, C., & Gavioli, L. (2023). Language mediation in schools: The case of parent-teacher meetings. In C. Baraldi (Ed.), *Exploring the narratives and agency of children with migrant backgrounds within schools: Researching hybrid integration* (pp. 165–188). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003341772-9>
- Barik, H. C. (1975). Simultaneous interpretation: Qualitative and linguistic data. *Language and Speech*, 18(3), 272–297. <https://doi.org/10.1177/002383097501800310>
- Barsky, R. (1996). The interpreter as intercultural agent in convention refugee hearings. *The Translator*, 2(1), 45–63. <https://doi.org/10.1080/13556509.1996.10798963>
- Barsky, R. F. (1994). *Constructing a productive other: Discourse theory and the convention refugee hearing*. John Benjamins.
- Bartan, Ö. Ş., Çelebioğlu, U., & Önal, E. (2023). Türkiye’de Türk işaret dili mahkeme tercümanlığı hizmeti almış sağır bireylerin aldıkları çeviri hizmetine yönelik görüşleri. *Söylem Filoloji Dergisi, (Çeviribilim Özel Sayısı)*, 514–534.
- Bartłomiejczyk, M. (2006). Strategies of simultaneous interpreting and directionality.

- Interpreting*, 8(2), 149–174. <https://doi.org/10.1075/intp.8.2.03bar>
- Bartłomiejczyk, M. (2013). Theory of interpreting. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1209>
- Bartłomiejczyk, M. (2013). Theory of interpreting. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell.
- Bayraktar-Özer, Ö. (2024). Child language brokering in Turkey: Non-professional interpreting experiences from Kurdish, Arab, and Pomak ethnic minorities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2351090>
- Beacham, N. A. (2025). *The effects of child language brokering on cognitive performance and acute cortisol response* (Master's thesis, Arizona State University). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Beaver, D. L., Hayes, P. L., & Luetke-Stahlman, B. (1995). In-service trends: General education teachers working with educational interpreters. *American Annals of the Deaf*, 140(1), 38–46. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0312>
- Bednall, J. (2006). Epoche and bracketing within the phenomenological paradigm. *Issues in Educational Research*, 16(2), 123–138.
- Beeby, A. (2000). Evaluating the development of translation competence. In C. Schäffner & B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (pp. 185–198). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.38.18bee>
- Beeby, A., Fernández, M., Fox, O., Albir, A. H., Kuznik, A., Neunzig, W., Inés, P. R., Romero, L., & Wimmer, S. (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation problems and translation competence. In A. Cecilia, H. Adelina, & T. Elisabet (Eds.), *Methods and strategies of process research: Integrative approaches in translation studies* (pp. 317–343). John Benjamins Publishing.
- Beeby, A., Fernández, M., Fox, O., Albir, A., Kozlova, I., Kuznik, A., ... & Wimmer, S. (2009). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Acceptability and decision making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207–230. <https://doi.org/10.1556/Acr.10.2009.2.3>
- Benhaddou Handi, E. (2012). La traducción y la interpretación en el Ministerio del Interior. In I. Alonso Araguás, J. Baigorri Jalón, & H. Campbell (Eds.), *Ensayos sobre la traducción jurídica e institucional* (pp. 91–102). Comares.
- Berge, S. S. (2023). A shared responsibility for facilitating inclusion in school settings where

- sign-language interpreting is provided. In L. Gavioli & C. Wadensjö (Eds.), *The Routledge handbook of public service interpreting* (pp. 242–257). Routledge.
- Berk-Seligson, S. (1988). The impact of politeness in witness testimony: The influence of the court interpreter. *Multilingua*, 7(4), 411–439.
<https://doi.org/10.1515/mult.1988.7.4.411>
- Berk-Seligson, S. (1990). Bilingual court proceedings: The role of the court interpreter. In J. N. Levi & A. G. Walker (Eds.), *Language in the judicial process* (pp. 155–201). Springer US.
- Berk-Seligson, S. (2002). The Miranda warnings and linguistic coercion: The role of footing in the interrogation of a limited-English-speaking murder suspect. In J. Cotterill (Ed.), *Language in the legal process* (pp. 127–143). Palgrave Macmillan UK.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113–129.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- Birman, D. (2006). Measurement of the “acculturation gap” in immigrant families and implications for parent–child relationships. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent–child relationships: Measurement and development* (pp. 113–134). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson Education
- Bogush, A., Korolova, T., & Popova, O. (2019). Development of the future translators’ professional competency in bilateral interpreting: Modern methods. *Advanced Education*, (11), 10–21.
- Borrero, N. (2011). Nurturing students’ strengths: The impact of a school-based student interpreter program on Latino/a students’ reading comprehension and English language development. *Urban Education*, 46(4), 663–688.
<https://doi.org/10.1177/0042085911400333> api.crossref.org
- Bot, H. (2015). Interpreting in mental health care. In H. Mikkelsen & R. Jourdenais (Eds.), *The Routledge handbook of interpreting* (pp. 254–264). Routledge.

- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Bowen, M., Bowen, D., Kaufmann, F., & Kurz, I. (2012). Interpreters and the making of history. In J. Delisle & J. Woodsworth (Eds.), *Translators through history* (2nd ed., pp. 247–284). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/btl.101.13ch9>
- Bowker, L. (2005). Professional recognition in the Canadian translation industry: How is it perceived by translators and employers? *Translation Watch Quarterly*, 1(1), 19–32.
- Boyle, S., Rizzo, K. L., & Taylor, J. C. (2020). Reducing language barriers in science for students with special educational needs. *Asia-Pacific Science Education*, 6(2), 364–387. <https://doi.org/10.1163/23641177-BJA10006>
- Breitsprecher, C., Mueller, J. T., & Mösko, M. (2020). *BetweenLanguages - Quality standards and minimum requirements for the qualification of interpreters in social work settings in Germany*. Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf.
- Brimm, K. E. (2018). *Collaboration with interpreters in K–12 education* (Master's thesis, St. Catherine University). Sophia.
- British Psychological Society. (2008). *Working with interpreters in health settings: Guidelines for psychologists*. British Psychological Society.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, S. (2025, February 24). Study: School involvement drops dramatically for non-English speaking parents. *LanguageLine*. <https://www.languageonline.com/blog/study-school-involvement-drops-dramatically-for-non-english-speaking-parents#:~:text=During%20the%202023,difficult%20for%20them%20to%20participate>
- Brunette, L., Clarke, H., Hemlin, I., & Bastin, G. L. (Eds.). (2003). *The Critical Link 3: Interpreters in the community. Selected papers from the Third International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings, Montréal, Quebec, Canada 22–26 May 2001*. John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/btl.46>
- Bucaria, C., & Rossato, L. (2010). Former child language brokers: Preliminary observations on practice, attitudes and relational aspects. *MediAzioni*, 10, 239–268.
<https://hdl.handle.net/10278/3726314>
- Bui, H. N. (2003). Help-seeking behavior among abused immigrant women: A case of Vietnamese American women. *Violence Against Women*, 9(2), 207–239.

<https://doi.org/10.1177/1077801202239006>

- Bulut, A. (2002). The constraints that manipulate interpreting services at disasters. Paper presented at the *International Conference on Translation Studies in the New Millennium*, Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Buriel, R., Perez, W., DeMent, T., Chavez, D., & Moran, V. (1998). The relationship of language brokering to academic performance, biculturalism, and self-efficacy among Latino adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20(3), 283–297. <https://doi.org/10.1177/07399863980203001>
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (1994). *The promise of mediation: Responding to conflict through empowerment and recognition*. Jossey-Bass.
- Bührig, K., & Meyer, B. (2004). Ad hoc interpreting and achievement of communicative purposes in briefings for informed consent. In J. House & J. Rehbein (Eds.), *Multilingual communication* (pp. 43–62). John Benjamins.
- Bührig, K., & Meyer, B. (2004). Ad-hoc interpreting and the achievement of communicative purposes in doctor–patient communication. In J. House & J. Rehbein (Eds.), *Multilingual communication* (pp. 43–62). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hsm.3.04buh>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel Bilimsel araştırma yöntemleri*. PEGEM.
- Camayd-Freixas, E. (2013). Court interpreter ethics and the role of professional organizations. In C. Schäffner, K. Kredens, & Y. Fowler (Eds.), *Interpreting in a changing landscape* (pp. 15–30). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.109.04cam>
- Campanella, A. G. (2024). Emotional labour and affective skills in public service interpreting: Expanding the competence models. *FITISPos International Journal*, 11(1), 44–64. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2024.11.1.379>
- Campbell, S., & Hale, S. (2003). Translation and interpreting assessment in the context of educational measurement. In G. Anderman & M. Rogers (Eds.), *Translation today: Trends and perspectives* (pp. 205–224). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596179-017>
- Can, N. (2008). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Education and Science*, 33(147). <https://doi.org/10.15390/ES.2008.754>
- Carrasco Flores, J. A. (2021). Analysing English for translation and interpreting materials: Skills, sub-competences and types of knowledge. *The Interpreter and Translator*

- Trainer*, 15(3), 326–342. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1647920>
- Carreón, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465–498. <https://doi.org/10.3102/00028312042003465>
- Caselli, F., Lin, M. H. H., Toscani, M. F. G., & Yao, J. (2024). *Migration into the EU: Stocktaking of recent developments and macroeconomic implications* (IMF Working Paper No. 24/211). International Monetary Fund. <https://doi.org/10.5089/9798400289552.001>
- Cavallari, C., Cecchini, E., & Avolio, G. M. (2023). The blurred lines of intercultural mediation: Professional recognition through formal and informal practices in Italy. *De Europa*, 6(2), 123–140. <https://doi.org/10.13135/2611-853X/7048>
- Ceccoli, F. (2018). Child language brokering: La percezione degli studenti di origine straniera e dei rispettivi insegnanti. In G. Pallotti & E. D'Angelo (Eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio: Le sfide dell'internazionalizzazione* (Vol. 13, pp. 71–82). Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing.
- Ceccoli, F., & Antonini, R. (2025). Public service interpreting in Italy and child language brokering: Two sides of the same coin. *FITISPos International Journal*, 12(1), 85–103. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2025.12.1.386>
- Cedillo, J. J. (2015). *Language brokering: An integrative review of the literature* (Unpublished master's thesis). California State Polytechnic University. <http://hdl.handle.net/10211.3/138177>
- Cengiz, C. G. (2024). *PİKTES öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Problems and solution suggestions of PİKTES teachers in life science course]* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Göç Enstitüsü. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Changizi, P. (2024). Ecotranslation: A metaphorical comparison between ecology and social systems theory. *Translation and Interpreting Research*, 1(3), 29–39. <https://doi.org/10.22054/tir.2024.76047.1013>
- Chen, B., & Huang, J. (2022). Toward a framework for understanding translation and interpreting teacher role identity. *Frontiers in Psychology*, 13, 980196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980196>
- Chesher, T. (1997). Rhetoric and reality: Two decades of community interpreting and translating in Australia. In S. E. Carr, R. P. Roberts, A. Dufour, & D. Steyn (Eds.), *The Critical Link: Interpreters in the community* (pp. 277–292). John Benjamins Publishing

- Company. <https://doi.org/10.1075/btl.19.29che>
- Chong, S. W., Isaacs, T., & McKinley, J. (2022). Ecological systems theory and second language research. *Language Teaching*, 56(3), 333–348. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000283>
- Cline, T., Crafter, S., & Prokopiou, E. (2014a). Child language brokering in schools: A discussion of selected findings from a survey of teachers and ex-students. *Educational & Child Psychology*, 31(2), 34–45. <https://oro.open.ac.uk/48377/1/Cline-Crafter-Prokopiou%20pre-publish%20version.pdf>
- Cline, T., Crafter, S., & Prokopiou, E. (2014b). *Child language brokering in schools: Final research report*. Nuffield Foundation. https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Child_language_brokering_in_schools_final_research_report.pdf
- Cline, T., De Abreu, G., O'Dell, L., & Crafter, S. (2010). Recent research on child language brokering in the United Kingdom. *MediAzioni*, 10, 105–124. https://oro.open.ac.uk/28747/1/Cline_et_al_2010_mediazioni_CLB_article.pdf
- Cohen, S., Moran-Ellis, J., & Smaje, C. (1999). Children as informal interpreters in GP consultations: Pragmatics and ideology. *Sociology of Health & Illness*, 21(2), 163–186. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00148>
- Cokely, D. (2005). Shifting positionality: A critical examination of the turning point in the relationship of interpreters and the deaf community. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp. 3–28). Oxford University Press.
- Collados-Aís, Á. (1998). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: La importancia de la comunicación verbal* (in Spanish). Granada: Comares.
- Colorado Department of Education. (2024). *Partnering with interpreters checklist*. <https://www.cde.state.co.us/cdesped/crsbfi-partnering-with-interpreters-pdf>
- Compton, S. (2020). Interpreter-mediated interactions: Parent participation in individualized education plan meetings for deaf students from multilingual homes. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(4), 227–245.
- Conker, N. (2017). *The professionalization of sign language interpreting in Turkey: Interpreter training and public interpreting services* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı.
- Conker, N. (2020). Sign language interpreting in the Turkish public service domains in the 21st century. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 29, 42–60.

- Cooper, C. A., & Turgeon, L. (2024). Linguistic diversity and public servants' turnover intentions: Theory and analysis from a multilingual state. *Review of Public Personnel Administration*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0734371X241271275>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.
- Corden, A., & Sainsbury, R. (2006). *Using verbatim quotations in reporting qualitative social research: Researchers' views* (pp. 11–14). University of York.
- Corsellis, A. (2002). Interpreting and translation in the UK public service: The pursuit of excellence versus, and via, expediency. In G. Anderman & M. Rogers (Eds.), *Translation today: Trends and perspectives* (pp. 71–90).
- Corsellis, A. (2008). *Public service interpreting: The first steps*. Palgrave Macmillan.
- Crafter, S., & Iqbal, H. (2019). Examining conviviality and cultural mediation in arts-based workshops with child language brokers: Narrations of identity and (un)belonging. In M. Berg & M. Nowicka (Eds.), *Studying diversity, migration and urban multicultural: Convivial tools for research and practice* (pp. 76–95). UCL Press. <https://oro.open.ac.uk/61838/>
- Crafter, S., & Iqbal, H. (2020). The contact zone and dialogical positionalities in “non-normative” childhoods: How children who language broker manage conflict. *Review of General Psychology*, 24(1), 31–42. <https://doi.org/10.1177/1089268019896354>
- Crafter, S., & Iqbal, H. (2021). Child language brokering as a family care practice: Reframing the ‘parentified child’ debate. *Children & Society*, 36(3), 400–414. <https://doi.org/10.1111/chso.12485>
- Crafter, S., & Iqbal, H. (2022). Child language brokering as a family care practice: Reframing the ‘parentified child’ debate. *Children & Society*, 36(3), 400–414. <https://doi.org/10.1111/chso.12485>
- Crafter, S., Cline, T., & Prokopiou, E. (2017). Young adult language brokers' and teachers' views of the advantages and disadvantages of brokering in school. In R. S. Weisskirch (Ed.), *Language brokering in immigrant families: Theories and contexts* (pp. 224–243). Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Crezee, I. (2013). *Introduction to healthcare for interpreters and translators*. John Benjamins.
- Crezee, I., & Major, G. (2020). Our work as interpreters in these unprecedented times. *International Journal of Interpreter Education*, 12(1), 2–7.
- Crezee, I., & Wong Soon, H. N. (2023). Speak my language! The important role of community translation in the promotion of health literacy. In E. González, K. Stachowiak-Szymczak, & D. Amanatidou (Eds.), *Community translation: Research and practice* (pp. 101–141). Routledge.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957–967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- Czapka, E. A., Gerwing, J., & Sagbakken, M. (2019). Invisible rights: Barriers and facilitators to access and use of interpreter services in health care settings by Polish migrants in Norway. *Scandinavian Journal of Public Health*, 47(7), 755–764.
- D'Hayer, D. (2012). Public service interpreting and translation: Moving towards a (virtual) community of practice. *Meta*, 57(1), 235–247. <https://doi.org/10.7202/>
- Dabić, M. (2021). *Dolmetschen in der Psychotherapie: Prekäres Gleichgewicht* [Interpreting in psychotherapy: Precarious balance]. Narr Francke Attempto Verlag.
- Dahlvik, J. (2018). Why handling power responsibly matters: The active interpreter through the sociological lens. In *Asylum determination in Europe: Ethnographic perspectives* (pp. 133–154). Springer International Publishing.
- Dajčová, S. (2017). *Translation and interpreting services in the European Union*. <https://dspace.zcu.cz/items/d6511acb-f2f6-454c-9103-1a00a5d32ead>
- Dal Fovo, E. (2016). The interpreter's role in dialogue interpreting on television: A training method. In E. Miola, S. F. Montero Kuhn, & R. Scotton (Eds.), *Pragmatic issues in specialized communicative contexts* (pp. 48–68). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004323902_005
- Dam, H. V. (2017). Interpreter role, ethics and norms: Linking to professionalization. In M. Biagini, M. S. Boyd, & C. Monacelli (Eds.), *The changing role of the interpreter* (pp. 228–239). Routledge.
- Dang, S. (2024). Empowering students through inclusive language teaching practices. *Lloyd Business Review*, 1–8.
- Daughtridge, S. E. (2019). *Exploring Latino parent and school staff perspectives on Latino*

- parent involvement in public schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). East Carolina University.
- Davidson, B. (2000). The interpreter as institutional gatekeeper: The social-linguistic role of interpreters in Spanish–English medical discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 4(3), 379–405.
- Davidson, B. (2002). A model for the construction of conversational common ground in interpreted discourse. *Journal of Pragmatics*, 34(9), 1273–1300.
- Davitti, E. (2012). *Dialogue interpreting as intercultural mediation integrating talk and gaze in the analysis of mediated parent-teacher meetings* (Doktora tezi). University of Manchester.
- Davitti, E. (2013). Dialogue interpreting as intercultural mediation: Interpreters' use of upgrading moves in parent–teacher meetings. *Interpreting*, 15(2), 168–199. <https://doi.org/10.1075/intp.15.2.02dav>
- Davitti, E. (2018). Methodological explorations of interpreter-mediated interaction: Novel insights from multimodal analysis. *Qualitative Research*, 19(1), 7–29.
- De Boe, E., Balogh, K., & Salaets, H. (2021). The impact of context on community interpreting research, practice & training. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 20, 1–28. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v20i.695>
- De Jesus, Y. (2025). *Language brokering and cognitive skills in Latinx youth: The moderating influence of heritage cultural values on executive functioning* (Master's thesis, California State University, Fresno). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- De Pedro Ricoy, R. (2010). Training public service interpreters in the UK: A fine balancing act. *The Journal of Specialised Translation*, 14, 100–120.
- Dean, R. K., & Pollard, R. Q., Jr. (2001). Application of demand-control theory to sign language interpreting: Implications for stress and interpreter training. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(1), 1–14.
- Dean, R. K., & Pollard, R. Q., Jr. (2011). Context-based ethical reasoning in interpreting: A demand control schema perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), 155–182.
- Del Torto, L. M. (2008). Once a broker, always a broker: Non-professional interpreting as identity accomplishment in multigenerational Italian/English bilingual family interaction. *Multilingua*, 27, 77–97. <https://doi.org/10.1515/MULTI.2008.005/html>
- Del Torto, L. M. (2010). Child language brokers all grown up: Interpreting in multigenerational Italian-Canadian family interaction. *MediAzioni*, 10, 147–181.

- deMarrais, K. (2004). Elegant communications: Sharing qualitative research with communities, colleagues, and critics. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 281–297.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE.
- Díaz-Galaz, S. (2011). The effect of previous preparation in simultaneous interpreting: Preliminary results. *Across Languages and Cultures*, 12(2), 173–191. <https://doi.org/10.1556/Acr.12.2011.2.3>
- Díaz-Galaz, S., Padilla, P., & Bajo, M. T. (2015). The role of advance preparation in simultaneous interpreting: A comparison of professional interpreters and interpreting students. *Interpreting*, 17(1), 1–8. <https://doi.org/10.1075/intp.17.1.01dia>
- Dinneen, A. (2017). The Hampshire Young Interpreter Scheme: A coming of age. *NALDIC Quarterly*, 15(2),
- Djurayeva, M. A. Q. (2023). Developing note-taking skills in consecutive interpreting. *Academic Research in Educational Sciences*, 4(4), 232–236.
- do Carmo, F. (2025). *Full report: Evidence review of use of AI in the public sector*
- Doğan, A. (2004). Mahkeme çevirmenliği. *Hacettepe Üniversitesi Uygulamalı Çeviribilim Dergisi*, 14, 1–24.
- Doğan, A. (2006). Afette rehber çevirmenlik (ARC): Toplum çevirmenliğinde yeni bir boyut. In *Toplum çevirmenliği: Çeviribilim uygulamaları* (pp. 353–376). Bizim Büro Basımevi.
- Doğan, A. (2010). Mahkeme çevirmenliğinin dünyadaki gelişim aşamaları ve Türkiye’deki mevcut durumu. *Hacettepe Üniversitesi Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 20, 27–51.
- Doğan, A. (2012). A study on the volunteers of Emergency and Disaster Interpreting Initiative (ARC) in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 9(2), 45–58.
- Doğan, A., & Kahraman, R. (2011). Emergency and disaster interpreting in Turkey: Ten years of a unique endeavour. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 61–77. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/613140>
- Doğan, C. (2013). Toplum çevirmenliğinin toplumsal değişim sürecindeki rolü. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 687–697.
- Doğan, C. (2017). Çokkültürlülükte toplum tercümanlığının önemi. *Akademik Bakış Dergisi*, 64, 57–68. <https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhssbd/issue/35995/403888>
- Doğan, C. (2023). Toplum çevirmenliğinin kültürel değişim araçlarıyla ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 1558–1570.

- <https://doi.org/10.29000/rumelide.1253012>
- Doğan, C., Ergin, D. Y., & Asutay, H. (2024). Toplum çevirmenliği ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 39, 1047–1058. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1471530>
- Doğan, Ç. (2017). *Edirne özelinde düzensiz göçmenlerin tercümanlık boyutunda sorunları ve çözümünde toplum tercümanlığının rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı.
- Doherty, S., MacIntyre, A., & Wyne, T. (2010). How does it feel for you? The emotional impact and specific challenges of mental health interpreting. *Mental Health Review Journal*, 15(3), 31–44. <https://doi.org/10.5042/mhrj.2010.0657>
- Dong, J. (2024). Exploring non-professional interpreting in museums. In *The Routledge handbook of Chinese interpreting* (pp. 85–100). Routledge.
- Dong, J., & Napier, J. (2016). Towards the construction of organisational professionalism in public service interpreting. *CTIS Occasional Papers*, 22–42. Centre for Translation & Intercultural Studies, University of Manchester.
- Dong, Y. (2018). Complex dynamic systems in students of interpreting training. *Translation and Interpreting Studies*, 13(2), 185–207. <https://doi.org/10.1075/tis.00011.don>
- Dong, Y., Li, Y., & Zhao, N. (2019). Acquisition of interpreting strategies by student interpreters. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(4), 408–425. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1617653>
- Dorner, L. M., Orellana, M. F., & Jiménez, R. (2008). It's one of those things that you do to help the family. *Journal of Adolescent Research*, 23(5), 515–543. <https://doi.org/10.1177/0743558408317563>
- Dorner, L., Orellana, M., & Li-Grining, C. (2007). "I helped my mom," and it helped me: Translating the skills of language brokers into improved standardized test scores. *American Journal of Education*, 113(3), 451–478. <https://doi.org/10.1086/512740>
- Dorval, B., Eckerman, C. O., & Ervin-Tripp, S. (1984). Developmental trends in the quality of conversation achieved by small groups of acquainted peers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49(3, Serial No. 206), 1–91.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 313–321.
- Drennan, G., & Swartz, L. (2002). The paradoxical use of interpreting in psychiatry. *Social Science & Medicine*, 54(12), 1853–1866.
- Duflou, V. (2012). The 'first person norm' in conference interpreting (CI) – Some reflections

- on findings from the field. In B. Harris (Ed.), *Interpreting Brian Harris: Recent developments in Translatology* (pp. 145–160). Peter Lang.
- Duman, D. (2018). *Toplum çevirmenliğine yorumbilimsel bir yaklaşım: Sağlık çevirmenliği ve öznellik* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı.
- Duman, D., & Ataseven, F. (2018). Türkiye’de sağlık çevirmenliği: Mevzuattan sahaya. In E. Diriker (Ed.), *Türkiye’de sözlü çeviri: Eğitim, uygulama ve araştırmalar* (pp. 192–214). Scala Yayıncılık.
- Durán, L. K., Roseth, C., Hoffman, P., & Robertshaw, M. B. (2013). Spanish-speaking preschoolers’ early literacy development: A longitudinal experimental comparison of predominantly English and transitional bilingual education. *Bilingual Research Journal*, 36(1), 6–34. <https://doi.org/10.1080/15235882.2012.735213>
- Eatough, V., & Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 193–209). SAGE.
- Eatough, V., & Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 193–209). SAGE.
- Efthymiou, E. (2024). Empowering language: Fostering inclusion and growth through assistive intelligence for students with language disorders. In *Childhood developmental language disorders: Role of inclusion, families, and professionals* (pp. 17–31). IGI Global Scientific Publishing.
- El Jouhri, N., Bagur, S., Verger, S., & Rosselló-Ramon, M. R. (2022). El alumnado inmigrante y la mediación lingüística infantojuvenil [Immigrant students and the linguistic mediation of children/youngsters]. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.aiml>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In *Handbook of the sociology of education* (pp. 285–306). Springer US.
- Erani, A., & Kasalak, G. (2024). Yet another crisis? Syrian refugee children and Turkish education system in turbulence. *Education and Science*, 49(219), 97–126. <https://doi.org/10.15390/EB.2024.12328>
- Eraslan, Ş., & Şener, O. (2018). Türkiye’de hastane çevirmeninin rolüne sosyolojik bir yaklaşım. In E. Diriker (Ed.), *Türkiye’de sözlü çeviri: Eğitim, uygulama ve*

- araştırmalar* (pp. 215–244). Scala Yayıncılık.
- Erdebil, C., Düzgün, R., Bıçaklı, R., Güzel, Z., & Bozbıyık, E. (2019). *Coğrafya 12*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Erdil, K. (2020). Göçmenlere yönelik sağlık hizmetlerinde iletişim ve toplum tercümanlığı. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 149–174.
- Erkırtay, O. Ş., & Ünal, C. (2021). Toplum çevirmenliğinde fikir madenciliği ve duygu analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 168–185. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.890384>
- Ersoy, H. (2018). Göçmen ve mültecilerin iletişim ihtiyaçlarının karşılanmasında çeviri, kalite ve empatinin rolü. *International Journal of Language Academy*, (25), 62–70. <https://doi.org/10.18033/ijla.4014>
- Eryılmaz, E., & Demez, N. (2021). Türkiye'deki mahkeme çevirmenliğinin çevirmen meslek standardı açısından değerlendirilmesi. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 2021(31), 127–157. <https://doi.org/10.37599/ceviri.1010487>
- Eser, O. (2016). *Translation and interpreting as sustainable services: The Australian experience*. Anı Yayıncılık.
- Eser, O. (2020). *Understanding community interpreting services: Diversity and access in Australia and beyond*. Springer Nature.
- EULITA. (2016). Letter of support to APTIJ complaint by EULITA. <https://www.eulita.eu/en/2019/02/01/european-commission-publishes-report-on-the-implementation-of-directive-2010-64-eu/>
- EULITA. (2019). European Commission publishes report on the implementation of Directive 2010/64/EU.
- Fantinuoli, C. (2017). Computer-assisted preparation in conference interpreting. *Translation & Interpreting*, 9(2), 24–37. <https://doi.org/10.12807/ti.109202.2017.a02>
- Favaron, R., & Merlini, R. (2003). Community interpreting: Re-conciliation through power management. https://web.archive.org/web/20180420072030id_/https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/10166/1/12%20full%20text.pdf#page=207
- Federici, F. M., Gerber, B. J., O'Brien, S., & Cadwell, P. (2019). The international humanitarian sector and language translation in crisis situations: Assessment of current practices and future needs [Research brief]. INTERACT. <https://doras.dcu.ie/23708/1/IHS%20and%20Language%20Translation%20in%20Crisis%20Situations%20-%20Research%20Brief%20-%202019.pdf>

- Finlay, L. (2006). The body's disclosure in phenomenological research. *Qualitative Research in Psychology*, 3(1), 19–30. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp051oa>
- Finlay, L. (2014). Engaging phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 11(2), 121–141. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.807899>
- Fischer, C. T. (2009). Bracketing in qualitative research: Conceptual and practical matters. *Psychotherapy Research*, 19(4–5), 583–590. <https://doi.org/10.1080/10503300902798375>
- Fitas, R. (2025). Inclusive education with AI: Supporting special needs and tackling language barriers. *arXiv preprint arXiv:2504.14120*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.14120>
- Fitzmaurice, S. (2017). Unregulated autonomy: Uncredentialed educational interpreters in rural schools. *American Annals of the Deaf*, 162(3), 253–264.
- Fitzmaurice, S. (2020). Educational interpreters and the Dunning-Kruger effect. *Journal of Interpretation*, 28(2), Article 1. <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol28/iss2/1>
- Flores, G. (2005). The impact of medical interpreter services on the quality of health care: A systematic review. *Medical Care Research and Review*, 62(3), 255–299. <https://doi.org/10.1177/1077558705275416>
- Forte, J. Z. (2012). Acquiring specific interpreting competence. *Linguistica*, 52(1), 113–127. <https://doi.org/10.4312/linguistica.52.1.113-127>
- Foulquié Rubio, A. I. (2016). *Interpretación en el contexto educativo: la comunicación docentes-padres extranjeros* [Research project]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=155196>
- Foulquié Rubio, A. I., & Abril Martí, I. (2013). The role of the interpreter in educational settings: Interpreter, cultural mediator or both? In C. Schäffner, K. Kredens, & Y. Fowler (Eds.), *Interpreting in a changing landscape: Selected papers from Critical Link 6* (pp. 203–221). John Benjamins.
- Fraihat, O. A., & Mahadi, B. T. (2018). Toward an inclusive mould of translation and interpretation requisite competence.
- Free, C., Green, J., Bhavnani, V., & Newman, A. (2003). Bilingual young people's experiences of interpreting in primary care: a qualitative study. *The British journal of general practice : the journal of the Royal College of General Practitioners*, 53(492), 530–535.
- Gafiyatova, E., & Pomortseva, N. (2016). The role of background knowledge in building the translating/interpreting competence of the linguist. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(16), 2–11. <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i16/92252>
- Gallai, F. (2012). Legalising EU legal interpreters: A case for the NRPSI.

- Gallai, F. (2013). "I'll just intervene whenever he finds it a bit difficult to answer": Exploding the myth of literalism in interpreter-mediated interviews. *Investigative Interviewing: Research & Practice*, 5(1-25).
- García-Beyaert, S. (2015). Advocacy and the community interpreter. In M. A. Bancroft (Ed.), *The community interpreter: An international textbook* (pp. 380–393). Culture & Language Press.
- García-Sánchez, I. M. (2018). Children as interactional brokers of care. *Annual Review of Anthropology*, 47(1), 167–184.
- García-Sánchez, I. M., Orellana, M. F., & Hopkins, M. (2011). Facilitating intercultural communication in parent–teacher conferences: Lessons from child translators. *Multicultural Perspectives*, 13(3), 148–154.
- Gardner, L., & Love, J. (2021, August 5). Equity through language access: Best practices for collaborating with interpreters. *Colorín Colorado*.
<https://www.colorincolorado.org/article/equity-through-language-access-best-practices-collaborating-interpreters>
- Gartner, K., Mösko, M., Becker, J. C., & Hanft-Robert, S. (2024). Barriers to use of interpreters in outpatient mental health care: Exploring the attitudes of psychotherapists. *Transcultural Psychiatry*, 61(2), 285–297.
<https://doi.org/10.1177/13634615241227337>
- Garzone, G. E. (2003). Reliability of quality criteria evaluation in survey research. In A. C. Aís, M. M. F. Sánchez, & D. Gile (Eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación: Investigación* (pp. 23–30). Comares.
- Gentile, A. (1996). *Liaison interpreting: A handbook*. Melbourne University Press.
- Gentile, A. (1997). Community interpreting or not? Practices, standards and accreditation. In S. Carr, R. Roberts, A. Dufour, & D. Steyn (Eds.), *The critical link: Interpreters in the community* (pp. 109–118). John Benjamins.
- Gez, Y. N., & Schuster, M. (2018). Borders and boundaries: Eritrean graduates reflect on their medical interpreting training. *The European Legacy*, 23(7–8), 821–836.
<https://doi.org/10.1080/10848770.2018.1492810>
- Gierczyk, M., Gromkowska-Melosik, A., Scott, S., & Parker, C. (2024). The snowball sampling strategy in the field of social sciences: Contexts and considerations. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 43(2), 87–104.
<https://doi.org/10.12775/pbe.2023.029>
- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John

- Benjamins Publishing Company.
- Gile, D. (2000). The history of research into conference interpreting: A scientometric approach. *Target: International Journal of Translation Studies*, 12(2), 297–321.
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training* (Rev. ed.). John Benjamins Publishing Company.
- Gile, D. (2011). Errors, omissions, and infelicities in broadcast interpreting: Preliminary findings from a case study. In C. Alvstad, A. Hild, & E. Tiselius (Eds.), *Methods and strategies of process research: Integrative approaches in translation studies* (pp. 201–218). John Benjamins Publishing Company.
- Gile, D., & Napier, J. (2020). Spoken language interpreters and signed language interpreters: Towards cross-fertilization. *International Journal of Interpreter Education*, 12(1), 62–71.
- Gillies, A. (2019). *Consecutive interpreting: A short course*. Routledge.
- Gillies, A. (2019). *Consecutive interpreting: A short course*. Routledge.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Gong, H., Liu, X., Xiong, H., & Yang, Y. (2024). Non-professional medical interpreting as a contextualized practice: Chinese volunteer interpreters' role-spaces in mediating provider–patient conflicts amid the pandemic. *Health Communication*, 39(1), 15–24.
- González García, E., Norma, C., & García-Caro, O. (2023). Australia: Navigating the pandemic and exploring new pedagogical horizons. In M. Lai, L. Lim, & J. E. Corbett (Eds.), *Educating community interpreters and translators in unprecedented times* (pp. 53–66). Palgrave Macmillan.
- Gonzalez, E., & Lai, M. (2022). Chuchotage in community settings. *Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 14(1), 1–24. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.360542326282488>
- González, E., Stachowiak-Szymczak, K., & Amanatidou, D. (Eds.). (2023). *Community translation: Research and practice*. Taylor & Francis.
- Gorovitz, S., Carneiro, T. D., & Martins, M. (2023). A interpretação comunitária como garantia de direitos: Qual formação para qual atuação no Brasil? *Revista Belas Infêis*, 12(1), 1–33. <https://doi.org/10.26512/belasinfeis.v12.n1.2023.47212>
- Gouwy, A. (2014). *The Hampshire Young Interpreters' perspective – A case study* (Unpublished master's dissertation). University of Winchester, Winchester, England.
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: The

- longitudinal study TransComp. In S. Göpferich, A. L. Jakobsen, & I. M. Mees (Eds.), *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (pp. 12–38). Samfundslitteratur.
- Gramling, D., & Wiggin, B. (2018). The fall, or the rise, of monolingualism? *German Studies Review*, 41(3), 457–463. <https://doi.org/10.1353/gsr.2018.0061>
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Grant, S. (2021). Professionalization of medical interpretation in the USA and its implications for China. *Communication across Borders: Translation & Interpreting*, 1(1).
- Grbić, N. (2008). Constructing interpreting quality. *Interpreting*, 10(2), 232–257. Constructing interpreting quality. *Interpreting*, 10(2), 232–257. <https://doi.org/10.1075/intp.10.2.04grb>
- Grbić, N., & Kujamäki, P. (2018). Professional vs non-professional? How boundary work shapes research agendas in translation and interpreting studies. In H. J. Kearns & C. T. Smith (Eds.), *Moving boundaries in translation studies* (pp. 113–131). Routledge.
- Gross-Golacka, E., & Martyniuk, A. (2024). Globalisation and the challenges of managing cultural diversity: From multiculturalism to interculturalism. *Journal of Intercultural Management*, 16(3), 37–57. <https://doi.org/10.2478/joim-2024-0010>
- Guéry, F. (2014). *Learning to be a public service interpreter: Boundaries, ethics and emotion in a marginal profession* (Doctoral dissertation). Manchester Metropolitan University.
- Gunter, A. T. (2019). *Closing the opportunity gap: Facilitators of and barriers to access and opportunity from the culturally and linguistically diverse parent perspective* (Doctoral dissertation). The George Washington University.
- Guo, J., & Zhao, B. (2025). Relationship between parental school involvement and its barriers among parents of students in grades 4 to 9: Based on latent class and correspondence analyses. *BMC Psychology*, 13(1), 106. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02389-6>
- Gustafsson, K., Norström, E., & Fioretos, I. (2013). The interpreter – A cultural broker? In C. Schäffner, K. Kredens, & Y. Fowler (Eds.), *Interpreting in a changing landscape: Selected papers from Critical Link 6* (pp. 187–202). John Benjamins Publishing Company.
- Gustafsson, K., Norström, E., & Höglund, P. (2019). Language interpreting and brokering in Swedish public service institutions: The use of children for multilingual communication. *Revista de Llengua i Dret*, 71, 13–26.

<https://doi.org/10.2436/rld.i71.2019.3260>

- Guynes, K., Cates, D., Pelikan, A., & Zito, S. (2024). Redefining the landscape of educational interpreting: A national study. *Journal of Interpretation*, 32(1), Article 1. <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol32/iss1/1>
- Guynes, K., Cates, D., Pelikan, A., & Zito, S. (2024). Redefining the landscape of educational interpreting: A national study. *Journal of Interpretation*, 32(1), 1.
- Gülcan, M. G., & Duran, A. (2018). A cross-national analysis of parent involvement in decision-making: Germany, France and Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11a), 147–163.
- Gürçağlar, Ş., & Diriker, E. (2004). Community interpreting in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 14, 73–92.
- Gürleyen, G. (2022). *Community interpreting network in Turkey: Perceptions on (non) professionalization and beyond / Türkiye’de toplum çevirmenliği ağı: Meslekleşme (emek) mefhumuna yönelik algılar ve ötesi* (Yüksek lisans tezi).
- Hagan, S., Hunt, X., Kilian, S., Chiliza, B., & Swartz, L. (2020). Ad hoc interpreters in South African psychiatric services: Service provider perspectives. *Global Health Action*, 13(1), 1684072.
- Hale, S. (2001). How are courtroom questions interpreted? An analysis of Spanish interpreters’ practices. In I. Mason (Ed.), *Triadic exchanges: Studies in dialogue interpreting* (pp. 21–50). St. Jerome Publishing.
- Hale, S. (2004). *The discourse of court interpreting*. John Benjamins Publishing Company.
- Hale, S. (2015). Approaching the bench: Teaching magistrates and judges how to work effectively with interpreters. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 7, 163–180. <https://doi.org/10.6035/monti.2015.7.6>
- Hale, S. B. (2007). *Community interpreting*. Palgrave Macmillan.
- Hale, S. B. (2008). Controversies over the role of the court interpreter. In C. Valero Garcés & A. Martin (Eds.), *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas* (pp. 99–121). John Benjamins Publishing Company.
- Hale, S., & Napier, J. (2013). *Research methods in interpreting: A practical resource*. Bloomsbury.
- Hale, S., & Russell, D. (2009). *Interpreting in legal settings*. Gallaudet University Press.
- Hall, N. (2004). The child in the middle: Agency and diplomacy in language brokering events. In G. Hansen, K. G. Malmkaer, & D. Gile (Eds.), *Claims, changes and challenges in translation studies* (pp. 285–296). John Benjamins.

- Hall, N., & Sham, S. (2007). Language brokering as young people's work: Evidence from Chinese adolescents in England. *Language and Education*, 21(1), 16–30. <https://doi.org/10.2167/le645.0>
- Hamid, A. R. A. (2025). Consecutive interpreting competence: Theoretical analysis. *International Journal of Translation and Interpretation Studies*, 5(1), 46–50.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics and educational research*. British Educational Research Association
- Hammond, J. (2007). Preface. In *DPSI handbook* (pp. i–iii). Institute of Linguists Educational Trust.
- Han, C. (2015). *Building the validity foundation for interpreter certification performance testing* (Doktora tezi). Macquarie University.
- Han, C. (2016). Investigating score dependability in English/Chinese interpreter certification performance testing: A generalizability theory approach. *Language Assessment Quarterly*, 13(3), 186–201. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1211132>
- Han, C. (2017). Using analytic rating scales to assess English–Chinese bi-directional interpreting: A longitudinal Rasch analysis of scale utility and rater behaviour. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 16, 196–215.
- Han, C. (2018). Using rating scales to assess interpretation: Practices, problems, and prospects. *Interpreting*, 20(1), 59–95. <https://doi.org/10.1075/intp.00003.han>
- Han, C. (2019). A generalizability theory study of optimal measurement design for a summative assessment of English/Chinese consecutive interpreting. *Language Testing*, 36(3), 419–438. <https://doi.org/10.1177/0265532218809396>
- Han, C., & Riazi, M. (2018). The accuracy of student self-assessments of English–Chinese bidirectional interpretation: A longitudinal quantitative study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 386–398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1353062>
- Han, L., Lu, J., Wen, Z., & Tian, Y. (2023). Momentary engagement in simultaneous versus consecutive interpreting: Through the lens of translanguaging and CDST. *Frontiers in Psychology*, 14, 1180379.
- Han, Y., Wei, R., & Wang, J. (2023). An ecological examination of teacher emotions in an EFL context. *Frontiers in Psychology*, 14, 1058046. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1058046>
- Hanft-Robert, S., & Mösko, M. (2024). Community interpreting in Germany: Results of a nationwide cross-sectional study among interpreters. *BMC Public Health*, 24, 1570.

- <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18988->
- Hanft-Robert, S., Shongwe, L., Cossie, Q., Sithole, P., Roos, T., Mösko, M., & Swartz, L. (2024). The doctor doesn't understand Xhosa and the service user doesn't understand English: Exploring the role of security guards acting as informal interpreters in psychiatric care in South Africa. *BMC Health Services Research*, 24(1), 1239. <https://doi.org/10.1186/s12913-024-11722-5>
- Hannouna, Y. H. (2012). The need for adequate community interpreting services in healthcare multilingual settings: A case study in Al-Ain, UAE. *Translation and Interpreting Studies: The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 7(1), 72–95.
- Harkness, J., Stange, M., Cibelli, K. L., Mohler, P., & Pennell, B. E. (2014). *Surveying cultural and linguistic minorities*.
- Harris, B. (1977). The importance of natural translation. *Working Papers on Bilingualism*, 12, 96–114.
- Hart, J. E., Cheatham, G., & Jimenez-Silva, M. (2012). Facilitating quality language interpretation for families of diverse students with special needs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(4), 207–213.
- Hart, K. R. (2025). A new way for justice for families of schoolchildren with disabilities? A case note on Luna Perez v. Sturgis Public Schools. *New Mexico Law Review*, 55, 243.
- Haskard-Zolnieriek, K., Snyder, M., Hernandez, R. K., & Thompson, T. L. (2021). Patient–provider communication and health outcomes. In T. L. Thompson & R. Parrott (Eds.), *The Routledge handbook of health communication* (pp. 213–226). Routledge.
- Hayleigh, W., Yuri, R., & Deema, W. (2025). Caught in the crosshairs: Pinpointing child language brokering across ages, a theoretical approach. *Journal of Languages and Translation*, 5(2), 1–16.
- Healthcare Interpretation Network. (2010). *National standard guide for community interpreting services* (2nd ed.). <https://accessalliance.ca/wp-content/uploads/2020/06/NationalStandardGuideForCommunityInterpretingServices.pdf>
- Heath, M., Hvass, A. M. F., & Wejse, C. M. (2023). Interpreter services and effect on healthcare: A systematic review of the impact of different types of interpreters on patient outcome. *Journal of Migration and Health*, 7, 100162. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2023.100162>
- Hein, A. (2009). Interpreter education in Sweden: A uniform approach to spoken and signed

- language interpreting. In J. Napier (Ed.), *International perspectives on sign language interpreter education* (pp. 124–145). Gallaudet University Press.
- Helalşah, İ. (2021). Akademik programlarda toplum çevirmenliği eğitiminin gerekçesi, yöntemi ve uygulama model. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 60(60), 197–212.
- Hernández, A. S., Critelli, A. A., & Davis, M. T. (2022). Training to work with interpreters in U.S. school psychology graduate programs. *Training and Education in Professional Psychology*, 16(3), 212–219. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00426-4>
- Hernandez, J. A., Norwalk, K. E., & Kim, E. K. (2024). Training to work with interpreters in U.S. school psychology graduate programs. *Contemporary School Psychology*, 28(2), 157–172.
- Hertog, E. (2004). Language as a human right: The challenges for legal interpreting. In G. Garzone & M. Viezzi (Eds.), *Interpreting in the 21st century* (pp. 145–158). John Benjamins Publishing Company.
- Hertog, E. (2012). Community interpreting. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 3, pp. 49–54). John Benjamins Publishing Company.
- Hertog, E. (2015). Looking back while going forward: 15 years of legal interpreting in the EU. *TRANS: Revista de Traductología*, 19, 15–31.
- Hertog, E. (2016). Legal interpreting competences in civil justice and mediation. In E. Hertog (Ed.), *Understanding justice: An enquiry into interpreting in civil justice and mediation* (pp. 51–89). Middlesex University.
- Hertog, E. (Ed.). (2001). *Aequitas: Access to Justice across Language and Culture in the EU* (No. 1). Lessius Hogeschool, Departement Vertaler-Tolk.
- Heruela, C. M. (2024, October 30). Supporting global education initiatives with interpretation. *Tomedes Translator Hub*. Retrieved August 8, 2025, from <https://www.tomedes.com/translator-hub/global-education-interpretation#:~:text=6%20Key%20types%20of%20interpreting,in%20educational%20settings>
- Hlavac, J. (2010). Ethical implications in situations where the language of interpretation shifts: The AUSIT Code of Ethics. *Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 2(2), 29–43.
- Hlavac, J. (2015). Formalizing community interpreting standards: A cross-national comparison of testing systems, certification conventions and recent ISO guidelines. *International*

- Journal of Interpreter Education*, 7(2), 21-38.
<https://open.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=ijie>
- Hlavac, J. (2017). Brokers, dual-role mediators and professional interpreters: A discourse-based examination of mediated speech and the roles that linguistic mediators enact. *The Translator*, 23(2), 197–216.
- Hlavac, J. (2021). The development of community translation and interpreting in Australia: A critical overview. In J. Wakabayashi & M. O'Hagan (Eds.), *Translating and interpreting in Australia and New Zealand* (pp. 65–85). Routledge.
- Hlavac, J., Gentile, A., Orlando, M., Zucchi, E., & Pappas, A. (2018). Translation as a sub-set of public and social policy and a consequence of multiculturalism: The provision of translation and interpreting services in Australia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2018(251), 55–88.
- Hodieb, L. (2023). Nigeria's cultural and linguistic diversity through Mount Zion movies. In D. Brash & O. Mentz (Eds.), *Linguistic, literary, and cultural diversity in a global perspective* (Bölüm 6, ss. 113–126). Waxmann.
- Hodzik, E. (2023). Predictive processes in interpreters: Existing findings and future directions in interpreting process research. *Translation, Cognition & Behavior*, 6(2), 141–163.
- Hofstetter, J., McHugh, M., & O'Toole, A. (2021, October). *A framework for language access: Key features of U.S. state and local language access laws and policies*. Migration Policy Institute.
https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/language-access-2021_final.pdf
- Hooper, C., Hopf, S. C., & Crowe, K. (2025). The experiences of speech-language pathologists when collaborating with spoken language interpreters, multilingual families, and their children with hearing loss. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 1–15.
- Horváth, Á., & Gabányi, R. R. (2025). Unveiling public service interpreting in Hungary: Insights from NGO perspectives / Descubriendo la interpretación en los servicios públicos en Hungría: Perspectivas de las ONG. *FITISPos*, 12(1), 149–167.
- Hsieh, E. (2015). Not just “getting by”: Factors influencing providers' choice of interpreters. *Journal of General Internal Medicine*, 30(1), 75–82.
https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/633530185/Enhancing_Saudi_undergraduate_students_employability_by_integrating_translation Competences_and_CAT_tools_into_translation_training_programmes.pdf

- Huang, A. J., Siyambalapitiya, S., & Cornwell, P. (2019). Speech pathologists and professional interpreters managing culturally and linguistically diverse adults with communication disorders: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(5), 689–704.
- Huefner, D. S. (1992). Publicly financed interpreter services for parochial school families. *Journal of Law & Education*, 21(2), 223-239. <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2365&context=jled>
- Hurtado Albir, A. (2015). The acquisition of translation competence: Competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta*, 60(2), 256–280.
- Hurtado Albir, A. (2017). *Researching translation competence by PACTE group*. John Benjamins Publishing Company.
- Hurwitz, T. A. (1995). Current issues: Interpreters in the educational setting. National Technical Inst. for the Deaf, Rochester, N.Y.. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390240.pdf>
- Hutter, K. F. (2020). *Educational interpreters for the deaf and hard of hearing: Professional preparation, evaluation, and perceptions* (Doctoral dissertation). The University of North Carolina at Greensboro.
- Hüseyin, E. (2020). *PICTES projesinde görev alan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre uyum sınıflarındaki öğrencilere Türkçe öğretiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Iannone, E. (2021). Dolmetschen im Gemeinwesen: Rahmenbedingungen und Praxis in Deutschland. In *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext: Translationskultur(en) im DACH-Raum* (pp. 223–247). Narr Francke Attempto.
- Iliescu Gheorghiu, C. (2022). Community interpreting. In R. Muñoz & J. Franco (Eds.), *Enciclopedia de traducción e interpretación (ENTI)*. Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI). <https://www.aieti.eu/enciclopedia>
- International Standard. (2024). *ISO 13611:2024. Interpreting services — Community interpreting — Requirements and recommendations* (2nd ed.).
- Ioannidis, A. (2024). “I am just a voice. I can neither help nor explain; I am simply transferring your words into another language”: An interview-based study of the challenges of public service interpreting in Greece’s migration context. *Półrocznik Językoznawczy Tertium*, 9(2), 72–98.
- Ioannidis, A. (2025). Quality assurance in public service interpreting: An overview of the Greek Registry of Public Service Interpreters. *International Journal of Language*,

- Translation and Intercultural Communication*, 9. <https://orcid.org/0000-0003-3990-1140>
- Iqbal, H., & Crafter, S. (2023). Child language brokering in healthcare: Exploring the intersection of power and age in mediation practices. *Journal of Child and Family Studies*, 32(2), 586–597.
- Ivars, A. J. (2008, January). Sight translation and written translation: A comparative analysis of causes of problems, strategies and translation errors within the PACTE translation competence model. *FORUM. Revue Internationale d'Interprétation et de Traduction / International Journal of Interpretation and Translation*, 6(2), 79–104. John Benjamins.
- Jacobsen, B. (2009). The community interpreter: A question of role. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business*, 42, 155–166.
- Jia, J., Afzaal, M., & Naqvi, S. B. (2022). Myth or reality? Some directions on translation universals in recent corpus-based case studies. *Frontiers in Psychology*, 13, 902400. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.902400>
- Jiang, L. (2008). From community interpreting to discourse interpreting: A triadic discourse interpreting model (TRIM). <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/handle/20.500.11880/23612>
- Johnson, L. J., Taylor, M. M., Schick, B. S., Brown, S., Bolster, L., & Girardin, E. G. (2023). Complexities in educational interpreting: An investigation into patterns of practice. *Interpreting Consolidated*.
- Johnson, L. V., Shell, E. M., Tuttle, M., & Groce, L. (2019). School counselor experiences of response to intervention with English learners. *Professional School Counseling*, 22(1), 2156759X19859486.
- Johnson, L. V., Tuttle, M., Harrison, J., & Shell, E. M. (2018). Response to intervention for English learners: A framework for school counselors. *Journal of School Counseling*, 16(17), n17.
- Jones, B. E., Clark, G., & Soltz, D. (1997). Characteristics and practices of sign language interpreters in inclusive education programs. *Exceptional Children*, 63(2), 257–268.
- Juarez, J. (2025). *The cognitive and positive aspects of language brokering among Latinx individuals: An integrative systematic review* (Doctoral dissertation, Pepperdine University). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Juckett, G., & Unger, K. (2014). Appropriate use of medical interpreters. *American Family Physician*, 90(7), 476–480.
- Kaczmarek, L. (2010). Modelling competence in community interpreting: Expectancies,

- impressions and implications for accreditation (Doctoral dissertation). University of Manchester.
- Kadrić, M., & Pöllabauer, S. (2023). Education and training of public service interpreter teachers. In R. Tipton & L. C. V. Corsellis (Eds.), *The Routledge handbook of public service interpreting* (pp. 414–428). Routledge.
- Kahraman, R. (2003). *Afette rehber çevirmenlik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviri Anabilim Dalı.
- Kahraman, R. (2010). *Göç ve çeviri: İltica başvurularında sözlü çeviri uygulamaları ve toplum çevirmeninin rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı.
- Kaibao, H., & Afzaal, M. (2024). The translation teaching platform is based on the multilingual corpora of Xi Jinping: *The governance of China: Design, resources, and applications. Acta Psychologica*, 242, 104–110.
- Kalina, S. (2000). Interpreting competence as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' Newsletter*, 10, 3–32.
<https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/52ca65bf-8c5c-41e3-899f-75139b2f0d52/content#page=6>
- Kalina, S. (2002). Quality in interpreting and its prerequisites: A framework for a comprehensive view. In G. Garzone & M. Viezzi (Eds.), *Interpreting in the 21st century: Challenges and opportunities* (pp. 121–130). John Benjamins.
- Kalina, S. (2005a). Quality assurance for interpreting processes. *Meta*, 50(4), 769–784.
<https://doi.org/10.7202/011017>
- Kalina, S. (2005b). Quality in the interpreting process: What can be measured and how? In R. Godijns & M. Hinderdael (Eds.), *Directionality in interpreting: The 'retour' or the native?* (pp. 27–46). Communication and Cognition.
- Kam, J. A., & Lazarevic, V. (2014). The stressful (and not so stressful) nature of language brokering: Identifying when brokering functions as a cultural stressor for Latino immigrant children in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(12), 1994–2011. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0061-z>
- Kameneva, N. A. (2023). Kommunal'nyy perevod i spetsifika podgotovki perevodchikov v sotsial'noy i pravovoy sfere [Community interpreting and specifics of translator training in the social and legal sphere]. *RGELLU*. <https://doi.org/10.7256/2454-0749.2023.12.69112>
- Kaminskienė, L., & Kavaliauskienė, G. (2012). Competences in translation and interpreting.

Studies About Languages, 20, 138–145.

- Karaman, S. (2018). *Eğitim hakkının korunması açısından PICTES Projesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karim, H. H., & Bakri, N. (2024, December). Assessing linguistic accessibility's impact on counseling outcomes for diverse communities. In *Open Society Conference* (Vol. 2, pp. 1–9).
- Karliner, L. S., Jacobs, E. A., Chen, A. H., & Mutha, S. (2007). Do professional interpreters improve clinical care for patients with limited English proficiency? A systematic review of the literature. *Health Services Research*, 42(2), 727–754. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00629.x>
- Katar, B. (2019). *Dolmetschen im medizinischen Bereich – eine Fallstudie zu Aufgaben- und Rollenprofile von Dolmetscherinnen in der Türkei* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Mütercim
- Kaufert, J. M., & Koolage, W. W. (1984). Role conflict among ‘culture brokers’: The experience of native Canadian medical interpreters. *Social Science & Medicine*, 18(3), 283–286.
- Kaufmann, F. (2005). Contribution à l’histoire de l’interprétation consécutive: le metourguemane dans les synagogues de l’Antiquité. *Meta: Translators’ Journal*, 50(3), 972–986.
- Keijzer-Lambooy, H., & Gasille, W. J. (Eds.). (2005). *Aequilibrium – Instruments for lifting language barriers in intercultural legal proceedings* (AGIS project JAI/2003/AGIS/048). Utrecht: ITV Hogeschool voor Tolken en Vertalen.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. St. Jerome Publishing.
- Kıcıır, B. (2019). Bir profesyonel meslek olarak çevirmenlik ve çevirmenlerin mesleğe yönelik tutumları. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 10(1), 1–25.
- Kim, R. (2006). Use of extralinguistic knowledge in translation. *Meta*, 51(2), 284–303. <https://doi.org/10.7202/013257>
- Kim, S. Y., Hou, Y., & Gonzalez, Y. (2017). Language brokering and depressive symptoms in Mexican-American adolescents: Parent–child alienation and resilience as moderators. *Child Development*, 88(3), 867–881.
- Kim, S. Y., Hou, Y., Song, J., Schwartz, S. J., Chen, S., Zhang, M., et al. (2018). Profiles of language brokering experiences and contextual stressors: Implications for adolescent

- outcomes in Mexican immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1629–1648. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0844-1>
- Kim, S. Y., Hou, Y., Song, J., Schwartz, S. J., Chen, S., Zhang, M., & Parra-Medina, D. (2018). Profiles of language brokering experiences and contextual stressors: Implications for adolescent outcomes in Mexican immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1629–1648.
- Kim, S. Y., Song, J., Wen, W., Yan, J., Tse, H. W., Chen, S., ... & Hou, Y. (2024). Language brokering profiles of Mexican-origin adolescents in immigrant communities: Social-cultural contributors and developmental outcomes. *Child Development*, 95(4), 1237–1253.
- Koby, G. S., & Champe, G. G. (2013). Welcome to the real world: Professional-level translator certification. *Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 5(1), 156–173.
- Koby, G. S., & Melby, A. K. (2013). Certification and job task analysis (JTA): Establishing validity of translator certification examinations. *Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 5(1), 174–210.
- Koçlu, S. (2019). *Göç ve çeviri ilişkisi bağlamında toplum çevirmenliğine üst bakış: Sakarya örneği / An overview of community interpreting within the context of migration and interpreting: A case study of Sakarya province* (Yüksek lisans tezi).
- Kohn, K., & Kalina, S. (1996). The strategic dimension of interpreting. *Meta*, 41, 118–138. <https://doi.org/10.7202/003333ar>
- Korovkina, M. Y. (2024). Simultaneous interpreter professional competence in a cognitive and discursive paradigm. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie [Science Journal of Volgograd State University. Linguistics]*, 23(2), 158–171. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2024.2.12>
- Koser, K., & Laczko, F. (2010). *World migration report 2010: The future of migration—Building capacities for change*. Geneva, Switzerland: International Organization for Migration.
- Krause, J. C., Kegl, J. A., & Schick, B. (2008). Toward extending the educational interpreter performance assessment to cued speech. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3), 432–450. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm059>
- Krause, J. C., Kegl, J. A., & Schick, B. (2008). Toward extending the educational interpreter performance assessment to cued speech. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3), 432–450.

- Krouglov, A. (1999). Police interpreting: Politeness and sociocultural context. *The Translator*, 5(2), 285-302. <https://doi.org/10.1080/13556509.1999.10799045>
- Krystallidou, D., et al. (2024). Communication in refugee and migrant mental healthcare: A systematic rapid review on the needs, barriers and strategies of seekers and providers of mental health services. *Mental Health Review Journal*, 139, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2023.104949>
- Kudratovich, D. N., & Akimzhankyzy, B. Z. (2025). Specific competences of simultaneous interpreters. *American Journal of Social Science*, 3(5), 194–200.
- Kurt, M., & Bilginer, H. (2021). Arapça-Türkçe hastane tercümanları: Kahramanmaraş, Gaziantep, Şanlıurfa ve Adıyaman illeri üzerine bir durum analizi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(74), 2396–2414. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2690>
- Kurultay, T., & Bulut, A. (2012). Toplum çevirmenliğine yeniden bakışta afette rehber çevirmenlik (ARC). *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*(6), 75–102. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/13514>
- Kurz, I. (1993). Conference interpretation: Expectations of different user groups. *The Interpreters' Newsletter*, 5, 13–21. <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/58a084cf-7860-4089-a51d-5c5ba1ad5a7b/content>
- Kurz, K. B., & Langer, E. C. (2004). Student perspectives on educational interpreting: Twenty deaf and hard of hearing students offer insights and suggestions. In *Educational interpreting: How it can succeed* (pp. 9–47). Gallaudet University Press.
- Kurz, K. B., Schick, B., & Hauser, P. C. (2015). Deaf children's science content learning in direct instruction versus interpreted instruction. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 18(1), 23–37. <https://repository.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=jsesd>
- Kutlu, G. Y., & Tarakçıoğlu, A. Ö. (2024). Community interpreting training in Türkiye: A study based on the views of academics and interpreters [Türkiye'de toplum çevirmenliği eğitimi: Akademisyen ve çevirmen görüşlerine dayalı bir çalışma]. *Istanbul University Journal of Translation Studies*, 21, 61–69.
- Kutz, W. (2010). *Dolmetschkompetenz: Was muss der Dolmetscher wissen und können?* European University Press.
- Kutz, W. (2010). *Dolmetschkompetenz: Was muss der Dolmetscher wissen und können?* München, Germany: Europäischer Universitätsverlag.

- Kuznik, A., & Olalla-Soler, C. (2018). Results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition: The acquisition of the instrumental sub-competence. *Across Languages and Cultures*, 19(1), 19–51. <https://doi.org/10.1556/084.2018.19.1.2>
- Labaf, A., Shahvaraninasab, A., Baradaran, H., Seyedhosseini, J., & Jahanshir, A. (2019). The Effect of Language Barrier and Non-professional Interpreters on the Accuracy of Patient-physician Communication in Emergency Department. *Advanced journal of emergency medicine*, 3(4), e38. <https://doi.org/10.22114/ajem.v0i0.123>
- Lai, M. (2023). Introduction: Community translation and interpreting in unprecedented times. In M. Lai, O. Eser, & I. Crezee (Eds.), *Educating community interpreters and translators in unprecedented times* (pp. 1–10). Palgrave Macmillan.
- Lai, M. (2023). Introduction: Community translation and interpreting in unprecedented times. In M. Lai, O. Eser, & I. Crezee (Eds.), *Educating community interpreters and translators in unprecedented times* (pp. 1–30). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32677-6_1
- Lam, M. (2019). Effects of Canada's increasing linguistic and cultural diversity on educational policy, programming and pedagogy. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(2), 16–32. <https://doi.org/10.20355/jcie29370>
- Lambert, S. (1991). Aptitude testing for simultaneous interpretation at the University of Ottawa. *Meta*, 36(4), 586–594. <https://doi.org/10.7202/003383>
- Lauer, C., & Alvarez, V. A. (2021, November 23). Philadelphia parents who don't speak English say they've long been excluded from parts of their children's education. *Associated Press*. <https://apnews.com/article/immigration-lifestyle-education-philadelphia-0f6fcc3977702cb161e11096eef2ecac>
- Leanza, Y. (2005). Roles of community interpreters in pediatrics as seen by interpreters, physicians, and researchers. *Interpreting*, 7(2), 167–192. Leanza, Y. (2005). Roles of community interpreters in pediatrics as seen by interpreters, physicians, and researchers. *Interpreting*, 7(2), 167–192. <https://doi.org/10.1075/intp.7.2.03lea>
- Leanza, Y., Brisset, C., Rocque, R., & Boilard, A. (2017). Challenges to and recommendations for working with a community interpreter in mental health: A Canadian perspective. In S. L. Brunette, G. Bastin, & I. Hemlin (Eds.), *Providing health care in the context of language barriers: International perspectives* (pp. 56–70). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097777-006>
- Leanza, Y., Miklavcic, A., Boivin, I., & Rosenberg, E. (2013). Working with interpreters. In

- L. Kirmayer, J. Guzder, & C. Rousseau (Eds.), *Cultural consultation: Encountering the other in mental health care* (pp. 89–114). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7615-3_5
- Ledesma, D. J. (2021). *From language access to communicative equity: Understanding the role and impact of language access accommodations for linguistically diverse parents in K–12 public schools* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin–Madison). University of Wisconsin–Madison Digital Library. <https://digital.library.wisc.edu/1711.dl/7YZYQOYDYXVXZ9C>
- Lee, J. (2008). Rating scales for interpreting performance assessment. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2008.10798772>
- Lee, J. (2021). A survey of Korean elementary schoolteachers on their communication with students and parents from migrant backgrounds and the need for quality language services. *Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 13(1), 118–135. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.784187246533396>
- Lee, S. (2015). Developing an analytic scale for assessing undergraduate students' consecutive interpreting performances. *Interpreting*, 17(2), 226–254. <https://doi.org/10.1075/intp.17.2.04lee>
- Lee, S. (2018). Exploring a relationship between students' interpreting self-efficacy and performance: Triangulating data on interpreter performance assessment. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 166–187. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1359763>
- Lee, S. (2019). Holistic assessment of consecutive interpretation: How interpreter trainers rate student performances. *Interpreting*, 21(2), 245–268. <https://doi.org/10.1075/intp.00029.lee>
- Lee, S. K., Sulaiman-Hill, C. R., & Thompson, S. C. (2014). Overcoming language barriers in community-based research with refugee and migrant populations: Options for using bilingual workers. *BMC International Health and Human Rights*, 14(1), 11. <https://doi.org/10.1186/1472-698X-14-11>
- Lesch, H. (2018). From practice to theory: Societal factors as a norm governing principle for community translation. In M. Taibi (Ed.), *Translating for the community* (pp. 69–97). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099146-008>
- Lesch, H. (2023). A diachronic assessment of healthcare interpreting: The Western Cape, SA as a case in point. In R. Lázaro Gutiérrez & C. Álvaro Aranda (Eds.), *New trends in*

- healthcare interpreting studies: An updated review of research in the field* (pp. 113–128). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-2961-0_6.
- Lesznyák, M. (2007). Conceptualizing translation competence. *Across Languages and Cultures*, 8(2), 167–194. <https://doi.org/10.1556/Acr.8.2007.2.2>
- Li, X. (2013). Are interpreting strategies teachable? Correlating trainees' strategy use with trainers' training in the consecutive interpreting classroom. *The Interpreters' Newsletter*, 18, 105–128. <http://hdl.handle.net/10077/9754>
- Li, X. (2015). Putting interpreting strategies in their place: Justifications for teaching strategies in interpreter training. *Babel*, 61(2), 170–192. <https://doi.org/10.1075/babel.61.2.02li>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Liu, M. (2008). How do experts interpret? Implications from research in interpreting studies and cognitive science. In G. Hansen, A. Chesterman, & H. Gerzymisch-Arbogast (Eds.), *Efforts and models in interpreting and translation research: A tribute to Daniel Gile* (pp. 159–177). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Liu, M. (2013). Design and analysis of Taiwan's interpretation certification examination. In D. Tsagari & R. van Deemter (Eds.), *Assessment issues in language translation and interpreting* (pp. 163–178). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Liu, Y., & Zhang, W. (2019). Unity in diversity: Mapping healthcare interpreting studies (2007–2017). *Medical Education Online*, 24(1), 1579559. <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1579559>
- Liu, Z., & White, M. J. (2017). Education outcomes of immigrant youth: The role of parental engagement. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 674(1), 27–58. <https://doi.org/10.1177/0002716217730009>
- Llewellyn-Jones, P., & Lee, R. G. (2014). *Redefining the role of the community interpreter: The concept of role-space*. Carlton-le-Moorland, Lincolnshire, UK: SLI Press.
- Llopis, A. N., Rubio, A. I. F., & Pelea, A. (2024). Language brokering in healthcare settings in Spain: An insight based on testimonies. *English Studies at NBU*, 10(1), 133–156. <https://doi.org/10.33919/esnbu.24.1.8>
- Lopez, E. C. (2010). Interpreters. In C. S. Clauss-Ehlers (Ed.), *Encyclopedia of cross-cultural school psychology* (pp. 547–553). Boston, MA: Springer.
- Lopez, G. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household. *Harvard Educational Review*, 71(3), 416–438. <https://doi.org/10.17763/haer.71.3.43x7k542x023767u>
- Lopez, K. A., & Willis, D. G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: Their

- contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726–735.
<https://doi.org/10.1177/1049732304263638>
- Lor, M., Bowers, B. J., & Jacobs, E. A. (2019). Navigating challenges of medical interpreting standards and expectations of patients and health care professionals: The interpreter perspective. *Qualitative Health Research*, 29(6), 820–832.
<https://doi.org/10.1177/10497323188063>
- Love, J. A., & Buriel, R. (2007). Language brokering, autonomy, parent-child bonding, biculturalism, and depression. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29(4), 472–491. <https://doi.org/10.1177/0739986307307229>
- Luborsky, M. R., & Rubinstein, R. L. (1995). Sampling in qualitative research: Rationale, issues, and methods. *Research on Aging*, 17(1), 89–113.
<https://doi.org/10.1177/0164027595171005>
- Lucas, S. E. (2021). Social workers' management of child interpreting: A qualitative study. *The British Journal of Social Work*, 51(2), 673–691.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa010>
- Lucas, S. E. (2015). Child interpreting in social work: Competence versus legitimacy. *Transnational Social Review*, 5(2), 145–160.
<https://doi.org/10.1080/21931674.2015.1028814>
- Lysenko, O. A., & Barbakov, O. M. (2016). A review of problems in legal interpreting. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, 7(19), 1103–1109. ASERS Publishing.
[https://doi.org/10.14505/jarle.v7.5\(19\).16](https://doi.org/10.14505/jarle.v7.5(19).16)
- Malakoff, M., & Hakuta, K. (1991). Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 141–166). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.008>
- Malsbary, C. B. (2013). “It’s not just learning English, it’s learning other cultures”: Belonging, power, and possibility in an immigrant contact zone. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(10), 1312–1336.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2013.837210>
- Man, D., Zhu, C., Chau, M. H., & Maruthai, E. (2022). Contextualizing assessment feedback in translation education: A corpus-assisted ecological approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 1057018. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057018>
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2005). Educational interpreting: Access and outcomes. In M. Marschark, R. Peterson, & E. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice*

- (pp. 57–83). Oxford University Press.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2005). Educational interpreting: Access and outcomes. In T. Janzen (Ed.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp. 57–83). Oxford University Press.
- Marsico, R. (2024). A new hope: Perez v. Sturgis Public Schools opens the courthouse doors to children with disabilities. *Belmont Law Review*, 11(2), 210–238.
- Martín Ruano, M. R. (2018). Sensitivity, politeness, taboo, censorship: Issues in cultural translation. In S.-A. Harding & O. Carbonell Cortés (Eds.), *The Routledge Handbook Of Translation and Culture* (pp. 258–278). Routledge.
- Martin, R., Benoit, J. P., Moro, M. R., & Benoit, L. (2020). School refusal or truancy? A qualitative study of misconceptions among school personnel about absenteeism of children from immigrant families. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 202. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00202>
- Martinez Jr., C. R., McClure, H. H., & Eddy, J. M. (2009). Language brokering contexts and behavioral and emotional adjustment among Latino parents and adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 29(1), 71–98. <https://doi.org/10.1177/027243160832447>
- Martinez, C. R., Jr. (2006). Effects of differential family acculturation on Latino adolescent substance use. *Family Relations*, 55(3), 306–317. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2006.00404.x>
- Martinez, C. R., McClure, H. H., & Eddy, J. M. (2009). Language brokering contexts and behavioral and emotional adjustment among Latino parents and adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 29(1), 71–98. <https://doi.org/10.1177/0272431608324477>
- Martinez, C. R., McClure, H. H., & Eddy, J. M. (2009). Language brokering contexts and behavioral and emotional adjustment among Latino parents and adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 29(1), 71–98. <https://doi.org/10.1177/0272431608324477>
- Martinez, K., Elaine, M., Murillo, M. A., & Rodriguez, M. (2024). Unravelling child language brokering for health: Understanding the complexities behind children’s interpreting for health care. *Journal of Leadership, Equity, and Research*, 10(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1423561.pdf>
- Martínez-Gómez, A. (2015). Non-professional interpreters. In H. Mikkelsen & R. Jourdenais (Eds.), *The Routledge handbook of interpreting* (pp. 417–428). Routledge.
- Martínez-Gómez, A. (2019). Non-professional interpreting. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.),

- Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 370–375). Routledge.
- Martínez-Gómez, A. (2020). Who defines role?: Negotiation and collaboration between non-professional interpreters and primary participants in prison settings. *Translation and Interpreting Studies*, 15(1), 108–131. <https://doi.org/10.1075/tis.20005.mar>
- Martínez-Gómez, A. (2021). Contextual factors as an analytical tool: Exploring collaboration and negotiation in mental health interviews in prisons mediated by non-professional interpreters. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 20. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v20i.588>
- Martinsen, B. (2002). Public service interpreting: Challenges and how to meet them. In G. Garzone & M. Viezzi (Eds.), *Perspectives on interpreting* (Biblioteca della Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Forlì; Vol. 33, pp. 257–267). Bologna: CLUEB.
- Mason, I. (2001). Introduction. In I. Mason (Ed.), *Triadic exchanges: Studies in dialogue interpreting* (pp. i–vi). Manchester: St. Jerome.
- Mason, I. (2009). Role, positioning and discourse in face-to-face interpreting. In R. de Pedro Ricoy, I. Perez, & C. Wilson (Eds.), *Interpreting and translating in public service settings: Policy, practice, pedagogy* (pp. 52–73). Manchester: St. Jerome.
- Mason, I. (2017). Models and methods in dialogue interpreting research. In M. Olohan (Ed.), *Intercultural faultlines: Research models in translation studies I: Textual and cognitive aspects* (pp. 215–231). London: Routledge.
- Mateo-Babiano, I., & Fong, A. (2024). Integrating multiculturalism in public space policy and place governance. *Urban Governance*, 4(1), 56–67. <https://doi.org/10.1016/j.ugj.2024.01.001>
- McCabe, M., Morgan, F., Curley, H., Begay, R., & Gohdes, D. M. (2005). The informed consent process in a cross-cultural setting. *Ethnicity & Disease*, 15(2), 300–304. <https://www.jstor.org/stable/48666332>
- McCabe, T. M. (2014). *A pilot study to determine the value of bilingual counseling in a high school where the student population is predominantly bilingual* [Unpublished doctoral dissertation]. Wayne State University.
- McCarthy, S., Wilkinson, L., LeChenaye, J., & Perry, T. (2022). The hidden perspective of family engagement: School beliefs and in-home practices of parents and caregivers in an urban high school. *Education*, 143(2), 48–62.
- McQuillan, J., & Tse, L. (1995). Child language brokering in linguistic minority communities: Effects on cultural interaction, cognition, and literacy. *Language and Education*, 9(3),

- 195–215. <https://doi.org/10.1080/09500789509541413>
- Mehus, C. J., & Becher, E. H. (2016). Secondary traumatic stress, burnout, and compassion satisfaction in a sample of spoken-language interpreters. *Traumatology*, 22(4), 249–254. <https://doi.org/10.1037/trm0000023>
- Mellinger, C. D. (2023). Translation and interpreting in bilingual and monolingual communities. In A. Ferreira & J. W. Schwieter (Eds.), *The Routledge handbook of translation, interpreting and bilingualism* (pp. 314–327). Routledge.
- Meng, Q. (2017). Promoting interpreter competence through input enhancement of prefabricated lexical chunks. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 115–121. <https://doi.org/10.17507/jltr.0801.14>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from "Case study research in education"*. Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (1991). Teachers working with interpreters: The deaf student's educational experience. *American Annals of the Deaf*, 136(1), 48–52. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0453>
- Metzger, M. (1999). *Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality*. Gallaudet University Press.
- Meyer, B. (2001). How untrained interpreters handle medical terms. In I. Mason (Ed.), *Triadic exchanges: Studies in dialogue interpreting* (pp. 87–106). Manchester: St. Jerome.
- Meyers, B., Dowdy, J. K., & Paterson, P. (2005). Finding the missing voices: Perspectives of the least visible families and their willingness and capacity for school involvement. In J. K. Dowdy & J. T. Wynne (Eds.), *Racism, research, and educational reform: Voices from the city* (Counterpoints Vol. 246, pp. 89–104). New York, NY: Peter Lang.
- Mikkelsen, H. (1996, October). The professionalization of community interpreting. In *Global vision: Proceedings of the 37th annual conference of the American Translators Association* (pp. 77–89). Alexandria, VA: American Translators Association.
- Mikkelsen, H. (2000). *Introduction to court interpreting*. Manchester, UK, & Northampton, MA: St. Jerome Publishing.
- Mikkelsen, H. (2004). The professionalization of community interpreting. *Communicate!* https://aiic.org/document/92/AIICBlog_Oct2004_MIKKELSON_Community_interpreting_EN.pdf
- Mikkelsen, H. (2013). Community interpreting. In C. Millán & F. Bartrina (Eds.), *The Routledge handbook of translation studies* (pp. 389–401). Routledge.
- Mikkelsen, H. M. (2014). Evolution of public service interpreter training in the US. *FITISPos*

- International Journal*, 1, 9–22. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2014.1.0.6>
- Mikkelsen, H., & Jourdenais, R. (Eds.). (2015). *The Routledge handbook of interpreting*. Routledge.
- Mikolič Južnič, T., & Pokorn, N. K. (2021). In search of the essential competences for overcoming language barriers in public services. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 18(1), 15–35. <https://doi.org/10.4312/elope.18.1.15-35>
- Mikolič-Južnič, T., & Pokorn, N. K. (2025). Gradual steps towards the professionalisation of public service interpreting in Slovenia. *FITISPos International Journal*, 12(1), 183–200. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2025.12.1.388>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mizuno, M. (2021). The history of community interpreting studies in Japan. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 5, 69–80. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v5i.153>
- Mohammadabadi, A. M., Ketabi, S., & Nejadansari, D. (2019). Factors influencing language teacher cognition: An ecological systems study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(4), 657–680.
- Mohammed, S., & Abdelrady, A. H. (2022). Can proxy interpreters replace certified interpreters in medical and legal settings? *Cogent Arts & Humanities*, 9(1), 2081108. <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2081108>
- Molefe, M. A. (2015). *Interpreting and translation for service delivery in local public service contexts* [Unpublished master's thesis]. University of the Free State.
- Mollanazar, H., & Beni, S. S. (2023). Translation and ESP textbooks evaluation: The case of extra-linguistic sub-competence needs in legal and journalistic sources. *Iranian Journal of Translation Studies*, 21(81), n.p.
- Morales, A., & Hanson, W. E. (2005). Language brokering: An integrative review of the literature. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(4), 471–503. <https://doi.org/10.1177/0739986305281333>
- Morales, A., & Hanson, W. E. (2005). Language brokering: An integrative review of the literature. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(4), 471–503. <https://doi.org/10.1177/0739986305281333>.
- Moser-Mercer, B. (1996). Quality in interpreting: Some methodological issues. *The Interpreters' Newsletter*, 7, 43–55.
- Mosquera, R. A., Samuels, C., & Flores, G. (2016). Family language barriers and special-needs

- children. *Pediatrics*, 138(4), e20160321. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-0321>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mukhametshina, E., Latypov, N., & Timerkhanov, A. (2018). Teaching community interpreting at university: A challenge of the multicultural society. In *INTED2018 Proceedings* (pp. 6683–6686). IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2018.1572>
- Mulayim, S., Lai, M., & Norma, C. (2014). *Police investigative interviews and interpreting: Context, challenges, and strategies*. CRC Press.
- Mulayim, S., Lai, M., & Norma, C. (2014). *Police investigative interviews and interpreting: Context, challenges, and strategies*. New York, NY: Routledge.
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies: Theories and applications* (4th ed.). Routledge.
- Murphy, E., & Dingwall, R. (2003). *Qualitative methods and health policy research*. New York, NY: Routledge.
- NAATI. (2015). *NAATI translator certification: Knowledge, skills and attributes*. Retrieved August 14, 2025, from https://www.naati.com.au/media/1059/translator_ksa_paper.pdf.
- NAATI. (2016). *NAATI interpreter certification: Knowledge, skills and attributes*. Retrieved August 14, 2025, from https://www.naati.com.au/media/1262/interpreter-ksa-paper-final_290216_2.pdf.
- Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. *Strides in Development of Medical Education*, 14(3), e67670.
- Nagao, H. (2001). Working conditions of court interpreters in Japan. In L. Brunette, G. Bastin, S. E. Carr, D. Abraham, & A. Dufour (Eds.), *Critical Link 3: Interpreters in the community* (pp. n.p.). Retrieved August 14, 2025, from <http://www.criticallink.org/journals/6.pdf>.
- Najarro, I. (2024, December 4). Language barriers keep parents from attending school activities, new data show. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/language-barriers-keep-parents-from-attending-school-activities-new-data-show/2024/12#:~:text=confirm%20that%20English,hurdles%20contribute%20to%20the%20gap>
- Napier, J. (2004). Sign language interpreter training, testing, and accreditation: An international comparison. *American Annals of the Deaf*, 149(4), 350–359.

<https://doi.org/10.1353/aad.2004.0027>

- Napier, J., Goswell, D., & McKee, R. L. (2010). *Sign language interpreting: Theory and practice in Australia and New Zealand*. Federation Press.
- Napier, J., Rohan, M., & Slatyer, H. (2008). Perceptions of bilingual competence and preferred language direction in Auslan/English interpreters. *Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 185–218. <https://doi.org/10.1558/japl.v2i2.185>
- Napoli, V., & Morandi, E. (2025). Linguistic and practical aspects of legal interpreting: Challenges and pitfalls. In *Chinese interpreting: Strategies and teaching methodologies* (pp. 371–402). Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Narchal, R., & Hembrow, R. (2024). Hidden care: A qualitative exploration of the roles and responsibilities of language brokers. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 19(1), 2371536. <https://doi.org/10.1080/17482631.2024.2371536>
- Nasifoğlu, M. (2023). PİKTES projesi kapsamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi [Investigation of the views of classroom teachers working within the scope of PİKTES project on teaching Turkish] (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=843297>
- National Accreditation Authority for Translators and Interpreters. (2021). *NAATI – Annual report 2021: Breaking down language barriers*. National Accreditation Authority for Translators and Interpreters.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. In C. Schäffner & B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (pp. 3–18). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ng, E. H., & Crezee, I. H. M. (2020). Interpreting in legal and healthcare settings: Perspectives on research and training. In E. H. Ng & I. H. M. Crezee (Eds.), *Interpreting in legal and healthcare settings: Perspectives on research and training* (pp. 1–20). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nishimatsu, S. (2003). Methodology in judicial interpreter and translator training: A case of the Graduate School of Osaka University of Foreign Studies. *Interpretation Studies*, 3, 103–120. Japan Association for Interpretation Studies.
- Niska, H. (2004). Community interpreting in Sweden: A short presentation. Stockholm: Institute for Interpretation and Translation Studies, Stockholm University.
- Niska, H. (2008). Community interpreter training: Past, present, future. In G. Hansen, A.

- Chesterman, & H. Gerzymisch-Arbogast (Eds.), *Efforts and models in interpreting and translation research* (pp. 133–144). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1609406917733847. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Odacıoğlu, M. C., Köktürk, Ş., & Uysal, N. M. (2015). Translation and institutionalization activities in 1940s Turkey: A proposal of a model book on the position of institutionalization in translation studies. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 115–130.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2024). *International migration outlook 2024*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/50b0353e-en>
- Okoli, J. C., & Nweke, G. E. (2025). Effects of language barriers and social integration on academic achievement of international students. *Open Access Library Journal*, 12(6), 1–15. <https://doi.org/10.4236/oalib.1122269>
- Oliva, G. A., & Lytel, L. (2014). *Turning the tide: Making life better for deaf and hard of hearing school children*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Olivos, E. M., & Mendoza, M. (2010). Immigration and educational inequality: Examining Latino immigrant parents' engagement in US public schools. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 8(3), 339–357. <https://doi.org/10.1080/15562948.2010.501301>
- Oraki, A., & Tajvidi, G. (2020). Training translators and interpreters: The need for a competence-based approach in designing university curricula. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 42–56.
- Orellana, M. F. (2017). Dialoguing across difference. In R. Antonini, L. Cirillo, L. Rossato, & I. Torresi (Eds.), *Non-professional interpreting and translation: State of the art and future of an emerging field of research* (pp. 65–80). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.129.06ore>
- Orellana, M. F., & Phoenix, A. (2017). Re-interpreting: Narratives of childhood language brokering over time. *Childhood*, 24(2), 183–196. <https://doi.org/10.1177/0907568216671178>
- Orellana, M. F., Dorner, L., & Pulido, L. (2003). Accessing assets: Immigrant youth's work as family translators or “para-prasers”. *Social Problems*, 50(4), 505–524. <https://doi.org/10.1525/sp.2003.50.4.505>

- Orellana, M. F. (2003). Linguistic brokers: Child language and cultural mediation in immigrant families. (Unpublished manuscript).
- Orozco, M., & Hurtado Albir, A. (2002). Measuring translation competence acquisition. *Meta*, 47(3), 375–402. <https://doi.org/10.7202/008022ar>
- Ortiz, A. A., Robertson, P. M., & Wilkinson, C. Y. (2018). Language and literacy assessment record for English learners in bilingual education: A framework for instructional planning and decision-making. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(4), 250–265. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1443423>
- Oxley, L. (2016). An examination of interpretative phenomenological analysis (IPA). *Educational & Child Psychology*, 33(3), 55–72.
- Oznobishin, O., & Kurman, J. (2018). Parenting immigrant parents: Role reversal, language brokering, and psychological adjustment among immigrant adolescents in Israel. In S. Bekman & A. K. Alptekin (Eds.), *Parental roles and relationships in immigrant families: An international approach* (pp. 233–251). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Ozolins, U. (1998). *Interpreting and translating in Australia: Current issues and international comparisons*. Melbourne, Australia: Language Australia.
- Ozolins, U. (2000). Communication needs and interpreting in multilingual settings: The international spectrum of response. In R. P. Roberts, S. E. Carr, D. Abraham, & A. Dufour (Eds.), *The critical link 2: Interpreters in the community* (pp. 21–33). John Benjamins.
- Ozolins, U. (2000). Communication needs and interpreting in multilingual settings: The international spectrum of response. In R. P. Roberts, S. E. Carr, D. Abraham, & A. Dufour (Eds.), *The critical link 2: Interpreters in the community* (pp. 21–33). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ozolins, U. (2014). Rewriting the AUSIT Code of Ethics – principles, practice, dispute. *Babel*, 60(3), 347–370.
- Ozolins, U. (2015). Ethics and the role of the interpreter. In F. Pöchhacker (Ed.), *The Routledge handbook of interpreting* (pp. 319–336). London, UK: Routledge.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17–29.
- Özsöz, B. (2023). A discourse-oriented approach to interpreter's non rendition behaviour: A case study of an interpreted parent teacher talk. *Journal of Language Research*, 7(1), 80–94. <https://doi.org/10.51726/jlr.1370174>

- Öztürk, T. (2015). Küresel hareketlilik etkisinde Türkiye'de sağlık çevirmenliği uygulamaları: Çevirmen görüşlerine dayalı bir çalışma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı.
- PACTE. (2000). Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project. In A. Beeby, D. Ensinger, & M. Presas (Eds.), *Investigating translation* (pp. 99–106). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43–66). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PACTE. (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta*, 50(2), 609–619. <https://doi.org/10.7202/011004ar>
- PACTE. (2008). First results of a translation competence experiment: “Knowledge of translation” and “efficacy of the translation process.” In J. Kearns (Ed.), *Translator and interpreter training: Issues, methods and debates* (pp. 104–126). London: Continuum.
- PACTE. (2009). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Acceptability and decision making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207–230. <https://doi.org/10.1556/Acr.10.2009.2.3>
- Page, D., Flynn, N., Dinneen, A., & Serratrice, L. (2025). Exploring intercultural competence in children: The role of the young interpreter scheme. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–23.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Paone, T. R., Malott, K. M., & Maddux, C. (2010). School counselor collaboration with language interpreters: Results of a national survey. *Journal of School Counseling*, 8(13), Article n13.
- Park, S. (2024). Interpreters portrayed in Korean news media (1948–2022). In R. Moratto & H.-O. Lim (Eds.), *The Routledge handbook of Korean interpreting* (pp. 77–98). Routledge.
- Partnerships for Action, Voices for Empowerment. (n.d.). Civil rights protect language access for parent participation in child’s education. *PAVE*. Retrieved August 14, 2025, from <https://wapave.org/civil-rights-protect-language-access-for-parent-participation-in->

- [childs-education/#:~:text=Under%20state%20and%20federal%20law%2C,OSPI](#)
- Patrie, C. J., & Taylor, M. M. (2008). *Outcomes for graduates of baccalaureate interpreter preparation programs specializing in interpreting in K–12th grade settings*. Rochester, NY: National Technical Institute for the Deaf.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2022). Impact-driven qualitative research and evaluation. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research design* (pp. 1165–1180). Sage Publications.
- Pena-Díaz, C. (2019). Child language brokering: Challenges in Spanish intercultural education. *Intercultural Education*, 30(4), 368–382.
- Pérez-González, L., & Susam-Saraeva, Ş. (2012). Non-professionals translating and interpreting: Participatory and engaged perspectives. *The Translator*, 18(2), 149–165. <https://doi.org/10.1080/13556509.2012.10799506>
- Perino, M., & Allasino, E. (2014). Immigrant families' interactions with schools: Some evidence from an Italian research. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(2), 256–279.
- Petrocheilou, M. (2025). Certification of interpreters: An overview and best practices internationally. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 9. <https://doi.org/10.12681/ijltic.39453>
- Petrov, V., & Gunn, M. (2025, February 19). Critical role of professional interpreters in K–12 education. *District Administration*. <https://districtadministration.com/opinion/critical-role-of-professional-interpreters-in-k12-education>
- Phelan, M. (2012). Medical interpreting and the law in the European Union. *European Journal of Health Law*, 19(4), 333–353. <https://doi.org/10.1163/157180912X650681>
- Phelan, M., & Parkman, S. (1995). How to do it: Work with an interpreter. *BMJ*, 311(7004), 555–557. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7004.555>
- Phelan, M., Rudvin, M., Skaaden, H., & Kermit, P. (2020). *Ethics in public service interpreting*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315715056>
- Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (1995). Linguistic rights and wrongs. *Applied Linguistics*, 16(4), 483–504. <https://doi.org/10.1093/applin/16.4.483>.
- Pignataro, C. (2009). New professional profiles for linguistic mediation: Community interpreting. In *Übersetzen in die Zukunft. Herausforderungen der Globalisierung für Dolmetscher und Übersetzer: Tagungsband der Internationalen Fachkonferenz des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer e.V. (BDÜ)* (pp. 152–159).

- Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer e.V. (BDÜ).
- Pitonak, M. (2024). *An exploration of translator and interpreter training offered by professional translator and interpreter associations in Canada* (Master's thesis, University of Alberta). University of Alberta Libraries Education & Research Archive. <https://doi.org/10.7939/r3-v9gp-j132>
- Plunkett, S. W., Behnke, A. O., Sands, T., & Choi, B. Y. (2009). Adolescents' reports of parental engagement and academic achievement in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(2), 257–268. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9325-4>
- Pokorn, N. K., & Mikolič Južnič, T. (2025). Gradual steps towards the professionalisation of public service interpreting in Slovenia / Hacia la profesionalización de la interpretación en los servicios públicos en Eslovenia. *FITISPos International Journal*, 12(1), 183–200.
- Polat Ulaş, A. (2024a). The community interpreter's role: Students' perceptions in the context of growing needs in Türkiye. *IU Journal of Translation Studies*, 21, 13–28. <https://doi.org/10.26650/iujts.2024.1548105>
- Polat Ulaş, A. (2024b). Community interpreting in Türkiye: Diversifying needs and responses at the center of dynamic movements of migration. In E. Ak & A. Saki Demirel (Eds.), *Navigating tapestry of translation studies in Türkiye* (pp. 13–35). Berlin: Peter Lang.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). Gender bias undermines evidence on gender and health. *Qualitative Health Research*, 22(9), 1298–1305. <https://doi.org/10.1177/1049732312453772>
- Pollabauer, S. (2012). Gatekeeping practices in interpreted social service encounters. *Meta: Journal des Traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 57(1), 213–234. <https://doi.org/10.7202/1012750>
- Postigo Pinazo, E. (2008). Self-assessment in teaching interpreting. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 21, 173–209. <https://doi.org/10.7202/029690ar>
- Pöchhacker, F. (1998). Community interpreting. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 33–37). Routledge.
- Pöchhacker, F. (1999). Teaching practice in simultaneous interpreting. *The Interpreters' Newsletter*, 9, 157–176.
- Pöchhacker, F. (2000). *Dolmetschen: Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen* [in German]. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Pöchhacker, F. (2001). Quality assessment in conference and community interpreting. *Meta*, 46, 410–425. <https://doi.org/10.7202/003847ar>

- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. Routledge.
- Pöchhacker, F. (2008). Interpreting as mediation. In C. Valero-Garcés & A. Martin (Eds.), *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas* (pp. 9–26). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Pöchhacker, F. (2011). Consecutive interpreting. In K. Malmkjær & K. Windle (Eds.), *The Oxford handbook of translation studies* (pp. 294–306). Oxford University Press.
- Pöchhacker, F. (2015). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Routledge.
- Pöchhacker, F. (2016). *Introducing interpreting studies* (2nd ed.). Routledge.
- Pöchhacker, F. (2021). Multimodality in interpreting. In *Handbook of Translation Studies* (Vol. 5, pp. 151–157). John Benjamins Publishing Company.
- Pöchhacker, F. (2021). Multimodality in interpreting. In Y. Gambier & L. V. Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (pp. 152–158). John Benjamins.
- Pöchhacker, F., & Kadric, M. (2014). The hospital cleaner as healthcare interpreter: A case study. In *Dialogue interpreting* (pp. 161–178). Routledge.
- Pöchhacker, F., & Shlesinger, M. (Eds.). (2007). *Healthcare interpreting: Discourse and interaction* (Vol. 9). John Benjamins Publishing.
- Pöllabauer, S. (2012). Community interpreting. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–7). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0197>
- Pöllabauer, S. (2013). Community interpreting. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–7). Wiley-Blackwell.
- Prinzi, L. M. (2022). Deaf student–interpreter relationships and feedback practices in K–12 mainstream deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28(1), 68–83. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac026>
- Prokopiou, E., Cline, T., & Crafter, S. (2013). Child language brokering in schools: Why does it matter? *Race Equality Teaching*, 31(3), 33–36. <https://doi.org/10.18546/RET.31.3.08>
- Pun, J. (2021). Clinical handover in a bilingual setting: Interpretative phenomenological analysis to exploring translanguaging practices for effective communication among hospital staff. *BMJ Open*, 11(9), e046494. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-046494>
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age: In defence of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481–497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Pym, A., Grin, F., Sfreddo, C., & Chan, A. L. J. (2013). *The status of the translation profession in the European Union*. Anthem Press. <https://doi.org/10.2782/64819>

- Qaddour, K. (2017). Educating Syrian refugees in Turkey. Retrieved from <http://carnegieendowment.org/sada/74782>
- Quinlan, K. (2024, September 25). Schools must do more to help families overcome language barriers. *eSchool News*. <https://www.eschoolnews.com/educational-leadership/2024/09/25/schools-help-families-overcome-language-barriers/#:~:text=Language%20barriers%20make%20it%20difficult,child%20should%20have%20to%20bear>
- Rabadán-Gómez, M. (2016). General introduction. In T. Munyangeyo, M. Rabadán Gómez, & G. Webb (Eds.), *Challenges and opportunities in public service interpreting* (pp. 1–10). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-45000-5>
- Ragavan, M. I., & Cowden, J. D. (2018). The Complexities of Assessing Language and Interpreter Preferences in Pediatrics. *Health equity*, 2(1), 70–73. <https://doi.org/10.1089/heq.2017.0057>
- Rahimi, M. (2023). Learning ecology perspective of instructors to enhance EFL students' speaking skills: A microsystem perspective of Bronfenbrenner's bioecological model. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 12(2), 115–128.
- Ramirez, C. (2024). Language brokers: When children control the conversation. *SaferCare Texas Blog*. <https://www.safercaretexas.org>
- Ramos, J. (2024). Understanding the rules: Language access for families in U.S. schools. In *Guide for spoken language interpreters in education series*. National Association of Educational Translators and Interpreters of Spoken Languages (NAETISL). Retrieved August 14, 2025, from <https://naetisl.org/interpreting-guide>
- Rarenko, M. B. (2018). Community interpreting” vs “Socialnyj perevod”. Vestnik of Moscow State Linguistic University. *Humanities*, 2(791), 160-168.
- Rauh, N. (2016). *Kinder und Jugendliche als Dolmetscher im schulischen Kontext*. Innsbruck, Austria: Universität Innsbruck.
- Refki, D., Avery, M. P., & Dalton, A. (2013a). Core competencies for healthcare interpreters. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2, Special Issue), 72–79.
- Refki, D., Roussos, S., & Mose, G. (2013b). A framework for mainstreaming patient-centered communication in community-based healthcare organizations. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(1), 28–37. <http://aajhss.org/index.php/ijhss>
- Registry of Interpreters for the Deaf. (2005). *NAD-RID code of professional conduct*. Retrieved from <https://rid.org/programs/ethics/code-of-professional-conduct/>
- Remael, A., & Carroll, M. (2015). Community interpreting: Mapping the present for the future.

- Translation & Interpreting*, 7(3), 1–9. Retrieved from <https://www.trans-int.org/index.php/transint/article/download/509/209>
- Ren, X., & Zheng, W. (2025). “I don’t want to learn translation”: Exploring the systemic roots of burnout among translation master’s students. *Acta Psychologica*, 258, 105206. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105206>
- Reynolds, J. F., & Orellana, M. F. (2009). New immigrant youth interpreting in white public space. *American Anthropologist*, 111(2), 211–223. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1433.2009.01114.x>
- Reynolds, J.-F., Orellana, M.-F. et García-Sánchez, I. (2015). In the service of surveillance: Immigrant child language brokers in parent-teacher conferences. *Langage et société*, No 153(3), 91-108. <https://doi.org/10.3917/lis.153.0091>.
- Rhodes, P., & Nocon, A. (2003). A problem of communication? Diabetes care among Bangladeshi people in Bradford. *Health & Social Care in the Community*, 11(1), 45–54. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2524.2003.00398.x>
- Roberts, G. (2015). *Public service interpreters: The emotional and psychological impact of interpreting within public service settings* (Doctoral dissertation, Cardiff University).
- Roberts, R. (1994). Community interpreting today and tomorrow. In P. Krawutschke (Ed.), *Proceedings of the 35th annual conference of the American Translators Association* (pp. 127–138). Learned Information.
- Roberts, R. P. (1997). Community interpreting today and tomorrow. In S. E. Carr, R. P. Roberts, A. Dufour, & D. Steyn (Eds.), *The critical link: Interpreters in the community. Papers from the First International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings* (pp. 7–26). John Benjamins.
- Roberts, R. P. (2002). Community interpreting: A profession in search of its identity. In E. Hung (Ed.), *Teaching translation and interpreting 4: Building bridges* (pp. 157–176). John Benjamins.
- Roberts, R. P. (2011, July). Community interpreting today and tomorrow. In *The critical link: Interpreters in the community: Papers from the 1st international conference on interpreting in legal, health and social service settings, Geneva Park, Canada, 1–4 June 1995* (pp. 7–28). John Benjamins Publishing Company.
- Rajo López, A. M., & Caldwell-Harris, C. L. (2023). Emotions in cognitive translation and interpreting studies. In A. Ferreira & J. W. Schwieter (Eds.), *The Routledge handbook of translation, interpreting and bilingualism* (pp. 206–222). Routledge.
- Rosas, C. E., Winterman, K. G., Bradley, L., Concannon, J., Campbell, L. M., Clarke, L., ... &

- Rotuno-Johnson, R. (2022). *The IEP checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs*. Brookes Publishing.
- Rose, E. S. (2025). *Code of ethics for interpreters: A comparative analysis of different professional standards*. [Self-published].
- Ross, J. (2018). Toplum çevirmenliği eğitimi. In E. Diriker (Ed.), *Türkiye’de sözlü çeviri eğitimi, uygulamaları ve araştırmaları* (ss. 283–312). İstanbul, Türkiye: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Rossi, C., & Chevrot, J. P. (2019). Uses and perceptions of machine translation at the European Commission. *The Journal of Specialised Translation*(31), 170–189. <https://shs.hal.science/halshs-01893120/>
- Roy, C. (1993). The problem with definitions, descriptions and the role metaphors of interpreters. *Journal of Interpretation*, 6, 127–154.
- Roy, C. (2000). *Interpreting as a discourse process*. Oxford University Press.
- Roy, C. (2002). The problem with definitions, descriptions, and the role metaphors of interpreters. In F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The interpreting studies reader* (pp. 344–354). Routledge.
- Roy, C. B. (Ed.). (2006). *New approaches to interpreter education*. Gallaudet University Press.
- Rubio, A. I. F., & Martí, I. A. (2013). The role of the interpreter in educational settings: Interpreter, cultural mediator or both? In *Interpreting in a changing landscape: Selected papers from Critical Link 6* (pp. 203–221). John Benjamins Publishing Company.
- Rubio-Carbonero, G., Vargas-Urpí, M., & Raigal-Aran, J. (2022). Child language brokering and multilingualism in Catalonia: Language use and attitudes in a bilingual region. *Language and Intercultural Communication*, 22(4), 455–472.
- Rudvin, M. (2006). Issues of culture and language in the training of language mediators for public services in Bologna: Matching market needs and training. In D. Londei, D. R. Miller, & P. Puccini (Eds.), *Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell’interdisciplinarietà* (pp. 57–72). Bologna: Asterisco.
- Rudvin, M. (2007). Professionalism and ethics in community interpreting: The impact of individualist versus collective group identity. *Interpreting*, 9(1), 47–69.
- Rudvin, M., & Tomassini, E. (2011). *Interpreting in the community and workplace*. Palgrave Macmillan.
- Ruiz, A., & Soria, E. (2016). La interpretación social y la mediación intercultural en el ámbito escolar: Un estudio exploratorio sobre las necesidades de interpretación en la ciudad de Córdoba. *Sendebarr*, 27, 51–71.

- Runcieman, A. J. (2025). The shifting conceptualisations of languages in professional interpreting: Community/public-service interpreting in the Anglosphere. In C. Leung & J. Lewkowicz (Eds.), *The Routledge companion to English studies* (2nd ed., pp. 348–358). Routledge.
- Runcieman, A. J. (2018). Developments in interpreting. In A. J. Runcieman, *The identity of the professional interpreter: How professional identities are constructed in the classroom* (pp. 9–18). Singapore: Springer.
- Runcieman, A. J. (2020). Community interpreting and the Covid-19 crisis: Present relevancy and future directions. *Tilburg Papers in Cultural Studies*, 242. Retrieved August 14, 2025, from https://www.tilburguniversity.edu/sites/default/files/download/TPCS_242_Runcieman.pdf
- Russell, D. (2013). Court/legal interpreting. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 3, pp. 17–20). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Russell, D. (2022). Community interpreting as a human right: Professional practice. *Tradução em Revista*, 32(1), 1–19.
- Russell, D., & McLeod, J. (2009). Educational interpreting: Multiple perspectives of our work. In D. Russell & S. J. MacLeod (Eds.), *International perspectives on educational interpreting* (pp. 128–144). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Russell, D., & Winston, B. (2014). Tapping into the interpreting process: Using participant reports to inform the interpreting process in educational settings. *Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 6(1), 102–127.
- Russell, G., Harris, M., Cheng, I. H., Kay, M., Vasi, S., Joshi, C., ... & Furler, J. (2013). *Coordinated primary health care for refugees: A best practice framework for Australia*. Melbourne, Australia: The University of Melbourne.
- Russo, M., & Mack, G. (Eds.). (2005). *Interpretazione di trattativa: La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*. Hoepli Editore.
- Ryan-Nicholls, K., & Will, C. (2009). Rigour in qualitative research: Mechanisms for control. *Nurse Researcher*, 16(3), 5–10.
- Saldanha, G., & O'Brien, S. (2014). *Research methodologies in translation studies*. Routledge.
- Salmon, J. M. (2023). *Who helps the helper? A phenomenology of the impact of secondary trauma during COVID-19 on student affairs professionals in dean of students offices*,

- case management roles, residential housing and cultural resource centers* (Doctoral dissertation, Northern Illinois University). ProQuest Dissertations Publishing.
- Sami-Sauerwein, F. (2006). *Dolmetschen bei polizeilichen Vernehmungen und grenzpolizeilichen Einreisebefragungen: Eine explorative translationswissenschaftliche Untersuchung zum Community Interpreting*. Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek.
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18(2), 179–183. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180211>
- Sani, S. (2015a). The role of intercultural mediation in the integration of foreign students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2582–2584.
- Sani, S. (2015b). The profession and the roles of the intercultural mediator in Italy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2546–2548.
- Santisteban, D. A., Muir-Malcolm, J. A., Mitrani, V. B., & Szapocznik, J. (2002). Integrating the study of ethnic culture and family psychology intervention science. In H. A. Liddle, D. A. Santisteban, R. F. Levant, & J. H. Bray (Eds.), *Family psychology: Science-based interventions* (pp. 331–351). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10402-013>
- Sasso, A., & Malli, K. (2014). Trying to fit a square peg in a round hole: Is community interpreting just too big for public policy? The Canadian experience – a provocation. *FITISPos International Journal*, 1, 42–50.
- Saur, R. E., Layne, C. A., Hurley, E. A., & Opton, K. (1986). Dimensions of mainstreaming. *American Annals of the Deaf*, 131(5), 325–330.
- Schäffner, C. (2020). Translators' roles and responsibilities. In E. Angelone, M. Ehrensberger-Dow, & G. Massey (Eds.), *The Bloomsbury companion to language industry studies* (pp. 63–90). Bloomsbury.
- Schäffner, C., & Adab, B. (2000). *Developing translation competence*. John Benjamins.
- Schalge, S., & Soga, K. (2008). “Then I stop coming to school”: Understanding absenteeism in an adult English as a second language program. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2(3), 151–161.
- Schick, B. (2007). EIPA guidelines of professional conduct for educational interpreters. Retrieved August 14, 2025, from http://www.classroominterpreting.org/Interpreters/proguidelines/EIPA_guidelines.pdf
- Schick, B. (2014). *Classroom interpreting for students who are deaf or hard of hearing*. Washington, DC: Laurent Clerc National Deaf Education Center, Gallaudet University.

- Schick, B., Williams, K., & Bolster, L. (1999). Skill levels of educational interpreters working in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(2), 144–155.
- Schick, B., Williams, K., & Kupermintz, H. (2006). Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 3–20.
- Schmidt-Glenewinkel, A. (2013). *Kinder als Dolmetscher in der Arzt-Patienten-Interaktion* (Vol. 62). Berlin, Germany: Frank & Timme GmbH.
- Schouten, B. C., & Schinkel, S. (2014). Turkish migrant GP patients' expression of emotional cues and concerns in encounters with and without informal interpreters. *Patient Education and Counseling*, 97(1), 23–29.
- Schulz, A. (2024). The legal and practical implications of Perez for youth with disabilities. *Advocate*, 67(1), 20–27.
- Schweda Nicholson, N. (2011). Professional ethics for court and community interpreters. In B. L. Brown & C. E. Prud'homme (Eds.), *Professional issues for translators and interpreters* (pp. 79–98). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Seal, B. C. (2000). Working with educational interpreters. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(1), 15–25.
- Šeböková, S. (2010). *Comparing translation competence* (Unpublished master's thesis). Masaryk University, Brno, Czech Republic.
- Seidelman, R. D., & Bachner, Y. G. (2010). That I won't translate! Experiences of a family medical interpreter in a multicultural environment. *Mount Sinai Journal of Medicine: A Journal of Translational and Personalized Medicine*, 77(4), 389–393. <https://doi.org/10.1002/msj.20196>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Seipke-Dame, M. (2023). *Signed language interpreting in K–12 educational settings: A case for specialization* (Doctoral dissertation, Western Oregon University). Digital Commons@WOU.
- Sela-Sheffy, R. (2016). Elite and non-elite translator manpower: The non-professionalised culture in the translation field in Israel. *The Journal of Specialised Translation*, 25(1), 54–73.
- Setton, R., & Dawrant, A. (2016). *Conference interpreting: A complete course and trainer's guide* (2 vols.). John Benjamins.
- Shen, Y., Kim, S. Y., & Benner, A. D. (2019). Burdened or efficacious? Subgroups of Chinese

- American language brokers, predictors, and long-term outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(1), 154–169. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0916-4>
- Shen, Y., Seo, E., Jiles, A. I., Zheng, Y., & Wang, Y. (2022). Language brokering and immigrant-origin youth's well-being: A meta-analytic review. *American Psychologist*, 77(8), 921–939.
- Shen, Y., Seo, E., Walt, D. C., & Kim, S. Y. (2020). Stress of language brokering and Mexican American adolescents' adjustment: The role of cumulative risk. *The Journal of Early Adolescence*, 40(3), 400–425.
- Sheng, D. (2024). A concept map approach to knowledge competence acquisition for student interpreters. *PLOS ONE*, 19(1), e0296970.
- Shinebourne, P. (2011). The theoretical underpinnings of interpretative phenomenological analysis (IPA). *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 22(1), 16–31.
- Shlesinger, M. (2011). Interpreting as a cognitive process: How can we know what really happens? In S. O'Brien (Ed.), *Tapping and mapping the processes of translation and interpreting: Outlooks on empirical research* (pp. 3–16). John Benjamins Publishing Company.
- Shlesinger, M., Voinova, T., & Schuster, M. (2019). A feminine occupation? The conflicts inherent to community interpreting as expressed by female student interpreters. In N. Fakhri & M. V. Desivilya Syna (Eds.), *Understanding campus-community partnerships in conflict zones: Engaging students for transformative change* (pp. 185–221). Springer International Publishing.
- Silva, K. S. X., & Oliveira, I. M. (2016). O trabalho do intérprete de Libras na escola: Um estudo de caso. *Educação & Realidade*, 41(3), 695–712.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. bs.). Sage.
- Sime, D., & Fox, R. (2015). Migrant children, social capital and access to services post-migration: Transitions, negotiations and complex agencies. *Children & Society*, 29(6), 524–534. <https://doi.org/10.1111/chso.12092>
- Sittirak, N. (2022). *Investigating EFL learners' strategic sub-competence and instrumental sub-competence: Implications for translation pedagogy* [Doktora tezi, Thammasat University]. Thammasat University e-Thesis veritabanı.
- Sittirak, N., & Ranong, S. N. (2023). Investigating novice translators' instrumental competence in translating from and into a foreign language. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 16(2), 273–290. Erişim adresi:

- <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/266947> so04.tci-thaijo.org
- Sivakumar, A., & Vanitha, V. (2024). Multilingualism in global education and language learning. In *Digital skill development for industry 4.0* (pp. 228–246). Auerbach Publications.
- Skaaden, H. (2023). Interpreter's mistake: Why should other professions care about the professionalization of interpreters? In *The Routledge handbook of public service interpreting* (pp. 261–276). Routledge.
- Smirnov, S. (1997). An overview of liaison interpreting. *Perspectives: Studies in Translatology*, 5(2), 211–226. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1997.9961311>
- Smith, M. B. (2015). Interpreting in education. In *The Routledge handbook of interpreting* (pp. 265–279). Routledge.
- Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis: Getting at lived experience. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 303–304. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262622>
- Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2021). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- Smith, M. B. (2010). *More than meets the eye: Revealing the complexities of K–12 interpreting* [Doktora tezi, University of California, San Diego]. eScholarship.
- Smith, M. B. (2020). *Complexities in educational interpreting: An investigation into patterns of practice*. Interpreting Consolidated.
- Smith-Adcock, S., Daniels, M. H., Min Lee, S., Villalba, J. A., & Indelicato, N. A. (2006). Culturally responsive school counseling for Hispanic/Latino students and families: The need for bilingual school counselors. *Professional School Counseling*, 10(1), 92–101. <https://doi.org/10.1177/2156759X0601000104>
- Snedaker, A. A. (2023). *Perez v. Sturgis Public Schools*. *Tennessee Law Review*, 90(2), 463–470. <https://ir.law.utk.edu/tennesseelawreview/vol90/iss2/15/>
- Solberg, J. (2023). The role of the multilingual assistant in the parent–teacher conference in early childhood education and care: Opaque agencies. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 17(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2028137>
- Sorrells, K., & Sekimoto, S. (2025). *Intercultural communication: Globalization and social justice*. SAGE Publications.
- Souza, I. E. T. de V. (2016). *Intercultural mediation in health care: From the professional*

medical interpreters' perspective. Xlibris.

- Spencer, L., Ritchie, J., & O'Connor, W. (2003). Analysis: Practices, principles and processes. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 199–218). SAGE.
- Springer, R. (2010). Role(s) of a community interpreter versus professional standards and ethics (Unpublished master's thesis). University of Warsaw.
- Squires, A. (2008). Language barriers and qualitative nursing research: Methodological considerations. *International Nursing Review*, 55(3), 265–273. <https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2008.00652.x>
- Staton, B. (2019, August 5). UK's court interpreters fear cost cutting is threatening fair trials. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/55447226-af9c-11e9-8030-530adfa879c2>
- Stewart, D., & Kluwin, T. (1996). The gap between guidelines, practice, and knowledge in interpreting services for deaf students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 1(1), 29–39. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014277>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications.
- Su, W. (2009). Community interpreting in China. *Shanghai Journal of Translators*, 2009(4), 42–45.
- Sulaiman, M. Z., Haroon, H., Zainudin, I. S., & Shaharudin, S. A. (2025). The professionalisation of interpreting practice: A systematic review of the literature. *Across Languages and Cultures*, 26(1), 88–108. <https://doi.org/10.1556/084.2024.00619>
- Sung, H. (2024). UNESCO world culture report. In A. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 7345–7346). Springer International Publishing.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Susever, D. M., & Balkul, H. İ. (2024). Mültecilere sunulan çeviri araçları ve web sitelerinin işlevselliği üzerine betimleyici bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science*, 9(116), 167–186.
- Swabey, L., & Mickelson, P. G. (2008). Role definition: A perspective on forty years of professionalism in sign language interpreting. In *Crossing borders in community interpreting* (pp. 51–80). John Benjamins Publishing Company.
- Swabey, L., Faber, Q., & Malcolm, K. (2012). Domains and competencies for healthcare

- interpreting: Applications and implications for educators. In L. Swabey & K. Malcolm (Eds.), *In our hands: Educating healthcare interpreters* (pp. 1–26). Gallaudet University Press.
- Şan, F. (2021). Psikoterapi çevirmenliği: Psikososyal destek hizmetlerinde çevirmenin rolü ve önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 1027–1041. <https://doi.org/10.29000/rumelide.949989>
- Şan, F., & Kahraman Duru, R. (2020). COVID-19 koşullarında sağlık çevirmenliği hizmetleri ve toplum çevirmenliğinde “yeni normal”i düşünmek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 816–843. <https://doi.org/10.29000/rumelide.792521>
- Şan, F., & Koçlu, S. (2018). Sakarya’daki mültecilerin iletişim sorunlarının belirlenmesi ve toplum çevirmenliğine olan ihtiyaç. *International Journal of Language Academy*, 4(6), 1–16.
- Şan, F., & Koçlu, S. (2021). Çevirmen yeterlilikleri ve akademik çeviri eğitiminin kesişme noktasında ilgi alanı uygulaması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 2085–2110.
- Şener, O. (2017). *Healthcare interpreting in Turkey: Role and ethics from a sociological perspective* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye.
- Şener-Erkirtay, O., & Kansu-Yetkiner, N. (2023). A descriptive-exploratory approach to community interpreting in Turkish context: Some insights about professionalism and self-perceptions. *Agathos*, 14(2), 253–271.
- Tafur, C. S. (2022). Training of public service providers and professionals in the work with translators, interpreters, and languages of lesser diffusion: A review of some guides. *Bridge: Trends and Traditions in Translation and Interpreting Studies*, 3(1), 17–41.
- Taibi, M. (2024). *Translation and community*. Taylor & Francis.
- Taibi, M. (2014). Community interpreting and translation in the Arab world: Status quo and strategies for change. *Babel*, 60(1), 52–69. <https://doi.org/10.1075/babel.60.1.04tai>
- Taibi, M. (2025). Community translation as social action. In S. Tyulenev & W. Luo (Eds.), *The Routledge handbook of translation and sociology* (pp. 475–491). Routledge.
- Taibi, M., Ozolins, U., & Maximous, A. (2021). Interpreter education in Australia: Community settings, generic skills. In M. Taibi & B. Moore (Eds.), *Translating and interpreting in Australia and New Zealand* (pp. 86–104). Routledge.
- Takeda, K. (2007). *Sociopolitical aspects of interpreting at the International Military Tribunal for the Far East (1946–1948)* (Doktora tezi). Universitat Rovira i Virgili, İspanya.

- Tamarit-Galdón, M. (2022). *Re-interpreting: A phenomenological study of power (im)balances in child language brokering* (Doktora tezi). California State University, Fresno.
- Tanyeri, O., & Kubus, O. (2024). İşaret dili tercümanlığının/çevirmenliğinin Türkiye’deki mesleki gelişim süreci. *Dil Dergisi*, 175(1), 22–49.
- Taronna, A. (2019). The role of non-professional translators and interpreters in emergency migratory settings: A southern translocal perspective. *I-LanD Journal: Identity, Language and Diversity*, 2, 117–131.
- Thyness, H. (2024). *Inclusion in parent–teacher relationships: A sociolinguistic approach to language and media practices in multilingual contexts* (Doctoral thesis, Inland Norway University of Applied Sciences). Brage INN Kurumsal Arşiv. <https://hdl.handle.net/11250/3129665>
- Tipton, R. (2012). Public service interpreting and the politics of entitlement for new entrants to the United Kingdom. *Journal of Language and Politics*, 11(2), 185–206.
- Tipton, R. (2016). Perceptions of the “occupational other”: Interpreters, social workers and intercultural. *British Journal of Social Work*, 46, 463–479.
- Tipton, R. (2019). Community interpreting. In *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 79–84). Routledge.
- Tipton, R., & Furmanek, O. (2016). *Dialogue interpreting: A guide to interpreting in public services and the community*. Routledge.
- Tiselius, E. (2009). Revisiting Carroll’s scales. In C. V. Angelelli & H. C. Jacobson (Eds.), *Testing and assessment in translation and interpreting studies* (pp. 95–121). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ata.xiv.07tis>
- Tiselius, E., & Hild, A. (2017). Expertise and competence in translation and interpreting. In J. W. Schwieter & A. Ferreira (Eds.), *The handbook of translation and cognition* (pp. 423–444). Wiley.
- Tobin, G. A., & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4), 388–396. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03207.x>
- Todorova, M. (2020). Interpreting for refugees: Lessons learned from the field. In E. N. S. Ng & I. H. M. Crezee (Eds.), *Interpreting in legal and healthcare settings: Perspectives on research and training* (pp. 63–82). John Benjamins Publishing Company.
- Toker, S. (2019). *Evaluation of adaptation training provided by the Ministry of Health and the World Health Organization: Patient guides within the context of healthcare interpreting training in Turkey* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal

- Bilimler Enstitüsü, Mütercim-Tercümanlık Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Tomasi, A. M., & Narchal, R. (2020). Experiences and psychological well-being of language brokers in Australia: A mixed methods approach. *Australian Psychologist*, 55(4), 397–409. <https://doi.org/10.1111/ap.12441>
- Townsley, B. (2007). Interpreting in the UK community: Some reflections on public service interpreting in the UK. *Language and Intercultural Communication*, 7(2), 163–170.
- Triandafyllidou, A. (2025). Migration governance in a globalising and digitalising world. *Comparative Migration Studies*, 13(1), 40. <https://doi.org/10.1186/s40878-025-00449-2>
- Tryuk, M. (2017). Conflict, tension, aggression: Ethical issues in interpreted asylum hearings at the Office for Foreigners in Warsaw. In C. Valero-Garcés & R. Tipton (Eds.), *Ideology, ethics and policy development in public service interpreting and translation* (pp. 179–194). Multilingual Matters.
- Tse, L. (1995). Language brokering in linguistic minority communities: The case of Chinese- and Vietnamese American students. *Bilingual Research Journal*, 20(3–4), 485–498. <https://doi.org/10.1080/15235882.1996.10668640>
- Tunalı, G., & Erkırtay, O. Ş. (2024). Mültecilerin temel hizmetlere erişiminde iletişim engelleri ve mülteci çevirmenliğinde iyi uygulama pratikleri. *IU Journal of Translation Studies / İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, 21, 84–99. <https://doi.org/10.26650/iujts.2024.1562645> dergipark.org.tr
- Turan, D. (2016). *Sağlık hizmetlerinde sözlü çeviri*. Grafiker Yayınları.
- Turan, D. (2018). Sağlık çevirmenliği: Hekim-hasta iletişimi ve hekimin iktidar pozisyonunun değerlendirilmesi üzerine bir çalışma. *Turkish Studies*, 13(22), 751–777.
- Turhan, S., Gürsoy, S., & Karakullukçu, S. (2021). Türkiye’de göçmenlere sunulan sağlık hizmetleri için yürütülen iletişim çalışmaları. *Turkish Journal of Public Health*, 19(3), 286–294.
- Tuttle, M., & Johnson, L. V. (2018). Navigating language brokering in K–12 schools. *Journal of Mental Health Counseling*, 40(4), 328–340. <https://doi.org/10.17744/mehc.40.4.04>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, 19 Temmuz). Uluslararası göç istatistikleri, 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Göç-İstatistikleri-2023-53544> (Erişim tarihi: ...)
- U.S. Department of Justice, Civil Rights Division. (2004, September 21). *Executive Order 13166 limited English proficiency resource document: Tips and tools from the field*. https://www.justice.gov/crt/fcs/EO13166_tips

- U.S. Department of Education, Office for Civil Rights. (2015). *Dear colleague letter: Language assistance for limited English proficient parents*. U.S. Department of Education. Erişim adresi: <https://www.ed.gov/sites/ed/files/about/offices/list/ocr/letters/colleague-el-201501.pdf> (PDF).
- Ulum, Ö. G., Küçükaydın, M. A., & Ulum, H. (2025). Mental health of host and refugee youth in the Turkish education system: The role of daily material stress, well-being, social support and resilience. *Journal of Community Psychology*, 53(3), e70012. <https://doi.org/10.1002/jcop.70012>
- UNESCO. (2025, March 4). *What you need to know about multilingual education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/languages-education/need-know>
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations. (2019). *World population prospects 2019: Data booklet* (ST/ESA/SER.A/424). Department of Economic and Social Affairs, Population Division. https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_DataBooklet.pdf
- Uysal, N. M. (2017). *Türkiye’de çevirmenlik mesleği ve çevirmen sertifikasyon sistemi* (Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uysal, N. M. (2020). Türkiye’de ulusal yeterliliklere dayalı bir çevirmen sertifikasyon sistemine doğru: Süreç nasıl işliyor? *Journal of International Social Research*, 13(71), 146–161. <https://doi.org/10.17719/jisr.10675>
- Uysal, N. M. (2021). An in-depth analysis of the status quo of translation profession in Turkey from the perspective of trait theory of professionalization. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(23), 841–860. <https://doi.org/10.29000/rumelide.949710>
- Uysal, N. M., Köktürk, Ş., & Odacıoğlu, M. C. (2015a). Kurumsal bir eğitim modeli olarak Köy Enstitüleri ve Köy Enstitüleri modelinin çeviri eğitiminde uygulanabilirliği. *Turkish Studies*, 10(11), 1549–1568. <https://doi.org/10.7827/TURKISHSTUDIES.8621>
- Uysal, N. M., Köktürk, Ş., & Odacıoğlu, M. C. (2015b). Meslekleşme açısından Türkiye’de çevirmenliğin mevcut durumu, sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of International Social Research*, 8(36), 257–266.
- Valdés, G. (2003). *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant countries*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Valdés, G., Chavez, C., & Angelelli, C. (2003). A performance team: Young interpreters and their parents. In G. Valdés (Ed.), *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant countries* (pp. 63–97). Lawrence Erlbaum Associates.
- Valero Garcés, C. (2021). Community interpreting and linguistics: A fruitful alliance? A survey of linguistics-based research in CI. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 5. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v5i.154>
- Valero-Garcés, C. (2014). Interview of Anne Corsellis. *FITISPos International Journal*, 1, 92–102.
- Valero-Garcés, C. (2017). Ethical codes impacting in prison communication. In C. Valero-Garcés & R. Tipton (Eds.), *Ideology, ethics and policy development in public service interpreting and translation* (pp. 105–130). Multilingual Matters.
- Valero-Garcés, C. (2020). Overcoming language barriers in the Spanish healthcare context. In E. Ng & I. Creeze (Eds.), *Interpreting in legal and healthcare: Perspectives on research and training* (pp. 233–241). John Benjamins.
- Valero-Garcés, C. (2019). Intercultural communication: Public service interpreting and translation. In R. M. Valdeón & Á. Vidal (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish translation studies* (pp. 211–226). Routledge.
- Valero-Garcés, C. (2023). General issues about public service interpreting: Institutions, codes, norms and professionalisation. In L. Gavioli & C. Wadensjö (Eds.), *The Routledge handbook of public service interpreting* (pp. 17–31). Routledge.
- Valero-Garcés, C., & Martin, A. (Eds.). (2008). *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas* (Vol. 76). John Benjamins Publishing Company.
- Valero-Garcés, C., & Tipton, R. (Eds.). (2017). *Ideology, ethics and policy development in public service interpreting and translation* (Vol. 1). Multilingual Matters.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse Press.
- Van Manen, M. (1997). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. In D. Vandenberg (Ed.), *Phenomenology & education discourse* (pp. 41–68). Heinemann.
- Vargas Urpi, M., & Arumí Ribas, M. (2014). Estrategias de interpretación en los servicios públicos en el ámbito educativo. *inTRAlinea*, 16, Article 2040. <https://www.intraline.org/article/2040>
- Vargas-Urpi, M. (2012). State of the art in community interpreting research. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 11, 135–169.

<https://repositori.upf.edu/handle/10230/21540>

- Vargas-Urpí, M. (2018). Official bilingualism meets de facto multilingualism: Public service interpreting for the Chinese in Catalonia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2018(251), 37–54.
- Vargas-Urpí, M. (2015). Dialogue interpreting in multi-party encounters: Two examples from educational settings. *The Interpreters' Newsletter*, 20, 107–121. <http://hdl.handle.net/10077/11855>
- Vargas-Urpí, M. (2017). Court interpreting as a shared responsibility: Judges and lawyers in a corpus of interpreted criminal proceedings. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 75, 139–154. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6970>
- Vargas-Urpí, M. (2019). When non-renditions are not the exception: A corpus-based study of court interpreting. *Babel*, 65(4), 478–500. <https://doi.org/10.1075/babel.00103.var>
- Vazquez, M., Laakman, A. L., Loria Garro, E. S., Tan, S. X. L., & Keller-Margulis, M. A. (2024). Curriculum-based measurement in languages other than English: A scoping review and call for research. *Contemporary School Psychology*, 28(3), 341–352. <https://doi.org/10.1007/s40688-023-00487-z>
- Victoria State Government, Department of Education. (2025). *Interpreting and translation services policy*. <https://www2.education.vic.gov.au/pal/interpreting-and-translation-services/policy>
- Victorian Government. (2025, January 10). *Victorian government policy on using interpreting services*. <https://www.vic.gov.au/sites/default/files/2019-08/Vic-Gov-Using-interpreting-services-guidelines.pdf>
- Viezzi, M. (2013). Simultaneous and consecutive interpreting (non-conference settings). In C. Millán & F. Bartrina (Eds.), *The Routledge handbook of translation studies* (pp. 377–388). Routledge.
- Vitalaru, B. (2024). Public service interpreting and translation and employment in Spain: Overcoming professionalisation challenges through training. *Hikma*, 23(1), 253–288. <https://doi.org/10.21071/hikma.v23i1.16136>
- Vušović, O. (2024). Translation/interpreting in the European Union and candidate countries preparing for membership: Challenges and perspectives. *Montenegrin Journal for Social Sciences*, 8(2), 236–267.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. Longman.
- Wadensjö, C. (2008). Foreword: Interpreting professions, professionalisation and professionalism. In *The Critical Link 4* (pp. 1–8). John Benjamins Publishing Company.

- Wadensjö, C. (2009). Community interpreting. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (2nd ed., pp. 43–48). Routledge.
- Wadensjö, C. (2002). The double role of a dialogue interpreter. In F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The interpreting studies reader* (pp. 354–370). Routledge.
- Wadensjö, C. (2011). Interpreting in theory and practice: Reflections about an alleged gap. In C. Alvstad, A. Hild, & E. Tiselius (Eds.), *Methods and strategies of process research: Integrative approaches in translation studies* (pp. 13–21). John Benjamins Publishing Company.
- Wadensjö, C., Englund Dimitrova, B., & Nilsson, A. L. (Eds.). (2007). *The Critical Link 4: Professionalization of interpreting in the community: Selected papers from the Fourth International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings, Stockholm, Sweden, 20–23 May 2004* (Vol. 70). John Benjamins Publishing Company.
- Wagner, E., Bech, S., & Martínez, J. (2014). *Translating for the European Union institutions* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760414>
- Walinchowski, M. (2001, February). Language brokering: Laying the foundation for success and bilingualism. In R. Lara-Alecio (Chair), *Symposium conducted at the Annual Educational Research Exchange*. College Station, TX.
- Walker, J. M., & Legg, A. M. (2018). Parent-teacher conference communication: A guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 366–380.
- Wang, B. (2007). From interpreting competence to interpreter competence – A tentative model for objective assessment of interpreting [In Chinese]. *Foreign Language World*, 120, 75–78.
- Wang, B. (2012). From interpreting competence to interpreter competence: Exploring the conceptual foundation of professional interpreting training [In Chinese]. *Journal of Foreign Language Teaching*, 267, 75–78.
- Wang, C. (2017). Interpreters = cultural mediators? *TranslatoLogica*, 1, 93–114.
- Wang, J., Napier, J., Goswell, D., & Carmichael, A. (2015). The design and application of rubrics to assess signed language interpreting performance. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9, 83–103.
- Wang, W. (2023). Healthcare interpreting policy in China: Challenges, rationales, and implications. *The Journal of Specialised Translation*, (40), 139–163.
- Wang, W. L., Lee, H. L., & Fetzer, S. J. (2006). Challenges and strategies of instrument

- translation. *Western Journal of Nursing Research*, 28(3), 310–321.
<https://doi.org/10.1177/0193945905284712>
- Wang, W., Xu, Y., Wang, B., & Mu, L. (2020). Developing interpreting competence scales in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 481.
- Way, C. (2008). Systematic assessment of translator competence: In search of Achilles' heel. In J. Kearns (Ed.), *Interpreter training: Issues, methods and debates* (pp. 88–103). Continuum.
- Webb, G., & Rabadán-Gómez, M. (2016). Assessing current stakeholders' needs and expectations. In T. Munyangeyo, M. Rabadán-Gómez, & G. Webb (Eds.), *Challenges and opportunities in public service interpreting* (pp. 13–46). Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-45000-5>
- Weirick, W. R. (2023). The educational interpreter's role is clear: Special education related service personnel. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28(4), 422–423.
- Weisskirch, R. S. (2006). Emotional aspects of language brokering among Mexican American adults. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(4), 332–343.
<https://doi.org/10.2167/jmmd421.1>
- Weisskirch, R. S. (2013). Family relationships, self-esteem, and self-efficacy among language brokering Mexican American emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, 22(8), 1147–1155. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9678-x>
- Weisskirch, R. S. (2017). A developmental perspective on language brokering. In *Language brokering in immigrant families* (pp. 7–25). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315644714-2>
- Weisskirch, R. S. (2024). Subjective experiences of language brokering among adolescents: Resilience, relationships, risky behaviors, and mental health outcomes. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*. <https://doi.org/10.1037/cdp0000726>
- Will, M. (2007). Terminology work for simultaneous interpreters in LSP conferences: Model and method. In H. Gerzymisch-Arbogast & G. Budin (Eds.), *Proceedings of the MuTra – Multidimensional Translation Conference* (pp. 65–99). Springer.
- Williams, J., & Chesterman, A. (2002). *The map: A beginner's guide to doing research in translation studies*. St. Jerome Publishing.
- Wilson, C. W., Turner, G. H., & Perez, I. (2012). Multilingualism and public service access: Interpreting in spoken and signed languages. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 330–348). Routledge.
- Winston, E. A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. In

- E. A. Winston (Ed.), *Educational interpreting: How it can succeed* (pp. 132–167). Gallaudet University Press
- Witter-Merithew, C. S., Nicodemus, C. I., & Cokely, D. (2012). Toward the international development of interpreter specialization: An examination of two case studies. *Journal of Interpretation*, 20(1), Article 8. <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol20/iss1/8>
- Wolsey, T. D., & Karkouti, I. M. (2023). School leadership makes hope possible: Five things school administrators can do right now. In *Teaching refugees and displaced students: What every educator should know* (pp. 249–253). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33834-2_16
- Wu, Y., & Liao, P. (2018). Re-conceptualising interpreting strategies for teaching interpretation into a B language. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12, 188–206.
- Wunseh, Q. K., & Nomlomo, V. (2023). Having a tongue and mouth but not able to speak: Francophone immigrant parents' experiences of child language brokering in South Africa. *International Journal of Multicultural Education*, 25(3), 1–17.
- Xu, Z., & Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher–parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14(3), 345–367.
- Xue, D., Churches, T., Armstrong, E., Mittal, R., Naylor, J. M., & Harris, I. A. (2019). Interpreter proxy versus healthcare interpreter for administration of patient surveys following arthroplasty: A pilot study. *BMC Medical Research Methodology*, 19(1), 206. <https://doi.org/10.1186/s12874-019-0854-1>
- Yanqiang, W., & Junping, W. (2016). The participatory role of non-professional interpreters: A case in educational settings. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 3, 234–257.
- Yarger, C. C. (2001). Educational interpreting: Understanding the rural experience. *American Annals of the Deaf*, 146(1), 16–30.
- Yeh, S., & Liu, M. (2006). A more objective approach to interpretation evaluation: Exploring the use of scoring rubrics. *Journal of the National Institute for Compilation and Translation*, 34, 57–78.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, B. (2022). Toplum çevirmenliği: Göç bağlamında bir çeviri türü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(45), 4039–4059.
- Yücel, B. E. (2018). *Mahkeme çevirmeninin rolü ve görünürlüğü* (Yayımlanmamış doktora

- tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.
- Zawolkow, E. G., & DeFiore, S. (1986). Educational interpreting for elementary- and secondary-level hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 131(1), 26–28. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0791>
- Zendedel, R., Schouten, B. C., van Weert, J. C., & Van Den Putte, B. (2018). Informal interpreting in general practice: The migrant patient's voice. *Ethnicity & Health*, 23(2), 158–173. <https://doi.org/10.1080/13557858.2016.1246939>
- Zhang, H., Ge, S., & Saad, M. R. B. M. (2024). Formative assessment in K–12 English as a foreign language education: A systematic review. *Heliyon*, 10(10), e31367. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31367>
- Zhang, M., Kim, S. Y., Hou, Y., & Shen, Y. (2020). Parent–adolescent acculturation profiles and adolescent language brokering experiences in Mexican immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(1), 335–351. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01064-5>
- Zhang, W., & Yu, D. (2018). Can memory training help improve interpreting quality? A case report in China. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 152–165. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2018.1452121>
- Zhao, N., Chen, X., & Cai, Z. G. (2022). Planning ahead: Interpreters predict source language in consecutive interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(4), 588–602. <https://doi.org/10.1017/S1366728921001097>
- Zhong, W. (2003). Memory training in interpreting. *Translation Journal*, 7(4).
- Zimányi, K. (2010). *What's the story: A narrative overview of community interpreting in mental health care in Ireland* (Doctoral dissertation). Dublin City University. <http://doras.dcu.ie>
- Zinukova, N. (2015). Interaction of translation and interpreting competences in future interpreters' training. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 3(34), 17–20. <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Interaction-of-translation-and-interpreting-competences-in-future-interpreters-training-N.-Zinukova.pdf>
- Zinukova, N. (2016). Acquiring translation and interpreting competences: Integrated approach. *Scientific and Methodological Journal "Foreign Languages"* (3), 18–24. <https://doi.org/10.32589/im.v0i3.122557>
- Zuo, X., Mazzei, C., & Ives, D. (2024). Reconceptualizing educational interpreting: A case

study in US K–12 classrooms. *Just. Journal of Language Rights & Minorities, Revista de Drets Lingüístics i Minories*, 3(1), 223–257. <https://doi.org/10.7203/just.3.27560>





EKLER

Ek 1. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Araştırma İzni



..... Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.019168

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 964311

T.C. Kimlik No: 20*****

Adı Soyadı: ALİ DURAN

Araştırmacının Adı: Eğitim Ortamlarında Paydaşların Toplum Çevirmenliğine Yönelik Algı ve Beklentileri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Okul / Kurum Müdürü

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:

Uygulama Yapılacak Birim:

Uygulama Yapılacak İl:

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni AMASYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü, SAMSUN İl Millî Eğitim Müdürlüğü, TOKAT İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Not:

Bu çalışmada sunulan izin belgesinde, kişisel verilerin korunmasına ilişkin yasal düzenlemeler doğrultusunda T.C. Kimlik Numarası, uygulama yapılacak kurum adı ve il bilgileri kısmen gizlenmiştir. Söz konusu belgenin tam ve orijinal hali, ilgili makamlarca onaylanmış olup, <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> adresinden doğrulanabilmektedir.

Ek 2. İl Millî Eğitim Müdürlükleri'nden Ayrıca Alınan Araştırma İzni Örneği

Amasya Üni Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 06.12.2023-166322



T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-43436584-605.01-91312685
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin
(Ali DURAN)Hk.

05.12.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a)Amasya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22.11.2023 tarihli ve E-47526769-302.08.01-162856 sayılı yazısı.
b)Müdürlüğümüzün 04.12.2023 tarihli ve E-43436584-605.01-91214584 sayılı yazısı.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı 228015050 numaralı öğrencisi Ali DURAN, Prof. Dr. Oktay ESER danışmanlığında hazırladığı "Eğitim Ortamlarında Paydaşların Toplum Çevirmenliğine Yönelik Algı ve Beklentileri" konulu çalışması kapsamında 15.12.2023-31.01.2024 tarihleri arasında Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan beşer kişilik öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenci velilerinden oluşan bir grup ile araştırma yapmak istediğine dair talebi ilgi (a) yazıda bildirilmiştir.

Söz konusu çalışma ilgi (b) olur ile uygun görülmüş olup, çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Yapılacak olan çalışma ile ilgili;

a) Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan 2020/2 Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine istinaden; Araştırmacı Ali DURAN tarafından tamamlanan çalışmanın sonuç raporunun 30 gün içerisinde Amasya Üniversitesi tarafından Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğüne gönderilmesinin sağlanması;

b) Çalışmanın ekte gönderilen ilgi olur ve diğer dokümanların içeriğine göre ilgili okul müdürlüklerince yapılmasının sağlanması hususunda;

Gereğini arz ve rica ederim.

Abdullah KODEK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (b) Olur (1 Sayfa)
2-Komisyon Tutanağı ve Diğer Dokümanlar (70 sayfa)

Dağıtım Listesi :

Amasya Üniversitesi Rektörlüğü
Merkez İlkokul Müdürlükleri Merkez
Anaokulu Müdürlükleri
Merkez Anadolu Lisesi Müdürlükleri
Merkez Ortaokul Müdürlükleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Öğretmen

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 18bb-36d0-33d4-bf15-f3af kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.07.2023-137854



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-30640013-108.01-137854
Konu : Etik Kurul Başvurusu

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Prof. Dr. Oktay ESER
Öğretim Üyesi

İlgi : 21.06.2023 tarihli ve 136810 sayılı yazı.

"Eğitim Ortamlarında Paydaşların Toplum Çevirmenliğine Yönelik Algı ve Beklentileri" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Dr. Oktay Eser Başvuru Değerlendirme 136810 (1 Sayfa)
- 2- Yüksek Lisans Tez Araştırması için Etik Kurul Onayı (Ali DURAN 228015050) (19 Sayfa)

Belge Doğrulama Kodu :BSFB9DK3E0 Pin Kodu :32142

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSFB9DK3E0&eS=137854>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya
Telefon:2600060 Faks:2600059
e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-kurulu.aspx
Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Melike BAŞ
Unvanı: Etik Kurul Üyesi
Tel No: 1





AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı: "Eğitim Ortamlarında Paydaşların Toplum Çevirmenliğine Yönelik Algı ve Beklentileri"

Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	21.06.2023
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	03.07.2023
Karar tarihi	03.07.2023

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:.
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

Prof. Dr. Songül KEÇECİ KURT	Başkan	Fen Edebiyat Fakültesi
Doç. Dr. Melike BAŞ	Üye-Raportör	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Üyesi Fatih CAN	Üye-Başkan Yard.	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Seda Sabah	Üye- Başkan Yard.	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Aşlı ALTANLAR	Üye	Mimarlık Fakültesi
Doç. Dr. Davut AĞBAL	Üye	İlahiyat Fakültesi
Doç. Dr. Önder ERYILMAZ	Üye	Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Nida EMÜL	Üye	Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞAHİN	Üye	Sabuncuoğlu Şerefeddin SHMYO

Ek 4. Okul Müdürü Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU: OKUL MÜDÜRÜ

Sayın [Okul Müdürünün Adı],

Araştırmamıza katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu görüşme, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin algılanışı, deneyimlenişi ve değerlendirilmesine dair daha derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlayan bir akademik çalışmanın parçasıdır.

Araştırmam, Belmont Report (1979)'da belirtilen *Kişilere Saygı, Yarar Sağlama ve Adalet* ilkelerine; ayrıca Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR) standartlarına uygun şekilde yürütülmektedir. Bu doğrultuda, katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşmenin herhangi bir anında, hiçbir gerekçe belirtmeden görüşmeyi sonlandırabilir veya katılımınızı çekebilirsiniz.

Görüşmemiz ses kaydı alınarak gerçekleştirilecektir. Ses kaydı, yalnızca veri analizi amacıyla kullanılacak, kimliğinizi açığa çıkarabilecek hiçbir bilgi yayımlanmayacaktır. Tüm veriler güvenli bir şekilde saklanacak ve araştırmanın tamamlanmasının ardından imha edilecektir.

Paylaştığımız bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve yalnızca akademik amaçlarla değerlendirilecektir. Görüşme süresi yaklaşık 30-45 dakika olup, üç aşamalı bir yapıda ilerleyecektir: genel deneyimler, derinlemesine yansımalar ve sistemik değerlendirmeler.

Katılımınız, farklı dil geçmişlerine sahip öğrencilerin eğitim fırsatlarına daha eşit şekilde erişebilmesine yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Görüşmeyi kaydetmem ve verilerinizi çalışmamda kullanmam için açık rızanızı onaylıyor musunuz?

Tekrar belirtmek isterim ki, bu çalışmanın her aşamasında etik kurallara ve kişisel haklara tam anlamıyla saygı gösterilmektedir.

İzninizle görüşmeye başlayabilir miyiz?

Genel Araştırma Amacı: Bu çalışma, eğitim ortamlarındaki farklı paydaşların, profesyonel veya profesyonel olmayan çevirmenler tarafından sunulan toplum çevirmenliği hizmetlerinin rolünü, etkililiğini ve etkisini nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini ve değerlendirdiklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında üç aşamalı derinlemesine fenomenolojik görüşmeler gerçekleştirilecek olup, her aşamada genel deneyimlerden daha derin anlamlara doğru bir ilerleme sağlanacaktır.

Demografik Bilgi Soruları (Görüşmeler başlamadan önce sorulacaktır)

- Cinsiyet:
- Yaş:
- En yüksek eğitim durumu:
- Okul müdürlüğü deneyimi süresi (yıl olarak):
- Mevcut okulda görev süresi (yıl olarak):
- Okul türü: (Resmî / Özel / Özel Eğitim)
- Okul kademesi: (İlkokul / Ortaokul / Lise)
- Okulun coğrafi konumu: (Kentsel / Banliyö / Kırsal)
- Okuldaki yaklaşık öğrenci sayısı:
- Göçmen veya çok dilli öğrenci oranı (% olarak):
- Okulunuzda çeviri hizmeti sunuluyor mu? (Evet / Hayır)

- Evet ise, çeviri hizmeti kim tarafından sağlanıyor? (Profesyonel çevirmen / Okul personeli / Gönüllüler / Diğer)

1. Görüşme Turu: Genel Farkındalık, Deneyimler ve Algılar

Amacı: İlk algıları, farkındalık düzeyini ve genel deneyimleri ortaya çıkarmak.

- 1.1. Eğitim ortamlarında “toplum çevirmenliği” terimi size ne ifade etmektedir?
- 1.2. Okulunuzda çeviri hizmeti kullanılmış mıdır? Hangi bağlamlarda bu hizmete en çok ihtiyaç duyulmaktadır?
- 1.3. Deneyimleriniz doğrultusunda, toplum çevirmenlerinin okul ortamındaki rolleri nelerdir?
- 1.4. Hangi tür etkileşimlerde (örneğin, veli-öğretmen toplantıları, rehberlik görüşmeleri, kayıt işlemleri) çevirmen desteğine daha sık ihtiyaç duyulmaktadır?
- 1.5. Gözlemleriniz doğrultusunda, çeviri hizmetleri okul ile anadili Türkçe olmayan veliler arasındaki iletişimi nasıl etkilemektedir?
- 1.6. Size göre, okullarda görev yapan toplum çevirmenlerinin en önemli sorumlulukları nelerdir?
- 1.7. Profesyonel çevirmenler tarafından ve profesyonel olmayan kişiler tarafından sunulan çeviri hizmetleri arasında bir fark gözlemlediniz mi? Açıklayabilir misiniz?
- 1.8. Çevirmenlerin, yalnızca dil yeterliliği değil aynı zamanda eğitim bağlamını da anlamalarının önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 1.9. Okulunuzda yaşadığınız olumlu bir çevirmenlik deneyimini hatırlıyor musunuz? Paylaşabilir misiniz?

2. Görüşme Turu: Beklentiler, Zorluklar ve Derinlemesine Yansımalar

Amacı: Beklentileri, etik algıları ve karşılaşılan zorlukları daha derinlemesine incelemek.

- 2.1. Okul temelli bir çevirmenin sahip olması gerektiğini düşündüğünüz dilsel, etik ve mesleki yeterlilikler nelerdir?
- 2.2. Profesyonel ve profesyonel olmayan çevirmenlere yönelik beklentileriniz arasında nasıl bir farklılık bulunmaktadır?
- 2.3. Çeviri hizmetlerini kullanırken gözlemlediğiniz başlıca zorluklar nelerdir? Bir örnek verebilir misiniz?
- 2.4. Çevirmen aracılığıyla yürütülen iletişimlerde güven, gizlilik veya tarafsızlık gibi konulara ilişkin sorunlar yaşandı mı? Açıklayabilir misiniz?
- 2.5. Bir çeviri hizmetinin kalitesi nasıl değerlendirilmektedir? Bir çevirmenlik etkileşiminin “başarılı” veya “başarısız” olduğuna hangi kriterlere göre karar verilmektedir?
- 2.6. Çeviri hizmetleri, okulda alınan karar süreçlerini (örneğin öğrenci yerleştirme, disiplin kurulu toplantıları, özel eğitim planlamaları) nasıl etkilemektedir?
- 2.7. Yetersiz çeviri nedeniyle ailelerle iletişimin aksadığı durumlar yaşandı mı? Böyle bir örneği paylaşabilir misiniz?
- 2.8. Okul türü (resmî/özel), öğrenci çeşitliliği veya toplumsal çevre gibi faktörler, çeviri hizmetlerine olan ihtiyaç ve deneyimleri nasıl etkilemektedir?

3. Görüşme Turu: Derin Yorumlar, Sistemik Değerlendirme ve Geliştirme Önerileri

Amacı: Deneyimlerin altında yatan derin anlamları keşfetmek, sistemsel değerlendirmeler yapmak ve geleceğe yönelik öneriler geliştirmek.

- 3.1. Genel deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak, toplum çevirmenliği hizmetlerinin okullara sağladığı temel katkıyı nasıl tanımlarsınız?
- 3.2. Okullar için “ideal” bir toplum çevirmenliği hizmeti tasarlayacak olsanız, hangi temel bileşenlere

yer verirdiniz?

3.3. Eğitim ortamlarında çeviri hizmetlerini geliştirmek için sizce hangi sistemik değişiklikler gereklidir?

3.4. Okul yöneticilerinin toplum çevirmenlerinin etkin kullanımını desteklemek için nasıl bir rol üstlenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

3.5. Okullarda çeviri hizmetlerinin daha profesyonelleştirilmesi ve standartlaştırılması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?

3.6. Çeviri hizmetlerinin eğitimde fırsat eşitliği ve veli katılımına nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

3.7. Demografik ve toplumsal değişimler dikkate alındığında, gelecekte çeviri hizmetlerine olan ihtiyaç nasıl evrilecektir?

3.8. Eğitim ortamlarında çevirmen kullanımı konusunda yeni göreve başlayan okul müdürlerine ne gibi tavsiyelerde bulunurdunuz?

Sayın [Okul Müdürünün Adı],

Bu değerli görüşme için zaman ayırıp deneyimlerinizi, gözlemlerinizi ve düşüncelerinizi bizimle paylaştığınız için çok teşekkür ederim.

Paylaştığınız bilgiler, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin daha etkin ve kapsayıcı bir şekilde sunulmasına yönelik çözüm ve geliştirme önerileri oluşturulmasında önemli bir rol oynayacaktır.

Size hatırlatmak isterim ki, görüşme sırasında verdiğiniz tüm bilgiler anonimleştirilecek ve gizlilik ilkesine sıkı sıkıya bağlı kalınarak kullanılacaktır. Ses kayıtları yalnızca analiz sürecinde kullanılacak ve araştırmanın tamamlanmasının ardından güvenli bir şekilde imha edilecektir.

Ayrıca ilerleyen süreçte bu çalışma hakkında size sonuçlar veya gelişmeler hakkında bilgi paylaşımı yapmak isterim. Eğer sizin için uygunsa, bu tür bilgilendirmeleri almak isteyip istemediğinizi belirtebilirsiniz.

Eğer bu görüşmeden sonra aklınıza eklemek istediğiniz başka bir bilgi veya açıklama gelirse, benimle iletişime geçmekten çekinmeyiniz.

Tekrar teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ek 5. Müdür Yardımcısı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU: MÜDÜR YARDIMCISI

Sayın [Müdür Yardımcısının Adı],

Araştırmamıza katılım gösterdiğiniz için içten teşekkür ederim. Bu görüşme, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerine yönelik algı, deneyim ve değerlendirmeleri derinlemesine anlamayı amaçlayan bir akademik çalışmanın parçasıdır.

Bu araştırma, Belmont Raporu (1979)'nda belirtilen *Kişilere Saygı, Yarar Sağlama ve Adalet* ilkeleri doğrultusunda yürütülmekte; ayrıca Avrupa Birliği Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR) çerçevesinde veri güvenliği ve katılımcı hakları korunmaktadır.

Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. İstedığınız herhangi bir anda, hiçbir gerekçe sunmadan görüşmeyi sonlandırabilir veya katılımınızı geri çekebilirsiniz.

Görüşme sırasında ses kaydı alınacaktır. Bu kayıtlar yalnızca veri analizi için kullanılacak ve kimliğinizi açığa çıkaracak herhangi bir bilgi paylaşılmayacaktır. Toplanan veriler güvenli bir ortamda saklanacak ve araştırmanın tamamlanmasının ardından imha edilecektir.

Görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürecek ve üç aşamalı olarak ilerleyecektir: genel algılar ve deneyimler, zorluklar ve beklentiler, sistemik değerlendirme ve geliştirme önerileri.

Katılımınız, eğitim ortamlarında dilsel çeşitliliğe daha duyarlı, kapsayıcı ve eşitlikçi uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Görüşmeyi kaydetmem ve verilerinizi bu çalışmada kullanmam için açık rızanızı veriyor musunuz?

Tüm süreç boyunca etik kurallar ve kişisel veri koruma standartlarına titizlikle uyulacaktır.

İzninizle görüşmeye başlayabilir miyiz?

Genel Araştırma Amacı: Bu çalışma, eğitim ortamlarındaki farklı paydaşların, profesyonel veya profesyonel olmayan çevirmenler tarafından sunulan toplum çevirmenliği hizmetlerinin rolünü, etkililiğini ve etkisini nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini ve değerlendirdiklerini araştırmayı amaçlamaktadır. Görüşmeler üç aşamada gerçekleştirilecek olup, genel algılardan daha derin yansımalar elde edilmesi hedeflenmektedir.

Demografik Bilgi Soruları (Görüşmelere başlamadan önce sorulacaktır)

- Cinsiyet:
- Yaş:
- En yüksek eğitim durumu:
- Müdür yardımcılığı deneyimi süresi (yıl olarak):
- Eğitim sektöründe toplam deneyim süresi (yıl olarak):
- Okul türü: (Resmî / Özel / Özel Eğitim)
- Okul kademesi: (İlkokul / Ortaokul / Lise)
- Okulun coğrafi konumu: (Kentsel / Banliyö / Kırsal)
- Okuldaki yaklaşık öğrenci sayısı:
- Göçmen veya çok dilli öğrenci oranı (% olarak):
- Okulunuzda çeviri hizmeti sunuluyor mu? (Evet / Hayır)

- Evet ise, çeviri hizmeti kim tarafından sağlanmaktadır? (Profesyonel çevirmen / Okul personeli / Gönüllüler / Diğer)

1. Görüşme Turu: Genel Farkındalık, Deneyimler ve İlk Algılar

Amacı: Eğitim ortamlarında toplum çevirmenliğine ilişkin genel anlayışı ve ilk deneyimleri keşfetmek.

- 1.1. "Toplum çevirmenliği" terimi, özellikle eğitim bağlamında size ne ifade etmektedir?
- 1.2. Okulunuzda çeviri hizmetlerine ne sıklıkla ihtiyaç duyulmaktadır? Hangi tür durumlarda bu ihtiyaç ortaya çıkmaktadır?
- 1.3. Müdür yardımcılığı göreviniz çerçevesinde, çevirmenlerin okul faaliyetlerinde kritik bir rol üstlendiği alanlar nelerdir?
- 1.4. Günümüzün çeşitlilik içeren eğitim ortamlarında çeviri hizmetlerinin neden gerekli olduğunu düşünüyorsunuz?
- 1.5. Okullarda görev yapan bir toplum çevirmeninin temel sorumlulukları nasıl tanımlanmalıdır?
- 1.6. Deneyimleriniz doğrultusunda, profesyonel çevirmenler ile profesyonel olmayanlar arasında hangi temel farklılıklar gözlemlenmektedir?
- 1.7. Bir çevirmenin okulunuzda iletişimi önemli ölçüde iyileştirdiği bir deneyimi hatırlıyor musunuz? Paylaşabilir misiniz?
- 1.8. Çevirmenlerin, dil becerilerinin yanı sıra eğitim bağlamına özgü bilgiye de sahip olması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?
- 1.9. Toplum çevirmenliği hizmetlerinin veli katılımı üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

2. Görüşme Turu: Beklentiler, Zorluklar ve Derinlemesine Yansımalar

Amacı: Müdür yardımcılarının beklentilerini, karşılaştıkları zorlukları ve çeviri hizmetlerini değerlendirmelerini derinlemesine incelemek.

- 2.1. Okullarda görev yapan çevirmenlerden beklenen dilsel, etik ve mesleki yeterlilikler neler olmalıdır?
- 2.2. Profesyonel çevirmenler ile profesyonel olmayan çevirmenlere yönelik beklentileriniz arasında nasıl bir farklılık bulunmaktadır?
- 2.3. Okulunuzda çeviri hizmetlerini kullanırken karşılaştığınız zorluklar oldu mu? Örnek verebilir misiniz?
- 2.4. Çevirmen aracılığıyla gerçekleştirilen iletişimlerde güven, gizlilik veya tarafsızlık konularında sorunlar yaşandı mı?
- 2.5. Bir çeviri hizmetinin başarılı ya da başarısız olduğunu değerlendirirken hangi göstergeler dikkate alınmaktadır?
- 2.6. Çeviri hizmetleri, disiplin olayları, akademik yerleştirmeler veya özel eğitim planlamaları gibi idari süreçlerde karar alma mekanizmalarını nasıl etkilemektedir?
- 2.7. Kültürel farklılıkların, çeviri kalitesi ve iletişim akışı üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2.8. Okulunuzun büyüklüğü, öğrenci çeşitliliği veya toplumsal çevre özellikleri, çeviri hizmetlerine olan ihtiyacı ve bu hizmetlerden duyulan memnuniyeti nasıl etkilemektedir?

3. Görüşme Turu: Derin Yorumlar, Sistemik Değerlendirme ve Gelecek Perspektifi

Amacı: Derin anlamları, sistemik sorunları ve toplum çevirmenliği uygulamalarını geliştirmeye yönelik önerileri ortaya çıkarmak.

- 3.1. Eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin en değerli katkısı sizce nedir?
- 3.2. Eğer sınırsız kaynaklara sahip olsaydınız, okulunuz için nasıl bir "ideal çeviri hizmeti" modeli tasarlardınız?

- 3.3.** Okulunuzda çeviri hizmetlerinin etkililiğini sınırlayan sistemik boşluklar veya engeller nelerdir?
- 3.4.** Okul liderlik ekiplerinin (müdürler, müdür yardımcıları) çeviri hizmetlerinin kalitesini sağlamada hangi rolleri üstlenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 3.5.** Çeviri hizmetlerinin eğitim politikalarında daha sıkı bir şekilde profesyonelleştirilmesi ve standartlaştırılması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?
- 3.6.** Çeviri hizmetlerinin eğitimde eşitlik, kapsayıcılık ve öğrenci başarısı gibi daha geniş eğitim hedeflerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
- 3.7.** Demografik eğilimler dikkate alındığında, önümüzdeki 5–10 yıl içinde çeviri hizmetlerine olan ihtiyacın nasıl değişeceğini öngörüyorsunuz?
- 3.8.** Yeni göreve başlayan bir müdür yardımcısına, çeviri hizmetlerinin etkin şekilde yönetilmesine ilişkin hangi tavsiyelerde bulunurdunuz?

Sayın [Müdür Yardımcısının Adı],

Görüşmemize zaman ayırdığınız ve deneyimlerinizi bizimle paylaştığınız için çok teşekkür ederim.

Sağladığınız bilgiler, eğitim kurumlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin daha etkin, profesyonel ve kapsayıcı hale getirilmesine yönelik politika ve uygulama geliştirme çalışmalarına önemli bir katkı sunacaktır.

Görüşmeniz sırasında verdiğiniz tüm bilgiler anonimleştirilecek ve yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Ses kayıtları yalnızca analiz sürecinde kullanılacak ve araştırma tamamlandığında güvenli bir şekilde imha edilecektir.

Araştırmanın sonuçları hakkında bilgi almak isterseniz, sizinle iletişim kurabiliriz. Bunun için görüşme sonunda onay vermeniz yeterli olacaktır.

İlerleyen zamanlarda, araştırma ile ilgili ek bir bilgi ya da katkıda bulunmak isterseniz, bana her zaman ulaşabilirsiniz.

Katkılarınız için tekrar teşekkür eder, mesleki çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ek 6. Rehber Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU: PSİKOLOJİK DANIŞMAN

Sayın [Psikolojik Danışmanın Adı],

Bu araştırmaya katkıda bulunmayı kabul ettiğiniz için içtenlikle teşekkür ederim. Görüşmemiz, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin algılanışı, deneyimlenişi ve değerlendirilmesine yönelik yürütülen akademik bir çalışmanın parçasıdır.

Çalışmam Belmont Report (1979)'da belirtilen *Kişilere Saygı, Yarar Sağlama ve Adalet* ilkelerine, ayrıca Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR) kurallarına tam uyum içerisinde yürütülmektedir.

Görüşmeye katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Dilediğiniz zaman, hiçbir gerekçe belirtmeden görüşmeyi durdurabilir ya da katılımınızı sonlandırabilirsiniz.

Görüşme ses kaydı alınarak gerçekleştirilecektir. Kaydedilen veriler yalnızca araştırma amaçlı analiz için kullanılacak, kimliğinizi ortaya çıkarabilecek hiçbir bilgi ifşa edilmeyecektir. Tüm veriler güvenli bir ortamda saklanacak ve araştırma tamamlandıktan sonra güvenli biçimde imha edilecektir.

Görüşmenin süresi yaklaşık 30-45 dakika olarak öngörülmektedir. Üç aşamalı bir yapı izleyeceğiz: genel algılar ve deneyimler, zorluklar ve hassas iletişim, sistemik değerlendirmeler ve gelecek öngörüler.

Katılımınız, özellikle hassas ve duygusal içerikli iletişim süreçlerinde toplum çevirmenliğinin nasıl daha etkili hale getirilebileceği konusunda değerli katkılar sağlayacaktır.

Görüşmeyi kaydetmem ve verilerinizi bu çalışmada kullanmam için açık rızanızı veriyor musunuz?

Sürecin her aşamasında etik ilkelere ve kişisel haklara özen gösterilecektir.

İzninizle görüşmeye başlayabilir miyiz?

Genel Araştırma Amacı: Bu çalışma, eğitim ortamlarındaki farklı paydaşların, profesyonel veya profesyonel olmayan çevirmenler tarafından sunulan toplum çevirmenliği hizmetlerinin rolünü, etkililiğini ve etkisini nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini ve değerlendirdiklerini araştırmayı amaçlamaktadır. Özellikle okul rehber öğretmenlerinin deneyimleri, okul ile aileler arasında hassas, duygusal ve kültürel açıdan hassas iletişim süreçlerini sıklıkla yürüttükleri için kritik öneme sahiptir.

Demografik Bilgi Soruları

- Cinsiyet:
- Yaş:
- En yüksek eğitim durumu:
- Okul rehber öğretmeni olarak toplam deneyim süresi:
- Mevcut okulda çalışma süresi:
- Okul türü: (Resmî / Özel / Özel Eğitim)
- Okul kademesi: (İlkokul / Ortaokul / Lise)
- Okulun coğrafi konumu: (Kentsel / Banliyö / Kırsal)
- Okuldaki yaklaşık öğrenci sayısı:
- Çok dilli veya göçmen öğrenci oranı (% olarak):
- Okulunuzda çeviri desteği sunulmakta mıdır? (Evet / Hayır)

- Evet ise, çeviri hizmetleri kim tarafından sağlanmaktadır? (Profesyonel çevirmen / Okul personeli / Gönüllüler / Diğer)

1. Görüşme Turu: Genel Farkındalık, Algılar ve İlk Deneyimler

Amacı: Okul rehber öğretmenlerinin çeviri hizmetlerine ilişkin farkındalıklarını, deneyimlerini ve algılarını başlangıç düzeyinde anlamak.

1.1. "Toplum çevirmenliği" ifadesini duyduğunuzda, özellikle okul rehber öğretmeni olarak yürüttüğünüz çalışmalar bağlamında aklınıza neler gelmektedir?

1.2. Rehberlik çalışmalarınızda çeviri hizmetlerinin gerekli olduğu tipik durumları açıklayabilir misiniz?

1.3. Öğrenciler ve/veya veliler ile yapılan danışmanlık oturumlarında toplum çevirmenlerinin rolü sizce nedir?

1.4. Okul rehberlik hizmetlerinde çeviri hizmetlerinin neden gerekli (veya gerekli değil) olduğunu düşünüyorsunuz?

1.5. Deneyimleriniz doğrultusunda, çevirmen aracılığıyla ailelerle veya öğrencilerle çalışırken hangi tür ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır?

1.6. Hassas veya duygusal içerikli görüşmelerde destek sağlayan bir çevirmenin temel sorumlulukları nasıl tanımlanmalıdır?

1.7. Profesyonel çevirmen kullanımı ile profesyonel olmayan çevirmen kullanımı arasında sonuçlar bakımından farklılıklar gözlemlediniz mi?

1.8. Çevirmen aracılığıyla yürütülen ve özellikle başarılı olduğunu düşündüğünüz bir danışmanlık oturumunu paylaşabilir misiniz?

1.9. Bir çevirmen eşliğinde danışmanlık oturumu yürütürken kendinizi ne derece rahat hissetmektedir? Neden?

2. Görüşme Turu: Beklentiler, Zorluklar ve Hassas İletişim

Amacı: Çeviri hizmetlerine ilişkin daha derin beklentileri, karşılaşılan zorlukları ve kritik olayları ortaya koymak.

2.1. Bir danışmanlık bağlamında çevirmenlerin sahip olması gerektiğini düşündüğünüz özel dilsel, etik ve mesleki yeterlilikler nelerdir?

2.2. Çok hassas vakalarla (örneğin ruh sağlığı sorunları, aile krizleri) çalışırken çevirmenlere yönelik beklentileriniz nasıl değişmektedir?

2.3. Bir çevirmen aracılığıyla çalışırken karşılaştığınız zorluklar veya yanlış anlaşılmalarda oldu mu? Açıklayabilir misiniz?

2.4. Çevirmenlerle çalışırken güven, gizlilik veya tarafsızlık konularında zorluk yaşadığınız durumlar oldu mu? Paylaşabilir misiniz?

2.5. Bir danışmanlık görüşmesinin çevirmen aracılığıyla başarılı veya sorunlu geçtiğini nasıl değerlendirmektesiniz?

2.6. Deneyimleriniz doğrultusunda, bir çevirmenin varlığı öğrencinin veya velinin duygusal rahatlığı üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?

2.7. Kültürel farklılıklar, çevirmen aracılığıyla yürütülen danışmanlık görüşmelerini hangi açılardan zorlaştırmaktadır?

2.8. Okulun özellikleri (büyüklük, öğrenci çeşitliliği, kentsel ya da kırsal konum) çeviri hizmetleri konusundaki deneyimlerinizi nasıl etkilemektedir?

3. Görüşme Turu: Derin Yorumlar, Sistemik Değerlendirme ve Gelecek Önerileri

Amacı: Derin anlamları, sistemik zorlukları ve okul rehber öğretmenlerinin çeviri hizmetlerinin

geliştirilmesine yönelik vizyonlarını ortaya koymak.

- 3.1. Genel danışmanlık deneyimlerinizi dikkate alarak, toplum çevirmenlerinin öğrenci refahına ve okul-aile iş birliğine nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
- 3.2. Özellikle okul rehberlik ortamları için ideal bir çeviri hizmeti nasıl olmalıdır?
- 3.3. Mevcut çeviri hizmetlerinde, danışmanlık çalışmaları açısından gözlemlediğiniz sistemik eksiklikler nelerdir?
- 3.4. Hassas ya da duygusal içerikli görüşmelerde etkili olabilmesi için çevirmenlere nasıl bir eğitim veya uyum programı sunulmalıdır?
- 3.5. Okul rehberlik hizmetlerinde çeviri hizmetlerinin standartlaştırılması ve profesyonelleştirilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?
- 3.6. Kaliteli çeviri hizmetlerinin kullanımı (veya eksikliği), öğrencilerin destek hizmetlerine erişimini nasıl etkilemektedir?
- 3.7. Önümüzdeki on yıl içinde toplum çevirmenliğinin okul rehberlik hizmetlerindeki rolünün nasıl değişeceğini öngörüyorsunuz?
- 3.8. Gelecekte çevirmenlerle çalışması muhtemel yeni okul rehber öğretmenlerine hangi tavsiyelerde bulunurdunuz?

Sayın [Psikolojik Danışmanın Adı],

Bu görüşmeye zaman ayırdığınız, deneyimlerinizi ve görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için çok teşekkür ederim.

Paylaştığınız bilgiler, eğitimde kültürel çeşitliliği ve dil farklılıklarını dikkate alarak toplum çevirmenliği hizmetlerinin daha duyarlı, kapsayıcı ve etkili hale getirilmesine katkıda bulunacaktır.

Görüşme sırasında verdiğiniz tüm bilgiler anonimleştirilecek, ses kayıtları yalnızca analiz sürecinde kullanılacak ve araştırmanın tamamlanmasının ardından güvenli biçimde imha edilecektir.

Dilerseniz, araştırmanın sonuçları veya süreçle ilgili gelişmeler hakkında bilgilendirme yapabiliriz. Bunun için onayınızı belirtebilirsiniz.

İlerleyen süreçte eklemek istediğiniz herhangi bir bilgi veya yeni bir katkı olması durumunda benimle iletişime geçmekten çekinmeyiniz.

Katılımınız için tekrar teşekkür eder, mesleki çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ek 7. Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU: ÖĞRETMENLER İÇİN

Sayın [Öğretmenin Adı],

Araştırmamıza katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu görüşme, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin algılanışı, deneyimlenişi ve değerlendirilmesine yönelik bir akademik çalışmanın parçasıdır. Özellikle öğretmenlerin görüşleri, çok dilli öğrenciler ve ailelerle günlük etkileşimleri nedeniyle son derece kıymetlidir.

Araştırmam, Belmont Report (1979)'ta tanımlanan *Kişilere Saygı, Yarar Sağlama ve Adalet* ilkelerine ve Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR) çerçevesinde veri koruma kurallarına tamamen uygun olarak yürütülmektedir.

Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşmenin herhangi bir aşamasında, hiçbir gerekçe belirtmeden görüşmeyi sonlandırabilir veya katılımınızı geri çekebilirsiniz.

Görüşme sırasında ses kaydı alınacaktır. Bu kayıt yalnızca analiz süreci için kullanılacak; kimliğinizi açığa çıkarabilecek hiçbir bilgi paylaşılmayacaktır. Veriler güvenli bir ortamda saklanacak ve araştırmanın tamamlanmasının ardından imha edilecektir.

Görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürecektir. Üç aşamalı bir yapıda ilerleyeceğiz: genel deneyimler, zorluklar ve uygulamalara yönelik değerlendirmeler, sistemik yansımalar ve geliştirme önerileri.

Katılımınız, eğitimde fırsat eşitliğini ve çok dilli öğrencilerin öğrenim deneyimlerinin geliştirilmesini hedefleyen çalışmalara önemli katkılar sunacaktır.

Görüşmeyi kaydetmem ve verilerinizi çalışmada kullanmam için açık rızanızı veriyor musunuz?

Araştırmanın her aşamasında etik kurallara ve kişisel haklarınıza tam saygı gösterilecektir.

İzninizle görüşmeye başlayabilir miyiz?

Genel Araştırma Amacı: Bu araştırma, eğitim ortamlarındaki farklı paydaşların, profesyonel veya profesyonel olmayan çevirmenler tarafından sunulan toplum çevirmenliği hizmetlerinin rolünü, etkililiğini ve etkisini nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini ve değerlendirdiklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin bakış açıları, çok dilli öğrenciler ve aileleri ile günlük iletişimi doğrudan yürüttükleri için özellikle önemli bir yere sahiptir.

Demografik Bilgi Soruları

- Cinsiyet:
- Yaş:
- En yüksek eğitim durumu:
- Toplam öğretmenlik deneyimi süresi (yıl olarak):
- Mevcut okulda çalışma süresi (yıl olarak):
- Verilen ders alan(lar)ı:
- Ders verilen sınıf düzey(ler)i:
- Okul türü: (Resmî / Özel / Özel Eğitim)
- Okulun coğrafi konumu: (Kentsel / Banliyö / Kırsal)
- Yaklaşık öğrenci sayısı:
- Sınıfınızdaki çok dilli veya göçmen öğrenci oranı (% olarak):

- Okulunuzda çeviri hizmeti sunuluyor mu? (Evet / Hayır)
- Evet ise, çeviri hizmeti kim tarafından sağlanmaktadır? (Profesyonel çevirmen / Okul personeli / Gönüllüler / Diğer)

1. Görüşme Turu: Genel Farkındalık, Deneyimler ve İlk Algılar

Amacı: Öğretmenlerin çeviri hizmetlerine ilişkin genel farkındalıklarını, ilk temaslarını ve ilk deneyimlerini ortaya koymak.

- 1.1. "Toplum çevirmenliği" terimi size, bir öğretmen olarak, ne ifade etmektedir?
- 1.2. Öğrenciler veya velilerle çalışırken hangi durumlarda çeviri hizmetine ihtiyaç duyulmuştur?
- 1.3. Okulunuzda çeviri hizmetleri genellikle nasıl organize edilmektedir? Kimler bu hizmeti sunmaktadır?
- 1.4. Eğitim ortamlarında çeviri hizmetlerinin neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz?
- 1.5. Okullarda görev yapan çevirmenlerin temel rol ve sorumlulukları sizce nelerdir?
- 1.6. Profesyonel çevirmenler ile profesyonel olmayan çevirmenler arasında kişisel olarak gözlemlediğiniz farklar var mıdır? Varsa, nasıl?
- 1.7. Bir öğrencinin veya velinin iletişimini önemli ölçüde kolaylaştıran bir çeviri deneyimini paylaşabilir misiniz?
- 1.8. Bir çevirmen aracılığıyla iletişim kurarken hissettiğiniz rahatlık ve güven düzeyini nasıl tanımlarsınız?
- 1.9. Görüşlerinize göre, çeviri desteği öğrencilerin öğrenme fırsatlarını nasıl etkilemektedir?

2. Görüşme Turu: Beklentiler, Zorluklar ve Uygulamalara Yönelik Yansımalar

Amacı: Öğretmenlerin daha derin beklentilerini, karşılaşılan zorlukları ve kritik olaylara ilişkin değerlendirmelerini incelemek.

- 2.1. Okullarda görev yapan çevirmenlerden hangi özel becerilerin, bilgilerin ve etik standartların gösterilmesi beklenmektedir?
- 2.2. Profesyonel çevirmenler ile profesyonel olmayanlar arasındaki beklentileriniz hangi yönlerden farklılık göstermektedir?
- 2.3. Çeviri hizmetlerini kullanırken yanlış anlaşılmalara veya iletişim kopuklukları yaşadınız mı? Örnek verebilir misiniz?
- 2.4. Çeviri sürecinde güven, gizlilik veya tarafsızlıkla ilgili kaygılar oluştu mu?
- 2.5. Bir sınıf içi etkinlikte veya veli toplantısında bir çeviri hizmetinin başarılı olup olmadığını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 2.6. Çeviri hizmetlerinin, çok dilli ailelerle ilişkileri geliştirmeye veya zorlaştırmaya nasıl etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2.7. Bir çevirmen bulunsada dahi, kültürel farklılıkların iletişimi nasıl karmaşıktırdığını düşünüyorsunuz?
- 2.8. Okul büyüklüğü, öğrenci nüfusu çeşitliliği veya yerel topluluk yapısı, çeviri hizmeti ihtiyacını ve kullanımını nasıl etkilemektedir?

3. Görüşme Turu: Derin Anlamlar, Sistemik Yansımalar ve Gelecek Perspektifleri

Amacı: Derin anlamları, sistemsel sorunları ve öğretmenlerin çeviri uygulamalarına dair iyileştirme vizyonlarını ortaya çıkarmak.

- 3.1. Deneyimlerinize dayanarak, çevirmenlerin eğitim ortamlarına sağladığı en büyük katkı nedir?
- 3.2. Okullar için ideal bir çeviri destek sistemi tasarlayacak olsaydınız, nasıl bir yapı oluştururdunuz?

- 3.3.** Mevcut çeviri hizmetleri sisteminde hangi boşluklar veya eksiklikler gözlemlenmektedir?
- 3.4.** Okulların, sınıf ve okul ortamlarında etkili çalışacak çevirmenleri hazırlamak veya yönlendirmek için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 3.5.** Okullarda çeviri hizmetlerinin daha fazla resmiyet kazanması ve standartlaştırılması gerektiğine inanıyor musunuz? Neden?
- 3.6.** Çeviri hizmetlerinin eğitimde fırsat eşitliği ve öğrenci hakları üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 3.7.** Demografik değişimler göz önüne alındığında, gelecekte eğitimde çevirmenlerin rolünün nasıl evrileceğini öngörüyorsunuz?
- 3.8.** Çok dilli sınıflarda çeviri hizmetlerini etkili bir şekilde kullanmak isteyen yeni öğretmenlere ne gibi tavsiyelerde bulunurdunuz?

Sayın [Öğretmenin Adı],

Değerli zamanınızı ayırarak deneyimlerinizi ve görüşlerinizi paylaştığınız için çok teşekkür ederim. Sağladığınız bilgiler, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin daha etkili, profesyonel ve kapsayıcı hale getirilmesine yönelik önemli bir kaynak olacaktır. Görüşmeniz sırasında verdiğiniz tüm bilgiler anonimleştirilecek; ses kayıtları yalnızca analiz amaçlı kullanılacak ve araştırma tamamlandıktan sonra güvenli biçimde imha edilecektir. Dilerseniz, araştırmanın bulguları ve sonuçları hakkında bilgilendirme almak isteyip istemediğinizi belirtebilirsiniz. Görüşme sonrasında eklemek istediğiniz başka bir düşünce ya da katkı olursa, benimle her zaman iletişime geçebilirsiniz. Katılımınız için tekrar teşekkür eder, eğitim çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ek 8. Veli Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU: VELİLER İÇİN

Sayın [Velinin Adı],

Araştırmamıza katılmayı kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Bu görüşme, eğitim ortamlarında sunulan çeviri hizmetlerine dair deneyimlerinizi ve düşüncelerinizi anlamayı amaçlayan bir çalışmanın parçasıdır.

Çalışmam Belmont Report (1979)'ta belirtilen *Kişilere Saygı*, *Yarar Sağlama* ve *Adalet* ilkelerine ve Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR) kurallarına tamamen uygundur.

Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşmenin herhangi bir anında, hiçbir açıklama yapmadan görüşmeyi durdurabilir veya katılımınızı sonlandırabilirsiniz.

Görüşme sırasında ses kaydı alınacaktır. Ses kaydı yalnızca bu araştırmanın amacıyla kullanılacak, kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi paylaşılmayacaktır. Tüm veriler güvenli bir ortamda saklanacak ve araştırmanın tamamlanmasının ardından imha edilecektir.

Görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürecektir. Üç aşamada ilerleyeceğiz: ilk deneyimler ve algılar, yaşanan zorluklar ve beklentiler, daha genel değerlendirmeler ve öneriler.

Paylaşacağınız bilgiler, okullarda daha iyi iletişim sağlanmasına, ailelerin eğitim süreçlerine daha etkin katılımına ve çocukların eğitim fırsatlarının eşitlenmesine katkı sağlayacaktır.

Görüşmeyi kaydetmem ve verilerinizi çalışmamda kullanmam için açık rızanızı veriyor musunuz?

Araştırmanın her aşamasında gizliliğinize ve kişisel haklarınıza saygı gösterilecektir.

İzninizle görüşmeye başlayabilir miyiz?

Genel Araştırma Amacı: Bu çalışma, eğitim ortamlarındaki farklı paydaşların, profesyonel veya profesyonel olmayan çevirmenler tarafından sunulan toplum çevirmenliği hizmetlerinin rolünü, etkililiğini ve etkisini nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini ve değerlendirdiklerini araştırmayı amaçlamaktadır. Velilerin görüşleri, çeviri hizmetlerini doğrudan deneyimleyen kullanıcılar olarak, duygusal, kişisel ve eğitsel açıdan kritik öneme sahip anlarda bu hizmetlere ihtiyaç duymaları nedeniyle özellikle önemli kabul edilmektedir.

Demografik Bilgi Soruları

- Cinsiyet:
- Yaş:
- Eğitim durumu:
- Anadil:
- Evde konuşulan diller:
- Doğum ülkesi:
- Türkiye’de yaşadığı yıl sayısı:
- Okula devam eden çocuk sayısı:
- Çocuğun/Çocukların eğitim kademesi: (İlkokul / Ortaokul / Lise)
- Çocuğun/Çocukların devam ettiği okul türü: (Resmî / Özel / Özel Eğitim)
- Türkçe yeterlilik düzeyi: (Hiç / Temel / Orta / İleri)
- Çocuğunuzun okulunda hiç çeviri hizmetine ihtiyaç duydunuz mu? (Evet / Hayır)

- Evet ise, çeviri hizmeti kim tarafından sağlandı? (Profesyonel çevirmen / Okul personeli / Gönüllü / Diğer veliler)

1. Görüşme Turu: Genel Farkındalık, İlk Deneyimler ve Temel Algılar

Amacı: Velilerin çeviri hizmetleriyle ilk karşılaşmalarını ve genel algılarını anlamak.

- 1.1. Okul ortamında "çeviri hizmetleri" ifadesi size ne çağrıştırmaktadır?
- 1.2. Çocuğunuzun okulunda ilk kez çeviri hizmetine ihtiyaç duyduğunuz deneyiminizi hatırlıyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
- 1.3. Hangi durumlarda (örneğin veli-öğretmen toplantıları, okul etkinlikleri, rehberlik görüşmeleri) çevirmen ihtiyacı duyduunuz?
- 1.4. Çevirmen desteği nasıl sağlandı? (Siz mi talep ettiniz, okul mu önerdi vb.)
- 1.5. Okuldaki görüşmelerde çevirmen aracılığıyla iletişim kurarken nasıl hissettiniz?
- 1.6. Sizce, okullarda görev yapan çevirmenlerin temel sorumlulukları nelerdir?
- 1.7. Profesyonel bir çevirmenle iletişim kurduğunuzda ve öğretmen, gönüllü ya da öğrenci gibi profesyonel olmayan kişiler çevirmenlik yaptığında bir fark gözlemlediniz mi? Açıklayabilir misiniz?
- 1.8. Hassas veya kişisel konular hakkında çevirmen aracılığıyla konuşurken ne kadar rahat hissettiniz?
- 1.9. Çocuğunuzun eğitimine katılımınız açısından çeviri hizmetlerinin önemini nasıl değerlendiriyorsunuz?

2. Görüşme Turu: Beklentiler, İletişim Zorlukları ve Derinlemesine Deneyimler

Amacı: Velilerin daha derin beklentilerini, yaşanan iletişim zorluklarını ve kritik olayları ortaya koymak.

- 2.1. Okullarda çalışan çevirmenlerden hangi beceri ve özelliklere sahip olmalarını bekliyorsunuz?
- 2.2. Çeviri hizmetlerinden yararlanırken herhangi bir zorluk veya yanlış anlama yaşadınız mı? Açıklayabilir misiniz?
- 2.3. Çocuğunuzun okulunda çeviri hizmetlerinden yararlanırken güven ve gizlilik konularında nasıl hissettiniz?
- 2.4. Bir çevirmenin, sizin aktarmak istediğiniz mesajı veya okulun iletmek istediği mesajı etkilediğini düşündüğünüz oldu mu?
- 2.5. Bir okulda gerçekleştirilen çeviri oturumunun başarılı olup olmadığını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 2.6. Çeviri hizmetlerinin, okul topluluğunun bir parçası olarak daha fazla dahil edilmenize veya saygı göstermeye katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Neden?
- 2.7. Çeviri desteğine rağmen kültürel yanlış anlamaların yaşandığı durumlar oldu mu? Bir örnek paylaşabilir misiniz?
- 2.8. Çocuğunuzun devam ettiği okulun türüne (resmî/özel/özel eğitim) bağlı olarak çeviri hizmetleriyle ilgili deneyimlerinizde farklılıklar gözlemlediniz mi?

3. Görüşme Turu: Derin Anlamlar, Sistemik Değerlendirme ve Gelecek Beklentileri

Amacı: Çeviri hizmetlerinin veliler için taşıdığı derin anlamları anlamak ve iyileştirme önerilerini ortaya koymak.

- 3.1. Sizce çeviri hizmetlerinin sizin ve çocuğunuzun eğitim sürecine sağladığı en büyük yarar nedir?
- 3.2. Okullarda veliler için en iyi çeviri hizmeti sistemi tasarlanacak olsaydı, bu sistem nasıl olurdu?
- 3.3. Mevcut sistemde düzeltilmesi gerektiğini düşündüğünüz sorunlar nelerdir?
- 3.4. Okullarda çalışan çevirmenlere, sizin gibi ailelere daha iyi destek olabilmeleri için hangi tavsiyelerde bulunmak isterdiniz?

3.5. Sizce tüm okullarda profesyonel çeviri hizmeti sunulmalı mı? Neden?

3.6. Çeviri hizmetleri, okul ve okul personeline olan güveninizi nasıl etkilemektedir?

3.7. Gelecekte farklı diller konuşan ailelerin desteklenmesi için okullarda nasıl uygulamalar geliştirilmesini umuyorsunuz?

3.8. Okul müdürlerine veya öğretmenlere, velilerle çevirmen aracılığıyla çalışmaları konusunda iletmek istediğiniz bir mesajınız var mı?

Sayın [Velinin Adı],

Bu görüşmeye zaman ayırdığınız ve deneyimlerinizi içtenlikle paylaştığınız için size çok teşekkür ederim.

Paylaştığınız bilgiler, okullarda çeviri hizmetlerinin aileler için daha etkili ve erişilebilir hale gelmesine yardımcı olacak.

Görüşmede verdiğiniz tüm bilgiler anonimleştirilecek ve sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Ses kayıtları yalnızca analiz amacıyla kullanılacak, ardından güvenli bir şekilde silinecektir.

İsterseniz, araştırma sonuçları tamamlandığında sizinle paylaşabilirim. Bunun için görüşme sonunda onayınızı belirtebilirsiniz.

Görüşmeden sonra aklınıza gelen herhangi bir ek bilgi veya yorum olursa, benimle her zaman iletişime geçebilirsiniz.

Katkılarınız için tekrar teşekkür eder, size ve ailenize sağlık ve başarılar dilerim.

Ek 9. Profesyonel Toplum Çevirmeni Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

PROFESYONEL TOPLUM ÇEVİRMENLERİ İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın [Çevirmenin Adı],

Bu araştırmaya katılımınızı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmemiz, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerine ilişkin algıların, deneyimlerin, mesleki zorlukların ve katkıların derinlemesine incelendiği akademik bir çalışmanın parçasıdır.

Çalışmam Belmont Report (1979)'ta belirtilen *Kişilere Saygı, Yarar Sağlama* ve *Adalet* ilkelerine ve Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR) hükümlerine uygun şekilde yürütülmektedir.

Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşmenin herhangi bir aşamasında, hiçbir gerekçe sunmadan görüşmeyi durdurabilir veya katılımınızı geri çekebilirsiniz.

Görüşme sırasında ses kaydı alınacaktır. Ses kayıtları yalnızca bu çalışmanın analiz sürecinde kullanılacak; kimliğinizi açığa çıkaracak herhangi bir bilgi üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Tüm veriler güvenli bir şekilde saklanacak ve araştırma tamamlandığında imha edilecektir.

Görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürecek ve üç ana bölümden oluşacaktır: genel rol algıları ve deneyimler, etik ilkeler ve zorluklar, mesleki gelişim ve gelecek perspektifleri.

Katkılarınız, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin profesyonelleşmesi ve geliştirilmesi açısından son derece değerlidir.

Görüşmeyi kaydetmem ve verilerinizi çalışmada kullanmam için açık rızanızı veriyor musunuz?

Sürecin tamamı boyunca etik kurallara ve kişisel veri güvenliğine titizlikle riayet edilecektir.

İzninizle görüşmeye başlayabilir miyiz?

Genel Araştırma Amacı: Bu çalışma, eğitim ortamlarındaki farklı paydaşların, profesyonel veya profesyonel olmayan çevirmenler tarafından sunulan toplum çevirmenliği hizmetlerinin rolünü, etkililiğini ve etkisini nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini ve değerlendirdiklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Profesyonel toplum çevirmenlerinin görüşleri, eğitim ortamlarında çeviri uygulamalarının, karşılaşılan zorlukların, etik meselelerin ve mesleki kimlik oluşumunun daha iyi anlaşılması açısından kritik öneme sahiptir.

Demografik Bilgi Soruları

- Cinsiyet:
- Yaş:
- En yüksek eğitim durumu:
- Profesyonel çeviri eğitimi alındı mı? (Evet / Hayır)
- Sertifikasyon/akreditasyon durumu: (Varsa belirtiniz)
- Toplum çevirmeni olarak toplam deneyim süresi (yıl olarak):
- Toplum çevirmenliğini tam zamanlı mı yan iş olarak mı yapıyorsunuz?
- Eğitim ortamlarında çeviri deneyimi süresi (yıl olarak):
- Çeviri yapılan diller:
- Ağırlıklı gerçekleştirilen çeviri türü: (Yüz yüze / Telefonla / Uzaktan görüntülü)
- Çalışılan kurum türü: (Resmî okullar / Özel okullar / STK'lar / Diğer)

- Ana çalışma bölgesi: (Kentsel / Banliyö / Kırsal)
- Yıllık yaklaşık yürütülen eğitim temelli çeviri vakası sayısı:

1. Görüşme Turu: Mesleki Kimlik, Genel Rol Algıları ve İlk Deneyimler

Amacı: Profesyonel toplum çevirmenlerinin genel rol kavrayışlarını, ilk deneyimlerini ve eğitim ortamlarına ilişkin görüşlerini anlamak.

1.1. Özellikle eğitim ortamlarında görev yapan bir profesyonel toplum çevirmeni olarak rolünüzü nasıl tanımlarsınız?

1.2. Hangi tür okul etkinliklerinde veya iletişim süreçlerinde çevirmen olarak görev aldınız?

1.3. Eğitim alanındaki çeviri görevleri, diğer alanlardaki (örneğin sağlık, adalet) görevlerden hangi yönleriyle farklılık göstermektedir?

1.4. Eğitim ortamlarında çeviri süreci genellikle nasıl organize edilmektedir? (Doğrudan atama, ajans aracılığı, çağrı üzerine vb.)

1.5. Çeviri sırasında kendinizi nasıl konumlandırıyorsunuz? (Tarafsız kanal, kültürel aracılık, savunuculuk vb.)

1.6. Eğitim ortamlarında görev yapan profesyonel çevirmenlerin yerine getirmesi gereken temel sorumluluklar neler olmalıdır?

1.7. Rol karmaşası (örneğin, çevirmen yerine asistan veya savunucu gibi davranılması) yaşadığınız oldu mu? Açıklayabilir misiniz?

1.8. Çeviri sırasında öğretmen/okul yöneticisi, öğrenci ve veli arasındaki dinamikleri nasıl yönetiyorsunuz?

1.9. Sizin için özellikle anlamlı olan olumlu bir eğitim çevirisi deneyimini paylaşabilir misiniz?

2. Görüşme Turu: Etik İlkeler, Karşılaşılan Zorluklar ve Mesleki Yansımalar

Amacı: Etik ikilemleri, yaşanan gerçek zorlukları ve eğitim çevirmenliği konusundaki kritik mesleki yansımaları derinlemesine incelemek.

2.1. Okullarda çeviri yaparken uyulması gerektiğini düşündüğünüz en önemli etik ilkeler nelerdir?

2.2. Eğitim ortamlarında çalışırken gizlilik, tarafsızlık veya savunuculuk gibi konularda bir etik ikilem yaşadınız mı? Açıklayabilir misiniz?

2.3. Eğitim ortamlarında çevirmen aracılığıyla yürütülen iletişimlerde karşılaşılan yaygın zorluklar nelerdir?

2.4. Akademik başarısızlık, disiplin konuları veya psikolojik sorunlar gibi hassas konuların çevirisi sürecinde hangi yöntemler kullanılmaktadır?

2.5. Okul ile veliler arasındaki kültürel beklentilerin uyuşmaması durumlarında nasıl bir strateji izlenmektedir?

2.6. Akademik ya da teknik okul dili sadeleştirilirken hangi yöntemler uygulanmaktadır?

2.7. Resmî okullarda çalışmak ile özel okullarda çalışmak arasında gözlemlediğiniz farklar var mıdır? Açıklayabilir misiniz?

2.8. Okulun öğrenci çeşitliliği veya büyüklüğü, çeviri deneyiminizi nasıl etkilemektedir?

3. Görüşme Turu: Derin Anlamlar, Mesleki Gelişim ve Gelecek Perspektifi

Amacı:

Çevirmenlerin çalışmalarına dair derin anlamları, sistemik değerlendirmeleri ve mesleki iyileştirme önerilerini ortaya koymak.

3.1. Eğitim çevirmenliği deneyiminiz ışığında, çevirmenlerin eğitimde fırsat eşitliğine sağladığı en

büyük katkı nedir?

- 3.2. Okullar için ideal bir çeviri destek modeli tasarlayacak olsanız, bu model neleri içermelidir?
- 3.3. Profesyonel çevirmenlerin eğitim ortamlarında karşılaştığı sistemik engeller (politikalar, istihdam, eğitim) nelerdir?
- 3.4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çevirmenlerle daha etkili çalışabilmeleri için nasıl bir eğitimden geçmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 3.5. Eğitim ortamlarında çeviri hizmetlerinin genel toplum çevirmenliğinden ayrı, özel bir sertifika veya eğitim gerektirmesi gerektiğine inanıyor musunuz? Neden?
- 3.6. Mesleki destek mekanizmaları (örneğin denetim, akran destek ağları) eğitim çevirmenliğinin kalitesini nasıl artırabilir?
- 3.7. Gelecekte eğitimde çevirmenlerin rolünün nasıl değişeceğini öngörüyorsunuz?
- 3.8. Okul müdürlerine, öğretmenlere ve politika yapıcılara eğitim ortamlarında profesyonel çeviri hizmetinin önemi hakkında iletmek istediğiniz bir mesajınız var mı?

Sayın [Çevirmenin Adı],

Görüşmemize katıldığınız ve değerli mesleki deneyimlerinizi paylaştığınız için çok teşekkür ederim. Paylaştığınız bilgiler, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği hizmetlerinin kalitesinin artırılması, etik standartların güçlendirilmesi ve profesyonel gelişimin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Görüşmeniz sırasında verdiğiniz tüm bilgiler anonimleştirilecek; ses kayıtları yalnızca analiz amacıyla kullanılacak ve araştırma süreci tamamlandığında güvenli biçimde imha edilecektir.

İsterseniz, çalışmanın sonuçları tamamlandığında size bilgilendirme yapılabilir. Bunun için görüşme sonunda onay verebilirsiniz.

Araştırmanın ilerleyen aşamalarında ek bir katkı sunmak isterseniz, benimle iletişime geçmekten memnuniyet duyarım.

Katılımınız ve mesleki katkılarınız için tekrar teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ek 10. Ad-Hoc Toplum Çevirmeni Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

AD-HOC TOPLUM ÇEVİRMENLERİ İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın [Katılımcının Adı],

Araştırmamıza katılımınızı kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Bu görüşme, eğitim ortamlarında profesyonel olmayan çevirmenlerin (öğretmenler, idareciler, gönüllüler) çeviri deneyimlerine, algılarına ve katkılarına odaklanan bir akademik çalışmanın parçasıdır.

Çalışma, Belmont Report (1979)'ta belirtilen *Kişilere Saygı, Yarar Sağlama* ve *Adalet* ilkelerine ve Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR) kurallarına tamamen uygun olarak yürütülmektedir.

Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşmenin herhangi bir aşamasında, hiçbir gerekçe belirtmeden görüşmeyi durdurabilir veya katılımınızı sonlandırabilirsiniz.

Görüşme sırasında ses kaydı alınacaktır. Bu kayıtlar yalnızca analiz amacıyla kullanılacak; kimliğinizi açığa çıkarabilecek herhangi bir bilgi üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Tüm veriler güvenli şekilde saklanacak ve araştırmanın tamamlanmasının ardından imha edilecektir.

Görüşme süresi yaklaşık 30-45 dakika olacaktır. Üç aşamada ilerleyeceğiz: genel deneyimler, yaşanan zorluklar ve sistemik değerlendirmeler.

Katılımınız, eğitim ortamlarında çeviri hizmetlerinin geliştirilmesi ve gönüllü katkıların daha iyi desteklenmesi açısından çok kıymetlidir.

Görüşmeyi kaydetmem ve verilerinizi çalışmada kullanmam için açık rızanızı veriyor musunuz?

Araştırmanın her aşamasında gizliliğinize ve haklarınıza tam anlamıyla saygı gösterilecektir.

İzninizle görüşmeye başlayabilir miyiz?

Genel Araştırma Amacı: Bu çalışma, eğitim ortamlarındaki farklı paydaşların, profesyonel veya profesyonel olmayan çevirmenler tarafından sunulan toplum çevirmenliği hizmetlerinin rolünü, etkililiğini ve etkisini nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini ve değerlendirdiklerini araştırmayı amaçlamaktadır. Profesyonel olmayan çevirmenler (öğretmenler, idareciler, gönüllüler), resmî bir çeviri eğitimi almamış olmalarına rağmen iletişim boşluklarını kapatmada önemli bir rol oynamaktadır ve bu nedenle çalışmada özel bir yere sahiptir.

Demografik Bilgi Soruları

- Cinsiyet:
- Yaş:
- Eğitim durumu:
- Okuldaki mevcut görev: (Öğretmen / İdareci / Rehber Öğretmen / Diğer)
- Mesleki deneyim süresi (yıl olarak):
- Akıcı konuşulan diller:
- Çeviri desteği sağlanan diller:
- Okul ortamında ne sıklıkla çevirmenlik yapıldığı: (Nadiren / Bazen / Sık sık)
- Çevirmenlik görevi resmî olarak mı atandı yoksa gönüllü mü olundu?
- Toplum çevirmenliğini tam zamanlı mı yan iş olarak mı yapıyorsunuz?
- Çeviri hizmeti için herhangi bir eğitim alındı mı? (Evet / Hayır)

- Çeviri desteği sağlanan okul türü: (Resmî / Özel / Özel Eğitim)

1. Görüşme Turu: Genel Deneyimler, İlk Çeviri Deneyimleri ve Rol Anlayışı

Amacı: Profesyonel olmayan çevirmenlerin, çeviri görevlerine nasıl dâhil olduklarını ve bu görevlerdeki ilk deneyimlerini ve rol algılarını ortaya koymak.

- 1.1. Okulunuzda ilk kez nasıl çevirmenlik yapmaya başladınız?
- 1.2. Hangi tür okul etkinliklerinde veya iletişim durumlarında çeviri desteği sağlamanız istendi?
- 1.3. Çevirmenlik görevini üstlenmenize ne sebep oldu? (Gönüllülük, görevlendirme, ihtiyaç gibi)
- 1.4. Çevirmenlik yaparken sorumluluklarınızı nasıl tanımlıyorsunuz?
- 1.5. Resmî göreviniz olmamasına rağmen çevirmenlik yaparken kendinizi ne kadar rahat hissettiniz?
- 1.6. Okul etkinliklerinde veya toplantılarda çevirmenlik yaparken en çok hangi zorluklarla karşılaştınız?
- 1.7. Okul topluluğu (öğretmenler, veliler, öğrenciler) sizin gayriresmî çevirmenlik rolünüze nasıl tepki verdi?
- 1.8. Çevirmenlik yaparak bir iletişim sorununu çözdüğünüz bir durumu paylaşabilir misiniz?
- 1.9. Profesyonel çevirmen desteği sağlanamadığı için iletişimin olumsuz etkilendiği bir duruma tanık oldunuz mu?

2. Görüşme Turu: Beklentiler, Zorluklar ve Etik İkilemler

Amacı: Profesyonel olmayan çeviri uygulamalarında beklentileri, yaşanan etik sorunları ve daha derin zorlukları anlamak.

- 2.1. Çeviri yaparken hangi etik değerlere (örneğin tarafsızlık, gizlilik) bağlı kalınması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 2.2. Çevirmenlik yaparken çıkar çatışması veya gizlilik ihlali gibi etik ikilemler yaşadığınız oldu mu?
- 2.3. Çeviri sırasında yanlış anlaşılmalara veya zorlayıcı duygularla nasıl başa çıktınız?
- 2.4. Hiç kendinizi çevirmenlik yaparken hazırlıksız veya baskı altında hissettiğiniz bir durum oldu mu?
- 2.5. Sadece "yorumlamak" yerine, "açıklama yapmanız" yönünde bir baskı hissettiğiniz oldu mu? Böyle bir durumda nasıl hareket ettiniz?
- 2.6. Sizce, profesyonel olmasa da çevirmenlik yapan bir kişinin hangi becerilere sahip olması gerekmektedir?
- 2.7. Okulunuz tarafından çevirmenlik görevi üstlendiğinizde herhangi bir destek aldınız mı? Aldıysanız, bu destek neleri kapsıyordu?
- 2.8. Okul kültürü, büyüklüğü veya öğrenci çeşitliliği çeviri ihtiyacını ve sıklığını nasıl etkilemektedir?

3. Görüşme Turu: Derin Yansımalar, Sistemik Değerlendirmeler ve Gelecek İyileştirmeleri

Amacı: Profesyonel olmayan çevirmenlerin deneyimlerine ilişkin derin yansımaları, sistemik eksiklikleri ve geliştirme önerilerini ortaya koymak.

- 3.1. Geriye dönüp baktığınızda, gayriresmî çevirmenlik yapmanın sizin için en tatmin edici yönü ne olmuştur?
- 3.2. Sizin için en zorlayıcı veya stresli deneyim ne olmuştur?
- 3.3. Okullarda profesyonel olmayan çevirmenlere güvenmenin en büyük riskleri veya zorlukları nelerdir?
- 3.4. Okulların, gayriresmî olarak çevirmenlik yapan personele daha iyi destek sağlaması için neler yapılmalıdır?
- 3.5. Sizce okullar, her zaman profesyonel çevirmen kullanmalı mı? Neden?

3.6. Okullarda çeviri hizmetlerinin yönetiminde değiştirilmesini istediğiniz bir uygulama olsaydı, bu ne olurdu?

3.7. Çevirmenlik hizmetlerinin, velilerin ve öğrencilerin okula ve okul personeline duyduğu güveni nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

3.8. Okul yöneticilerine, profesyonel olmayan çevirmenlerle çalışmaları konusunda hangi tavsiyelerde bulunmak isterdiniz?

Sayın [Katılımcının Adı],

Bu görüşmeye zaman ayırdığınız ve değerli deneyimlerinizi bizimle paylaştığınız için içtenlikle teşekkür ederim.

Paylaştığınız bilgiler, eğitim ortamlarında gönüllü ya da ad-hoc çeviri desteği sağlayan bireylerin yaşadığı deneyimlerin daha iyi anlaşılmasına ve bu kişilere yönelik destek mekanizmalarının geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Görüşmeniz sırasında verdiğiniz tüm bilgiler anonimleştirilecek; ses kayıtları yalnızca analiz amacıyla kullanılacak ve araştırmanın tamamlanmasının ardından güvenli biçimde silinecektir.

Dilerseniz, çalışmanın sonuçları tamamlandığında size bilgilendirme yapılabilir. Bunun için görüşme sonunda onay verebilirsiniz.

Görüşme sonrasında eklemek istediğiniz herhangi bir bilgi ya da düşünceniz olursa, benimle her zaman iletişime geçebilirsiniz.

Katkılarınız için tekrar teşekkür eder, çalışmalarınızda ve gönüllü katkılarınızda başarılar dilerim.

Ek 11. Araştırma Davet Yazısı

Merhaba,

Ben Ali Duran. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce Mütercim-Çevirmenlik Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Dr. Oktay Eser rehberliğinde yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışmamı "Eğitim Ortamlarında Paydaşların Toplum Çevirmenliğine Yönelik Algı ve Beklentileri" başlığıyla sürdürmekteyim.

Araştırmam, Amasya, Çorum, Samsun ve Tokat illerinde, yabancı öğrencilerin bulunduğu ilkokul, ortaokul ve liselerde yürütülmektedir. Çalışmada, eğitim ortamlarında profesyonel ya da profesyonel olmayan çevirmenler aracılığıyla sunulan toplum çevirmenliği hizmetlerinin farklı paydaşlar (okul yöneticileri, öğretmenler, toplum çevirmenleri, veliler ve rehber öğretmenler) tarafından nasıl algılandığını, deneyimlendiğini ve değerlendirildiğini incelemek amaçlanmaktadır.

Bu kapsamda, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilecek bireysel görüşmelere katılmanız rica edilmektedir. Görüşmeler, araştırmanın fenomenolojik doğasına uygun şekilde, üç aşamalı olarak gerçekleştirilecektir. Katılım tamamen gönüllüdür ve görüşmelere katılmayı herhangi bir aşamada reddetme ya da sonlandırma hakkına sahipsiniz. Görüşmeler ses kaydı alınarak gerçekleştirilecek ve veriler "Kişisel Verilerin Korunması Kanunu" çerçevesinde gizlilikle korunacaktır. Katılımcıların isimleri veya kimliklerini doğrudan ifşa edebilecek herhangi bir bilgi araştırmada kullanılmayacaktır; tüm veriler kodlanarak anonimleştirilecektir.

Bu araştırmaya katılımınız, eğitim ortamlarında toplum çevirmenliği uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına, ilgili hizmetlerin geliştirilmesine ve eğitimde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmanın eğitim alanındaki bilgi birikimine değerli katkılar sunmasını temenni ederim.

Saygılarımla,

Ali DURAN

Amasya Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İngilizce Mütercim-Çevirmenlik Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek 12. Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu

AYRINTILI BİLGİLENDİRME VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Araştırma davet yazısında bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	
Araştırmanın Amacı	

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. .../.../.....

İmza:

Katılımcının Adı-Soyadı:

Ses / Görüntü Kaydı Onamı

- ☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Herhangi bir katılımcı, ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde katılımcıdan kayıt alınmayacaktır.

Ek 13. YFA Analizi Sonucu Elde Edilen Kodlar

4.1. EĞİTİM ORTAMLARINDA TOPLUM ÇEVİRMENLİĞİNE YÖNELİK ROL VE SORUMLULUK ALGILARI

resmî olmayan yardımcıların çevirmen rollerine bürünmesi (VELİ 53)
resmî olmayan yardımcıların çevirmen rollerine bürünmesi (VELİ 25)
resmî olmayan yardımcıların çevirmen rollerine bürünmesi (VELİ 67)
resmî olmayan yardımcıların çevirmen rollerine bürünmesi (VELİ 35)
ablaya yüklenen çeviri görevi (ÖG 24)
acil durumda çeviri desteği (OM 50)
acil durumlarda bilgi aktarımı (ÖG 56)
acil durumlarda çevirmen erişim sıkıntısı (MY 11)
acil durumlarda çevirmen yoksunluğu (VELİ 1)
acil durumlarda etkili iletişim kurmak için çeviri hizmetine ihtiyaç duyulması (ÖG 122)
acil ihtiyaç temelli çevirmen talebi (PİKTES ÖG 02)
acil müdahale işlevi (TÇ 12)
adalet erişimi kolaylaştırıcılığı (TÇ 12)
adli süreçlerde dil desteği sağlama (MY 19)
adli süreçlerde sözlü çeviri (TÇ 7)
adli ve eğitimsel rol ayrımı bilinci (TÇ 1)
afet ve acil durum çeviri desteği (TÇ 10)
agresifleşme ve çatışma önleyiciliği (MY 31)
ahlaki değer gözetimi (PDR 14)
aidat ve ödeme anlaşmazlıkları (PDR 9)
aidiyet ve bağlılık duygusu (VELİ 75)
aile bireylerinden alınan dil desteği (VELİ 59)
aile danışmanı rolüne zorlanma (TÇ 24)
aile geçmişine dair bilgiye ulaşım (PİKTES ÖG 24)
aile içi çeviri desteği (OM 51)
aile içi çevirmenlik döngüsü (ÖG 23)
aile içi çözüm geliştirme (VELİ 9)
aile içi iletişim köprüsü (PDR 13)
aile ile birebir iletişim (OM 50)
aile iletişimi zorluğu (MY 27)
aile iletişiminde çeviri desteği gereksinimi (PİKTES ÖG 23)
aile iletişiminde çeviri gerekliliği (ÖG 66)
aile iletişiminde dil engeli yaşanması (PİKTES ÖG 13)
aile iletişimini kolaylaştırma (PDR 14)
aile katılımını artırma potansiyeli (ÖG 5)
aile lehine yumuşatma eğilimi (TÇ 6)
aile rehberlik yardımcısı (TÇ 4)
aile yakınıyla iletişim sağlama (OM 3)
ailelerin sosyal durumları ve çekingenlik (MY 24)
aileokul arası iletişim köprüsü (TÇ 21)
aileokul bağının kurulması (VELİ 80)
aileokul etkileşimini sağlama (PDR 1)
aileokul iletişim aracısı (TÇ 17)
aileokul köprüsünün kurma (ÖG 61)
aileöğretmen diyalogunda iletişim kurgusuzluğu (ÖG 26)
ailevi sorunlarda köprü olma (MY 23)
aileyle iletişimde aracı destek kullanımı (ÖG 113)
akademik bilgi aktarım desteği (MY 15)
akademik durum aktarımı ihtiyacı (VELİ 71)
akademik kavram açıklayıcılığı (TÇ 16)
akademik takipte çeviri desteği (MY 18)
akademik terim açıklayıcılığı (TÇ 19)
akademik ve sosyal anlatım kolaylığı (MY 34)
akraba aracılığıyla iletişim (OM 9)
akraba desteğiyle iletişim kurma (OM 52)
akraba temelli çeviri desteği (OM 12)
akraba çevirmen kullanımı (MY 27)
akraba ve komşudan dil desteği (VELİ 11)
akraba veya komşularla eğitim iletişimi (MY 24)
akrabalık temelli görev alıcı (TÇ 8)
akran çevirmenliğinin işlevselliği (ÖG 70)
akran dil aracılığı (OM 27)
akran öğrenmesi temelli iletişim (ÖG 115)
akranlar arası iletişimi kolaylaştırma (ÖG 17)
alan bilgisine dayalı çeviri (PDR 12)
alan terimlerine hâkim çevirmen gerekliliği

(PDR 1)
alternatif iletişim yolları arayışı (MY 10)
anadil eksensli erişim zorluğu (ÖG 32)
anadil eşleşmesi gerekliliği (PDR 4)
anadil farklılığında iletişim köprüsü (OM 36)
anadile yakın konuşma yetisi (TÇ 25)
anadili farklı bireylerle iletişim sağlama (OM 21)
anadilin dışında Türkçe yetkinliğiyle çözüm üretme (TÇ 6)
anaokulu sürecinde çeviri gereksinimi (VELİ 70)
anında (acil) çeviri beklentisi (VELİ 61)
anında tepki verici (TÇ 11)
anlam aktarıcısı (TÇ 23)
anlam aktarımı gücülüğü (PDR 8)
anlam aktarımı güvensizliği (PDR 17)
anlam aktarımı sorumluluğu (TÇ 16)
anlam aktarımında aracılık (OM 45)
anlam aktarımında aracılık beklentisi (VELİ 1)
anlam aktarma sorumluluğu (MY 9)
anlam birliği kurma sorumluluğu (ÖG 72)
anlam bütünlüğü koruması (OM 32)
anlam bütünlüğü sağlayıcı (TÇ 11)
anlam bütünlüğü sorunu (OM 28)
anlam bütünlüğünü koruma (PDR 12)
anlam doğrulama sağlayıcısı (TÇ 2)
anlam doğruluğu sağlama (OM 29)
anlam karmaşası riski (OM 27)
anlam kaybı riski (OM 6)
anlam köprüsü kurma desteği (PİKTES ÖG 24)
anlam köprüsü oluşturma rolü (ÖG 103)
anlam kurucu iletişim aracı (ÖG 96)
anlama çabasını zayıflatan kolaylık (PİKTES ÖG 8)
anlama ve anlatma köprüsü kurma (ÖG 105)
anlama ve anlatmayı kolaylaştırma (ÖG 94)
anlamaya dayalı öğretim desteği (ÖG 114)
anlamayı kolaylaştırıcı öğretmen desteği (ÖG 50)
anlamlandırma aracı (PDR 13)
anlamlaştırma kolaylaştırıcısı (VELİ 40)
anlaşılabilir dil kullanımı (TÇ 18)
anlaşılabilirlik sağlama sorumluluğu (OM 24)
anlaşılabilirlik sağlama sorumluluğu (ÖG 109)
anlaşılır dil ve uygun ses tonuyla duygusal içerik aktarıcısı (PDR 23)
anlaşılabilirlik sağlama rolü (OM 7)
anlaşılma ihtiyacına yanıt (MY 31)
anlaşılma sorumluluğunu karşı tarafa yükleme (ÖG 13)
anlaşmayı kolaylaştıran aracı kişi (ÖG 99)
anlatı çevirmeni (VELİ 28)
anlatımda çarpıtma (OM 6)
anlatının doğru karşılık bulma sorunu (ÖG 119)
anlatma ve anlaşılmayı kolaylaştırıcı (ÖG 92)
anlatma zorluğu kaynaklı yönlendirme sorunları (VELİ 1)
anlayış kolaylaştırıcısı (TÇ 8)
anlayışın aktarımı ve empati çevirisi (MY 51)
anlık çözüme dayalı çeviri (OM 2)
anlık iletişim gereksinimine verilen tepki (MY 22)
anlık sorun çözme sorumluluğu (TÇ 12)
anlık teknolojik çözüm (PDR 22)
anne kimliğiyle güçlenen temsil (TÇ 26)
annelere yüklenen çifte rol (VELİ 17)
annelerin çocuğa bağımlı iletişimi (VELİ 45)
annelerin dil engeli nedeniyle dışlanması (VELİ 15)
annelerin sessizliğiyle oluşan boşluk (VELİ 66)
annenin okuryazarlık engeli (VELİ 34)
anneyle bağlı çeviri zorunluluğu (VELİ 14)
anneyle iletişimde öğrenci aracı (ÖG 23)
arabulucukurucu (VELİ 32)
aracı birey yoluyla iletişim kurma (ÖG 37)
aracı iletişim rolü (TÇ 14)
aracı kişi olarak kullanma (TÇ 24)
aracı köprü görevi (OM 45)
arapça anlatımda yetersizlik (MY 11)
arapça bilen öğretmen arabuluculuğu (ÖG 52)
arapça bilmeyenlere destek (VELİ 33)
arapça lehçe farklarını aşma çabası (TÇ 21)
arkadaş aracılığıyla dil desteği (VELİ 8)

arkadaş çevresi yönlendirmesi (TÇ 19)
arkadaşlık ilişkileri çeviri desteği (PDR 13)
ayaküstü görüşme zorunluluğu (PDR 9)
ayna görevi anlayışı (PDR 16)
aynı kökenden öğrencilerle iletişim (OM 12)
aynı uyruklu öğrenciden destek alınması (MY 12)
ayrıcalıklı öğrenci algısı (PDR 3)
az sayıda çeviri ihtiyacı (TÇ 21)
azınlık haklarını savunma aracılığı (ÖG 54)
azınlıklara sunulan dil hizmeti (ÖG 58)
bağlam temelli aktarım becerisi (PDR 1)
bağlamsal aracı rolü (TÇ 7)
bağlamsal bilgilendirme ile hazırlık (TÇ 26)
bakanlık dışı çeviri uygulamaları (OM 15)
basitleştirilmiş öğretmen dili kullanımı (OM 38)
başlangıç düzeyinde iletişim desteği (PİKTES ÖG 02)
beden diliyle anlama çabası (OM 15)
beden diliyle etkileşim kurma (ÖG 15)
beklenmedik durumlara çeviri desteği (ÖG 126)
beklenti iletme aracı (PDR 14)
belge sürecine dahil olmama (TÇ 7)
belge temelli başvuru süreci (OM 15)
belgelendirme sürecinde destek (MY 23)
belgeleri anlama yetersizliği (VELİ 2)
belgesiz ancak ihtiyaç odaklı çevirmenlik tanımı (ÖG 75)
bilgi aktarıcı aracı (TÇ 9)
bilgi aktarıcı rolü (TÇ 19)
bilgi aktarımı kolaylaştırıcısı (TÇ 11)
bilgi aktarımı sadeleştiriciliği (TÇ 1)
bilgi aktarımında doğruluk sorumluluğu (ÖG 19)
bilgi aktarımında güvenlik (TÇ 17)
bilgi aktarımında köprü olma (VELİ 86)
bilgi aktarma aracı (PDR 4)
bilgi bütünlüğü sağlama (TÇ 16)
bilgi edinme hakkı destekçiliği (OM 47)
bilgi edinme hakkının engellenmesi (MY 3)
bilgi edinmede çeviri engeli (VELİ 7)
bilgi güvenliği ihtiyacı (OM 29)
bilgi taşıyıcısı (TÇ 23)
bilgilendirici çeviri uygulayıcısı (TÇ 9)
bilgilendirme sorumluluğu eksikliği (ÖG 5)
bilgilendirme sürecinde çeviri desteği (OM 45)
bilgilendirme yükümlülüğü farkındalığı (OM 48)
bilgiye erişimde aracı olma görevi (VELİ 81)
bilgiye erişimde köprü görevi (ÖG 129)
bilgiye erişimde çevirmen desteği (VELİ 70)
bilgiye erişimi mümkün kılma (ÖG 94)
bilinmeyen çeviri içeriği sorunu (OM 26)
bire bir doğru iletişim sağlama (OM 40)
birebir iletişimde güven oluşturma (ÖG 114)
bireyler arasında iletişimi kolaylaştırma (MY 43)
bireysel çaba ile çeviri çözümleme (VELİ 2)
bireysel sorumlulukla yürüten iletişim (ÖG 29)
birinci ağızdan ifade eksikliği (PDR 8)
boş bırakılan belgeler (PDR 9)
brans dışı çeviri sorumluluğu (ÖG 27)
bürokratik engeller ve çevirmenlik hizmeti (MY 50)
büyük sınıf öğrencisine başvurma (OM 37)
ciddi konularda öğretmenin çeviri kaygısı (ÖG 27)
ciddiyet sağlayıcılığı (PDR 22)
cinsiyet temelli iletişim engelleri (TÇ 21)
çaresizlikle çeviriye bağlılık (VELİ 30)
çarpıtılmış bilgi aktarımı (MY 9)
çatışma çözüm aracısı (VELİ 49)
çeşitli dilden ve kültürden insanlarla iletişim sağlama ihtiyacı (MY 45)
çeviri alanında gelişim eksikliği (MY 3)
çeviri anlam sapması riski (PDR 22)
çeviri aracılığıyla otosansür (PDR 3)
çeviri aracılığıyla sorun çözme (MY 5)
çeviri aracılığıyla yönlendirme (OM 15)
çeviri desteği olmayan etkileşim zorluğu (OM 30)
çeviri desteğiyle veliye ulaşma (MY 25)
çeviri destekli eşit iletişim kurma (MY 22)
çeviri dışında çoklu rol üstlenme (ÖG 81)
çeviri dilinde sadelik tercihi (TÇ 16)
çeviri eksikliği kaynaklı yönetsel tıkanma (MY 7)
çeviri eksikliği nedeniyle eğitim süreçlerinden

geri çekilme (VELİ 79)
 çeviri eksikliği nedeniyle eğitim süreçlerinden geri çekilme (VELİ 43)
 çeviri eksikliği nedeniyle eğitim süreçlerinden geri çekilme (VELİ 23)
 çeviri eksikliği nedeniyle eğitim süreçlerinden geri çekilme (VELİ 47)
 çeviri eksikliği nedeniyle eğitim süreçlerinden geri çekilme (VELİ 49)
 çeviri eksikliğinde hissedilen yetersizlik (VELİ 21)
 çeviri eksikliğinde öğrenme riski (ÖG 61)
 çeviri etiği hassasiyeti (TÇ 1)
 çeviri hizmetlerinin iletişim aracı olarak işlevi (VELİ 53)
 çeviri hizmetlerinin iletişim aracı olarak işlevi (VELİ 67)
 çeviri içeriği anlama sorunu (MY 27)
 çeviri için dış destek ihtiyacı (PDR 7)
 çeviri için teknoloji kullanımı (OM 17)
 çeviri ihtiyacının plansız karşılanması (OM 39)
 çeviri işlevinin araçsallaştırılması (OM 14)
 çeviri kalitesi sorumluluğu (TÇ 1)
 çeviri nedeniyle akademik kayıp (PDR 3)
 çeviri olmadan destek yetersizliği (VELİ 73)
 çeviri rolü üstlenen kursiyer (OM 13)
 çeviri sırasında güven verme rolü (TÇ 13)
 çeviri sorumluluğunun öğretmene yüklenmesi (MY 49)
 çeviri sorumluluk sınırlandırıcısı (TÇ 2)
 çeviri sürecinde duygusal eşlikçi (TÇ 4)
 çeviri sürecinde duygusal yıpranma (ÖG 124)
 çeviri sürecinde görünmezlik (PDR 12)
 çeviri sürecinde güven inşa edici (TÇ 4)
 çeviri sürecinde öğrenci desteği (MY 27)
 çeviri sürecinde öğretmen yönlendirmesi (ÖG 22)
 çeviri sürecinde öz kontrol (OM 10)
 çeviri sürecinde pedagojik hassasiyet (ÖG 130)
 çeviri sürecinde rol karmaşası (MY 5)
 çeviri sürecinde talep belirsizliği (OM 18)
 çeviri sürecinde yanlış anlaşılma (PDR 6)
 çeviri sürecine ihtiyaç duyulmaması inancı (ÖG 13)
 çeviri verimliliği eksikliği (PDR 6)
 çeviri yapan öğrencinin dışlanması (OM 3)
 çeviri yoluyla etkileşim kolaylığı (OM 41)
 çeviri yoluyla kültürel yakınlaştırma (MY 23)
 çeviri yoluyla sosyal uyum hissi (VELİ 51)
 çeviride duygusal güvensizlik (VELİ 16)
 çeviride ikili görev algısı (TÇ 20)
 çeviride kültürel filtreleme zorunluluğu (ÖG 27)
 çeviride öğrencinin sözcülük işlevi (MY 11)
 çeviride serilik eksikliği (PDR 17)
 çeviride sistemsizlik algısı (MY 3)
 çeviride teknolojik yetersizlik (VELİ 83)
 çeviride yetişkinin yokluğu nedeniyle okulun yük altında kalması (OM 5)
 çevirinin dil farklılığına karşı köprü olması (VELİ 51)
 çevirisiz ortamda veli dışlanması (VELİ 41)
 çeviriye dayalı disiplin görüşmeleri (OM 49)
 çeviriye dayalı iletişim bağımlılığı (VELİ 17)
 çeviriyle sağlanan toplumsal düzen (ÖG 69)
 çevirmen deneyimi eksikliği (MY 33)
 çevirmen desteği olmadan eğitim hakkı mücadelesi (VELİ 1)
 çevirmen desteği olmadan yaşanan dışlanma hissi (VELİ 2)
 çevirmen iletişiminde akraba katkısı (MY 27)
 çevirmen kullanma eğiliminde azalma (PİKTES ÖG 03)
 çevirmen olarak öğrenci (OM 6)
 çevirmen olmadan iletişim: “yeterince anlıyorum” yanılsaması (VELİ 39)
 çevirmen olmadan iletişim: “yeterince anlıyorum” yanılsaması (VELİ 43)
 çevirmen olmadan iletişim: “yeterince anlıyorum” yanılsaması (VELİ 44)
 çevirmen rolüne dair farkındalık eksikliği (OM 44)
 çevirmen rolünün yokluğu ve gayriresmî yedek roller (VELİ 32)
 çevirmen rolünün yokluğu ve gayriresmî yedek roller (VELİ 35)
 çevirmen rolünün yokluğu ve gayriresmî yedek roller (VELİ 36)

çevirmen rolünün yokluğu ve gayriresmî yedek roller (VELİ 39)
 çevirmen rolünün yokluğu ve gayriresmî yedek roller (VELİ 40)
 çevirmen rolünün yokluğu ve gayriresmî yedek roller (VELİ 42)
 çevirmen temelli ilk karşılama (ÖG 31)
 çevirmen tercihi çeşitliliği (OM 9)
 çevirmen varlığının iletişimde kolaylık sağlaması (VELİ 3)
 çevirmen varlığının iletişimde kolaylık sağlaması (VELİ 4)
 çevirmen ve toplumsal uyum sağlama (MY 50)
 çevirmen yetersizliği algısı (MY 30)
 çevirmen yokluğunda eğitimden uzaklaşma (VELİ 2)
 çevirmene nadir olarak ihtiyaç duyulması (ÖG 52)
 çevirmenin dil bilgisi yeterliliği (MY 27)
 çevirmenin doğru, dürüst ve tarafsız olması gerekliliği (MY 46)
 çevirmenin eğitim konularında bilgi sahibi olması gerekliliği (MY 36)
 çevirmenin eğitim ortamındaki danışmanlık rolü (TÇ 15)
 çevirmenin eğitimdeki önemi ve çeşitli durumlar (MY 46)
 çevirmenin eksikliğinin eğitim süreçlerine dolaylı etkisi (VELİ 40)
 çevirmenin eksikliğinin eğitim süreçlerine dolaylı etkisi (VELİ 47)
 çevirmenin eksikliğinin eğitim süreçlerine dolaylı etkisi (VELİ 49)
 çevirmenin gizlilik ve güven sağlama sorumluluğu (PDR 11)
 çevirmenin hazır olması ve zaman tasarrufu (MY 39)
 çevirmenin iletişim aracı olma rolü (PDR 11)
 çevirmenin iletişimi kolaylaştırıcı rolü (PİKTES ÖG 9)
 çevirmenin konuya hakimiyet sorumluluğu (OM 19)
 çevirmenin mahremiyet etkisi (OM 1)
 çevirmenin mahremiyet ve uygunluk açısından tercihi (VELİ 28)
 çevirmenin mahremiyet ve uygunluk açısından tercihi (VELİ 31)
 çevirmenin mahremiyet ve uygunluk açısından tercihi (VELİ 32)
 çevirmenin okulda ihtiyaç duyulmaması (MY 40)
 çevirmenin öğrenci kayıtları ve disiplin işlemlerindeki rolü (MY 46)
 çevirmenin önemi (VELİ 24)
 çevirmenin rehberlik yetersizliği (PDR 3)
 çevirmenin rolünün eğitimsel katkıları (PDR 11)
 çevirmenin sağlıklı iletişim sağlama rolü (MY 53)
 çevirmenin sosyal bağ kurma görevi (ÖG 21)
 çevirmenin sosyal etkileşim rolü (ÖG 17)
 çevirmenin tarafsız ve empatik olması gerekliliği (MY 53)
 çevirmenin tarafsız, empatik ve doğru bilgi sağlaması gerekliliği (MY 47)
 çevirmenin tarafsızlığını koruma sorumluluğu (PDR 11)
 çevirmenin temel rolü: dilsel aktarıcının fazlası (VELİ 23)
 çevirmenin temel rolü: dilsel aktarıcının fazlası (VELİ 24)
 çevirmenin temel rolü: dilsel aktarıcının fazlası (VELİ 25)
 çevirmenin uzmanlık eksikliği (PDR 3)
 çevirmenin yardım edici ve rehberlik rolü (MY 50)
 çevirmenin yokluğunda sorunun ertelenmesi (ÖG 34)
 çevirmenin yönetsel işlevi üzerindeki belirsizlik (OM 18)
 çevirmenle temas sınırlılığı (OM 1)
 çevirmenler arası koordinasyon eksikliği (MY 50)
 çevirmenliği insani sorumluluk olarak görme (TÇ 14)
 çevirmenlik dışında sorumluluk yükleme (TÇ 25)
 çevirmenlik için kamusal planlama beklentisi (MY 3)

çevirmenlik mesleğinde profesyonel olmayan katkılar (TÇ 15)
 çevirmenlik nedeniyle eğitimden geri kalma (MY 11)
 çevirmenlik rolünün belirsizliği (ÖG 124)
 çevirmenlik sadece dil bilgisi değil (ÖG 29)
 çevirmenlik sürecinde duygusal yük taşıma (TÇ 15)
 çevirmenlik yapan öğrenci sorumluluğu (ÖG 32)
 çevirmenlik yoluyla eğitimde iş birliğinin tesis edilmesi (VELİ 23)
 çevirmenlik yoluyla eğitimde iş birliğinin tesis edilmesi (VELİ 24)
 çevirmenlikte iş birliği ağı (TÇ 3)
 çevirmenlikte sosyal sorumluluk algısı (TÇ 3)
 çevirmenlikte toplumsal duyarlılık (TÇ 7)
 çevirmenlikte ücret beklentisi (TÇ 3)
 çevirmenlikte veli inisiyatifi (TÇ 3)
 çevresel farkındalık geliştirici (TÇ 11)
 çevresel referansla edinilen itibar (TÇ 26)
 çift dilliliğe sahip öğrencilerle çeviri desteği (ÖG 77)
 çift yönlü iletişim kolaylaştırıcılığı (PDR 12)
 çocuğa bağımlı veliöğretmen ilişkisi (VELİ 26)
 çocuğa dayalı iletişim sistemi (OM 16)
 çocuğa özgüven kazandıran görev (PDR 2)
 çocuğa yüklenen yetişkin rolü (TÇ 22)
 çocuğu rahatlatma amacıyla çeviri kullanımı (ÖG 5)
 çocuğun aile temsili sorumluluğu (ÖG 23)
 çocuğun anlatımını denetleme gerekliliği (TÇ 13)
 çocuğun aracı konumuna sıkışması (ÖG 34)
 çocuğun aracı rolünün istenmeyen sorumluluğa dönüşmesi (OM 18)
 çocuğun aracılığıyla bilgi aktarımı (ÖG 53)
 çocuğun çeviri sorumluluğu (OM 51)
 çocuğun çevirmen rolü eleştirisi (PDR 12)
 çocuğun çevirmenlik rolüne atanması (ÖG 40)
 çocuğun dersi anlama desteği (ÖG 62)
 çocuğun dil köprüsü olarak konumlanması (MY 7)
 çocuğun dilsel aracıya dönüşmesi (ÖG 45)
 çocuğun doğrudan aktarımı (OM 1)
 çocuğun duygusal yüklenmesi (VELİ 52)
 çocuğun eğitim geleceğine katkı (OM 47)
 çocuğun eğitim hakkından mahrumiyeti (ÖG 21)
 çocuğun eğitimde edilgen konumu (ÖG 24)
 çocuğun eğitime erişimi için çeviri ihtiyacı (VELİ 1)
 çocuğun eğitimi için çeviri desteği (VELİ 58)
 çocuğun eğitimine katkı sağlayan çevirmen (VELİ 56)
 çocuğun eğitsel durumu için savunucu eksikliği (VELİ 1)
 çocuğun geçici çevirmenlik rolü (MY 49)
 çocuğun iletişim köprüsüne dönüşmesi (MY 8)
 çocuğun omuzlarındaki yük (VELİ 74)
 çocuğun resmi olmayan çevirmenliği (VELİ 46)
 çocuğun çevirmen rolünü üstlenmesi (VELİ 11)
 çocuğun çevirmenlik baskısı (VELİ 19)
 çocuğun çevirmenlik görevi üstlenmesi (ÖG 46)
 çocuğun üzerinden bilgi alma (VELİ 16)
 çocuğun yüklenen çeviri sorumluluğu (VELİ 13)
 çocuk aracı çeviri yükü (PDR 3)
 çocuk aracılığıyla çeviri desteği (VELİ 9)
 çocuk aracılığıyla duyulan karmaşa (VELİ 72)
 çocuk aracılığıyla iletişim (MY 3)
 çocuk aracılığıyla iletişim (OM 15)
 çocuk aracılığıyla iletişim (PDR 9)
 çocuk aracılığıyla iletişim kurma (OM 14)
 çocuk aracılığıyla iletişim kurma stratejisi (MY 4)
 çocuk aracılığıyla iletişim sağlama (OM 3)
 çocuk aracılığıyla iletişim zorluğu (MY 10)
 çocuk aracılığıyla kurulan iletişim (OM 16)
 çocuk çevirisinde eksiklik (OM 28)
 çocuk çevirisine karşı profesyonellik (TÇ 26)
 çocuk çevirmen kullanımı (OM 27)
 çocuk çevirmen sorumluluğu (PDR 4)
 çocuk çevirmenlerin acil durumlarda kullanımı (MY 39)
 çocuk çevirmenlerin dersten geri kalmaları (MY 41)
 çocuk çevirmenlerin iletişim zorlukları (MY 40)
 çocuk çevirmenliğinde çatışma riski (PDR 9)

çocuk çevirmenliğinde sınırlılık (PDR 1)
 çocuk çevirmenliğine karşı mesafe (TÇ 13)
 çocuk çevirmenliğinin sorumluluk yüküyle bütünleşmesi (OM 5)
 çocuk çevirmenlik sınırları (PDR 22)
 çocuk çevirmenlik üzerinden iletişim kurma alışkanlığı (ÖG 28)
 çocuk çevirmenlikte anlam belirsizliği (PDR 17)
 çocuk destekli çeviri süreci (OM 14)
 çocuk destekli iletişim süreci (OM 11)
 çocuk destekli iletişim süreci (OM 15)
 çocuk destekli sözlü aktarım (OM 28)
 çocuk duygularını açığa çıkarma desteği (PDR 13)
 çocuk gelişim düzeyinin çeviriye engel oluşu (ÖG 25)
 çocuk hakları gözeticisi (TÇ 9)
 çocuk hakları koruyuculuğu (TÇ 1)
 çocuk koruma hassasiyeti (TÇ 1)
 çocuk merkezli çeviri rolü (OM 9)
 çocuk odaklı iletişim desteği (ÖG 4)
 çocuk temelli çeviri süreci (OM 8)
 çocuk temelli iletişim (OM 13)
 çocuk temelli iletişim sağlama (OM 52)
 çocuk çevirmenlerin yetersizliği (MY 10)
 çocuk üzerindeki baskı (PDR 9)
 çocuk üzerindeki gizli yük (PDR 3)
 çocuk üzerinden çeviri sorunları (OM 29)
 çocuk üzerinden kurulan iletişim (MY 5)
 çocuk üzerinden veliye bağlantı kurma (ÖG 25)
 çocuk yükünü hafifletme (TÇ 1)
 çocukla doğrudan iletişim kuramama (ÖG 24)
 çocukla iletişim kuramama sorunu (ÖG 44)
 çocukla kurulan çeviri köprüsü (VELİ 85)
 çocukla sürdürülen tek yönlü iletişim (VELİ 38)
 çocuklar aracılığıyla eksik iletişim kurulması (MY 28)
 çocuklar arası anlaşmazlık çözümü (ÖG 94)
 çocuklar için araç olarak görme (PDR 10)
 çocuklara dolaylı koruyucu rol (TÇ 12)
 çocuklara Türkçe eğitim gönüllüsü (TÇ 4)
 çocukların ciddi konularda çeviri yapma zorluğu (MY 39)
 çocukların çeviri sorumluluğu (VELİ 69)
 çocukların çeviri sorumluluğu (TÇ 22)
 çocukların çevirmenlik yükü (PDR 2)
 çocukların çevirmenlikten kurtarılması (TÇ 3)
 çocukların danışma sürecine müdahalesi (PDR 2)
 çocukların davranışlarına hakim olma gerekliliği (ÖG 58)
 çocukların dil aracılığı rolü (VELİ 6)
 çocukların dil yeteneğiyle çeviri yapma (MY 24)
 çocukların dilsel aracı olarak yetersizliği (TÇ 21)
 çocukların dilsel yeterliliği (MY 27)
 çocukların yanlış aktarım riski (TÇ 22)
 çok dilli iletişim aracı (VELİ 29)
 çok dilli iletişime açık olma beklentisi (VELİ 81)
 çok dilli okul ortamında dengeleyici güç (MY 26)
 çok dilli öğrencilerle köprü kurma (ÖG 73)
 çokdilli aracı kişi (TÇ 23)
 çoklu iletişim alanı (TÇ 20)
 çoklu sorumluluk yüklenmesi (TÇ 24)
 danışanla iletişimde direnç yaratabilen aracı kişi (PDR 25)
 danışma ortamı kolaylaştırıcısı (PDR 15)
 danışma sürecinde aracı kişi (PDR 14)
 danışma sürecinde aracılık rolü (PDR 2)
 danışma sürecinde köprü işlevi (ÖG 118)
 danışma sürecine saygı (PDR 12)
 danışmanlık dışı konum (PDR 16)
 danışmanlık sürecinde anlama gereksinimi (VELİ 75)
 danışmanlık temelli çeviri rolü (TÇ 25)
 davranışsal uyumu kolaylaştırma (MY 23)
 değerlere saygı geliştirme işlevi (ÖG 104)
 denetim süreçlerinde çeviri kolaylığı (PİKTES ÖG 24)
 deneyim aktarımında seçici katılım (TÇ 21)
 deneyim temelli çeviri farkı (MY 13)
 deneyim temelli çevirmen (TÇ 8)
 deneyime dayalı gelişen iletişim (MY 3)
 deneyimle gelişen çeviri becerisi (TÇ 19)
 denklik işlemi yürüttüğü (TÇ 13)
 denklik işlemlerinde çeviriye dayalı rehberlik (ÖG 81)
 denklik süreçlerinde rehberlik (OM 43)

denklik süreçlerinde uzmanlık desteği (TÇ 5)
 demek temsili ve koordinasyonu (TÇ 10)
 ders anlatımında anlama kolaylığı (ÖG 95)
 ders dışı çeviri görevi (OM 16)
 ders dışı yönlendirme sorunu (PİKTES ÖG 02)
 ders içi destekleyici çevirmen rolü (MY 48)
 derse katılım için öğretmen aracılığıyla çeviri (PİKTES ÖG 14)
 destek rolünün istismarı (TÇ 24)
 desteksiz okul yönetimi tutumu (ÖG 124)
 devamsızlık süreci desteği (PDR 22)
 devlet destekli çevirmen eksikliği (MY 3)
 devlet kurumlarına karşı arabuluculuk (TÇ 12)
 dil aktarımında bireysel yorum riski (OM 18)
 dil aktarımında köprü kurma işlevi (PİKTES ÖG 9)
 dil aktarımıyla uyum kolaylaştırma (PİKTES ÖG 04)
 dil anlaşmazlıklarında toplum çevirmenliği ihtiyacı (ÖG 76)
 dil aracı eksikliği (PDR 4)
 dil aracı olarak öğrenci kullanımı (MY 4)
 dil aracılığı yapan öğrenci (PDR 8)
 dil aracılığıyla savunma stratejisi (OM 27)
 dil aracılığıyla sosyal rehberlik (TÇ 3)
 dil aracı olarak öğrenci (ÖG 47)
 dil bariyeri nedeniyle bilgiye erişim kısıtı (MY 11)
 dil bariyerine karşı dayanışma temelli çözüm (PİKTES ÖG 03)
 dil bariyerine karşı sosyal bütünleştirme rolü (OM 22)
 dil bariyerini aşan iletişim aracı (MY 17)
 dil bariyerini aşma desteği (OM 43)
 dil bariyerinin karar alma süreçlerine etkisi (VELİ 2)
 dil bariyerlerini aşmada öğretmenin destek rolü (PİKTES ÖG 14)
 dil becerisine dayalı yardımcı rol (TÇ 22)
 dil becerisiyle sosyal uyum desteği (TÇ 7)
 dil bilen babanın rol eksikliği (ÖG 23)
 dil bilen öğrencinin destek rolü (ÖG 127)
 dil bilen personelden yararlanma (ÖG 52)
 dil bilgisi yetersizliği nedeniyle aracı (PDR 4)
 dil bilgisizliğinde yetersizlik hissi (ÖG 44)
 dil bilmeyen bireylere yönelik destek (ÖG 131)
 dil bilmeyen veli destekçisi (TÇ 23)
 dil bilmeyen veli temsilcisi (TÇ 2)
 dil bilmeyen veliye destek (TÇ 21)
 dil bilmeyen veliye rehberlik (TÇ 13)
 dil bilmeyen veliyle temas zorluğu (ÖG 25)
 dil bilmeyenle iletişimde zorlanma (ÖG 121)
 dil bilmeyenlere destek (MY 35)
 dil bilmezliğe karşı yardım eli (TÇ 12)
 dil bilmezlikten kaynaklı dışlanma (VELİ 18)
 dil boşluğunu kapatma işlevi (VELİ 22)
 dil desteği sunma görevi (OM 24)
 dil desteğiyle akademik izleme kolaylığı (ÖG 8)
 dil desteğiyle öğrenci ihtiyacının anlaşılması (PİKTES ÖG 13)
 dil eksikliğiyle karar dışı kalma (VELİ 73)
 dil engeli aşan yardımcı (PDR 21)
 dil engeli aşma aracı (ÖG 84)
 dil engeli destekleyicisi (ÖG 83)
 dil engeli giderici (TÇ 9)
 dil engeli kaynaklı dışlanma (PDR 9)
 dil engeli nedeniyle imza zorunluluğunun aracı (TÇ 12)
 dil engeli nedeniyle kısıtlı görüşme (ÖG 45)
 dil engeline bağlı bilgi kopukluğu (ÖG 10)
 dil engeline bağlı yanlış anlaşılma riski (VELİ 1)
 dil engelinin aşma aracı (MY 32)
 dil engelinin aşma aracı (OM 27)
 dil engelinin aşma aracı (ÖG 109)
 dil engelinin aşma aracı (ÖG 111)
 dil engelinin aşma aracı (PDR 14)
 dil engelinin aşma çabası (MY 1)
 dil engelinin aşma çabası (PİKTES ÖG 01)
 dil engelinin aşma desteği (ÖG 100)
 dil engelinin aşma desteği (ÖG 98)
 dil engelinin aşma ihtiyacı (ÖG 7)
 dil engelinin aşma sorumluluğu (MY 50)
 dil engelinin aşma sorumluluğu (ÖG 102)
 dil engelinin aşma sorumluluğu (ÖG 11)
 dil engelinin aşma sorumluluğu (ÖG 61)
 dil engelinin aşma sorumluluğu (ÖG 65)

dil engelinin aşma stratejileri (ÖG 9)
 dil engelinin aşmada rol oynama (TÇ 15)
 dil engelinin aşmaya aracı olma (ÖG 62)
 dil engelinin aşmaya aracılık (ÖG 67)
 dil engelinin aşmaya yardımcı olma (TÇ 10)
 dil engelinin kaldırma hizmeti (MY 31)
 dil engelinin kaldırma sorumluluğu (MY 13)
 dil engelinin ortadan kaldırma (VELİ 86)
 dil engelinin ortadan kaldırma amacı (OM 38)
 dil engelinin toplumsal dezavantaja dönüştürme amacı (PİKTES ÖG 18)
 dil engelinin bireysel çabayla aşılması (ÖG 130)
 dil engelinin eğitim hakkını sınırlaması (MY 28)
 dil engelinin okul aidiyetini azaltması (VELİ 38)
 dil engelinin ortadan kaldırılması (OM 45)
 dil engelinin öğretmenveli iletişimini olumsuz etkilemesi (PİKTES ÖG 16)
 dil engelinin temel hak ve iletişim işlevlerini sınırlandırması (VELİ 25)
 dil engelinin temel hak ve iletişim işlevlerini sınırlandırması (VELİ 27)
 dil engelinin toplumsal uyuma etkisi (ÖG 70)
 dil engelinin veliokul ilişkisini sınırlaması (VELİ 3)
 dil engelinin veliokul ilişkisini sınırlaması (VELİ 5)
 dil engeliyle baş etme stratejisi (PDR 8)
 dil engellerini aşma rolü (PDR 10)
 dil farkını aşma hizmeti (ÖG 105)
 dil farklılığını aşma sorumluluğu (ÖG 110)
 dil farklılıklarına duyarlı çeviri (TÇ 10)
 dil farklılıklarını aşma aracı (ÖG 116)
 dil içi açıklayıcı çeviri (OM 28)
 dil kolaylaştırıcı rolü (TÇ 7)
 dil köprüsü görevi (TÇ 1)
 dil köprüsü işlevi (MY 9)
 dil köprüsü kurma (VELİ 28)
 dil köprüsü kurma (VELİ 31)
 dil köprüsü kurma sorumluluğu (MY 52)
 dil köprüsü olarak çevirmenlik (VELİ 76)
 dil köprüsü olma görevi (TÇ 13)
 dil kursu yönlendirme savunucusu (TÇ 2)
 dil öğrenemeyen veli sorunu (ÖG 66)
 dil öğrenimine köprü oluşturma (PİKTES ÖG 02)
 dil öğrenimini teşvik edici (TÇ 11)
 dil öğrenme süreci gözlemcisi (TÇ 2)
 dil problemiyle baş etmede rehberlik (VELİ 57)
 dil problemlerinin eğitim sürecine etkisi (MY 24)
 dil sorunlarında öğrencilerin başlıca rolü (MY 24)
 dil sorunu nedeniyle bilgiye geç ulaşma (VELİ 50)
 dil sorununun eğitimde dezavantajı (VELİ 20)
 dil sorunuyla büyüyen yalnızlık (VELİ 83)
 dil sorunuyla yalnızlaşan veli (VELİ 34)
 dil temelli engelleri aşma rolü (ÖG 63)
 dil uyumu sağlama desteği (ÖG 112)
 dil ve iletişim sorunlarını gideren köprü kişi (PDR 26)
 dil ve kültür aktarıcılığı (PİKTES ÖG 23)
 dil yeterliliğine dayalı çeviri kalitesi (MY 23)
 dil yeterliliği olmadığında çeviri ihtiyacı ortaya çıkması (ÖG 122)
 dil yeterliliği zayıf olan öğrencilere destek ihtiyacı (PİKTES ÖG 23)
 dil yetersizliği kaynaklı iletişim sorunu çözümü (OM 47)
 dil yetersizliği nedeniyle iletişimsizlik (VELİ 64)
 dil yetersizliğinin sosyal dışlanma etkisi (VELİ 1)
 dil yetersizliği, veliye iletişimde ciddi engel oluşturuyor. (ÖG 124)
 dil yetersizliğinde hizmet kısıtlılığı (PDR 1)
 dil yetersizliğinde öğretmen duyarlılığı (ÖG 125)
 dil yetersizliğini giderici köprü (PDR 2)
 dil yetersizliğini giderme aracı (ÖG 93)
 dil yetersizliğini giderme çabası (ÖG 94)
 dil yetersizliğinin temel engel olması (VELİ 62)
 dil yetkinliği eksikliğiyle mücadele (TÇ 5)
 dile erişimin yokluğu, iletişimi tamamen imkânsız hâle getiriyor (VELİ 64)
 dile hâkimiyeti olan öğrenciden destek alma (MY 4)
 dile hâkimiyetin eksikliğiyle iletişimin sınırlı kalması (VELİ 63)
 dili bilen danışman rolü (OM 2)
 dili bilmeyen veli sorunu (OM 3)

dilin ötesinde kültürel farkları gözetken iletişim köprüsü (PDR 27)
diller arası bağlantı aracı (ÖG 87)
dillerarası anlayış ve empati köprüsü (MY 51)
dilsel açıklık sağlama görevi (VELİ 78)
dilsel anlam açıklayıcılığı (TÇ 6)
dilsel anlam kurma aracı (ÖG 90)
dilsel anlaşılır kılma işlevi (PDR 13)
dilsel arabuluculuk görevi (PDR 1)
dilsel arabuluculuk görevi (OM 32)
dilsel aracı olma (TÇ 16)
dilsel aracı olmanın ötesinde rehberlik (TÇ 13)
dilsel aracılık görevi (OM 47)
dilsel aracıya bağımlı çözüm (PDR 3)
dilsel çaresizlik hissi (MY 10)
dilsel destek sağlayıcılığı (TÇ 14)
dilsel eksiklik dengeleyici (TÇ 11)
dilsel engellerin aşılmasında rehberlik (VELİ 76)
dilsel erişim sağlayıcısı (TÇ 17)
dilsel eşitlik sağlama aracı (PIKTES ÖG 6)
dilsel eşitlik sağlayıcısı (VELİ 29)
dilsel eşitsizlikle başa çıkma sorumluluğu (ÖG 31)
dilsel hakkaniyet savunucusu (TÇ 4)
dilsel iletişimi kolaylaştırma (MY 34)
dilsel köprü (VELİ 39)
dilsel köprü işlevi (PDR 15)
dilsel köprü kuran destekleyici kişi (MY 2)
dilsel köprü kurucusu (TÇ 23)
dilsel köprü kurucusu (TÇ 8)
dilsel sorunların aşılmasında arabuluculuk (ÖG 57)
dilsel temsil sorumlusu (TÇ 8)
dilsel uyum kolaylaştırıcılığı (TÇ 1)
dilsel yanlış anlamalar (OM 28)
dilsel yeterlik sorumluluğu (PDR 15)
dilsel yeterlilik sınırlılığı (MY 11)
dilsel yetkinlik ile duygusal zeka bütünlüğü (PDR 12)
dini kimlik yanlışlığı (PDR 4)
dini ve geleneksel kodlara duyarlılık (TÇ 21)
diploma temelli çevirmen ataması (PDR 4)
disiplin savunuculuğu (PDR 4)
disiplin süreçlerinde çeviri gereksinimi (OM 44)
disiplin süreçlerinde dil aracılığı (MY 18)
disiplin ve rehberlik iletişimi (MY 15)
disiplin ve rehberlik süreçlerinde çeviri desteği (MY 26)
doğaçlama iletişim stratejileri (ÖG 30)
doğaçlama yürütülen çeviri süreçleri (ÖG 29)
doğaçlama yürüten iletişim süreçleri (ÖG 29)
doğaçlama yürüten okul çevirileri (ÖG 29)
doğal öğrenme sürecine destek (ÖG 115)
doğru anlaşılma sağlayıcılığı (PDR 22)
doğru bilgi aktarımı (OM 32)
doğru ve eksiksiz çeviri sorumluluğu (MY 20)
doğru ve yardımsever çeviri beklentisi (VELİ 30)
doğrudan aktarım sorumluluğu (MY 29)
doğrudan anlayışla çözüm (OM 1)
doğrudan dil aracılığı (OM 1)
doğrudan iletişimi engelleyen unsur (PDR 2)
doğruluk için sorularla teyit (TÇ 22)
dolaylı çeviri ile ifade sınırlılığı (PDR 8)
dolaylı iletişim aracı (PDR 2)
dolaylı iletişim kurma mecburiyeti (PDR 8)
duruma göre müdahaleci çevirmen (TÇ 11)
duruma özgü gönüllü çeviri (ÖG 74)
durumsal çeviri yeterliliği (OM 1)
durumsal çözüm üretici (TÇ 8)
durumsal rol değişimi (TÇ 16)
duyarlı ve empatik yaklaşım sergileme (TÇ 10)
duyarlı ve gizliliğe saygılı aracı (TÇ 26)
duyarlılık ve fedakarlık vurgusu (TÇ 14)
duygu aktarım hassasiyeti (PDR 12)
duygu iletilim engeli (PDR 4)
duygu katma riski (MY 29)
duygu ve düşünce aktarımı (ÖG 88)
duygu ve düşünce aktarımı kolaylaştırıcısı (PDR 13)
duygu ve yorumdan arınmış aktarım (TÇ 26)
duyguları doğru aktaran gözlemci aracı (PDR 24)
duygusal aktarım yeterliliği (PDR 8)
duygusal aktarımda destek sağlama (ÖG 102)
duygusal dengeyi koruyan iletişim aracı (PDR 25)
duygusal destek rolü (TÇ 1)

duygusal destek sağlayıcı rolü (PDR 10)
duygusal destek sağlayıcılığı (TÇ 6)
duygusal destek sağlayıcısı (TÇ 17)
duygusal etkiden uzak durma (OM 29)
duygusal farkındalıkla iletişim kurma (MY 18)
duygusal gerilim yöneticisi (TÇ 11)
duygusal gerilimli çeviri desteği (PIKTES ÖG 8)
duygusal mesafe koruyucusu (TÇ 9)
duygusal rahatlık sağlama rolü (PDR 11)
duygusal tepkisizlik ilkesi (PDR 16)
duygusal yük aktarımı riski (PDR 1)
duyulanı anlamada yaşanan güçlük (VELİ 46)
duyuru aktarımında çeviri gereksinimi (PIKTES ÖG 22)
duyuru süreci öğretmeni zorluyor (ÖG 29)
dürüst bilgi iletimi (OM 29)
dürüst çeviri sorumluluğu algısı (OM 21)
düşük etkileşim düzeyi (MY 30)
ebeveyn bilgilendirme aracı (PDR 13)
ebeveyn toplantılarında kayıt çevirisi (VELİ 22)
ebeveyn ve çocuk için ortak öğrenim süreci (VELİ 51)
ebeveynlerde arası bağlantı kuruculuğu (MY 20)
ebeveynin okula yönelik yanlış algısı (OM 18)
ebeveynlerin bilgilendirilmesini sağlama (VELİ 80)
eğitim alanından uzak durma eğilimi (TÇ 24)
eğitim bağlamına hakimiyet (OM 29)
eğitim bağlamına uyum sağlama yeterliği (OM 24)
eğitim bağlamını kavrayan çevirmen (OM 14)
eğitim bağlamını kavrayan çevirmen beklentisi (OM 19)
eğitim belgelerinin doğru aktarımı (MY 51)
eğitim çevirisinden dışlanma (TÇ 24)
eğitim desteği sağlayıcısı (TÇ 9)
eğitim destekleyicisi olarak rol tanımlaması (PDR 10)
eğitim dışı alanlarda da destek verme (TÇ 10)
eğitim dışı çeviri yükü (ÖG 124)
eğitim dışı görevle dersten uzaklaşma (PDR 2)
eğitim dışı iletişim sorumluluğu (ÖG 66)
eğitim dışı kökenli çevirmen kullanımı (OM 30)
eğitim dışı çevirmen deneyimi (TÇ 24)
eğitim dışından gelen uygulama (PDR 4)
eğitim dilinde açıklık sağlama (PDR 16)
eğitim dilinde anlam köprüsü (OM 20)
eğitim diline aşinalık avantajı (TÇ 21)
eğitim diline erişim desteği (OM 40)
eğitim diline hakim olma gerekliliği (MY 15)
eğitim erişimi kolaylaştırıcılığı (TÇ 9)
eğitim erişimi kolaylaştırıcılığı (TÇ 14)
eğitim eşitsizliklerine karşı hassasiyet (TÇ 6)
eğitim faaliyetlerinde destek rolü (PDR 21)
eğitim hakkı erişim kolaylaştırıcılığı (OM 47)
eğitim hakkının savunuculuğu (TÇ 12)
eğitim hedeflerine katkı sağlama (MY 45)
eğitim içeriğine hakimiyet beklentisi (OM 34)
eğitim için pedagojik destek beklentisi (ÖG 60)
eğitim katılımında çeviri desteği (OM 13)
eğitim kurumlarında çevirmen reddi (TÇ 24)
eğitim kurumlarında mesleki tanınırlık (TÇ 5)
eğitim kurumuyla bağ kuran (TÇ 23)
eğitim mevzuatını basitleştirme (TÇ 6)
eğitim ortamı uyumlaştırıcılığı (TÇ 1)
eğitim ortamına dil uyumu sağlama (OM 21)
eğitim ortamına erişimi sağlama (TÇ 13)
eğitim ortamına kültürel arabuluculuk (OM 47)
eğitim ortamına uyum desteği (ÖG 97)
eğitim ortamında ahlaki duruş gerekliliği (MY 22)
eğitim ortamında alternatif dil köprüsü kurma (ÖG 12)
eğitim ortamında anlayış köprüsü (ÖG 100)
eğitim ortamında bağ kurma desteği (ÖG 110)
eğitim ortamında çeviri geçmişsizliği (TÇ 22)
eğitim ortamında çevirmen desteği (VELİ 57)
eğitim ortamında çevirmenin öğretim sürecine destekleyici rolü (OM 19)
eğitim ortamında gizlilik sorumluluğu (TÇ 5)
eğitim ortamında iletişimi kolaylaştırıcısı (OM 42)
eğitim ortamında iletişim kolaylaştırma (ÖG 2)
eğitim ortamında kişisel çeviri talebi (VELİ 51)
eğitim ortamında rehberlik desteği (ÖG 7)
eğitim ortamında sınırlı çeviri deneyimi (TÇ 7)
eğitim ortamında uzak kalma (TÇ 24)

eğitim ortamlarında bilgi gizliliği (TÇ 5)
eğitim paydaşı (VELİ 47)
eğitim paydaşı aracılığı (TÇ 1)
eğitim sistemi yorumlayıcısı (TÇ 2)
eğitim sistemine aşinalığın katkısı (TÇ 26)
eğitim sistemine destek rolü (TÇ 14)
eğitim süreci bilgisini aktarma rolü (OM 24)
eğitim süreci destek ihtiyacı (VELİ 6)
eğitim süreci destekleyicisi (TÇ 23)
eğitim süreci kolaylaştırıcısı (TÇ 17)
eğitim süreci yönlendiriciliği (TÇ 1)
eğitim sürecinde destekleyici kişi (ÖG 111)
eğitim sürecinde dil desteği gerekliliği (ÖG 6)
eğitim sürecinde dil destekçisi (ÖG 92)
eğitim sürecinde dil engeli (VELİ 60)
eğitim sürecinde dil kolaylaştırıcısı (ÖG 99)
eğitim sürecinde iletişim sağlama (ÖG 72)
eğitim sürecinde köprü kurma (ÖG 1)
eğitim sürecinde kültürlerarası köprü rolü (MY 26)
eğitim sürecinde rehberlik sağlayan aracı (ÖG 3)
eğitim sürecinde rehberlik sağlayıcı çevirmenlik (ÖG 93)
eğitim sürecinde rol karmaşası (PDR 3)
eğitim sürecinde tamamlayıcı rol (ÖG 112)
eğitim sürecinde zorunlu rol (ÖG 96)
eğitim sürecine aktif katılım desteği (ÖG 116)
eğitim sürecine aracı olma (TÇ 18)
eğitim sürecine dahil etme aracı (VELİ 78)
eğitim sürecine destek rolü (VELİ 76)
eğitim sürecine destek rolü (MY 10)
eğitim sürecine destek sunma (ÖG 61)
eğitim sürecine dilsel köprü (TÇ 4)
eğitim sürecine erişim aracı (VELİ 80)
eğitim sürecine katılım aracı (ÖG 94)
eğitim sürecine katılım sağlama (ÖG 129)
eğitim sürecine katılımda eşitsizlik azaltımı (ÖG 8)
eğitim sürecine katılımı kolaylaştırma (ÖG 105)
eğitim sürecine katkı sunma (MY 23)
eğitim sürecine katkı sunma (OM 29)
eğitim sürecine köprü olma görevi (ÖG 80)
eğitim sürecine kültürel uyum sağlama (ÖG 132)
eğitim sürecine rehberlik etme (ÖG 5)
eğitim sürecine yardımcı arabuluculuk (ÖG 59)
eğitim sürecine yön verme desteği (ÖG 63)
eğitim sürecini destekleme aracı (ÖG 65)
eğitim sürecini destekleyen iletişim köprüsü (ÖG 93)
eğitim sürecini destekleyici araç (ÖG 117)
eğitim süreçlerinde arabuluculuk (TÇ 1)
eğitim süreçlerine katkı sağlama sorumluluğu (TÇ 15)
eğitim temelli çeviri pratiği (TÇ 20)
eğitim terimlerinde yetersizlik (MY 10)
eğitim yöneticisinin çevirmen gözlemi (MY 5)
eğitim yönetiminde çeviri ihtiyacı (ÖG 4)
eğitim, sağlık, güvenlik gibi alanlarda çeviri ihtiyacı (ÖG 131)
eğitimci destekli çeviri süreci (OM 2)
eğitimci destekli çevirmenlik (TÇ 13)
eğitimci kimliğiyle bilinçli çeviri (TÇ 21)
eğitimci uzmanlığının sınırlanması (ÖG 44)
eğitimcinin çocuğun güven duygusunu inşa etme sorumluluğunu üstlenmesi (OM 5)
eğitimcinin iletişim sorumluluğu (OM 12)
eğitimcinin iletişimi sürdürülebilmek için kişisel inisiyatif alması (OM 5)
eğitimcinin vicdani sorumlulukla hareket etmesi (OM 5)
eğitimciye eşlik etme görevi (TÇ 25)
eğitimde adalet için müdahil çevirmen (TÇ 4)
eğitimde anlamlılık sağlama (MY 32)
eğitimde çeviri hizmetlerinin gerekliliği (MY 44)
eğitimde çevirmenin eğitici rolü (MY 50)
eğitimde çok dilliliğe katkı (ÖG 3)
eğitimde dil anlamında çevirmenin rolü (MY 37)
eğitimde dil engeli çözümü (MY 27)
eğitimde eşitlik ilkesi vurgusu (TÇ 26)
eğitimde eşitlik sağlama aracı (ÖG 87)
eğitimde eşitlik sağlama işlevi (OM 47)
eğitimde eşitlik sağlama sorumluluğu (ÖG 106)
eğitimde gönüllü çevirmenlik rolü (ÖG 73)
eğitimde iletişim destekçiliği (ÖG 73)
eğitimde iletişim engelini aşma çabası (PIKTES ÖG 19)

eğitimde iletişim köprüsü ihtiyacı (TÇ 22)
 eğitimde iletişim köprüsü kurma (MY 50)
 eğitimde iletişim köprüsü kurma (ÖG 62)
 eğitimde kamusal destek gerekliliği (ÖG 131)
 eğitimde kültür temelli çeviri ihtiyacı (ÖG 17)
 eğitimde sözlü çeviri sorumluluğu (TÇ 5)
 eğitimde umut hedefi (VELİ 12)
 eğitime destekleyici katkı (TÇ 18)
 eğitime eşit erişim aracı (PIKTES ÖG 05)
 eğitime katılım köprüsü (VELİ 29)
 eğitime katılımı kolaylaştırma işlevi (ÖG 101)
 eğitime katkı sağlayan çeviri (VELİ 30)
 eğitime katkı sağlayan destekçi (TÇ 26)
 eğitime özel dil yeterliği (PDR 12)
 eğitime katkı sağlayan ihtiyacı (OM 47)
 eğitime yönelik çeviri dışlanması (TÇ 24)
 eğitimi anlamada çeviri desteği (VELİ 70)
 eğitimin aslı unsurlarının dışına taşan sorumluluklar (ÖG 26)
 eğitimin paydaşı olarak veliye yaklaşım (OM 4)
 eğitimsel anlaşılabilirlik rolü (ÖG 83)
 eğitimsel anlatım eksikliği (OM 27)
 eğitimsel iletişim kolaylaştırıcısı (OM 24)
 eğitimsel terim bilgisi (MY 23)
 eğitimsel uyum rehberliği (TÇ 17)
 eğitimsiz çeviri uygulayıcısı (TÇ 19)
 eğitsel bilgiyi anadile aktarma görevi (MY 52)
 eğitsel çeviri gereksinimi algısı (PIKTES ÖG 6)
 eğitsel eşitlik için çeviri kullanımı (ÖG 74)
 eğitsel eşitsizlik doğuran çeviri (PDR 9)
 eğitsel etkileşimi artırma sorumluluğu (ÖG 92)
 eğitsel kararları etkileme (OM 29)
 eğitsel kavramların doğru aktarımı (VELİ 75)
 eğitsel materyal çeviri gereksinimi (MY 34)
 eğitsel ortam kolaylaştırıcısı (TÇ 8)
 eğitsel süreci destekleme sorumluluğu (ÖG 103)
 eğitsel süreçte aile katılımı aracı (OM 47)
 eğitsel süreçte rehberlik sağlama (VELİ 55)
 eğitsel süreçte uyum kolaylaştırma (ÖG 71)
 eğitsel terim bilgisi gerekliliği (MY 35)
 eğitsel yönlendirme desteği (TÇ 12)
 ekonomik fedakârlık gösteren hizmet anlayışı (TÇ 6)
 eleştiri yumuşatma aracı (TÇ 11)
 elti üzerinden kurulan iletişim (OM 3)
 empati kurabilen, tarafsız ve güvenilir aracı (PDR 23)
 empati temelli aracı kişi (TÇ 2)
 empatik ve hoşgörürlü çevirmen rolü (ÖG 58)
 empatik yaklaşım zorunluluğu (TÇ 13)
 erişilemeyen profesyonellik (VELİ 35)
 erken yaşta edinilmiş dil avantajı (PIKTES ÖG 03)
 eş zamanlı eğitimde dengeleyici (MY 33)
 eşdüzey öğrenci aracılığıyla iletişim kurma (PIKTES ÖG 13)
 eşin çevirmenlik rolünü üstlenmesi (VELİ 2)
 etik arabuluculuk hizmeti (ÖG 67)
 etik çeviri uygulamaları (OM 32)
 etik ilkelere dikkat eden destekleyici kişi (PDR 23)
 etik kaygı taşıyıcılığı (PDR 4)
 etik sınır bilinci taşıyıcısı (TÇ 17)
 etik sorumluluk taşıyıcısı (TÇ 9)
 etik süzgeç uygulayıcı (TÇ 11)
 etkileşimi sağlayan köprü kişi (ÖG 96)
 etkili iletişim aracı olarak çevirmen (PDR 6)
 etkili iletişimi sağlama rolü (ÖG 61)
 etkili öğrenme için dil destekçiliği (ÖG 73)
 etkinlik bilgilendirme görüşmeleri (OM 44)
 etnik çeşitlilikte çeviri gereksinimi (ÖG 79)
 etnik çeşitlilikte dil köprüsü (ÖG 91)
 etnik dayanışma yoluyla çeviri desteği (PIKTES ÖG 03)
 ev ortamında dil öğretimi yönlendirmesi (ÖG 43)
 fahri çevirmenlik ve gönüllülük anlayışı (TÇ 15)
 farklı diller arasında köprü kurma (OM 34)
 farklı diller arasında köprü kurma (ÖG 78)
 farklı dilleri birleştiren köprü işlevi (ÖG 92)
 farklı dilleri konuşan kişilerin iletişimini sağlama (ÖG 131)
 farklı dillerle iletişimi sağlama (MY 37)
 farklı kültürlerden gelen öğrencilerle bağ kurma (MY 19)
 farklı kültürlerle iletişim sağlama (ÖG 71)
 farklı lehçelere dayalı iletişim engeli (PIKTES

ÖG 04)
 farklı lehçeleri anlama çabası (TÇ 25)
 farklı paydaşların beklentilerini dengeleme (TÇ 6)
 farklılıklara rağmen iletişim kurma (ÖG 121)
 farklılıklardan doğan iletişim köprüsü (ÖG 101)
 fırsat eşitliği sağlama aracı (MY 34)
 form doldurma sürecinde iletişim yükü (ÖG 29)
 fuar ortamı çeviri deneyimi (TÇ 7)
 gayriresmi çeviri ağları (TÇ 3)
 gayriresmi çeviri araçları kullanımı (MY 3)
 gayriresmi çeviri desteği (OM 16)
 gayriresmi çeviri desteği ağı (OM 46)
 gayriresmi çeviri desteği kullanımı (ÖG 18)
 gayriresmi çeviri pratiği (PDR 4)
 gayriresmi çeviri uygulamaları (OM 48)
 gayriresmi çeviri yapan birey (TÇ 23)
 gayriresmi çeviriyle kurumsal iletişim sağlama (VELİ 2)
 gayriresmi çeviriyle yürütülen iletişim (VELİ 18)
 gayriresmi çevirmen ağı (OM 9)
 gayriresmi çevirmen ağı (OM 13)
 gayriresmi çevirmen kullanımı (OM 12)
 gayriresmi çevirmen kullanımı (OM 15)
 gayriresmi çevirmen kullanımı (OM 16)
 gayriresmi çevirmen olarak öğrenci (OM 30)
 gayriresmi çevirmen rolü (OM 8)
 gayriresmi çevirmenin bilgi sınırlılığı (VELİ 50)
 gayriresmi çevirmenin yükü (VELİ 84)
 gayriresmi çevirmenlerin rollerle özdeşleşmesi (OM 18)
 gayriresmi çevirmenlik ile süreç yönetimi (MY 4)
 gayriresmi çocuk çevirmenliği (OM 6)
 gayriresmi çocuk çevirmenliği (OM 12)
 gayriresmi dil aracılığı (TÇ 7)
 gayriresmi dil aracılığı yapan öğrenci (PDR 2)
 gayriresmi etkileşim kolaylaştırıcısı (PIKTES ÖG 6)
 gayriresmi iletişim köprüsü (TÇ 24)
 gayriresmi mihmandarlık (TÇ 24)
 gayriresmi mimandarlık rolü (TÇ 12)
 gayriresmi öğrenci çevirmenliği (OM 14)
 gayriresmi çevirmen kullanımı (OM 35)
 gayriresmi çevirmen müdahalesi (OM 52)
 gayriresmi çevirmenlik uygulaması (OM 7)
 gayriresmi yollarla iletişim sağlama (ÖG 55)
 geçici bireysel çözüm arayışı (ÖG 36)
 geçici bireysel strateji geliştirme (ÖG 38)
 geçici çeviri çözümü (OM 27)
 geçici çözüm odaklı strateji (ÖG 37)
 geçici çözüm sağlayıcılığı (MY 10)
 geçici dil aracı (MY 9)
 geçici eğitim merkezlerinde iki dilli destek (PIKTES ÖG 24)
 geçici göçmenlik algısı (PDR 3)
 geçici proje kaynaklı çevirmenlik (PDR 17)
 geçici statü algısı (PDR 3)
 geçiş coğrafyasında çok dilli yaşam (ÖG 76)
 geçiş sürecine destek (MY 35)
 gizli bilgi koruyucusu (TÇ 2)
 gizli bilgide güven ilişkisi (PDR 1)
 gizliliğe aykırı bilgi aktarıcısı (PDR 4)
 gizliliğe duyarlı çeviri ortamı (OM 27)
 gizliliğe riayet eden öğrenci çevirmen (MY 11)
 gizliliğe riayet sorumluluğu (PDR 15)
 gizliliğe ve saygıya özen göstermesi gereken aracı (PDR 26)
 gizliliği koruma sorumluluğu (PDR 1)
 gizliliği koruma sorumluluğu (OM 32)
 gizlilik bilinci gerekliliği (PDR 12)
 gizlilik endişesiyle kendini açmama (PDR 17)
 gizlilik ihlali kaygısı (PDR 4)
 gizlilik ihlali olasılığı (OM 29)
 gizlilik ilkesine aykırılık (PDR 9)
 gizlilik ilkesine bağlılık (PDR 14)
 gizlilik ilkesini zorlayan aracı (PDR 2)
 gizlilik ilkesinin zedelenmesi (PDR 3)
 gizlilik kaygısıyla iletişim (MY 27)
 gizlilik kuralına bağlılık gereği (MY 15)
 gizlilik sorumluluğu (TÇ 1)
 gizlilik ve etik farkındalığı (PDR 18)
 gizlilik ve güven koruyuculuğu (TÇ 12)
 gizlilik ve tarafsızlık beklentisi (PDR 10)
 dil ötesi kültürel fark (PDR 3)
 gizlilik yükümlülüğü taşıyıcısı (TÇ 9)
 Google çeviriyle iletişim denemeleri (VELİ 34)

Google translate'e başvurma (OM 27)
 göç hareketliliğine karşı hazırlıklı olma bilinci (ÖG 80)
 göç idaresi kaynaklı çeviri hizmeti (OM 34)
 göçmen bireylerle arabuluculuk yapma (MY 1)
 göçmen çocukların eğitimsel yönlendirilmesi (ÖG 81)
 göçmen desteği sağlayan dil köprüsü (ÖG 85)
 göçmen odaklı destek görevi (ÖG 89)
 göçmen öğrenci uyum aracı (ÖG 100)
 göçmen öğrenci ve yakınlarından çeviri (ÖG 60)
 göçmen öğrencilerin çifte sorumluluğu (MY 6)
 göçmen öğrencilerle gönüllü çeviri (ÖG 78)
 göçmen öğrenciye rehberlik desteği (OM 22)
 göçmen öğrenciyle iletişim sağlama (MY 22)
 göçmen topluluğu bilgilendirme (TÇ 10)
 göçmen ve mültecilere destek (ÖG 131)
 göçmenlere dilsel destek sunumu (ÖG 59)
 gönüllü aracı kişi rolü (TÇ 24)
 gönüllü çeviri desteği (OM 13)
 gönüllü çeviri desteği (PDR 7)
 gönüllü çeviri desteği (TÇ 7)
 gönüllü çeviri desteği arayışı (MY 13)
 gönüllü çeviri hizmeti sunucusu (TÇ 4)
 gönüllü çeviride dürüstlük sorumluluğu (MY 25)
 gönüllü çeviriyle sürdürülen iletişim (ÖG 22)
 gönüllü çevirmen desteği (OM 2)
 gönüllü çevirmen ilgisizliği (ÖG 21)
 gönüllü destek rolü (TÇ 24)
 gönüllü destek sağlayıcısı (TÇ 23)
 gönüllü destek sunucusu (TÇ 2)
 gönüllü destek sunumu (TÇ 19)
 gönüllü destekle sürdürülen çeviri (ÖG 29)
 gönüllü dil aracılığı sorumluluğu (MY 1)
 gönüllü hizmet bilinci (TÇ 17)
 gönüllü hizmet bilinci (TÇ 6)
 gönüllü komşu çevirmen kullanımı (OM 14)
 gönüllü mahalle çevirmeni (OM 14)
 gönüllü olarak çeviri yapma (TÇ 25)
 gönüllü öğrenci çevirisi (OM 28)
 gönüllü öğrenci çevirmenlik (PDR 1)
 gönüllü öğrencilerle yürütülen çeviri (MY 25)
 gönüllü öğretmen desteği (TÇ 14)
 gönüllü sözlü çeviri hizmeti (TÇ 22)
 gönüllü temelli çeviri uygulamaları (OM 26)
 gönüllü çevirmenlik önerisi (OM 15)
 gönüllü çevirmenlik pratiği (TÇ 3)
 gönüllü topluluk çevirmeni ihtiyacı (VELİ 2)
 gönüllü veliyle iletişim desteği (ÖG 29)
 gönüllü yardım sağlayıcısı (TÇ 8)
 gönüllü yardım sağlayıcısı (TÇ 9)
 gönüllülüğe dayalı hizmet sunumu (TÇ 26)
 gönüllülük temelinde hizmet üretme (TÇ 10)
 gönüllülük temelli çeviri uygulaması (OM 25)
 gönüllülük temelli katkı (TÇ 20)
 gönüllülük temelli katkı (TÇ 12)
 gönüllülük ve destek (VELİ 53)
 görev bilinci kazandırma desteği (ÖG 107)
 görev bilinciyle hareket etme (TÇ 14)
 görev süresini uzatan çeviri (MY 10)
 görev tanımında tarafsızlık beklentisi (ÖG 19)
 görsel destekli iletişim kurma (ÖG 15)
 görsel iletişim araçlarını kullanarak anlayışı kolaylaştırma (PIKTES ÖG 14)
 görünmeyen gruplara destek hizmeti (ÖG 16)
 görünmez öğrenci desteği sağlama (ÖG 19)
 görüşme aktarıncısı ara eleman (PDR 21)
 görüşme bütünlüğünü koruyucu (PDR 15)
 görüşme destek unsuru (PDR 15)
 görüşme içeriğine sadakat (PDR 15)
 görüşmeye hazırlık süreci (PDR 8)
 görüşmeye katkı sağlayan aile üyesi (PDR 8)
 gözlem gerektiren durumlarda destek (PDR 15)
 gruplar arası iletişim köprüsü (OM 38)
 gündelik dil bilgisi kullanımı (OM 1)
 gündelik dile uyumsuzluk (OM 27)
 gündelik iletişim destekçisi (MY 29)
 günlük dil dışı kavram aktarımı (MY 23)
 günlük hayatta dil destek ihtiyacı (PIKTES ÖG 20)
 günlük ihtiyaç çevirmenliği (MY 3)
 günlük iletişimde yetersiz destek (PDR 4)
 güven duygusunda zayıflama (PDR 3)
 güven ilişkisi kurma aracı (PDR 12)
 güven inşa edici (TÇ 8)
 güven inşa edici rol (TÇ 17)

güven inşacısı (VELİ 42)
 güven odaklı sürdürülebilir ilişki (TÇ 26)
 güven oluşturan destek kişi (PDR 1)
 güven temelli aracı (PDR 15)
 güven temelli çeviri ilişkisi (MY 10)
 güven temelli çeviri ilişkisi (OM 15)
 güven temelli çevirmen kullanımı (OM 49)
 güven temelli çevirmen seçimi (MY 11)
 güven temelli çevirmen tercihi (OM 10)
 güven temelli gayriresmî çevirmenlik (OM 3)
 güven temelli iletişim ortamı kurma (MY 26)
 güven temelli iletişim sağlayıcılığı (TÇ 6)
 güven temelli iletişim sağlayıcısı (ÖĞ 20)
 güven temelli iletişim yürütücüsü (TÇ 11)
 güvenilir çevirmenle disiplin çözümü (PİKTES ÖG 26)
 güvenilir öğrenci aracılığıyla bilgilendirme (MY 11)
 güvenin temsilcisi (VELİ 27)
 güvenli çeviri için yakın çevre (VELİ 41)
 güvenli görüşme desteği (OM 32)
 güvenli iletişim ortamı oluşturma (ÖĞ 102)
 güvenli iletişim ortamı sağlama (PİKTES ÖG 05)
 güvensiz çeviri süreci (OM 3)
 güvensizlik hissi oluşturma (OM 29)
 hak savunuculuğu kimliği (PDR 4)
 halk dili ile iletişim kolaylığı (MY 27)
 hayata hazırlıkta iletişim kolaylığı (MY 17)
 hayatı kolaylaştırma aracı (ÖĞ 7)
 hazırsan bir sonraki alt araştırma sorusunun analizine geçebiliriz.
 hedef dile erişim desteği (PİKTES ÖG 22)
 hedef dile uygunluk çabası (TÇ 18)
 hedef dili etkili kullanma (PDR 14)
 her düzeyde etkileşim desteği (OM 40)
 hızlı ve güvenilir iletişim sağlama (MY 37)
 hizmet alıcıyı destekleme rolü (ÖĞ 1)
 hizmete erişimi kolaylaştırma (ÖĞ 1)
 içsel motivasyon kaynağı (TÇ 20)
 idareveliöğretmen etkileşim desteği (OM 36)
 idari açıklamalarda destek ihtiyacı (ÖĞ 32)
 idari destek ihtiyacı (MY 3)
 idari işlem kolaylaştırıcısı (MY 23)
 idari kadroyla kurulan dolaylı temas (OM 3)
 idari konularda çeviri kısıtı (MY 11)
 idari süreç kolaylaştırıcılığı (TÇ 13)
 idari süreçlerde bilgilendirme aracılığı (VELİ 2)
 idari süreçlerde çevirmen ihtiyacı (OM 14)
 idari süreçte dil aracılığı (TÇ 19)
 ifade aktarmında sadakat sorumluluğu (TÇ 26)
 ifade aktarma sorumluluğu (MY 31)
 ifade alma süreci destekçisi (TÇ 9)
 ifade bozukluğu ve geri düzeltme (PDR 17)
 ifade bozulmasını önleyici (TÇ 11)
 ifade bütünlüğünü koruma sorumluluğu (PDR 16)
 ifade doğruluğu endişesi (OM 27)
 ifade engellerine müdahale (ÖĞ 85)
 ifade güçlüğü giderme aracı (ÖĞ 112)
 ifade güvenliği sağlama (PDR 12)
 ifade kolaylaştırıcısı (MY 29)
 ifade kolaylığı sağlama (MY 30)
 ifade özgürlüğü engeli (PDR 4)
 ifade sadeleştirici (TÇ 11)
 ifade yetersizliğinde destek sağlayıcı (ÖĞ 120)
 ifade zorluğu yaşayan gruplara destek (ÖĞ 86)
 ihtiyaca bağlı ücretlendirme (TÇ 7)
 ihtiyaca dayalı çeviri (TÇ 20)
 ihtiyaca dayalı çeviri sorumluluğu (ÖĞ 116)
 ihtiyaca göre rol alma (OM 1)
 ihtiyaç anında çağrılan kişi (TÇ 23)
 ihtiyaç temelli görevlendirme (TÇ 14)
 iki dilli destek rolü olarak köprü işlevi (ÖĞ 80)
 iki dilli öğrenciden destek alma (ÖĞ 14)
 iki diller arası köprü rolü (PDR 22)
 iki dillilik köprüsü kurma (OM 29)
 iki dillilikle sağlanan sözlü destek (ÖĞ 127)
 iki dillilikte dengesizlik sorunu (MY 11)
 iki yönlü aktarım sağlama görevi (MY 14)
 iki yönlü anlam köprüsü (TÇ 18)
 iki yönlü mesaj taşıyıcılığı (OM 29)
 ikincil rollerin üstlenilmesi (PDR 9)
 ikna süreci destekçisi (TÇ 8)
 ikna süreçlerine destek rolü (OM 47)
 iletişim akışında kopukluk riski (PDR 17)
 iletişim akışını düzenleyici (TÇ 2)
 iletişim akışında eğitimin sekteye uğraması (ÖĞ

27)
 iletişim aracı rolü (MY 30)
 iletişim aracılığı belirsizliği (OM 3)
 iletişim aracılığına bağlılık (VELİ 50)
 iletişim aracı olarak çocuk (ÖĞ 41)
 iletişim aracı öğrenci (OM 16)
 iletişim bozulmasına neden olma riski (OM 29)
 iletişim denklemini tamamlayan unsur (VELİ 31)
 iletişim derinliğinin sınırlılığı (MY 3)
 iletişim doğallığını azaltan unsur (PDR 2)
 iletişim eksikliğinde dil tamamlama (PDR 1)
 iletişim eksikliğinin gidericisi (OM 47)
 iletişim eksikliğiyle artan sorumluluk (VELİ 38)
 iletişim engeli çözümü (TÇ 1)
 iletişim etkinliği artırma (MY 23)
 iletişim görevini paylaşma stratejisi (MY 6)
 iletişim güvenliği ihtiyacı (ÖĞ 19)
 iletişim güvenliği sağlayıcılığı (TÇ 1)
 iletişim için akraba kullanımı (VELİ 52)
 iletişim için çevreye yönelme (VELİ 85)
 iletişim için komşu devreye giriyor (ÖĞ 29)
 iletişim kalitesinde düşüklük (PDR 3)
 iletişim kalitesini artırma (MY 32)
 iletişim kanallarını açma sorumluluğu (ÖĞ 115)
 iletişim kolaylaştırıcı ara yüz (ÖĞ 89)
 iletişim kolaylaştırıcı öğrenci (MY 9)
 iletişim kolaylaştırıcı rolü (PDR 4)
 iletişim kolaylaştırıcı rolü (MY 10)
 iletişim kolaylaştırıcı rolü (TÇ 18)
 iletişim kolaylaştırıcısı (TÇ 23)
 iletişim kolaylaştırıcısı (TÇ 26)
 iletişim kolaylaştırıcısı (TÇ 9)
 iletişim kolaylaştırıcısının olarak çevirmen (MY 2)
 iletişim kolaylaştırıcısı yetişkin (OM 13)
 iletişim kolaylaştırma aracı (MY 35)
 iletişim kolaylaştırma hizmeti (ÖĞ 106)
 iletişim kopukluğu kaynaklı mağduriyet (VELİ 2)
 iletişim kopukluğuna müdahale etme rolü (MY 19)
 iletişim kopukluğunda belirsizlik (VELİ 17)
 iletişim kopukluğunun bireysel çözümlerle giderilmesi (ÖĞ 25)
 iletişim köprüsü eksikliği (VELİ 1)
 iletişim köprüsü ihtiyacı (PDR 3)
 iletişim köprüsü işlevi (OM 44)
 iletişim köprüsü kurmaya yönelik inisiyatif (MY 5)
 iletişim köprüsü kurucusu (TÇ 11)
 iletişim köprüsü olarak çevirmen (ÖĞ 83)
 iletişim köprüsü olarak çevirmen (VELİ 12)
 iletişim köprüsü olma (PDR 9)
 iletişim köprüsü olma görevi (PDR 12)
 iletişim köprüsü rolü (PDR 1)
 iletişim köprüsü rolü (PDR 4)
 iletişim köprüsü rolü (TÇ 6)
 iletişim kuramayan veli sorunları (ÖĞ 21)
 iletişim kuramayan yönetici (PDR 9)
 iletişim kurma aracı (MY 9)
 iletişim kurma aracı kişi (ÖĞ 98)
 iletişim kurma aracılığı (TÇ 12)
 iletişim kurma desteği (PDR 6)
 iletişim kurma sorumluluğu (ÖĞ 7)
 iletişim kurmayı kolaylaştırıcı destek (ÖĞ 114)
 iletişim nedeniyle mesleki doyumsuzluk (PDR 9)
 iletişim rehberliği sunan (TÇ 8)
 iletişim sağlama aracılığı (PDR 22)
 iletişim sağlama sorumluluğu (OM 47)
 iletişim sağlama sorumluluğu (TÇ 13)
 iletişim sağlayıcı olarak algılama (PDR 10)
 iletişim sorumluluğu yüklenen öğrenci (MY 5)
 iletişim sorunlarına çözüm aracı (MY 33)
 iletişim sorunlarına çözüm üretme (ÖĞ 1)
 iletişim sorunlarında ortaya çıkan çeviri gereksinimi (MY 42)
 iletişim süreci güvencesi (TÇ 1)
 iletişim süreci kolaylaştırıcılığı (OM 32)
 iletişim sürecinde öğretmen sorumluluğu (ÖĞ 6)
 iletişim süreçlerinde etik hassasiyet (TÇ 4)
 iletişim temelli okul başarısı vurgusu (MY 17)
 iletişim tıkanıklığını giderme çabası (MY 10)
 iletişim üçgeninde denge (MY 32)
 iletişim verimliliğini etkileyen kişi (PDR 2)
 iletişim yetersizliği riski (PDR 4)
 iletişim yetersizliğinde ortaya çıkan çeviri ihtiyacı (MY 38)

iletim yetersizliğinin dışlanma etkisi (VELİ 13)
 iletişim yükünün öğretmende kalması (OM 12)
 iletişim zincirinde arabulucu konum (TÇ 26)
 iletişim, rol ve sorumluluk algısı
 iletişimde aracılık görevi (ÖĞ 101)
 iletişimde belirsizlik ortamı (PDR 9)
 iletişimde bireysel inisiyatif alma (PİKTES ÖG 01)
 iletişimde çeviri hizmetine duyulan bağımlılık (ÖĞ 39)
 iletişimde çocuk merkezli aracı yapı (ÖĞ 26)
 iletişimde eşitlik sağlama rolü (ÖĞ 3)
 iletişimde eşitsizlik hissi (VELİ 66)
 iletişimde güven açığı (OM 27)
 iletişimde güven sorunu (PDR 4)
 iletişimde insani kaynak ihtiyacı (OM 50)
 iletişimde kolaylaştırıcı ve engelleyici faktörler (PDR 11)
 iletişimde kopukluk duygusu (VELİ 14)
 iletişimde liderlik sınırlılığı (OM 16)
 iletişimde öğrenci bağımlılığı (OM 9)
 iletişimde öğretmen desteği kullanımı (MY 13)
 iletişimde öğretmen yüklenmesi (OM 12)
 iletişimde öğretmene fazladan yük (ÖĞ 29)
 iletişimde teknolojik destek kullanımı (ÖĞ 51)
 iletişimde yüzeysel yeterlik (PDR 3)
 iletişimi çocuk eliyle sürdürme alışkanlığı (MY 7)
 iletişimi doğru kurma işlevi (ÖĞ 111)
 iletişimi kolaylaştıran köprü kişi (ÖĞ 94)
 iletişimi kolaylaştıran öğrenci (OM 8)
 iletişimi kolaylaştıran öğrenci desteği (ÖĞ 82)
 iletişimi kolaylaştırıcı ara kişi (ÖĞ 80)
 iletişimi kolaylaştırıcı yardımcı rol (ÖĞ 92)
 iletişimi kolaylaştırma işlevi (OM 33)
 iletişimi kuran öğrenci köprüsü (ÖĞ 33)
 iletişimi sağlama aracı olarak çevirmen (ÖĞ 58)
 iletişimin çocuk üzerinden rutinleşmesi (ÖĞ 34)
 iletişimin temel aracı olarak çeviri (MY 48)
 ilk dönemlerde çevirmen gereksinimi (VELİ 76)
 ilk gün iletişim engeli (VELİ 10)
 ilk karşılama ve yönlendirme sorumluluğu (OM 46)
 ilk karşılamada yön bulma desteği (VELİ 2)
 ilk kayıt işlemlerinde dil kolaylaştırıcılığı (MY 19)
 ilk kayıt sürecinde arkadaş desteğiyle çeviri (VELİ 48)
 ilk kayıt sürecinde çeviri desteği (VELİ 75)
 ilk kayıt sürecinde çeviri gereksinimi (VELİ 71)
 ilk temas anı (VELİ 77)
 ilk toplantıda dil engeli (VELİ 12)
 ilk yıl oryantasyon çevirisi (PİKTES ÖG 25)
 ilk yıl uyum çeviri gereksinimi (PİKTES ÖG 26)
 imkânlar dâhilinde gönüllü çeviri desteği (ÖĞ 75)
 insan haklarına duyarlılık (TÇ 12)
 istek aktarma aracı (MY 29)
 istek dışı çeviri görevi (PDR 3)
 istek ve ihtiyaç aktarım aracı (ÖĞ 106)
 işitsel destek ihtiyacı (VELİ 32)
 iyi iletişim ve çevirmen seçimi (MY 44)
 iyi iletişimle rahat hissetme (VELİ 33)
 iyilik temelli çalışan kişi (TÇ 23)
 izin ve belge işlemlerinde çevirmen gereksinimi (MY 11)
 jest mimik iletişimi (OM 7)
 kadın öğretmenin bireysel çözüm üretimi (ÖĞ 29)
 kadınlara özel yardımcı (TÇ 23)
 kamu hizmetlerinde dil köprüsü görevi (MY 20)
 kamu hizmetlerine erişim aracı (ÖĞ 16)
 kamu hizmetlerine erişim kolaylaştırıcısı (OM 24)
 kamu hizmetlerine erişimde kolaylaştırıcı (ÖĞ 131)
 kamusal alanda dil köprüsü (ÖĞ 85)
 kamusal çeviri mesleğinin önemi (ÖĞ 6)
 kamusal hizmetlerde çeviri örnekleri (PİKTES ÖG 19)
 kamusal hizmetlerde dil desteği sağlama bilinci (PİKTES ÖG 21)
 kamusal hizmetlerde erişimi artırma (ÖĞ 54)
 kamusal iletişim köprüsü ihtiyacı (ÖĞ 1)
 kapsayıcı dil aracılığı sistemi (ÖĞ 86)
 kapsayıcı eğitim için çeviri desteği (PİKTES ÖG 05)

kapsayıcı iletişim desteği (TÇ 20)
 kapsayıcı olmayan okul iletişimi (VELİ 26)
 kapsayıcılık sağlayan iletişim personeli (ÖĞ 17)
 karar alma süreçlerine katkı (ÖĞ 117)
 karar süreci destekleyicisi (TÇ 8)
 karar süreçlerinde görünmezlik (VELİ 19)
 karar süreçlerinden dışlanma (MY 3)
 karar süreçlerinden dışlanma (PDR 9)
 karar süreçlerinden uzaklaştırılma (VELİ 84)
 karar süreçlerine katılım aracı (ÖĞ 4)
 karar süreçlerini ciddileştirme rolü (ÖĞ 111)
 kardeşler arası çeviri desteği (ÖĞ 22)
 kardeşler arası iletişim aracı kullanımı (ÖĞ 25)
 karma yöntem kullanımı (TÇ 20)
 karşılıklı anlama aracı olma (MY 14)
 karşılıklı anlayış kolaylaştırıcısı (ÖĞ 96)
 karşılıklı anlayış köprüsü (VELİ 78)
 karşılıklı anlayış sağlayıcı destek (ÖĞ 99)
 karşılıklı güven eksikliği (OM 27)
 karşılıklı iletişim sağlayıcısı (MY 29)
 katılımcı iletişim için aracı kişi (ÖĞ 98)
 katılımcı öğrenme için dil desteği (PİKTES ÖĞ 05)
 katılımcı rol üstlenen öğrenci (TÇ 11)
 katılımında aracıya bağımlılık (PDR 22)
 kavga ve anlaşmazlık çözümünde çeviri (PİKTES ÖĞ 22)
 kavram köprüsü (VELİ 23)
 kavramsal aktarım zorluğu (OM 27)
 kavramsal anlatımda çeviri gereksinimi (PİKTES ÖĞ 8)
 kayıt döneminde çeviri ihtiyacı (MY 34)
 kayıt işlemi destekçisi (MY 32)
 kayıt işlemi destekleyicisi (TÇ 9)
 kayıt işlemi sırasında çevirmen beklentisi (VELİ 3)
 kayıt işlemi sırasında çevirmen beklentisi (VELİ 4)
 kayıt işlemi sırasında çevirmen beklentisi (VELİ 5)
 kayıt işlemleri aracı kişisi (TÇ 19)
 kayıt işlemleri destekçisi (TÇ 2)
 kayıt işlemleri için çeviri ihtiyacı (VELİ 33)
 kayıt işlemlerinde çeviri gereksinimi (OM 47)
 kayıt işlemlerinde rehberlik rolü (TÇ 5)
 kayıt işlemlerinde çevirmen desteği (OM 37)
 kayıt işlemlerine destek sağlama (TÇ 10)
 kayıt süreci çeviri gerektiriyor (ÖĞ 29)
 kayıt süreci desteği (MY 31)
 kayıt sürecinde çeviri desteği (MY 17)
 kayıt sürecinde çeviri ihtiyacı (MY 9)
 kayıt sürecinde çevirmen desteği (OM 34)
 kayıt sürecinde dil desteği (OM 41)
 kayıt sürecinde dil desteği (ÖĞ 129)
 kayıt sürecinde dil desteği ihtiyacı (OM 21)
 kayıt sürecinde eşdest yardımcıyla çözüm (VELİ 5)
 kayıt sürecinde iletişim desteği (ÖĞ 5)
 kayıt sürecinde karşılıklı (PDR 9)
 kayıt sürecinde komşu çevirisi (ÖĞ 29)
 kayıt süreçlerinde dil arabuluculuğu (OM 36)
 kayıt ve belge işleminde çeviri ihtiyacı (OM 25)
 kayıt ve denklik çeviri desteği (TÇ 14)
 kayıt ve nakil süreçlerinde iletişim köprüsü (OM 22)
 kayıt ve rehberlikte iletişim bağı (OM 20)
 kayıt ve toplantı etkileşimi (OM 45)
 kayıt, veli görüşmeleri, bilgilendirme mektupları ve acil durumların çeviri gerektirmesi (ÖĞ 124)
 kendi çabasıyla çözüm üretme sorumluluğu (MY 5)
 kendi deneyiminden kaynaklı empati (TÇ 21)
 kendi imkânlarıyla çeviri (OM 1)
 kendi rollerini yaratan uygulayıcı (PDR 4)
 kendiliğinden gelişen rol (TÇ 20)
 kendine güven kazandıran iletişim (VELİ 22)
 kendini ifade edememe korkusu (VELİ 1)
 kendini ifade etme desteği (ÖĞ 94)
 kendini ifade etme hakkının sağlanması (VELİ 65)
 kısa süreli veli görüşmesi desteği (MY 25)
 kısmi dil benzerliğinden doğan kolaylık (OM 35)
 kilit rolde olmanın sorumluluk yükü (TÇ 6)
 kimlik temelli güven ilişkisi (TÇ 24)
 kimliksiz bireyler için savunuculuk (TÇ 10)
 kişisel çaba ile iletişim (OM 12)

kişisel güvene dayalı etkileşim (OM 1)
 kişisel inisiyatifle çokdilli uygulama (PDR 17)
 kişisel kimlikle kabul görme (TÇ 24)
 komşu destekli kayıt iletişimi (ÖĞ 29)
 komşu ve akraba referansı (TÇ 3)
 komşu ve çevreden medet umma (VELİ 16)
 komşu ve tanıdık aracılığı (MY 3)
 komşu yardımıyla çevirme durumu (MY 24)
 komşudan medet uman veli (VELİ 37)
 komşuların okul iletişimine katkı sağlaması (MY 24)
 konu bağlamına göre rol alma (TÇ 16)
 konuşma akışına yön veren (TÇ 11)
 konuşma dilinde baskınlık farkı (MY 11)
 konuşma içeriğine ön hazırlık (PDR 1)
 kritik görüşmelerde anlama desteği sorumluluğu (VELİ 2)
 kritik rol yoksunluğu (MY 30)
 kriz anı çevirmeni (TÇ 9)
 kriz anında çeviri desteği (ÖĞ 74)
 kriz anında çocuğa başvurma eğilimi (ÖĞ 33)
 kriz anında destek sağlayıcı (TÇ 4)
 kriz anlarında arabuluculuk (TÇ 6)
 kriz durumu iletişimi (TÇ 1)
 kurallara uyumu teşvik eden rehberlik (ÖĞ 97)
 kuralları aktarma aracı (OM 43)
 kuralları öğrenmede rehberlik (ÖĞ 104)
 kuralların aktarımında çeviri ihtiyacı (PİKTES ÖĞ 25)
 kurs döneminde çeviri ihtiyacı (VELİ 70)
 kurum dışı çözüm arayışı (ÖĞ 31)
 kurum içi çözüm üreticiliği (TÇ 12)
 kurum içi sözlü çeviri görevleri (TÇ 14)
 kurum rehberliği yapan (TÇ 9)
 kuruma güven için çevirmen ihtiyacı (VELİ 2)
 kurumlar arası aracı (TÇ 8)
 kurumlar arası iribat sağlama (TÇ 14)
 kurumlar arası köprü kurma (TÇ 12)
 kurumlar arası yönlendirme belirsizliği (VELİ 1)
 kurumsal çeviri desteği eksikliği (VELİ 3)
 kurumsal çeviri desteği eksikliği (ÖĞ 130)
 kurumsal çeviri eksikliği (PDR 4)
 kurumsal çeviri hizmeti eksikliği (MY 7)
 kurumsal çeviri hizmeti eksikliği (MY 8)
 kurumsal çeviri mekanizması eksikliği (ÖĞ 124)
 kurumsal çeviri yerine bireysel çözüm (OM 17)
 kurumsal çevirmen eksikliği (OM 3)
 kurumsal destek eksikliği hissi (ÖĞ 29)
 kurumsal destek eksikliği hissi (PİKTES ÖĞ 01)
 kurumsal destek olmadan çeviri yürütme (MY 6)
 kurumsal destek yokluğunda bireysel inisiyatif (ÖĞ 26)
 kurumsal iletişim tamamlayıcılığı (OM 47)
 kurumsal iletişimde aracılık boşluğu (VELİ 2)
 kurumsal iletişimde dil engeli (ÖĞ 32)
 kurumsal iletişimde güven boşluğu (VELİ 1)
 kurumsal işleyiş hız kazandırma (ÖĞ 117)
 kurumsal ortamda çevirmen sorumluluğu beklentisi (VELİ 2)
 kurumsal rol kabulü eksikliği (TÇ 24)
 kurumsal sınırların belirsizliği (TÇ 24)
 kurumsal çevirmen eksikliği (OM 15)
 kurumsal çevirmen eksikliği (OM 15)
 kültür bilgisiyle desteklenen iletişim (MY 20)
 kültürel aktarım sorumluluğu (TÇ 18)
 kültürel algı düzeltme rolü (MY 10)
 kültürel anlamlandırıcı (TÇ 8)
 kültürel arabulucu (TÇ 11)
 kültürel aracı (VELİ 43)
 kültürel aracılık sorumluluğu (TÇ 6)
 kültürel aracılık ve anlamlandırma (PDR 10)
 kültürel aracılık ve rehberlik (ÖĞ 81)
 kültürel bağ kurma görevi (MY 13)
 kültürel bağlamı yanıtsız sorumluluğu (MY 51)
 kültürel bağlamla güçlenen çeviri (TÇ 21)
 kültürel bilgi gerekliliği (MY 30)
 kültürel bütünleşmeye katkı (MY 34)
 kültürel çatışma azaltıcılığı (TÇ 12)
 kültürel duyarlılık ve adaptasyon (PDR 11)
 kültürel engelleri aşma aracı (TÇ 21)
 kültürel engelleri aşma rolü (ÖĞ 87)
 kültürel etkenim ile yönlendirme (OM 29)
 kültürel farkındalık taşıyıcısı (PDR 16)
 kültürel farklara duyarlılık (PDR 12)
 kültürel farkları dengeleme işlevi (MY 52)

kültürel farklılık duyarlılığı (MY 35)
 kültürel farklılıklar ve iletişim (MY 27)
 kültürel farklılıkları anlama yetisi (TÇ 13)
 kültürel köprü (VELİ 25)
 kültürel köprü işlevi (MY 31)
 kültürel rol yanılması (PDR 4)
 kültürel tanıklık etkisi (TÇ 16)
 kültürel tanıtım desteği (PDR 13)
 kültürel uyum arabulucusu (TÇ 2)
 kültürel uyum sürecine destek (ÖĞ 57)
 kültürel uyumu kolaylaştırma görevi (MY 18)
 kültürel yakınlık avantajı (PDR 4)
 kültürel yönlendirme bilgeliliği (PDR 22)
 kültürler arası anlam köprüsü (PİKTES ÖĞ 05)
 kültürler arası anlayış kolaylaştırıcısı (ÖĞ 19)
 kültürler arası arabulucu (TÇ 23)
 kültürler arası iletişim desteği (PİKTES ÖĞ 6)
 kültürler arası iletişim köprüsü (ÖĞ 127)
 kültürler arası köprü (TÇ 9)
 kültürlerarası anlam köprüsü (TÇ 17)
 kültürlerarası anlam köprüsü kurma rolü (MY 28)
 kültürlerarası güven köprüsü (TÇ 26)
 kültürlerarası iletişim kolaylaştırıcılığı (PİKTES ÖĞ 26)
 kültürlerarası iletişimi kolaylaştıran hizmet (ÖĞ 54)
 kültürlerarası köprü kurma (TÇ 16)
 mahalli düzeyde görevlendirme önerisi (OM 31)
 mahcup olmadan iletişim kurabilme imkânı (VELİ 65)
 mahremiyet ihlali riski (PDR 3)
 mahremiyet koruma bilinci (TÇ 13)
 mahremiyet koruma sorumluluğu (MY 31)
 mahremiyet, yaş faktörü ve cinsiyet duyarlılığı (VELİ 24)
 mahremiyet, yaş faktörü ve cinsiyet duyarlılığı (VELİ 49)
 makineleşmiş dil aracı (TÇ 26)
 mesafeli iletişim riski (OM 1)
 mesaj aktarımında eksiklik (PDR 6)
 mesaj aktarımında güvenilirlik (OM 29)
 mesaj bütünlüğü kaybı (OM 27)
 mesaj çevirisinde dijital araç kullanımı (OM 48)
 mesaj iletimi için çeviri (OM 48)
 mesaj takibiyle artan öğretmen yükü (ÖĞ 29)
 mesajın korunmasına duyarlılık (VELİ 30)
 mesleki bilgi sorumluluğu (TÇ 1)
 mesleki eğitimle iletişim zorlukları (MY 27)
 mesleki etik yükümlülük (PDR 15)
 mesleki paylaşımcı yaklaşım (TÇ 4)
 mesleki rol belirsizliği (TÇ 24)
 mesleki sınır bilinci (PDR 16)
 mesleki tanım belirsizliği (TÇ 22)
 mesleki tarafsızlık gözetimi (TÇ 1)
 mesleki yeterlilik farkı (MY 23)
 mesleki yetkinlik ihtiyacı (PDR 10)
 mesleki yönlendirme engeli (PDR 3)
 meslektaşlar arası dayanışma ağı (TÇ 5)
 mevzuat anlatımında çevirmen rolü (OM 14)
 mevzuat bilgisizliği kaynaklı iletişim sorunları (OM 18)
 mihmandarlık rolü beklentisi (TÇ 24)
 milli eğitimde çifte görev yüklenimi (ÖĞ 81)
 mobil uygulamalarla çeviri desteği (VELİ 60)
 müdür inisiyatiflerle kurs açma (OM 4)
 müdür inisiyatifli iletişim yönetimi (OM 10)
 müdür odasında çeviri deneyimi (OM 17)
 müdür ve öğretmenle işbirliği (TÇ 5)
 müdür yardımcısı çeviri yükü (OM 46)
 müdür yardımcısına yönelen dil ihtiyacı (PDR 2)
 müdürün aracılık rolü (OM 4)
 müdürün bireysel çözüm arayışı (OM 30)
 müdürün çeviri sürecinden kopukluğu (OM 30)
 müfredat açıklama sorumluluğu (MY 10)
 mülteci haklarını savunan çevirmen (TÇ 4)
 mülteci odaklı iletişim desteği (MY 34)
 mülteci öğrencilere destek görevi (ÖĞ 3)
 mültecilere yönelik çeviri ihtiyacı (ÖĞ 131)
 nitelikli iletişim sağlama işlevi (PDR 15)
 okul dışı çeviri tecrübelerinin okula etkisi (TÇ 3)
 okul dışı iletişim aracı (OM 27)
 okul dışı çevirmenlik yükü (OM 16)
 okul disiplini ve kurallarını anlamlandırma desteği (TÇ 6)
 okul düzenine yönelik iletişim eksikliği (ÖĞ 21)
 okul düzeyinde dil eşitlemesi (ÖĞ 125)

okul faaliyetlerinde çeviri rehberliği (MY 51)
 okul faaliyetlerinde tamamlayıcı rol (MY 23)
 okul görüşmelerinde iyi hissetme (VELİ 70)
 okul içi çeviri ihtiyacı algısı (VELİ 48)
 okul içi çeviri organizasyon eksikliği (ÖG 29)
 okul içi çeviri stratejisi (OM 14)
 okul içi çevirmen eksikliği (VELİ 10)
 okul içi çevirmen rol ayrışması (MY 5)
 okul içi destek hizmeti sunma (ÖG 2)
 okul içi dil arabuluculuğu (OM 20)
 okul içi dil köprüsü rolü (OM 46)
 okul içi dinamik bilgisi (MY 32)
 okul içi empati sorumluluğu (OM 12)
 okul içi etkileşimi kolaylaştırma rolü (MY 52)
 okul içi iletişimde aracılık yapma (VELİ 82)
 okul içi iletişimin kolaylaştırılması (VELİ 80)
 okul içi öğretmen destekli çeviri (PDR 4)
 okul içi sorun arabuluculuğu (TÇ 1)
 okul içi çevirmen eksikliği (OM 12)
 okul içi uyumun desteklenmesi (ÖG 132)
 okul içi yönlendirme kolaylaştırıcısı (ÖG 98)
 okul idaresi ile veli arası köprü (OM 52)
 okul ile veli arasında iletişim sağlama (OM 34)
 okul ile veli arasında kopuk bağ (VELİ 46)
 okul iletişiminde destek olma (VELİ 86)
 okul iletişimine kapsamlı katkı sağlama (MY 16)
 okul kadrosundan çeviri desteği (VELİ 71)
 okul kararlarına katılamama hissi (VELİ 11)
 okul kararlarında geri planda kalma (VELİ 37)
 okul kayıt süreci karmaşası (VELİ 1)
 okul kayıtlarında çevirmenin rolü (MY 47)
 okul kurallarını aktarma desteği (PDR 14)
 okul kurallarının açıklanması (ÖG 129)
 okul kurallarının aktarımı desteği (MY 13)
 okul kurallarının aktarımı sorunu (OM 14)
 okul kültürü aktarımında destek (PIKTES ÖG 26)
 okul kültürüne uyum desteği (PIKTES ÖG 25)
 okul kültürünün aktarımı desteği (OM 36)
 okul ortamına duyarlı çevirmen (OM 10)
 okul ortamında çatışma yumaşatma (TÇ 6)
 okul ortamında çeviriyle yürüten süreçler (MY 7)
 okul ortamında çevirmenlik ihtiyacı farkındalığı (MY 3)
 okul ortamında geçici çeviri desteği (TÇ 21)
 okul ortamında gönüllü destek yaklaşımı (OM 22)
 okul ortamında gönüllü hizmet (TÇ 26)
 okul ortamında iletişim kolaylaştırıcılığı (TÇ 3)
 okul ortamında zorbalık gözlemi (TÇ 7)
 okul ortamındaki kültürel adaptasyon sürecine katkı (TÇ 15)
 okul sms sistemiyle iletişim (OM 48)
 okul sürecinde bilgi kopukluğu (VELİ 83)
 okul sürecine katılamama nedeni olarak dil engeli (VELİ 2)
 okul süreçlerine sınırlı katılım (VELİ 45)
 okul temelli çevirmenlik gerekliliği (ÖG 84)
 okul toplantılarında köprü rolü (TÇ 3)
 okul ve veli arasında iletişim köprüsü (TÇ 4)
 okul veli arasında güvenli köprü (MY 18)
 okul veli arasında iletişim köprüsü (MY 15)
 okul veli iş birliği vurgusu (VELİ 12)
 okul yöneticisinin çeviri sorumluluğu (OM 10)
 okul yöneticisinin gayriresmî çevirmenliği (MY 8)
 okul yönetimi ile dolaylı iletişim (TÇ 3)
 okul yönetimi kaynaklı dil aracı ihtiyacı (MY 5)
 okul yönetiminde girişim kısıtlılığı (PDR 17)
 okul yönetimindeki destek ve çevirmenlerin rolü (MY 50)
 okul yönetimine bilgi aktarımı (ÖG 132)
 okul yönetimiyle dil temelli kopukluk (VELİ 2)
 okula aidiyet için çeviri gerekliliği (ÖG 32)
 okula aidiyet kolaylaştırma (MY 43)
 okula güvensizlik duygusu (PDR 3)
 okula katılım sorumluluğu (ÖG 104)
 okula uyum süreci kolaylaştırıcısı (TÇ 17)
 okula uyum sürecine katkı (ÖG 5)
 okulaile arası bağ kuruculuğu (VELİ 76)
 okulaile arasında bağ kurma ihtiyacı (VELİ 81)
 okulaile bağını güçlendirme sorumluluğu (MY 21)
 okulaile bağının kurulamaması (ÖG 24)
 okulaile iletişimi destekleyiciliği (PDR 12)
 okulaile iletişimini destekleme görevi (ÖG 4)
 okulaile iletişimini güçlendirme işlevi (MY 26)

okulda çeviri desteği yokluğu (VELİ 7)
 okulda çeviri görevi belirsizliği (ÖG 29)
 okulda çeviri ihtiyacının kayıt sürecinde ve veli tanıma aşamasında ortaya çıkması (ÖG 29)
 okulda çevirmen gereksizliği (MY 44)
 okulda çevirmenlerin kritik rolleri (MY 45)
 okulda dil aracı olarak öğrenci kullanımı (TÇ 22)
 okulda dil aracı olarak öğrencinin kullanımı (ÖG 25)
 okulda dil engeli olan velilerin iletişim sorunları (MY 24)
 okulda dilsel destek arayışı (MY 27)
 okulda kalıcı çevirmen ihtiyacı (ÖG 6)
 okulda kurumsal çeviri eksikliği (ÖG 55)
 okulda resmi çevirmen bulunmaması (ÖG 60)
 okulda çevirmen yetersizliği algısı (ÖG 45)
 okuldaki bilgiye erişim engeli (VELİ 15)
 okuldaki gelen bilgide eksiklik (VELİ 74)
 okulidareveli iletişim aracı (OM 42)
 okulla anlamlı iletişim ihtiyacı (VELİ 75)
 okulla veli arasında köprü kurma (MY 16)
 okullarda kalıcı çevirmen ihtiyacı (ÖG 6)
 okulun anlaşılmasına katkı sağlama (VELİ 70)
 okulun çeviri desteği eksikliği (VELİ 6)
 okulun çeviri hizmeti olmadan kendi kendine çözüm üretme durumu (ÖG 28)
 okulun çeviri hizmeti sunmaması (VELİ 8)
 okulun çeviri planı eksikliği (MY 6)
 okulun çeviri sağlamaması (VELİ 9)
 okulun destek çabasına rağmen yetersizlik (VELİ 18)
 okulun gayriresmî çeviri düzeni (MY 6)
 okulveli arasında dil köprüsü (OM 23)
 okulveli iletişim köprüsü (TÇ 2)
 okulveli iletişimde temel köprü (OM 21)
 olumsuzlukların aktarımı güçlüğü (PDR 22)
 ortak dil aracılığıyla anlaşma (ÖG 121)
 ortak dil eksikliğini giderme (ÖG 103)
 ortak dil kuramamının zorluğu (ÖG 31)
 ortak dil yokluğunda çeviri (VELİ 75)
 ortak dili sağlama aracı (ÖG 92)
 ortak dilin eğitimin temel şartı olması (ÖG 75)
 ortak dilin yokluğunda çözüm arayışı (ÖG 75)
 ortak iletişim zemini oluşturma çabası (PIKTES ÖG 11)
 ortak yaşamı destekleme görevi (ÖG 71)
 ortama göre uyarlanan rol (TÇ 19)
 ortaokul çağındaki çocuklara hazırlık ihtiyacı (MY 48)
 ortaokul düzeyinde iletişim kolaylığı (OM 38)
 oryantasyon sürecinde çeviri gerekliliği (ÖG 57)
 oryantasyon sürecinde çeviri ihtiyacı (OM 23)
 oryantasyon sürecine çeviri katkısı (OM 22)
 otosansürle sınırlı iletişim (MY 11)
 öğrenci aileleriyle doğrudan iletişim kurma gerekliliği (MY 53)
 öğrenci aracılığıyla bilgi aktarımı (ÖG 11)
 öğrenci aracılığıyla çeviri (OM 27)
 öğrenci aracılığıyla çeviri (PDR 6)
 öğrenci aracılığıyla çeviri süreci (OM 37)
 öğrenci aracılığıyla iletişim (OM 2)
 öğrenci aracılığıyla iletişim (OM 8)
 öğrenci aracılığıyla iletişim kurma (OM 23)
 öğrenci aracılığıyla iletişim kurma (OM 49)
 öğrenci aracılığıyla iletişim sağlama (ÖG 15)
 öğrenci aracılığıyla kurulan iletişim (ÖG 45)
 öğrenci aracılığıyla mesaj aktarımı (OM 31)
 öğrenci aracılığıyla sürdürülen çeviri (ÖG 30)
 öğrenci aracılığıyla sürdürülen iletişim (ÖG 35)
 öğrenci aracılığıyla yürütülen çeviri (OM 30)
 öğrenci aracılığıyla yürüten iletişim (OM 26)
 öğrenci bilgisi aktarma sorumluluğu (OM 42)
 öğrenci çevirisiyle açıklama (OM 11)
 öğrenci çevirmen desteği kullanımı (OM 43)
 öğrenci çevirmen kullanımı (MY 32)
 öğrenci çevirmen riski (OM 32)
 öğrenci çevirmenlerin güvenilirliği (MY 27)
 öğrenci çevirmenlerin kullanımı ve iletişim sağlama (MY 41)
 öğrenci çevirmenlerin yetenekleri (MY 27)
 öğrenci çevirmenliği deneyimi (MY 35)
 öğrenci çevirmenliğinde rollerin bulanıklığı (MY 11)
 öğrenci çevirmenliğinde yetersizlik (OM 29)
 öğrenci davranış takibinde iletişim köprüsü (MY 19)

öğrenci davranışını açıklama desteği (ÖG 95)
 öğrenci destekli çeviri organizasyonu (ÖG 32)
 öğrenci destekli çeviri süreci (OM 3)
 öğrenci destekli çeviri süreci (OM 15)
 öğrenci destekli çeviri süreci (OM 51)
 öğrenci destekli geçici çevirmenlik (PIKTES ÖG 03)
 öğrenci destekli iletişim (OM 1)
 öğrenci destekli iletişim (OM 9)
 öğrenci destekli iletişim köprüsü (MY 11)
 öğrenci destekli iletişim stratejisi (PIKTES ÖG 01)
 öğrenci destekli iletişim süreci (OM 17)
 öğrenci devamsızlık bildirimleri (OM 44)
 öğrenci durumu aktarım aracı olma (MY 21)
 öğrenci durumu aktarımı (TÇ 3)
 öğrenci hakları savunucusu (TÇ 9)
 öğrenci ifadelerini yorumlama aracı (ÖG 95)
 öğrenci ihtiyacına dayalı çeviri (TÇ 18)
 öğrenci ihtiyaçlarını iletmek rolü (OM 36)
 öğrenci kaydı ve problemleri öğrenci davranışları için çeviri gerekliliği (MY 39)
 öğrenci kayıt destekçisi (TÇ 4)
 öğrenci kaynaklı çeviri (OM 7)
 öğrenci kaynaklı çeviri desteğiyle iletişim kurma (ÖG 75)
 öğrenci kaynaklı gayriresmî çeviri desteği (ÖG 76)
 öğrenci kökenli çevirmen desteği (MY 6)
 öğrenci köprü görevi (OM 16)
 öğrenci mahremiyetini tehdit eden durumlar (ÖG 76)
 öğrenci merkezli bilgi toplama (PDR 8)
 öğrenci merkezli çeviri yaklaşımı (ÖG 74)
 öğrenci merkezli hizmet anlayışı (TÇ 14)
 öğrenci merkezli iletişim kanalı (OM 10)
 öğrenci merkezli iletişim kolaylaştırıcılığı (ÖG 125)
 öğrenci odaklı bilgilendirme (PDR 1)
 öğrenci odaklı çözüm arayışı (OM 12)
 öğrenci odaklı iletişim kurma (TÇ 14)
 öğrenci olaylarında çeviri ihtiyacı (OM 44)
 öğrenci psikolojisine hakim çevirmen (MY 44)
 öğrenci seçimine dayalı çevirmen tercihi (OM 49)
 öğrenci söz varlığı sınırlılığı (PDR 22)
 öğrenci tarafından yönlendirilen bilgi aktarımı (OM 30)
 öğrenci temelli çeviri (MY 9)
 öğrenci temelli çeviri düzeni (OM 12)
 öğrenci temelli çeviri düzeni (OM 35)
 öğrenci temelli çeviri sistemi (OM 30)
 öğrenci temelli çeviri süreci (OM 16)
 öğrenci temelli çeviri süreci (OM 46)
 öğrenci temelli çeviriyle bağlantı kurma (ÖG 113)
 öğrenci temelli iletişim yürütme (OM 39)
 öğrenci çevirmen olarak kullanılması (ÖG 51)
 öğrenci çevirmenlere yüklenen sorumluluklar (MY 11)
 öğrenci uyumu için rehberlik (OM 43)
 öğrenci uyumunu kolaylaştırma görevi (ÖG 61)
 öğrenci uyumunu kolaylaştırma görevi (ÖG 65)
 öğrenci uyumunun hızlandırılması (OM 33)
 öğrenci üzerinden dolaylı çeviri (PDR 2)
 öğrenci üzerinden iletişim kurma (ÖG 41)
 öğrenci üzerinden iletişim yürütülmesi (ÖG 33)
 öğrenci üzerinden kurulan bağ (OM 14)
 öğrenci üzerinden kurulan iletişim (ÖG 55)
 öğrenci üzerinden sağlanan dil köprüsü (ÖG 8)
 öğrenci ve takviye birey aracılığıyla iletişim (ÖG 38)
 öğrenci ve veli arasında anlayış kurma (ÖG 58)
 öğrenci ve veli arasında bağ kurma (ÖG 73)
 öğrenci ve veli arasında köprü olma (TÇ 15)
 öğrenci ve veli iletişimini kolaylaştırma (PDR 18)
 öğrenci veli iletişim köprüsü (MY 13)
 öğrenci yakını aracılığıyla bilgilendirme (ÖG 12)
 öğrenci/veli ile danışman arasında köprü görevi gören kişi (PDR 23)
 öğrenci/veli iletişimi kurma görevi (ÖG 131)
 öğrenciden çeviri yardımı alma (ÖG 47)
 öğrenciler aracılığıyla iletişim sağlama (MY 24)
 öğrenciler aracılığıyla iletişim sağlama (OM 50)
 öğrenciler arası doğal iletişim kurulumu (OM 38)
 öğrenciler arasında bilgi yayılımı (PDR 4)
 öğrenciler için dil rehberliği (VELİ 82)

öğrenciler üzerinden çeviri sürdürme (ÖG 32)
 öğrencilerin dil aracı rolü (PDR 7)
 öğrencilerin dil becerisiyle aracılık rolü (ÖG 77)
 öğrencilerin eğitim dışı çevirmen rolü (MY 11)
 öğrencilerle iletişimde işlevsel çözümler (MY 12)
 öğrencinin akademik takibi için dil aracı kullanımı (ÖG 12)
 öğrencinin akademik takibini kolaylaştırma çabası (ÖG 39)
 öğrencinin anlaşılmasını sağlama sorumluluğu (ÖG 126)
 öğrencinin çeviri rolüne zihinsel bağlılığı (ÖG 26)
 öğrencinin çeviri sorumluluğu (OM 12)
 öğrencinin çevirmen rolü (OM 16)
 öğrencinin çevirmen rolünü üstlenmesi (MY 12)
 öğrencinin çevirmenlik sorumluluğu (OM 31)
 öğrencinin dil aracı olması (ÖG 42)
 öğrencinin dile maruz kalmasının engellenmesi (PİKTES ÖG 13)
 öğrencinin dile yönelme motivasyonu düşüklüğü (PİKTES ÖG 02)
 öğrencinin gelişimiyle ilgili bilgi aktarımında çeviri desteği (PİKTES ÖG 15)
 öğrencinin çevirmen rolünü üstlenmesi (ÖG 42)
 öğrenciöğretmen iş birliğini kolaylaştırma (ÖG 67)
 öğrencisiz iletişim kopukluğu durumu (OM 30)
 öğrenciveli arasında köprü görevi (ÖG 126)
 öğrenciveli iletişimi kurma (MY 23)
 öğrenciveli iletişiminde aracılık (PDR 19)
 öğrenciveli iletişiminde bağ kurucu (ÖG 118)
 öğrenciveli iletişimi sağlamama görevi (ÖG 6)
 öğrenciveli rol karmaşası (MY 11)
 öğrenciveli okul bağını güçlendirme rolü (OM 24)
 öğrenciveliöğretmen köprü rolü (OM 42)
 öğrenciye dayalı çeviri süreci (MY 3)
 öğrenciye dayalı çözüm (OM 1)
 öğrenciye dayalı iletişim kurma (ÖG 42)
 öğrenciye dayalı sistemsel yük devri (ÖG 27)
 öğrenciye dayalı çeviri bağımlılığı (MY 11)
 öğrenciye destek olamama durumu (ÖG 44)
 öğrenciye güven ortamı sağlama (ÖG 73)
 öğrenciye sadeleştirilmiş anlatım (OM 8)
 öğrenciye uyum sağlama süreci (ÖG 119)
 öğrenciye yönelik iletişim sorumluluğu (ÖG 10)
 öğrenciye yönlendirici müdahaleci (PDR 4)
 öğrenciye yüklenen çeviri görevi (OM 15)
 öğrenciye yüklenen çevirmen kimliği (PİKTES ÖG 01)
 öğrenciye yüklenen çevirmenlik mecburiyeti (ÖG 26)
 öğrenciye yüklenen çevirmenlik rolü (ÖG 22)
 öğrenciye yüklenen çevirmenlik sorumluluğu (ÖG 25)
 öğrenciye yüklenen dil aracı rolü (ÖG 23)
 öğrenciye yüklenen ikinci rol (PDR 2)
 öğrenciye yüklenen sorumluluk (OM 27)
 öğrenciye yüklenen temsil görevi (ÖG 21)
 öğrenciyi aracı olarak kullanma (ÖG 14)
 öğrenciyi iletişim aracı yapma (ÖG 47)
 öğrenciyi okula uyarılma katkısı (MY 17)
 öğrenciyi topluma hazırlama rolü (ÖG 107)
 öğrenciyi üst seviyeye taşıma (ÖG 59)
 öğrenciyle duygusal bağ kurma (OM 40)
 öğrenciyle duygusal bağını güçlendirme (ÖG 62)
 öğrenciyle iletişimde çevresel aracılık (ÖG 24)
 öğrenme ortamında kolaylaştırıcı işlev (ÖG 103)
 öğrenmeye sınırlı çeviri etkisi (PİKTES ÖG 8)
 öğretim ortamında destekleyici rol (ÖG 101)
 öğretmen desteği ile iletişim açığı kapama (VELİ 1)
 öğretmen desteğiyle çeviri ihtiyacının karşılanması (VELİ 61)
 öğretmen destek unsuru (ÖG 96)
 öğretmen için eşitlik temelli çeviri anlayışı (ÖG 16)
 öğretmen inisiyatifıyla çözüm üretme (ÖG 40)
 öğretmen inisiyatifıyla yürüten çeviri süreci (ÖG 124)
 öğretmen inisiyatifıyla yürüten iletişim (ÖG 32)
 öğretmen kaynaklı dil desteği (OM 51)
 öğretmen merkezli çözüm geliştirme sorumluluğu (ÖG 39)
 öğretmen merkezli iletişim yaklaşımı (ÖG 13)
 öğretmen tarafından çeviri organizasyonu (ÖG

53)
 öğretmen veli arası dengeleyici (TÇ 11)
 öğretmen veli iletişim köprüsü (ÖG 99)
 öğretmen veli iletişiminde aracılık (TÇ 5)
 öğretmen yükünü hafifleten rol (ÖG 20)
 öğretmene bağlı iletişim çözümleri (ÖG 32)
 öğretmene yüklenen aracı görev (ÖG 31)
 öğretmene yüklenen çeviri görevi (ÖG 130)
 öğretmene yüklenen fazladan görevler (ÖG 124)
 öğretmene yüklenen iletişim sorumluluğu (ÖG 29)
 öğretmenin bireysel çözüm arayışı (ÖG 24)
 öğretmenin bireysel çözüm üretimi (ÖG 23)
 öğretmenin çaresizlik temelli çözüm üretimi (ÖG 26)
 öğretmenin çeviri işlevine çözüm aracı olarak bakması (ÖG 28)
 öğretmenin çoklu kimlik sorumluluğu (PİKTES ÖG 01)
 öğretmenin dil çözümünde aktif rolü (ÖG 14)
 öğretmenin dil kazandırma çabası (ÖG 43)
 öğretmenin doğal çevirmen konumlanması (ÖG 34)
 öğretmenin dolaylı iletişim deneyimi (ÖG 46)
 öğretmenin dolaylı iletişim stratejisi (ÖG 35)
 öğretmenin duyarlılık temelli yaklaşımı (ÖG 15)
 öğretmen eğitim dışı görevlendirilmesi (MY 49)
 öğretmenin fazladan iletişim yükü (ÖG 29)
 öğretmenin gayriresmî çevirmen rolü (PİKTES ÖG 03)
 öğretmenin iletişimde ara bulucu rolü (ÖG 27)
 öğretmenin mesajla çeviri sorumluluğu (ÖG 29)
 öğretmenin öğrencilere birebir ulaşmak için muhtar, komşu, veli gibi yollarla iletişim kurması (ÖG 29)
 öğretmenin sınıf içi dil köprüsü rolü (PİKTES ÖG 04)
 öğretmenin yönlendirme gücünün zayıflaması (ÖG 45)
 öğretmenle ayrıntılı iletişim isteği (VELİ 7)
 öğretmenle görüşme aracı (VELİ 33)
 öğretmenle iletişim zorluğu (VELİ 62)
 öğretmenle iletişimde destek (VELİ 58)
 öğretmenle iletişimde kolaylaştırıcı (VELİ 56)
 öğretmenler bireysel çabalarıyla süreci yürütmeye çalışıyor. (ÖG 124)
 öğretmenlerin iletişim aracılığı (ÖG 127)
 öğretmenöğrenci arasında iletişim kopukluğu (ÖG 76)
 öğretmenöğrenci bağını güçlendirme görevi (ÖG 17)
 öğretmenveli anlayış birliği sağlama (ÖG 62)
 öğretmenveli arasındaki iletişim köprüsü (OM 20)
 öğretmenveli doğrudan iletişimi (ÖG 50)
 öğretmenveli iletişim köprüsü (ÖG 63)
 öğretmenveli iletişim köprüsü (ÖG 65)
 öğretmenveli iş birliği kurulumu (ÖG 57)
 öğretmen-yabancı veli bağlantı noktası (TÇ 17)
 örgün olmayan yetkinlik (TÇ 20)
 özel durumlar ve gizlilik (MY 27)
 özetleyici bilgi aktarıcısı (TÇ 11)
 özgüven gelişimini destekleme (ÖG 105)
 parçalı çeviri yöntemi (OM 6)
 paydaşlar arası güven temelinde ilişki (TÇ 26)
 paydaşlar arası köprü (MY 32)
 pedagojik bilgiyle destekli çevirmenlik (MY 16)
 pedagojik yeterlik beklentisi (PDR 3)
 PİKTES öğretmenlerinde dil duyarlılığı (PDR 17)
 pratik deneyimle dil çözümü (OM 1)
 problem çözüme yöneticisi olarak görülme (PDR 10)
 profesyonel çeviri ile verimlilik artışı (OM 34)
 profesyonel çeviride anlam bütünlüğü (OM 45)
 profesyonel çevirmen eksikliği (MY 10)
 profesyonel çevirmen katkısı (OM 9)
 profesyonel çevirmen tercih eğilimi (OM 36)
 profesyonel çevirmenin eksikliğini öğretmenin doldurması (ÖG 28)
 profesyonel çevirmenlerin eğitim sürecine katkıları (MY 45)
 profesyonel çevirmenlerin rolü (MY 43)
 profesyonel desteğe duyulan ihtiyaç (OM 12)
 profesyonel destek eksikliğinin yarattığı yük (ÖG 130)

profesyonel destek ihtiyacı (OM 27)
 profesyonel destek ihtiyacı (OM 32)
 profesyonel destek yoksunluğu (VELİ 26)
 profesyonel dil aracı eksikliği (OM 29)
 profesyonel eğitim eksikliği (TÇ 18)
 profesyonel olmayan çevirmen kimliği (TÇ 25)
 profesyonel olmayan çevirmen kullanımı (OM 12)
 profesyonel olmayan çevirmen kullanımı (PDR 7)
 profesyonel olmayan dil köprüsü (OM 2)
 profesyonel olmayan kişiyle çeviri süreci (MY 49)
 profesyonel çevirmen eksikliği (VELİ 14)
 profesyonel çevirmen eksikliği (OM 12)
 profesyonel çevirmen eksikliği (PDR 9)
 profesyonel çevirmenlik vurgusu (TÇ 3)
 profesyonel ve kapsayıcı çevirmen ihtiyacı (PDR 27)
 profesyonel ve profesyonel olmayan çevirmenler arasındaki farklar (MY 46)
 profesyonel yeterlik (VELİ 67)
 profesyonellik beklentisi (OM 29)
 profesyonellik beklentisi (PDR 15)
 profesyonellik eksikliğine alışmışlık (ÖG 61)
 profesyonellik farkıyla çeviri kalitesi (MY 25)
 profesyonellik vurgusu (VELİ 44)
 profesyonellikten uzak gönüllülük (TÇ 22)
 psikolojik danışma eksikliği (PDR 9)
 psikolojik danışma engeli (PDR 3)
 psikolojik danışma sürecinde aktarım desteği (PDR 1)
 psikolojik danışmada istenmeyen aracı (PDR 2)
 psikolojik danışman rolüyle karıştırılma (PDR 4)
 psikolojik danışmanlıkta çevirmen desteği ihtiyacı (MY 42)
 psikolojik destek aracı (PDR 4)
 psikolojik destek sürecine uyum (PDR 12)
 psikolojik farkındalık gereksinimi (MY 29)
 psikolojik uyumda yardımcı olma (MY 23)
 psikososyal süreçte iletişim kurma (MY 34)
 rehber öğretmen aracılığı (OM 11)
 rehberlik belgelerinde arapça kullanımı (PDR 17)
 rehberlik görüşmelerinde anlam aktarımı (MY 18)
 rehberlik görüşmelerinde çeviri desteği (PDR 19)
 rehberlik görüşmelerinde çevirmen gereksinimi (OM 41)
 rehberlik görüşmelerinde çevirmen katkısı (MY 51)
 rehberlik görüşmelerinde destekleyici aracı işlevi (MY 38)
 rehberlik görüşmelerinde dil ihtiyacı (OM 45)
 rehberlik görüşmesi çeviri ihtiyacı (OM 28)
 rehberlik hizmetinde yetersizlik (OM 27)
 rehberlik iletişimini destekleyici (PDR 16)
 rehberlik işlevi (TÇ 16)
 rehberlik servisinde çeviri yetersizliği (ÖG 30)
 rehberlik sürecinde aracı rol (ÖG 102)
 rehberlik sürecinde çeviri gereksinimi (PDR 13)
 rehberlik sürecinde destek görevi (OM 47)
 rehberlik sürecinde destek rolü (PDR 18)
 rehberlik sürecinde dil desteği (OM 44)
 rehberlik sürecinde dil engeli (OM 26)
 rehberlik sürecinde duyarlılık taşıma (MY 52)
 rehberlik temelli çevirmenlik sorumluluğu (ÖG 81)
 rehberlik ve özel eğitim görüşmelerinde çevirmen ihtiyacı (OM 19)
 rehberlik yönlendirmelerinde öğrenci aracılığı (OM 31)
 resmî belge aktarımı (OM 32)
 resmî belge aktarımı (TÇ 12)
 resmî belge talimatlarını açıklama (TÇ 10)
 resmî belgeler ve yazışmalarda çeviri gerekmektedir. (ÖG 122)
 resmî belgelerde dil uyumlandırma (TÇ 5)
 resmî belgelerin anlaşılmasında dış destek kullanımı (VELİ 3)
 resmî bilgi aktarım aracı (OM 27)
 resmî çevirmen eksikliği, öğrenci temelli çözüm (ÖG 70)
 resmî eğitimi olmayan yerel çevirmen (PDR 4)
 resmî evraklarla ilişkili çevirmenlik sorumluluğu (TÇ 15)
 resmî görev dışı çeviri sorumluluğu (PİKTES ÖG 04)

resmî görev dışı katkı sunumu (TÇ 14)
 resmî görev dışında destek sağlama (MY 1)
 resmî görev dışında dil desteği (MY 5)
 resmî görev tanımı eksikliği (OM 25)
 resmî iletişim zorlukları (MY 27)
 resmî iletişimde bireysel çaresizlik (VELİ 1)
 resmî işlem rehberliği (TÇ 13)
 resmî işlemler destekçisi (TÇ 23)
 resmî işlemlerde çeviri rehberliği (MY 17)
 resmî işlemlerde iletişim aracı (PİKTES ÖG 6)
 resmî işlemlerde rehberlik eksikliği (VELİ 2)
 resmî işlemlerde çeviri ihtiyacı (OM 34)
 resmî işlemlerde yol göstericilik (TÇ 12)
 resmî işlemleri kolaylaştırma aracı (ÖG 120)
 resmî kurum çevirmenliği algısı (ÖG 84)
 resmî kurum temelli çevirmenlik işlevi (ÖG 84)
 resmî kurum tercih zorunluluğu (TÇ 24)
 resmî kurumlarda iletişim kolaylaştırıcılığı (TÇ 10)
 resmî makam saygısı (TÇ 16)
 resmî olmayan ama işlevsel aracı figürü (MY 2)
 resmî olmayan çeviri aracı kullanımı (PİKTES ÖG 01)
 resmî olmayan çevirmen kullanımı (OM 27)
 resmî olmayan çevirmenlik deneyimi (TÇ 19)
 resmî olmayan dil köprüsü (ÖG 84)
 resmî olmayan temsilci (TÇ 11)
 resmî olmayan çevirmen (TÇ 8)
 resmî ortama uyum sağlama (TÇ 16)
 resmî otoritelerle birey arasında denge kurma (TÇ 12)
 resmî süreçlerde bilgi aktarıcısı (TÇ 4)
 resmî çevirmenlik kimliği (TÇ 4)
 resmî terimlerin aktarım gücülüğü (MY 11)
 resmî yazıların öğrenciyle açıklanması (MY 9)
 resmî yetkiden yoksun destekçi (TÇ 26)
 resmiyetsizlik kaynaklı risk (MY 29)
 rol belirsizliği ile baş etme (TÇ 19)
 rol belirsizliği yaşayan (OM 29)
 rol belirsizliği yaşayan uygulayıcı (PDR 4)
 rolün netliksizliği ve yükün aile üzerine kalması (VELİ 25)
 rolün netliksizliği ve yükün aile üzerine kalması (VELİ 27)
 rolün resmiyeti ve güven (VELİ 31)
 rolün resmiyeti ve güven (VELİ 35)
 sadeleştirici anlatıcı (TÇ 23)
 sadeleştirilmiş anlatım kullanımı (MY 9)
 sağlık alanı uzman çevirmenliği (TÇ 24)
 sağlık alanında dil aracılığı (TÇ 22)
 sağlık hizmetlerinde dil desteği (TÇ 7)
 sağlık ve eğitim alanlı sözlü çeviri (ÖG 86)
 sağlık ve güvenlik aktarım desteği (MY 21)
 sağlıklı eğitim dili altyapısı beklentisi (ÖG 79)
 sağlıklı iletişim gerekliliği (MY 33)
 sağlıklı iletişim köprüsü (OM 32)
 sağlıklı iletişim köprüsü (PDR 16)
 sağlıklı iletişim kurma aracı (OM 24)
 sağlıklı iletişim kurma aracı (ÖG 110)
 sağlıklı iletişim kurma gerekliliği (MY 43)
 sağlıklı iletişim kurma sorumluluğu (ÖG 78)
 saha deneyimi ile rol geliştiren (TÇ 2)
 sahada yalnız bırakılmışlık (PDR 9)
 sahadaki boşluğu doldurma rolü (TÇ 12)
 samimi dil aktarımı (OM 1)
 samimiyet ve yakınlık üzerinden tanımlanan rol (MY 2)
 savaş sonrası travma ve çevirmenin rolü (MY 30)
 saygı ve değer görme hissi (VELİ 71)
 saygılı ve ahlaklı destek beklentisi (VELİ 10)
 seyrek çeviri ihtiyacı (MY 30)
 sınıf değişikliğinde bilgi aktarımı (VELİ 71)
 sınıf dışı sosyal çeviri (MY 27)
 sınıf dışına çağrılan öğrenci (TÇ 22)
 sınıf içi anlam köprüsü (ÖG 88)
 sınıf içi anlaşma köprüsü (ÖG 112)
 sınıf içi anlayış birliği sağlama (ÖG 65)
 sınıf içi destek rolü (TÇ 17)
 sınıf içi düzenin sürdürülebilmesi için iletişim desteği (ÖG 70)
 sınıf içi ihtiyaçlara bağlı çeviri talebi (ÖG 39)
 sınıf içi iletişim aracı (ÖG 92)
 sınıf içi uyumu kolaylaştırma (ÖG 62)
 sınıf içi yönerge anlaşılma durumu (PİKTES ÖG 13)
 sınıf içinde ekran destekli çeviri (PİKTES ÖG 04)

sınıf içinden çevirmen seçilmesi (ÖG 33)
 sınıf kurallarını anlatma süreci (ÖG 56)
 sınıf yerleştirme çatışmalarında açıklık sağlama (OM 47)
 sınıf yönetiminde olumlu katkı sağlayan çeviri desteği (PİKTES ÖG 14)
 sınıf yönetimini zorlaştıran çevirmen varlığı (PİKTES ÖG 02)
 sınırlı çeviri ihtiyacı algısı (OM 21)
 sınırlı çeviri yeterliliği (PDR 9)
 sınırlı dil becerisiyle iletişim kurma (MY 1)
 sınırlı konularda çeviri imkânı (OM 2)
 sistemden bağımsız bireysel sorumluluk üstlenme (ÖG 81)
 sisteme erişimde rehberlik ihtiyacı (VELİ 1)
 sorumluluğu gönüllü görev gibi benimsemek (OM 4)
 sorun anlama köprüsü (PDR 14)
 sorun çözümleyici aracı rolü (TÇ 6)
 sorun çözümüne aracılık görevi (OM 33)
 sorun yaşayan bireyi yönlendirme sorumluluğu (ÖG 131)
 sosyal adalet destekleyici araç (ÖG 16)
 sosyal bağlamda çevirmen desteği ihtiyacı (VELİ 4)
 sosyal çekingenlik sebebiyle az talep kar olma (MY 24)
 sosyal destek sunuculuğu (TÇ 12)
 sosyal etkinlik katılım eksikliği (OM 52)
 sosyal güven kazandırıcı (TÇ 23)
 sosyal kapsayıcılık odaklı dil hizmeti (ÖG 16)
 sosyal katılım için çeviri desteği (OM 12)
 sosyal kolaylaştırıcı (TÇ 16)
 sosyal medya üzerinden iletişim kurma (ÖG 49)
 sosyal uyumu destekleme işlevi (ÖG 106)
 sosyalleşmeye katkı sağlayan çevirmen (ÖG 59)
 sözel ve görsel betimleme kullanımı (PDR 1)
 sözlü açıklama yapıcısı (TÇ 8)
 sözlü anlatım çeviri desteği (PDR 16)
 sözlü anlatım yetersizliği (VELİ 1)
 sözlü çeviri deneyimi eksikliği (TÇ 22)
 sözlü çeviri olarak toplum çevirmenliği tanımı (ÖG 80)
 sözlü çeviri uzmanı olmayan uygulayıcı (TÇ 11)
 sözlü çeviride bilişsel yük (TÇ 22)
 sözlü çeviride güvensizlik hissi (VELİ 72)
 sözlü çevirmenin sosyal yaşamda işlevselliği (PİKTES ÖG 17)
 sözlü çeviriyle kriz çözüm arayışı (PİKTES ÖG 20)
 sözlü iletişim aracılığı (PDR 19)
 sözlü iletişim desteği (TÇ 25)
 sözlü iletişim destekçisi (OM 27)
 sözlü iletişim kolaylaştırıcısı (TÇ 2)
 sözlü iletişim sağlama hizmeti (ÖG 91)
 sözlü iletişimle sınırlı rol (TÇ 26)
 sözlü yönlendirme yapan (TÇ 8)
 standartlaşmış çeviri hizmeti ihtiyacı (OM 33)
 sürecin aksamamasını sağlama görevi (ÖG 72)
 süreç dışı müdahale sorunu (PDR 12)
 süreçsel belirsizlikte çevirmenlik hizmeti (PDR 17)
 sürekli çocuk üzerinden iletişim (VELİ 21)
 sürekli erişilebilirlik beklentisi (TÇ 24)
 sürekli iletişim ihtiyacı (MY 29)
 sürekli ulaşılabilirlik zorunluluğu (TÇ 24)
 sürekli ve sağlıklı iletişim imkânı (VELİ 71)
 süreklilik içermeyen diyaloglar (PDR 17)
 şeffaflık sağlayıcı (PDR 15)
 şive farkının iletişime etkisi (OM 39)
 şive ve ağız farklılığı zorluğu (TÇ 22)
 taleplerin doğru iletimi (OM 33)
 tam çeviri beklentisi (OM 45)
 tanıdık aracılığıyla iletişim (OM 14)
 tanıdık çevreye hizmet eden (TÇ 23)
 tanıdık çevirmenle güven sorunu (PDR 17)
 tanımayan kişiyle iletişim (OM 11)
 taraf tutma algısı (PDR 4)
 taraf tutma algısına maruz kalma (TÇ 26)
 tarafsız aktarım aracı (PDR 16)
 tarafsız aracı rolü (OM 32)
 tarafsız bilgi aktarıcısı (TÇ 17)
 tarafsız bilgi aktarımı (TÇ 1)
 tarafsız bilgi taşıyıcısı (TÇ 9)
 tarafsız çeviri gerekliliği (MY 31)
 tarafsız çeviri sorumluluğu algısı (OM 20)

tarafsız çeviri tutumu (TÇ 7)
 tarafsız duruş gerekliliği (PDR 15)
 tarafsız duruş gerekliliği (TÇ 13)
 tarafsız duruş sergileme (TÇ 12)
 tarafsız iletişim aktarıcısı (TÇ 26)
 tarafsız iletişim aracı olma (OM 29)
 tarafsız iletişim köprüsü rolü (MY 21)
 tarafsız ve eksiksiz aktarım zorunluluğu (MY 15)
 tarafsız yabancı çevirmen ihtiyacı (PDR 17)
 tarafsızlık ilkesi vurgusu (PDR 12)
 tarafsızlık ilkesine bağlılık (TÇ 5)
 tarafsızlık sınırı çizicisi (TÇ 2)
 tarafsızlık sorunları (OM 6)
 tarafsızlık sorunu (PDR 9)
 tarafsızlık ve gizlilik bilinci (MY 13)
 tarafsızlık ve gizlilik duyarlılığı (TÇ 6)
 tarafsızlık ve gizlilik sorunu (TÇ 22)
 tarafsızlık ve objektiflik gereksinimi (PDR 11)
 tarafsızlıkta zorlanan aracı (TÇ 8)
 tek yönlü bilgi aktarımı (PDR 3)
 teknik ifadede çeviri zorluğu (OM 11)
 teknik terim aktarımı sorumluluğu (TÇ 18)
 teknoloji destekli çeviri güvensizliği (VELİ 1)
 teknoloji destekli dil yardımı (ÖG 50)
 teknoloji destekli geçici çözümler (ÖG 22)
 teknoloji destekli iletişim girişimi (OM 48)
 teknoloji destekli iletişim girişimi (ÖG 9)
 teknoloji destekli iletişim kurma çabası (ÖG 11)
 teknoloji kullanmayan çevirmen (TÇ 7)
 teknoloji temelli iletişim (OM 15)
 teknolojik araçların yerine geçmeye çalıştığı rol: “yapay çevirmen” (VELİ 42)
 teknolojik araçların yerine geçmeye çalıştığı rol: “yapay çevirmen” (VELİ 43)
 teknolojik araçların yerine geçmeye çalıştığı rol: “yapay çevirmen” (VELİ 53)
 teknolojik araçların yetersiz çevirmen ikamesi (VELİ 36)
 teknolojik araçların yetersiz çevirmen ikamesi (VELİ 39)
 teknolojik araçların yetersiz çevirmen ikamesi (VELİ 40)
 teknolojik araçların yetersiz çevirmen ikamesi (VELİ 68)
 teknolojik araçların yetersiz çevirmen ikamesi (VELİ 77)
 teknolojik çeviriye bağımlı iletişim (ÖG 29)
 teknolojiye bağlı kırılan iletişim (VELİ 37)
 telefon uygulamalarıyla geçici çeviri (OM 39)
 telefon üzerinden dil arabuluculuğu (ÖG 51)
 telefonda çeviri desteği (OM 27)
 telefonda çeviri tercih edilmeme durumu (VELİ 2)
 telefonda iletişim gücülüğü (PDR 7)
 telefonla anlık çeviri uygulamaları (OM 30)
 telefonla çeviri arayışı (OM 12)
 telefonla çeviri desteği (MY 10)
 telefonla çeviri desteği kullanımı (VELİ 62)
 telefonla çeviride iletişim engeli algısı (TÇ 6)
 telefonla iletişim desteği (PDR 6)
 temel dil bilgisi eksikliği (TÇ 25)
 temel düzeyde kalmış çeviri süreci (OM 26)
 çevirmen dayanışması farkındalığı (TÇ 4)
 çevirmen desteği yerine komşuya başvuru (VELİ 20)
 çevirmen desteğiyle görünürlük artışı (OM 12)
 çevirmen desteğiyle kavramsal öğretim (PİKTES ÖG 04)
 çevirmen eksikliğinde öğrenciye başvurma (OM 39)
 çevirmen eksikliğini öğrenciyle telafi etme (MY 6)
 çevirmen eksikliğiyle doğan kopukluk (VELİ 45)
 çevirmen eksikliğiyle yaşanan zorlanma (VELİ 72)
 çevirmen erişimi için mevzuat engeli (PDR 17)
 çevirmen talebinin sınıf içi suistimal riski (PİKTES ÖG 21)
 çevirmen temelli çözüm arayışı (ÖG 9)
 çevirmen yerine çocuk kullanımı (OM 37)
 çevirmenin eğitimde yardımcı rolü (MY 24)
 çevirmenin güven oluşturma sorumluluğu (ÖG 21)
 çevirmenin karar verici pozisyona geçmesi (MY 49)
 çevirmenin kültürden gelen avantajı (TÇ 21)

çevirmenin kültürel yetkinlik sorumluluğu (ÖG 79)
 çevirmenin sorumluluğu: saygı, ahlak ve destek (VELİ 68)
 çevirmenin sorumluluğu: saygı, ahlak ve destek (VELİ 77)
 çevirmenin uyumlaştırıcı rolü (VELİ 10)
 çevirmenin zaman kısıtlılığı (PDR 7)
 çevirmenle iletişimin iyileşmesi (VELİ 82)
 çevirmenle sınırlı bilgi aktarımı (PDR 7)
 çevirmenlik görevini öğrenciye verme (ÖG 53)
 çevirmenlik işlevini üstlenen mobil uygulamalar (VELİ 59)
 çevirmenlik temelli toplum hizmeti (ÖG 86)
 çevirmenlik yerine hedef dilde kalmayı mesleki kimliğin parçası olarak görme (PİKTES ÖG 10)
 çevirmenlikle rehberlik işlevi kazanımı (ÖG 8)
 çeviride anlayış beklentisi (TÇ 5)
 çeviride çocuğa bağlılık (ÖG 22)
 çeviride eğitilmiş insan gücü eksik kullanımı (MY 3)
 çeviride görünmeyen emek (TÇ 3)
 çeviride güvenilir kaynak arayışı (VELİ 74)
 çeviride kültürel aracı rolü (TÇ 10)
 çevirmensiz disiplin görüşmesi (OM 15)
 çevirmensiz geçen okul yılları (ÖG 29)
 çevirmensiz okul toplantıları (VELİ 66)
 çeviri için dersten öğrenci alma (MY 6)
 çeviri sorumluluğu paylaşımı (OM 13)
 çeviri sürecinde mahremiyet hassasiyeti (MY 11)
 çeviri sürecinde sabır ve ıkana rolü (TÇ 5)
 çeviri yetersizliğinde dış destek kullanımı (VELİ 78)
 çeviriye güven temelli yaklaşım (OM 14)
 terim bilgisi ile doğru aktarım (TÇ 21)
 terim karşılığı bulma yetisi (PDR 1)
 toplantı aktarıcısı (TÇ 23)
 toplantı katılımında dil engeli (VELİ 52)
 toplantı müdahil katılımcısı (TÇ 2)
 toplantı süreci kolaylaştırıcısı (TÇ 11)
 toplantı çevirmenliği görevi (TÇ 3)
 toplantı ve belge çeviri desteği (VELİ 29)
 toplantılar ve görüşmelerde tekrar eden ihtiyaç (VELİ 48)
 toplantılarda dışa bağımlı iletişim (VELİ 20)
 toplantılarda iletişim eksikliği (VELİ 13)
 toplantılarda iletişim kolaylaştırıcılığı (OM 25)
 toplantılarda sınırlı çevirmen katılımı (PDR 17)
 toplantıya katılımı engelleyen çeviri eksikliği (VELİ 65)
 topluluk içi destekçi (TÇ 8)
 topluluk içi dilsel dönüşüm gözlemi (TÇ 21)
 topluluk içi rehber (TÇ 23)
 topluluk içinden çıkan güven temelli çevirmen rolü (MY 2)
 topluluklar arasında anlayış köprüsü (ÖG 54)
 toplum çevirmeni rolü ve sorumluluğu (PDR 11)
 toplum çevirmeninin eğitim süreçlerinde köprü görevi görmesi (PİKTES ÖG 16)
 toplum çevirmeninin mihmandarlık rolünü üstlenmesi (OM 5)
 toplum çevirmeninin yokluğunda gelişen “gayriresmî dil aracılığı sistematiği” (VELİ 44)
 toplum çevirmeninin yokluğunda gelişen “gayriresmî dil aracılığı sistematiği” (VELİ 77)
 toplum çevirmenlerinin görünmezliği (OM 34)
 toplum çevirmenliği algısının eksikliği (OM 34)
 toplum çevirmenliği deneyim eksikliği (ÖG 48)
 toplum çevirmenliği kavramının anlamı ve önemi (MY 40)
 toplum çevirmenliği ve kültürel arka plan farkları (MY 50)
 toplum çevirmenliği ve çevirmenlik (MY 36)
 toplum çevirmenliğinde güvenlik sorunları (MY 27)
 toplum çevirmenliğinde sosyal konum etkisi (OM 18)
 toplum çevirmenliğinde tarafsızlık ihtiyacı (MY 28)
 toplum çevirmenliğini iletişim kurma amacıyla yapılan dil çevirisi olarak algılama (PİKTES ÖG 10)
 toplum hayatına katılım aracı (ÖG 97)
 toplum hizmetine adanmış çevirmen (TÇ 4)
 toplum hizmetine gönüllü katkı (TÇ 10)
 toplum temelli sözlü çeviri hizmeti (ÖG 60)

toplum yararına hizmet yaklaşımı (TÇ 17)
 topluma birey kazandırma görevi (ÖG 67)
 topluma eş zamanlı çeviri hizmeti (ÖG 68)
 topluma iletişim sağlama görevi (ÖG 100)
 topluma uyum sağlama aracı (ÖG 104)
 topluma uyum sağlayan aracılık (ÖG 125)
 topluma uyum sürecinde aracılık (ÖG 107)
 topluma yeni katılan bireyler için kamu hizmetlerinde çeviri ihtiyacı (PİKTES ÖG 16)
 toplumda dilsel uyum sağlama (ÖG 3)
 toplumda resmi kurumlarda dil köprüsü kurma ihtiyacı (PİKTES ÖG 17)
 toplumdaki bilinirlik ve referans ağı (TÇ 6)
 toplumla bağ kurma (TÇ 1)
 toplumla uyum aracı (OM 29)
 toplumlar arası iletişim köprüsü (ÖG 90)
 toplumsal alanlarda çok dilli iletişim sağlama (PİKTES ÖG 18)
 toplumsal algıyı dönüştürme rolü (TÇ 13)
 toplumsal bütünleşmeye zihinsel katkı (VELİ 51)
 toplumsal dayanışma aracılığı (OM 13)
 toplumsal değer koruyucusu (TÇ 11)
 toplumsal iletişim aracı olarak çeviri hizmeti (ÖG 83)
 toplumsal iletişim kolaylaştırıcılığı (ÖG 85)
 toplumsal katılımı destekleyen iletişim (ÖG 92)
 toplumsal kaynaşmaya çeviri katkısı (VELİ 65)
 toplumsal kaynaşmayı destekleyen çeviri (ÖG 115)
 toplumsal önyargı yönetimi (TÇ 1)
 toplumsal tanım üzerinden rol ataması (PDR 4)
 toplumsal uyum destekçiliği (OM 47)
 toplumsal uyum destekçisi (TÇ 9)
 toplumsal uyum kolaylaştırıcılığı (TÇ 12)
 toplumsal uyum sağlama aracı (ÖG 89)
 toplumsal uyum sağlayıcısı (ÖG 83)
 toplumsal uyumda dil aracı rolü (PİKTES ÖG 05)
 toplumsal uyumu kolaylaştırma görevi (ÖG 97)
 toplumsal yaşamda dil arabuluculuğu (PİKTES ÖG 19)
 toplumun önyargılarına karşı tampon görevi (TÇ 12)
 tüm bireylere erişim hedefi (ÖG 68)
 Türkçe bilen veli desteği (PDR 9)
 Türkçe bilmeyen bireylerin desteklenmesi (VELİ 65)
 Türkçe bilmeyen öğrenci ve velilerde iletişim engeli (PİKTES ÖG 21)
 Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim (MY 37)
 Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim sağlama (MY 44)
 Türkçe bilmeyen öğrenciyle anlamlı etkileşim ihtiyacı (MY 42)
 Türkçe bilmeyen velinin yerine komşu konuşması (MY 24)
 Türkçe bilmeyenlerle iletişim kurma görevi (ÖG 69)
 Türkçe dil gelişimi açısından öğreticilik sorumluluğu (TÇ 15)
 Türkçe öğreniminde destek olma (VELİ 82)
 Türkçesi güçlü öğrencilerden destek alma (PDR 4)
 Türkçeye geçiş sürecinde destek (VELİ 54)
 Türkçeye geçişi kolaylaştırma süreci (MY 48)
 Türkçeye hâkim öğrenci aracılığıyla çeviri sağlama (PİKTES ÖG 13)
 Türkçe'yi bilen velilerle kolay iletişim (MY 24)
 Türkiye'deki çeviri uygulamalarının doğaçlama ve yapılandırılmamış şekilde ilerlemesi (ÖG 29)
 ulaşılamayan yetişkin çevirmenler (TÇ 22)
 uyum sağlama desteği (PDR 13)
 uyum sağlama kolaylaştırıcısı (PDR 14)
 uyum sağlayıcı aracı (TÇ 16)
 uyum süreci rehberliği (TÇ 14)
 uyum süreci rehberliği (TÇ 1)
 uyum sürecine destek rolü (OM 33)
 uyum sürecine destek sağlama (ÖG 91)
 uyum sürecine katkı (PDR 22)
 uyum sürecini destekleme (MY 23)
 uyumlaştırıcı iletişim aracı olarak çeviri (ÖG 80)
 uyumlaştırıcı iletişim desteği (ÖG 91)
 uzman ve yargısız tutum sergileyen destekçi (PDR 24)
 uzmanlık alanına uygun çeviri yapma (TÇ 13)
 uzmanlık becerisine bağımlılık (PDR 3)
 uzmanlık dışı sorumluluklar (PDR 9)

uzun süreli göçmen uyumu (OM 51)
 üçlü çeviri zinciri yaşantısı (PDR 1)
 üçüncü şahıs aracılığı (OM 9)
 üst sınıf çevirmen öğrenciler (OM 17)
 üst sınıf öğrencisine sorumluluk verme (OM 35)
 veli aracılığıyla çeviri denemesi (OM 12)
 veli beklentilerini doğru yansıtmaya rolü (MY 22)
 veli bilgilendirme aracılığı (ÖG 126)
 veli bilgilendirmede dil aracı (OM 48)
 veli çocuğu aracı yapma eğilimi (ÖG 43)
 veli destekli çeviri (OM 7)
 veli görüşmelerinde çeviri ihtiyacı (OM 33)
 veli görüşmelerinde iletişim kolaylaştırıcılığı (PİKTES ÖG 25)
 veli görüşmelerinde çevirmen ihtiyacı (PİKTES ÖG 14)
 veli görüşmesinde destek (MY 35)
 veli görüşmesinde öğrenci çevirisi (OM 30)
 veli görüşmesini mümkün kılmaya (ÖG 95)
 veli hakları temsilyeti (TÇ 1)
 veli ile okul arabuluculuğu (OM 45)
 veli ile öğretmen arabuluculuğu (OM 44)
 veli ile sınırlı etkileşim (MY 9)
 veli iletişim aracı (PDR 15)
 veli iletişim aracılığı (TÇ 3)
 veli iletişimi kolaylaştırıcılığı (MY 31)
 veli iletişimde çeviri desteği
 veli iletişimde çeviri desteği (OM 25)
 veli iletişimde çocuğa bağımlılık (OM 30)
 veli iletişimde çocuk rolü (OM 15)
 veli iletişimde dil engelinin etkisi (PİKTES ÖG 15)
 veli iletişimde dilsel çaresizlik (MY 8)
 veli iletişimini kolaylaştırma (MY 32)
 veli iletişiminin belirsizlik yükü (VELİ 41)
 veli katılımının dil desteğiyle mümkün olması (VELİ 4)
 veli öğretmen aracılığı (TÇ 1)
 veli talepleri aktarıcısı (TÇ 2)
 veli tarafsızlığı eksikliği (PDR 22)
 veli temsilcisi rolü (PDR 4)
 veli topluluğu içi dayanışma (VELİ 8)
 veli ve öğrenci iletişimde çeviri gerekliliği (MY 41)
 veli ve öğrenci rehberliği (MY 36)
 veli ve öğrencilerle sağlıklı iletişim sağlama (MY 47)
 veli ve öğrenciye yalnızlık hissini giderme (OM 22)
 veli veya öğrenci destekli iletişim (ÖG 36)
 veli yanında gelen çevirmen (OM 17)
 veli yerine abla aracılığı (ÖG 24)
 veli yerine geçen yetişkin (PDR 9)
 veli/öğrenci adına konuşan temsilciye dönüşüm (MY 2)
 teknolojik araçların yerine geçmeye çalıştığı rol: “yapay çevirmen” (VELİ 68)
 veliler arası destek (VELİ 79)
 veliler arası dil köprüsü kullanımı (MY 14)
 veliler arası eşitsizlik giderici (OM 29)
 velilere bilgi aktarma görevi (VELİ 55)
 velilere rehberlik etme (TÇ 10)
 velilere rehberlik etme (TÇ 12)
 velilere rehberlik etme işlevi (VELİ 86)
 velilerin çekingen iletişim davranışları (MY 24)
 velilerin mesajlarını iletme kolaylığı (VELİ 82)
 velilerin okul yaşamına katılımı (VELİ 71)
 velilerle anlaşma güçlüğü (ÖG 66)
 velilerle anlaşmayı kolaylaştırma (ÖG 69)
 velilerle arabuluculuk yapma sorumluluğu (ÖG 4)
 velilerle bireysel bağlantı kurma (TÇ 24)
 velilerle doğrudan iletişim kuramama (MY 11)
 velilerle dolaylı etkileşim (OM 8)
 velilerle dolaylı iletişim yöntemi (OM 12)
 velilerle etkili etkileşim sağlama aracı (OM 24)
 velilerle iletişim köprüsü (TÇ 24)
 velilerle iletişim sağlama (MY 43)
 velilerle iletişimde aracı rol (OM 41)
 velilerle iletişimde köprü görevi (PDR 2)
 velilerle öğretmen arasında iletişim sağlama (VELİ 78)
 velilerle resmi işlem kolaylaştırıcılığı (OM 23)
 velilerle sağlıklı etkileşim sağlayıcısı (PDR 16)
 velilerle sağlıklı iletişim sağlama (MY 45)
 velilerle temas için çeviri desteği (ÖG 33)

velinin bilgiye kısıtlı erişimi (VELİ 69)
 velinin çevirmen temini (OM 9)
 velinin çevrim içi katılımı (ÖG 49)
 velinin dil becerisi gelişmişliği (ÖG 50)
 velinin dil desteği arayışı (VELİ 22)
 velinin dil yeterliliğini geliştirme (VELİ 54)
 velinin iletişim yükünü öğrencinin taşıması (OM 26)
 velinin kendini ifade edememesi durumu (MY 24)
 velinin sözcüsü olarak algılanma (TÇ 26)
 velinin yakınıyla yapılan çeviri (OM 49)
 veliöğrenciöğretmen işbirliği desteği (OM 41)
 veliöğretmen arabulucusu (TÇ 9)
 veliöğretmen arasında köprü görevi beklentisi (VELİ 3)
 veliöğretmen arasında köprü görevi beklentisi (VELİ 4)
 veliöğretmen arasında köprü görevi beklentisi (VELİ 5)
 veliöğretmen görüşmeleri için çeviri gereksinimi (VELİ 65)
 veliöğretmen görüşmeleri için çevirmen temini (OM 39)
 veliöğretmen iletişiminde güven unsuru (TÇ 3)
 veliöğretmen köprü görevi (ÖG 132)
 veliöğretmen toplantı çevirisi (OM 44)
 veliye bilgi aktarma aracı (OM 20)
 veliye bilgi aktarma sorumluluğu (TÇ 13)
 veliye bilgi ulaştırma aracı (ÖG 88)
 veliye bilgi ulaştırma gücülüğü (ÖG 29)
 veliye eşlik eden birey (OM 16)
 veliye eşlik eden çevirmen (OM 15)
 veliye ulaşım ve katılım bilgilendirmesi (ÖG 56)
 veliye ulaşımında dil hassasiyeti (OM 48)
 veliye ulaşmada bireysel çaba (ÖG 29)
 veliye ulaşmada bireysel mücadele (ÖG 29)
 veliye ulaşmada kişisel çaba gerekliliği (ÖG 29)
 veliye ulaşmak için dilsel önlem (PDR 17)
 veliye yüklenen çeviri rolü (OM 15)
 veliyle çocuğun yanlış anlamalar yaşamaması (MY 28)
 veliyle doğru iletişim kurmada çevirmen ihtiyacı (PIKTES ÖG 15)
 veliyle doğrudan iletişim kurma gereksinimi (ÖG 8)
 veliyle doğrudan temasın sınıf öğretmenleriyle sınırlı kalması (ÖG 34)
 veliyle dolaylı iletişim kurma (OM 37)
 veliyle dolaylı iletişim kurma (PIKTES ÖG 01)
 veliyle etkileşimi eğitimsel sorumluluk görmek (OM 4)
 veliyle iletişim aracı çocuk (OM 6)
 veliyle iletişim eksikliği (ÖG 10)
 veliyle iletişim kurma görevi (OM 42)
 veliyle iletişiminde aracı kullanımı (ÖG 41)
 veliyle iletişiminde aracı rol (MY 52)
 veliyle iletişiminde çocuğun aracı olması (MY 49)
 veliyle iletişiminde kolaylaştırıcı görev (MY 48)
 veliyle iletişiminde köprü rolü (OM 46)
 veliyle ilk temasın sağlanması (ÖG 32)
 veliyle köprü kurma işlevi (OM 47)
 veliyle öğretmen arası iletişim (OM 28)
 veliyle resmi süreç sorumluluğu (ÖG 30)
 veliyle sağlıklı bilgi paylaşımı eksikliği (ÖG 21)
 veliyle sağlıklı iletişim sağlama (PIKTES ÖG 24)
 vicdan temelli sorumluluk algısı (TÇ 12)
 vicdani sorumluluk bilinci (TÇ 4)
 vicdani sorumluluk duygusuyla liderlik (OM 4)
 whatsapp çevirisinin belirsizliği (VELİ 19)
 whatsapp grubuna erişemeyen veliler (ÖG 29)
 whatsapp gruplarına erişim sorunu (ÖG 29)
 yabancı dil bilgisi yardımcılığı (MY 27)
 yabancı dil köprüsü (MY 29)
 yabancı dil üzerinden kurulan bağ (OM 3)
 yabancı düşmanlığı ile baş etme (TÇ 12)
 yabancı ebeveynle iletişim kurma sorumluluğu (VELİ 81)
 yabancı ebeveynlerle köprü kurma (VELİ 80)
 yabancı öğrencilere akademik rehberlik (ÖG 132)
 yabancı öğrencilerin hizmete erişim gerekliliği (MY 38)
 yabancı öğrencilerle iletişim ihtiyacı (MY 36)
 yabancı öğrencinin bireysel bilgi eksikliğiyle baş etme sorumluluğu (ÖG 28)
 yabancı öğrenciye açıklık sağlama görevi (MY

16)
 yabancı öğrenciyle anlam kurma desteği (OM 20)
 yabancı öğrenciyle etkileşim pratiği (MY 3)
 yabancı öğrenciyle iletişim ihtiyacı (OM 50)
 yabancı uyruklu bireylerle etkileşim sağlama (ÖG 2)
 yabancı uyruklu öğrencilerle çevirmen ihtiyacı (MY 37)
 yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kolaylığı (MY 43)
 yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili ihtiyaçlar (MY 45)
 yabancı uyruklu veli iletişimi (ÖG 66)
 yabancı velilere uyum kolaylaştırıcılığı (OM 22)
 yabancı velilerle etkili iletişim sağlama (MY 21)
 yabancı veliye rehberlik görevi (VELİ 10)
 yabancı veliye iletişim desteği (MY 16)
 yabancı veliye iletişim kurulmaması (ÖG 48)
 yakın akraba aracılığıyla çeviri (PDR 9)
 yakın akraba desteğiyle iletişim sağlama (ÖG 12)
 yakın akraba destekli çeviri (OM 3)
 yakın bağa dayalı iletişim (OM 1)
 yakın çevre aracılığıyla iletişim sağlama (ÖG 18)
 yakın çevre çeviri talepleri (TÇ 7)
 yakın çevre çevirmenliği (OM 1)
 yakın çevreden çeviri beklentisi (VELİ 84)
 yalnızca çeviri yapmak değil, rehberlik de sağlama (PDR 11)
 yalnızca konuşma becerisi (TÇ 25)
 yanıltıcı çeviri riski (PDR 1)
 yanıltıcı çocuk yönlendirmesi (MY 9)
 yanlış aktarım zorunluluğu yaşayan (TÇ 2)
 yanlış çeviri kaygısı (OM 29)
 yanlış aktarma riski (MY 31)
 yanlış anlama kaynaklı eğitim hakkı kaybı (VELİ 2)
 yanlış anlama riskini azaltma (MY 34)
 yanlış anlamayı önleyici (TÇ 11)
 yanlış anlaşılmalara önleme rolü (TÇ 13)
 yanlış anlaşılmalara önleme sorumluluğu (MY 15)
 yanlış anlaşılmalara önleme sorumluluğu (OM 24)
 yanlış bilgi iletimini riski (PDR 9)
 yanlış çevirilerin düzeltilmesi sorumluluğu (TÇ 5)
 yapılandırılmamış çeviri uygulamaları (ÖG 29)
 yardım amaçlı öğrenci görevlendirmesi (MY 6)
 yardım aracı ve iletişim kurucu olarak çevirmen (PDR 23)
 yardım hizmetine erişim aracı (ÖG 118)
 yardım talebinde aktif çevirmen kullanımı (PDR 9)
 yardım temelli gönüllülük (TÇ 14)
 yardımcı fakat yetersiz çözüm (PDR 2)
 yardımcı kamu görevi algısı (TÇ 12)
 yargıdan uzak duruş (PDR 12)
 yarı gönüllü çevirmenlik deneyimi (MY 6)
 yasal bildirimin yapılması (PDR 9)
 yasal süreç açıklayıcılığı (OM 47)
 yasal süreç bilgisi eksikliği (OM 29)
 yasal temsil güvencesi (PDR 4)
 yaşam destekleyici dil köprüsü (ÖG 87)
 yazılı belge çevirisi yapamayan (TÇ 2)
 yazılı belgeyle destekleme (OM 10)
 yazılı bildirimde çeviri desteği (OM 52)
 yazılı çokdilli bilgilendirme çabası (PDR 17)
 yazılı iletişime dayalı süreç (ÖG 49)
 yazılı iletişime erişimeme (VELİ 21)
 yazılı metni anlayamama durumu (TÇ 25)
 yazılı olmayan bilgilere erişimeme (VELİ 69)
 yeminli çevirmen önceliği (TÇ 24)
 yeminli çevirmen koşulu (TÇ 24)
 yeni alt araştırma sorusu için analiz yapmamı istediğinde hazır olacağım.
 yeni dil öğrenen öğrenci desteği (ÖG 125)
 yeni gelen bireylerin uyum sürecinde destek ihtiyacı (ÖG 70)
 yeni gelen topluluğa rehberlik (VELİ 78)
 yeni kavramların anlamını belirleme desteği (PIKTES ÖG 20)
 yeni kayıt sürecinde iletişim gücülüğü (MY 33)
 yerel eğitim sistemiyle temas eksikliği (TÇ 24)
 yerel personel aracılığı (OM 1)
 yerel toplumdaki geçici çözüm arayışı (PDR 4)
 yerel yönetimlerle irtibat sağlayıcı (TÇ 4)
 yerine göre çeviriden kaçınma durumu (TÇ 21)
 yerleşik rol tanımının eksikliği (TÇ 24)

yetersiz aktarım kaygısı (PDR 3)
 yetersiz ana dil hakimiyeti (MY 9)
 yetersiz belge anlama (PDR 9)
 yetersiz bilgi aktarımı (PDR 9)
 yetersiz çeviri aktarımı (OM 11)
 yetersiz çeviri becerisi (PDR 6)
 yetersiz çeviri kaynağı (OM 27)
 yetersiz çeviriyle artan kaygı (VELİ 85)
 yetersiz çeviriyle karar alma riski (MY 10)
 yetersiz dijital çeviri araçları (VELİ 73)
 yetersiz dil aktarımı (OM 6)
 yetersiz dil arabuluculuğu rolü (ÖG 41)
 yetersiz dil nedeniyle eksik bilgi aktarımı (VELİ 1)
 yetersiz mevzuat bilgisi ile çeviri (MY 3)
 yetersiz sistemin destekleyicisi (TÇ 12)
 yetersiz teknolojik çeviri araçları (VELİ 15)
 yetersiz veli katılımı gözlemi (MY 29)
 yetişkin çeviriye duyulan güven (TÇ 26)
 yetişkin çevirmen eksikliğinin yarattığı boşluk (ÖG 27)
 yetişkin çevirmen gereksinimi (TÇ 22)
 yetişkin çevirmen ihtiyacı (TÇ 3)
 yetişkin çevirmenin rol kayması (OM 37)
 yetişkin çevirmenle güven farkı (OM 28)
 yetişkin müdahalesinde dengeleme (OM 1)
 yetişkin refakatçiliğinde çeviri süreci (MY 5)
 yetişkin sorumluluğu üstlenen çocuk (TÇ 11)
 yetişkin çevirmen yetersizliği (MY 9)
 yetişkin çevirmenle etkili etkileşim (OM 23)
 yetişkin yerine çocuğun tercih edilmesi (MY 8)
 yetişkinle çocuk üzerinden konuşma (ÖG 45)
 yetkisiz çevirmen rolü üstlenme (MY 1)
 yorum katan çevirmen (PDR 4)
 yorumdaki arındırılmış aktarım (PDR 12)
 yönetici destekli dil arabuluculuğu (OM 35)
 yönetici perspektifinden çeviri baskısı (MY 7)
 yöneticinin anlık çözüm üretme yükü (MY 8)
 yöneticinin bireysel dil katkısı (OM 35)
 yöneticiye sınırlı veli teması (OM 3)
 yöneticiye yüklenen iletişim görevi (ÖG 30)
 yönetim odaklı veli yaklaşımı (OM 2)
 yönetimvelili iletişimini sağlama sorumluluğu (VELİ 48)
 yönlendirici rol (TÇ 16)
 yönlendirme ve rehberlik sağlayıcılığı (PDR 10)
 yüz yüze etkileşim temelli çeviri (TÇ 19)
 yüz yüze etkileşimde telafi (PDR 8)
 yüz yüze iletişim desteği (PDR 7)
 yüz yüze iletişim tercihinin bağımlılık (VELİ 1)
 yüz yüze iletişimde öğrenci arabuluculuğu (ÖG 46)
 yüzeysel bilgi aktarımı (OM 12)
 yüzeysel iletişim kolaylaştırıcılığı (MY 3)
 yüzeysel iletişim köprüsü (PDR 4)
 zaman kaybı yaşayan personel (PDR 9)
 zaman kaybına yol açan çeviri ihtiyacı (MY 11)
 zaman tasarrufu sağlayan çeviri desteği (ÖG 117)
 zamanla iletişimin güçlenmesi (ÖG 119)
 zor durumda öğrenciyi anlama çabası (ÖG 74)
 zorunlu çeviri aracı kullanımı (OM 3)
 zorunlu çeviri görevlendirmesi (OM 12)
 zorunlu durumlarda çeviri yapma (TÇ 21)
 zorunlu güven ilişkisi (VELİ 68)
 zorunlu güven ilişkisi (MY 9)
 zorunlu iletişim aracı (TÇ 20)
 zorunlu iletişimde çeviri ihtiyacı (OM 40)

4.2. PAYDAŞLARIN TOPLUM ÇEVİRMENLERİNDEN BEKLENTİLERİ: DİŞSEL, ETİK VE MESLEKİ EDİNÇLER

acil durum iletişim refleksi (TÇ 1)
 acil durumda hızlı uyum (TÇ 9)
 acil durumlarda çözüm üretme yetisi (TÇ 10)
 acil durumlarda etkili müdahale edebilme (VELİ 2)
 açık ve anlaşılır aktarım (PDR 15)
 açık ve anlaşılır bilgilendirme talebi (VELİ 7)
 açık ve anlaşılır dil aktarımı (ÖG 125)
 açık ve anlaşılır dil kullanımı (TÇ 10)
 açık ve anlaşılır iletişim sağlama (VELİ 6)
 açık ve anlaşılır sözlü çeviri (VELİ 14)
 açık ve doğru ifade yetisi (TÇ 11)
 açık ve doğru iletişim aktarımı (VELİ 2)
 açık ve eksiksiz aktarım (OM 1)

açık ve empatik çeviri tarzı (VELİ 83)
 açık ve güvenilir iletişim (ÖG 100)
 açık ve kişisel çeviri yapma (VELİ 55)
 açık, sade ve tarafsız aktarım beklentisi (ÖG 27)
 açıklayıcı anlatım becerisi (VELİ 33)
 açıklayıcı anlatım becerisi (TÇ 8)
 açıklayıcı anlatım yetkinliği (TÇ 2)
 açıklayıcı ve güvenilir çeviri beklentisi (MY 4)
 açıklayıcı ve sabırlı iletişim (VELİ 20)
 açıklık ve doğruluk ilkesine bağlılık (VELİ 41)
 açıklık ve eksiksiz anlatım beklentisi (ÖG 11)
 adalet süreçlerinde tarafsızlık ilkesi (MY 19)
 adli durumlarda çeviri zorunluluğu (OM 4)
 adli ve eğitimsel süreç ayrımı yetisi (TÇ 1)
 adli ve resmi dil bilgisi (TÇ 4)
 ağır psikolojik durumlarda soğukkanlılık (TÇ 26)
 ağır sıklığı ve mahremiyet bilinci (MY 11)
 ahlaki duruş beklentisi (OM 28)
 ahlaki duruş ve adalet hassasiyeti (OM 22)
 ahlaki ilkelere uyum (PDR 14)
 aile bilgilendirmesinde tarafsızlık (ÖG 24)
 aile bireylerinden beklenen çeviri sorumluluğu (ÖG 18)
 aile bireylerinden çeviri desteği (VELİ 60)
 aile bireylerine yönlendirme desteği (ÖG 23)
 aile duyarlılığı ile yumuşatma stratejisi (TÇ 6)
 aile içi bireylerin rol çıkışması yaşaması (ÖG 34)
 aile içi çeviriye bağlı kalmama (VELİ 19)
 aile içi hassasiyetlere duyarlılık (OM 46)
 aile kültürüne saygı (TÇ 17)
 aile mahremiyetine duyarlı tutum (VELİ 73)
 aile çevirmenliği rolü (ÖG 84)
 aile üyesi aracılığıyla etkisiz çeviri deneyimi (OM 5)
 aile yapısına duyarlı yaklaşım (PDR 1)
 aile yapısına saygı (PDR 3)
 aileden olmayan çevirmen talebi (VELİ 16)
 ailelerin güven duygusunu güçlendirme becerisi (VELİ 2)
 ailevi bağlardan uzak profesyonellik (VELİ 50)
 aileye akademik rehberlik talebi (ÖG 45)
 aileyle sağlıklı iletişim kurabilme yetkinliği (ÖG 23)
 akademik başarının artmasına katkı sağlar. (ÖG 122)
 akademik dile hakim çevirmen ihtiyacı (OM 18)
 akademik düzeyde dil yeterliliği (MY 17)
 akademik terimlere hakimiyet ihtiyacı (MY 6)
 akademik yeterlilik farkı (ÖG 73)
 akraba çevirmenle önyargılı aktarım (OM 49)
 akrabalıktan uzak profesyonellik (VELİ 20)
 akran çevirisinde denetim eksikliği (PIKTES ÖG 04)
 akran çevirmen kullanımıyla iletişim kurma (PIKTES ÖG 9)
 akranlar yerine yetişkin iletişimi tercihi (ÖG 115)
 alan bilgisi eksikliği (TÇ 19)
 alan bilgisi gerekliliği (OM 37)
 alan bilgisi temelli çeviri (TÇ 13)
 alan bilgisi ve pedagojik formasyon (MY 22)
 alan bilgisinde asgari yeterlik (PDR 5)
 alan bilgisinden bağımsız işlevsellik (TÇ 14)
 alan bilgisine sahip olma (ÖG 67)
 alan bilgisinin zorunluluğu (TÇ 24)
 alan dışı çeviri yetkinliği (TÇ 12)
 alan dışı kavramlara açıklık (TÇ 14)
 alan dili yeterliği (PDR 12)
 alan dili yeterliliği beklentisi (PDR 1)
 alan diline hakimiyet (PDR 3)
 alan terimlerinde kavram bilgisi (TÇ 22)
 alan terimlerine hakimiyet (TÇ 11)
 alan terimlerine hakimiyet (TÇ 12)
 alan terimlerine hakimiyet (TÇ 8)
 alan terimlerine hakimiyet (TÇ 9)
 alan terimlerini doğru kullanma yetisi (OM 20)
 amaca uygun davranış sergileme (MY 43)
 ana dil yeterliliği beklentisi (OM 47)
 ana dilde güvenli iletişim (ÖG 52)
 ana dile hakimiyet (TÇ 9)
 ana dile hakimiyet beklentisi (ÖG 19)
 ana dile hakimiyet beklentisi (ÖG 19)
 ana dile hakimiyet gerekliliği (VELİ 10)
 ana dili düzeyinde arapça yeterliği (TÇ 7)
 ana dili düzeyinde çeviri yetkinliği (ÖG 83)
 anadil üzerinden etkileşim (OM 1)
 anadil yeterliği beklentisi (PDR 4)

anlam aktarımında doğruluk (TÇ 12)
 anlam aktarımında netlik beklentisi (ÖG 109)
 anlam bozulmasına yol açan çeviri (PDR 6)
 anlam bütünlüğü beklentisi (OM 6)
 anlam bütünlüğü beklentisi (ÖG 104)
 anlam bütünlüğü bozan çeviri hataları (MY 4)
 anlam bütünlüğü koruma becerisi (TÇ 17)
 anlam bütünlüğü sağlama (MY 10)
 anlam bütünlüğü taşıyan çeviri (VELİ 13)
 anlam bütünlüğü sağlama yeterliği (TÇ 1)
 anlam bütünlüğü sağlayan çeviri (VELİ 1)
 anlam bütünlüğü sağlayan çevirmen ihtiyacı (ÖG 39)
 anlam bütünlüğü sağlayan çevirmen (VELİ 58)
 anlam bütünlüğü taşıyan çeviri (VELİ 13)
 anlam bütünlüğüne sadakat (ÖG 96)
 anlam bütünlüğünü koruma (ÖG 1)
 anlam bütünlüğünü koruma becerisi (PIKTES ÖG 01)
 anlam bütünlüğünü koruma yeterliliği (VELİ 5)
 anlam bütünlüğünü koruyacak düzeyde dil yeterliliği (ÖG 12)
 anlam bütünlüğünü koruyan aktarım (ÖG 99)
 anlam bütünlüğünü koruyan çeviri (PIKTES ÖG 04)
 anlam bütünlüğünü sağlama becerisi (ÖG 112)
 anlam çarpıklığını önleme yetkinliği (OM 20)
 anlam doğruluğu hassasiyeti (TÇ 22)
 anlam kaybı olmadan aktarım (ÖG 110)
 anlam kaybı yaşatmayan aktarım (VELİ 1)
 anlam odaklı aktarım (TÇ 20)
 anlam odaklı çeviri yetisi (TÇ 23)
 anlam temelli aktarım beklentisi (VELİ 9)
 anlama bütünlüğü oluşturma becerisi (TÇ 11)
 anlama ve aktarma becerisi (PDR 13)
 anlama ve aktarma yetkinliği (MY 23)
 anlama ve anlatma yetkinliği (TÇ 21)
 anlamadığını sorgulama yetisi (TÇ 22)
 anlamaya yönelik aracı beklentisi (ÖG 44)
 anlamı bozmadan aktarma becerisi (OM 10)
 anlamı bozmadan aktarma yetkinliği (ÖG 4)
 anlamı bozmadan doğru aktarım (ÖG 32)
 anlamı çarpıtmadan aktarma (OM 27)
 anlamı doğru aktarma (OM 7)
 anlamı doğru aktarma becerisi (TÇ 2)
 anlamı eksiksiz aktaracak dil yetkinliği (ÖG 14)
 anlamı eksiksiz aktarma yetisi (PDR 17)
 anlamı eksiksiz aktarma yetkinliği (ÖG 101)
 anlamı koruyarak aktarma (PDR 8)
 anlamı sade biçimde aktarma beklentisi (ÖG 10)
 anlamı sadeleştirme zorunluluğu (OM 9)
 anlamı tam aktarma hassasiyeti (ÖG 74)
 anlamın tam karşı tarafa aktarılması arzusu (ÖG 11)
 anlamlı diyalog kurma yetkinliği (ÖG 69)
 anlamsal çeviriye duyulan ihtiyaç (MY 20)
 anlaşılabilir dil kullanımı (TÇ 13)
 anlaşılabilir sözlü aktarım (PDR 19)
 anlaşılabilir ve sade dil kullanımı (MY 1)
 anlaşılabilirlik temelinde yeterli çeviri beklentisi (MY 12)
 anlaşılır çeviri gerekliliği (OM 11)
 anlaşılır çeviri yapabilme becerisi (ÖG 94)
 anlaşılır dil ile bilgi aktarımı (ÖG 50)
 anlaşılır dil kullanımı (OM 1)
 anlaşılır dil kullanımı (OM 8)
 anlaşılır dil kullanımı (PDR 18)
 anlaşılır dil kullanımı (TÇ 18)
 anlaşılır dil kullanımı beklentisi (ÖG 43)
 anlaşılır dil kullanımı gerekliliği (ÖG 129)
 anlaşılır dil kullanımı ihtiyacı (ÖG 10)
 anlaşılır iletişim için köprü olma (ÖG 71)
 anlaşılır iletişim kurma yetkinliği (ÖG 2)
 anlaşılır mesaj dili oluşturma (OM 48)
 anlaşılır Türkçe kullanımı (MY 9)
 anlaşılır bir dil ile yazışma beklentisi (ÖG 49)
 anlaşılır ve açık dil kullanımı (PIKTES ÖG 01)
 anlaşılır ve akıcı konuşma becerisi (TÇ 5)
 anlaşılır ve doğru aktarım becerisi (ÖG 93)
 anlaşılır ve doğru bilgi aktarımı (ÖG 45)
 anlaşılır ve doğru çeviri beklentisi (MY 14)
 anlaşılır ve doğru çeviri yapabilme (VELİ 80)
 anlaşılır ve erişilebilir bilgi sağlama (VELİ 81)
 anlaşılır ve hızlı dijital çeviri beklentisi (VELİ 64)
 anlaşılır ve kısa açıklamalar (VELİ 84)

anlaşılır ve net çeviri yapma (VELİ 86)
 anlaşılır ve pozitif etkileşim beklentisi (ÖG 16)
 anlaşılır ve sade anlatım beklentisi (VELİ 24)
 anlaşılır ve sade bir Türkçe kullanabilme (MY 2)
 anlaşılır ve sadeleştirilmiş dil kullanımı (ÖG 130)
 anlaşılır ve sadık aktarım yetisi (ÖG 95)
 anlaşılır yüz yüze iletişim (PDR 7)
 anlaşılır, düzgün ve etkili dil kullanımı (PDR 23)
 anlatılanların eksik ya da çarpıtılmış çevrilmesi (PIKTES ÖG 13)
 anlatımın kültürel karşılığını aktarma (ÖG 119)
 anlatma becerisi ve ton farkındalığı (OM 10)
 anlayış ve açıklık sağlayan çeviri (ÖG 126)
 anlayışlı ve konuya hakim çevirmen beklentisi (MY 6)
 anlayışlı ve sabırlı çevirmen profili (ÖG 60)
 anlayışlı ve yardımsever tutum (VELİ 76)
 anlık çeviriyle desteklenen öğrenmenin kalıcı olmayabileceği (PIKTES ÖG 10)
 anlık dil becerisi beklentisi (TÇ 3)
 anlık duruma uyum yeteneği (TÇ 17)
 anlık durumlara esnek uyum (TÇ 1)
 anlık kriz yönetim yetkinliği (TÇ 6)
 anneye destek sunacak netlik (VELİ 69)
 aracı kişilerin doğruluk hassasiyeti (PIKTES ÖG 03)
 arapça bilen çevirmen beklentisi (VELİ 22)
 arapça dil hakimiyetinde gerileme sorunu (MY 11)
 arapça lehçelerine aşinalık (TÇ 21)
 araştırmacı ve sorgulayıcı yaklaşım (TÇ 4)
 aydınlatıcı iletişim sağlama yükümlülüğü (OM 48)
 aynı kökenli öğretmen desteği (ÖG 52)
 aynı ülke içinde dil farkı sorunu (MY 4)
 ayrımcılıktan uzak dil kullanımı (VELİ 37)
 ayrıntıları atlamayan aktarım (VELİ 18)
 bağımlılık oluşturan çeviri pratiği (PIKTES ÖG 24)
 bağlama uygun dil aktarımı (OM 10)
 bağlamsal anlam aktarımı (TÇ 7)
 basit ama yeterli anlatım (ÖG 47)
 basit ifadelerle anlaşılır iletişim (ÖG 15)
 basit kelimelerin bile anlatımında yaşanan zorluklar (PIKTES ÖG 15)
 basit Türkçe kullanarak iletişim kurma çabası (PIKTES ÖG 17)
 basit ve açık dil kullanımı (VELİ 29)
 basitleştirilmiş anlatım gerekliliği (OM 16)
 basitleştirilmiş iletişim dili (MY 9)
 basitleştirilmiş iletişim yöntemi (ÖG 10)
 bazı şeylerin çevrilmemesi nedeniyle eksik aktarım eleştirisi (VELİ 65)
 beden dili okuma becerisi (MY 48)
 beklentilere göre esneklik (TÇ 3)
 beklentisizlik temelli yaklaşım farkı (OM 25)
 bilgi akışında güven sağlama beklentisi (ÖG 126)
 bilgi aktarımında doğruluk (PDR 4)
 bilgi doğruluğuna güven ihtiyacı (ÖG 42)
 bilgi gizliliği bilinci (PDR 1)
 bilgi gizliliği duyarlılığı (TÇ 17)
 bilgi gizliliği güveni (PDR 9)
 bilgi gizliliğine duyarlılık (ÖG 129)
 bilgi gizliliğine saygı (OM 1)
 bilgi gizliliğine tam bağlılık (TÇ 5)
 bilgi güvenliğine duyarlı çeviri (PIKTES ÖG 03)
 bilgi güvenliğine önem verme beklentisi (ÖG 130)
 bilgi iletiminde kopukluk (OM 12)
 bilgi kaybı yaşamayan iletişim (VELİ 15)
 bilgi saklama ve sır tutma becerisi (TÇ 26)
 bilgi saptırmasına karşı hassasiyet (VELİ 34)
 bilgi saptırmayan tarafsızlık (VELİ 69)
 bilgilendirme sorumluluğu bilinci (OM 15)
 bilgilerin doğru aktarılması beklentisi (ÖG 69)
 bilgiye dayalı çeviri becerisi (TÇ 24)
 bilgiye doğru aktarım ihtiyacı (VELİ 59)
 bilgiyi doğru iletmeye sorumluluğu (ÖG 74)
 bilgiyi eksiksiz aktarma becerisi (VELİ 83)
 bilgiyi etkili şekilde aktarabilme (OM 50)
 bilinçli onam sağlama zorunluluğu (PDR 9)
 bilişim araçlarıyla iletişim kolaylığı (ÖG 79)
 birey mahremiyetine saygı (TÇ 13)
 birey ve aile ilişkisinde anlayış (ÖG 57)
 bireysel anlayış ve duyarlılık sergileme (VELİ 65)

bireysel sorumluluk bilinci (TÇ 1)
bireysel ve sosyal farkındalık gösteren arabuluculuk (ÖĞ 58)
branşa özgü terim aktarımı (ÖĞ 29)
çarpıtmadan çeviri yapma (MY 9)
çatışma ortamında ahlaki tarafısızlık (PDR 9)
çeviri bağlamına uygunluk (TÇ 13)
çeviri desteği beklentisinin olmaması (ÖĞ 13)
çeviri güvenilirliği endişesi (OM 16)
çeviri hizmetinin öğrenme katılımını artırma rolü (ÖĞ 70)
çeviri kalitesi farkındalığı (TÇ 1)
çeviri öncesi bilgilendirme ihtiyacı (PDR 1)
çeviri sırasında özenli dil kullanımı (PDR 3)
çeviri sırasında sabır ve hoşgörü (VELİ 50)
çeviri sonrası yansıtma yeteneği (TÇ 11)
çeviri sürecinde adalet duygusu (PDR 9)
çeviri sürecinde ahlaki denge gözetimi (TÇ 4)
çeviri sürecinde doğruluk beklentisi (OM 26)
çeviri sürecinde duyarlılık (PDR 3)
çeviri sürecinde eşgüdüm beklentisi (MY 6)
çeviri sürecinde etik hassasiyet (MY 5)
çeviri sürecinde hız ve sadelik (TÇ 2)
çeviri sürecinde işlevsellik beklentisi (ÖĞ 36)
çeviri sürecinde karşılaşılan zorluklar (MY 45)
çeviri sürecinde kayıt alınması beklentisi (OM 39)
çeviri sürecinde sabır ve empati (TÇ 1)
çeviri sürecinde sabır yetkinliği (TÇ 3)
çeviri sürecinde sorumluluk duygusu eksikliği (ÖĞ 27)
çeviri sürecindeki belirsizlikleri yönetebilme becerisi (TÇ 15)
çeviri sürecine karşı güvensizlik (ÖĞ 40)
çeviri süreçlerinde duygusal zeka beklentisi (PDR 10)
çeviri teknikleri bilgisi (MY 34)
çeviri teknolojilerini etkin kullanma (TÇ 12)
çeviri yaparken konu farkındalığı (MY 6)
çeviri yeterliliği sınırlılığı (OM 17)
çeviri yeterliliğinde güvenilirlik (ÖĞ 22)
çeviri yoluyla güvenli iletişim (VELİ 66)
çeviride anlam bütünlüğü isteği (VELİ 53)
çeviride doğru aktarma varsayımı (OM 51)
çeviride duygusal ve kültürel denge (MY 28)
çeviride güven duygusu yaratılması (VELİ 85)
çeviride güven ilkesi (VELİ 12)
çeviride güvenilir öğrenci seçimi (ÖĞ 82)
çeviride profesyonellik algısı (TÇ 9)
çeviride sorumluluk bilinci (OM 27)
çeviride zaman kaybının azaltılması (VELİ 45)
çeviriden sapmadan sadık aktarıcı olma (MY 2)
çevirmen eğitim terimlerini bilmiyor (ÖĞ 29)
çevirmenin dil becerisi ve yeterliliği (MY 24)
çevirmenin duygusal zeka beklentisi (MY 27)
çevirmenin eğitim katkısı beklentisi (MY 24)
çevirmenin eğitim ve öğretim sürecine dahil olma beklentisi (MY 50)
çevirmenin etik değerlerle çalışması (MY 45)
çevirmenin etik kurallara uygun davranma yeterliliği (OM 19)
çevirmenin etik sorumlulukları ve profesyonel davranışları (TÇ 15)
çevirmenin gizlilik ilkesine sadık kalması (MY 50)
çevirmenin güvenilirliği ve tarafsızlığı (MY 36)
çevirmenin güvenilirlik eksikliği (ÖĞ 40)
çevirmenin iletişim becerileri (MY 27)
çevirmenin kişisel görev bilinci (VELİ 71)
çevirmenin kültürel duyarlılığı (PDR 11)
çevirmenin kültürel duyarlılık göstermesi (MY 50)
çevirmenin mesleki gelişime açık olması (TÇ 35)
çevirmenin okul diline hakim olması (VELİ 69)
çevirmenin profesyonel davranış beklentisi (MY 24)
çevirmenin profesyonellik düzeyi (MY 27)
çevirmenin saygılı tutumu (VELİ 71)
çevirmenin taraflı olabileceği ve veliyi koruyabileceği ihtimali (ÖĞ 29)
çevirmenin tarafsızlık ilkesine bağlılığı (MY 50)
çevirmenin tarafsızlık ve gizliliğe özen göstermesi (TÇ 15)
çevirmenin toplumla ilişkileri güçlendirmesi beklentisi (MY 50)
çevirmenin toplumsal saygınlığı (VELİ 84)

çevirmenin yargılayıcı olmaması (VELİ 19)
çevirmenin zaman yönetimi yeteneği (MY 27)
çevirmenlere yönelik mesleki seminer (PIKTES ÖĞ 26)
çevirmenlerin ahlaki ve etik beklentileri (MY 53)
çevirmenlerin empatik yaklaşım sergilemesi (MY 50)
çevirmenlerin gerekli bilgi birikimine sahip olması gerekliliği (MY 45)
çevirmenlerin okul ihtiyaçlarına yönelik yeterlilikleri (MY 45)
çevirmenlerin sistematik bilgiye sahip olması (MY 50)
çevirmenlikte şeffaf iletişim (TÇ 3)
çevirmenlikte tarafsızlık vurgusu (TÇ 3)
çevreye duyarlı ve ahlaki temsil (MY 22)
çift dile hâkimiyet gerekliliği (PIKTES ÖĞ 8)
çift dilli sözlük ve bireysel materyallerin kullanımı (PIKTES ÖĞ 12)
çift taraflı iletişimde denge kurma yeterliliği (TÇ 6)
çift yönlü bilgi aktarımı yeterliliği (OM 47)
çift yönlü çeviri yetkinliği ihtiyacı (MY 11)
çift yönlü güven sorunu (OM 43)
çift yönlü iletişim aktarımı (PDR 3)
çift yönlü iletişim becerisi (TÇ 4)
çocuğa dair özel bilgileri aktarma sorumluluğu (VELİ 2)
çocuğa yüklenen sorumluluğun azaltılması (VELİ 85)
çocuğa yüklenmeyen sorumluluk (VELİ 66)
çocuğun çeviri kapasitesi üzerinden sınırlı anlam aktarımı (OM 5)
çocuğun dili bilse de çeviri yapamaması (ÖĞ 34)
çocuğun gelişim düzeyine uygun anlatım (ÖĞ 92)
çocuğun hakkını savunma kapasitesi (VELİ 1)
çocuğun iki dilli becerisi (OM 51)
çocuğun psikolojisini gözetim tutum (VELİ 34)
çocuğun rolünden kurtarılması (VELİ 73)
çocuğun yararını gözetme yaklaşımı (PDR 3)
çocuğun yaşantısına uygun aktarım (ÖĞ 126)
çocuğun yaşına uygun iletişim düzenlemesi (ÖĞ 27)
çocuğun yerine profesyonel çevirmen talebi (VELİ 11)
çocuk çevirmenliği yerine uzmanlık (PDR 9)
çocuk çevirmenliğini önleme bilinci (TÇ 1)
çocuk gelişimi bilgisi beklentisi (ÖĞ 29)
çocuk gelişimi bilgisi ihtiyacı (ÖĞ 29)
çocuk gelişimi uzmanı olması şart (ÖĞ 29)
çocuk gelişimine duyarlı çevirmen beklentisi (ÖĞ 29)
çocuk haklarına duyarlılık (PDR 9)
çocuk haklarına saygılı yaklaşım (PDR 2)
çocuk psikolojisine duyarlılık (ÖĞ 21)
çocuk psikolojisine duyarlılık (ÖĞ 22)
çocuk üzerinden bilgi edinme (ÖĞ 43)
çocuk yararını önceliklendirme (TÇ 1)
çocuk yerine profesyonel kullanım isteği (OM 27)
çocukla iletişimde açıklık ve sadelik (MY 5)
çocuklara aşırı yüklenme sorunu (ÖĞ 23)
çocuklara uygun iletişim dili (VELİ 55)
çocuklarda çeviri kısıtlılığı (OM 9)
çocukları tehditten koruma (OM 6)
çocukların eğitimini kolaylaştıracak anlık çeviri (VELİ 61)
çocukların korunması sorumluluğu (ÖĞ 124)
çocukların utanç duymaması için dikkat (VELİ 76)
çok dilli iletişim yetkinliği (TÇ 10)
çok dilli öğrenci desteğiyle çözüm üretme (PIKTES ÖĞ 11)
çoklu paydaşla denge kurma becerisi (TÇ 11)
danışma becerilerini destekleme gereği (PDR 2)
danışma ortamına uygunluk beklentisi (ÖĞ 118)
danışma sürecine duyarlılık (ÖĞ 102)
danışma süreçlerinde tutarlılık (PDR 13)
danışma süreçlerine uygunluk (PDR 14)
danışmanlık sürecine uygun etik davranış (MY 42)
davranış bilgisi iletimi ihtiyacı (ÖĞ 66)
davranışsal gelişim farkındalığı (PDR 5)
denetim altında hizmet beklentisi (OM 29)
deneyim tabanlı meslek edinimi (TÇ 3)

deneyim temelli yeterlilik (TÇ 14)
deneyim temelli yetkinlik (TÇ 19)
deneyimle öğrenme becerisi (TÇ 16)
derdini aktarabilme yeterliliği (ÖĞ 47)
dernek temsilciliğinde iletişim sorumluluğu (TÇ 10)
ders konularının doğru aktarımı (ÖĞ 100)
destekleyici tutum sergileme (PDR 4)
destekleyici ve yapıcı tutum ihtiyacı (VELİ 39)
detaylı açıklama yapabilen yetkinlik (VELİ 46)
devamsızlık nedeninin açıklanması (ÖĞ 97)
devlet güvencesi talebi (MY 3)
deyim ve kültürel ifade uyarlama yeterliliği (ÖĞ 101)
deyim ve şive çözümlemesi (ÖĞ 68)
deyimsele ifadeleri açıklama becerisi (ÖĞ 119)
deyimsele yapılarla dilsel yeterlilik (MY 25)
dışarıdan gelen kişinin tarafsızlığı (ÖĞ 33)
dikkatli dinleme becerisi (TÇ 22)
dil araçlarıyla ihtiyaç karşılama (ÖĞ 38)
dil aracılığına dair beklenti gelişmemesi (ÖĞ 48)
dil bariyerine duyarlılık ve pedagojik destek kullanımı (PIKTES ÖĞ 14)
dil bariyerinin davranışsal sorunlara etkisi (PIKTES ÖĞ 21)
dil becerileri ve etik davranış (MY 36)
dil becerisi ötesinde mesleki bilinç ihtiyacı (OM 26)
dil becerisi ve ahlaki değerler beklentisi (MY 46)
dil becerisi ve etik kuralları (MY 37)
dil becerisi yeterliliği (PDR 14)
dil becerisine bağlı bilgi aktarımı (OM 15)
dil becerisine dayalı öğrenci çevirmenliği (ÖĞ 82)
dil bilgisi eksikliği gidericiliği (TÇ 2)
dil bilgisi ile iletişim kalitesi ilişkisi (OM 34)
dil bilgisi ve açıklık gerekliliği (VELİ 30)
dil bilgisi yanında bağlam bilgisi (OM 42)
dil bilgisi yerine iletişim (OM 1)
dil bilgisi yeterliliği beklentisi (VELİ 1)
dil bilgisi yetersizliği (TÇ 25)
dil bilgisine dayalı seçim (PDR 4)
dil bilgisiyle birlikte eğitim sistemine aşinalık (MY 26)
dil çeşitliliğine karşı farkındalık (TÇ 14)
dil dışı bağlamı anlama becerisi (ÖĞ 23)
dil dışı göstergelerde eksiklik (PDR 17)
dil dışında eğitim bilgisi ihtiyacı (OM 30)
dil düzeyi çok düşük olan öğrencilerle sınav ve bilgilendirme sürecinde zorluk (PIKTES ÖĞ 12)
dil düzeyi uyumu (TÇ 11)
dil engeli nedeniyle öğrencinin temel ihtiyaçlarını ifade edememesi (PIKTES ÖĞ 15)
dil engelini aşma becerisi (MY 9)
dil engelini aşma becerisi (PDR 19)
dil engelini azaltma hassasiyeti (ÖĞ 106)
dil engelinin güvenle aşılması (ÖĞ 8)
dil eşdeğerliği yetersizliği (OM 17)
dil farkındalığı yüksekliği (TÇ 12)
dil farklılıklarına karşı hassasiyet (ÖĞ 132)
dil hâkimiyeti gerekliliği (MY 31)
dil hâkimiyeti gerekliliği (OM 45)
dil hakimiyeti ve akıcılık (ÖĞ 83)
dil hâkimiyeti yüksek çevirmen beklentisi (ÖĞ 100)
dil hâkimiyetinin güvenli aktarımı (OM 23)
dil hatalarının önlenmesi hassasiyeti (VELİ 41)
dil karşılığı eksikliği sorunu (OM 11)
dil kurallarına hâkimiyet (MY 35)
dil öğreniminde aile desteği (VELİ 54)
dil öğrenme sürecine rehberlik (TÇ 2)
dil öğretmeni yeterliliği beklentisi (OM 40)
dil uyum kabiliyeti (TÇ 23)
dil ve eğitim konusunda yeterlilik (MY 39)
dil ve eğitim uzmanlığı birleşimi (ÖĞ 22)
dil ve kültür bilgisi birleşik yeterliliği (ÖĞ 81)
dil ve kültür bütünlüğü (MY 30)
dil ve kültür bütünlüğü bilinci (MY 20)
dil ve kültürel bağlam bilgisi gerekliliği (MY 40)
dil ve kültürel bağlam bilgisi gerekliliği (MY 41)
dil yanlışlarının önlenmesi (OM 45)
dil yeterliliği beklentisi (MY 29)
dil yeterliliğine dayalı açıklık (VELİ 47)
dil yeterliliği beklentisi (PDR 7)
dil yeterliliği belirsizliği (PDR 9)
dil yeterliliği ve açıklık (ÖĞ 7)

dil yeterliliği ve güven ilişkisi (ÖG 102)
 dil yeterliliği ve meslek etiği (OM 41)
 dil yeterliliği yanında sosyal beceri (ÖG 3)
 dil yeterliliği yüksek çevirmen talebi (VELİ 19)
 dil yeterliliğine dayalı güven (ÖG 5)
 dil yeterliliğine güven (TÇ 20)
 dil yeterliliğini aşan yetkinlik beklentisi (ÖG 21)
 dil yetersizliği kaynaklı yanlış anlaşma (OM 15)
 dil yetersizliğini aşma becerisi (ÖG 71)
 dil yetersizliğini örtmeye çalışan hassasiyet (VELİ 2)
 dil yetkinliğine dayalı güven ilişkisi (OM 35)
 dil, din ve sosyal hayat bilgisi (MY 45)
 dil, etik ve ahlaki yeterlilik beklentisi (MY 47)
 dilbilgisel doğruluk beklentisi (PİKTES ÖG 01)
 dilde profesyonellik arayışı (OM 12)
 dilde uzmanlaşma beklentisi (OM 39)
 dilde yeterli olgunluk (TÇ 18)
 dile eksiksiz hâkimiyet beklentisi (ÖG 63)
 dile hâkimiyet ve dürüstlük ilkesi (ÖG 80)
 dile tam hâkimiyet gerekliliği (ÖG 62)
 dile tam hâkimiyet ihtiyacı (VELİ 51)
 dile ve ortama hakimiyet beklentisi (ÖG 85)
 dili anlamaya yönelik aracılık (PDR 21)
 dili anlamayan öğrenciyle temel iletişim kuramama (PİKTES ÖG 9)
 dili bilen kişiyle temas beklentisi (ÖG 29)
 dili bilen öğrenciden destek alma yöntemi (PİKTES ÖG 23)
 dili bilen öğrenciden yardım alma (PİKTES ÖG 20)
 dili bilen öğretmenle kolaylık (ÖG 52)
 dili etkili kullanma becerisi (MY 10)
 dili etkin aktarma yetkinliği (MY 13)
 dilin bağlamı aktarma yeterliği (PDR 9)
 dilin bağlamsal uygunluğu (TÇ 26)
 dilin doğru aktarılması (ÖG 103)
 dilin doğru aktarılması ihtiyacı (PDR 10)
 dilmeslek bütünlüğü algısı (MY 23)
 dilsel açıklık ilkesi (TÇ 8)
 dilsel aktarım ek olarak yön gösterici olma (ÖG 81)
 dilsel arabuluculukta mahremiyet hassasiyeti (ÖG 24)
 dilsel ayrıntılara duyarlılık (TÇ 4)
 dilsel becerilerde derinlik ve doğruluk beklentisi (MY 50)
 dilsel boşluklarda alternatif çeviri yöntemleri (ÖG 12)
 dilsel doğruluk beklentisi (MY 3)
 dilsel doğruluk beklentisi (OM 32)
 dilsel doğruluk beklentisi (PDR 16)
 dilsel doğruluk hassasiyeti (TÇ 13)
 dilsel doğruluk sorumluluğu (TÇ 1)
 dilsel doğruluk sorumluluğu (TÇ 3)
 dilsel duyarlılık beklentisi (MY 27)
 dilsel esneklik becerisi (TÇ 16)
 dilsel karşılık oluşturma becerisi (TÇ 8)
 dilsel karşılık üretme yetisi (TÇ 19)
 dilsel müdahale yetkinliği (TÇ 11)
 dilsel tarafsızlık ve objektiflik (TÇ 6)
 dilsel terminoloji bilgisi (MY 34)
 dilsel ve kültürel uyum beklentisi (MY 27)
 dilsel yeterlik beklentisi (OM 13)
 dilsel yeterlik beklentisi (PDR 15)
 dilsel yeterlik eksikliği (OM 12)
 dilsel yeterlik güvencesi (OM 29)
 dilsel yeterlik güvensizliği (OM 9)
 dilsel yeterlik zorunluluğu (MY 32)
 dilsel yeterlilik beklentisi (MY 27)
 dilsel yeterlilik beklentisi (MY 50)
 dilsel yeterlilik beklentisi (OM 28)
 dilsel yeterlilik beklentisi (PDR 6)
 dilsel yeterlilik beklentisi (PDR 10)
 dilsel yeterlilik beklentisi (PDR 11)
 dilsel yeterlilik dışında gelişim isteği (TÇ 26)
 dilsel yeterlilik eksikliği vurgusu (OM 46)
 dilsel yeterlilik güvencesi (ÖG 96)
 dilsel yeterlilik ihtiyacının kabulü (OM 30)
 dilsel yeterlilik ve doğru çeviri yapabilme becerisi (TÇ 15)
 dilsel yeterlilik ve doğruluk (TÇ 24)
 dilsel yeterlilik ve pedagojik anlayış (OM 12)
 dilsel yeterlilikle hızlı iletişim kurma (VELİ 81)
 dilsel yeterlilikte bütünlük arayışı (TÇ 21)
 dilsel yetersizliğe karşı profesyonellik (PDR 17)

dilsel yetkinlikte tarafsızlık (OM 29)
 din ve mezhep bilgisine duyarlılık (TÇ 21)
 dinleyerek anlam çıkarma (TÇ 23)
 disiplin sürecinde kültürel çözümleme (PİKTES ÖG 24)
 disiplin süreçlerinde adaletli aktarım (TÇ 6)
 disiplin ve davranış yönetiminde iletişim sağlama (PİKTES ÖG 14)
 disiplin ve mevzuat ifadelerini açıklama yetersizliği (MY 11)
 disiplinlerarası bilgi zorunluluğu (TÇ 24)
 doğal kazanılmış beceri (TÇ 20)
 doğru aktarım sorumluluğu (ÖG 7)
 doğru aktarım sorumluluğu (TÇ 16)
 doğru aktarım yeterliliği (TÇ 19)
 doğru aktarma beklentisi (MY 10)
 doğru anlam aktarımı (OM 32)
 doğru anlam aktarma becerisi (OM 29)
 doğru anlatım ve anlayış beklentisi (ÖG 46)
 doğru anlatım yeterliliği (PDR 22)
 doğru bilgi aktarımı (MY 9)
 doğru bilgi aktarımı (OM 6)
 doğru bilgi aktarımı beklentisi (OM 15)
 doğru bilgi aktarımı beklentisi (OM 35)
 doğru bilgi aktarımı beklentisi (ÖG 102)
 doğru bilgi aktarımı beklentisi (ÖG 116)
 doğru bilgi aktarımı ihtiyacı (OM 11)
 doğru bilgi aktarımı ihtiyacı (OM 13)
 doğru bilgi aktarımı ihtiyacı (OM 16)
 doğru bilgi aktarımı ihtiyacı (OM 17)
 doğru bilgi aktarımı kaygısı (ÖG 98)
 doğru bilgi aktarımı şüphesi (OM 9)
 doğru bilgilendirme sorumluluğu (ÖG 94)
 doğru bilgiye erişim hassasiyeti (PİKTES ÖG 6)
 doğru çeviri yaparak mesaj gönderme (ÖG 49)
 doğru çeviri yapma becerisi (PDR 15)
 doğru çeviriyle anlam güvenliği sağlama (ÖG 15)
 doğru geri bildirim üzerinden değerlendirme (PİKTES ÖG 02)
 doğru iletişim kurma yetkinliği (ÖG 72)
 doğru kelime seçimi yetersizliği (ÖG 14)
 doğru kelimelerle mesaj aktarımı (OM 31)
 doğru sözcük seçimi hassasiyeti (TÇ 21)
 doğru çeviri için güven ihtiyacı (ÖG 29)
 doğru ve açık anlatım (MY 23)
 doğru ve açık çeviri (TÇ 9)
 doğru ve açık iletişim (ÖG 99)
 doğru ve açık iletişim becerisi (VELİ 78)
 doğru ve açık iletişim sağlama (VELİ 1)
 doğru ve dürüst çeviri (VELİ 12)
 doğru ve eksiksiz aktarım (PDR 3)
 doğru ve eksiksiz aktarım (OM 27)
 doğru ve eksiksiz aktarım (ÖG 62)
 doğru ve eksiksiz aktarım (ÖG 96)
 doğru ve eksiksiz aktarım (TÇ 13)
 doğru ve eksiksiz aktarım (TÇ 18)
 doğru ve eksiksiz aktarım beklentisi (PDR 2)
 doğru ve eksiksiz aktarım beklentisi (VELİ 11)
 doğru ve eksiksiz aktarım beklentisi (MY 8)
 doğru ve eksiksiz aktarım beklentisi (ÖG 6)
 doğru ve eksiksiz aktarım beklentisi (ÖG 8)
 doğru ve eksiksiz aktarım sorumluluğu (PDR 1)
 doğru ve eksiksiz aktarma becerisi (PDR 9)
 doğru ve eksiksiz bilgi aktarımı (ÖG 31)
 doğru ve eksiksiz çeviri beklentisi (PDR 7)
 doğru ve eksiksiz çeviri hassasiyeti (TÇ 4)
 doğru ve eksiksiz çeviri yetkinliği (TÇ 1)
 doğru ve güvenilir aktarım becerisi (ÖG 78)
 doğru ve nazik dil aktarımı beklentisi (ÖG 124)
 doğru ve net aktarım sorumluluğu (MY 6)
 doğru ve sade anlatım ihtiyacı (VELİ 8)
 doğru ve tarafsız çeviri beklentisi (OM 15)
 doğru ve tarafsız çeviri beklentisi (ÖG 129)
 doğru ve yanıltmayan aktarım beklentisi (ÖG 53)
 doğru ve yorumsuz çeviri beklentisi (MY 15)
 doğru yönlendirme yapabilme yetkinliği (ÖG 111)
 doğru yönlendirme yapan çeviri uygulamaları (VELİ 59)
 doğru, etkili ve anlaşılır aktarım (ÖG 58)
 doğrudan anlayış gereksinimi (PDR 2)
 doğrudan çeviri yerine yumuşatılmış aktarım (ÖG 5)
 doğrudan ve dürüst çeviri (OM 1)
 doğrudan ve eksiksiz aktarım (TÇ 26)
 doğruluk garantisinin olmaması (OM 12)

doğruluk temelli çeviri (ÖG 83)
 doğruluk teyidi eksikliği (OM 8)
 doğruluk ve etik duyarlılık ilkesi (ÖG 120)
 doğruluk ve güvenilirlik beklentisi (MY 27)
 doğrulukta kendine güven (TÇ 20)
 durum açıklığı beklentisi (VELİ 7)
 durum aktarımında açıklık beklentisi (ÖG 72)
 duruma göre ücretlendirme (TÇ 3)
 duruma özgü iletişim becerisi (TÇ 7)
 duruma uygun davranış geliştirme (TÇ 16)
 duyarlı dil ve temsil becerisi (VELİ 5)
 duyarlı dinleme becerisi (TÇ 17)
 duyarlı iletişim dili kullanımı (ÖG 132)
 duyarlı çevirmen yönlendirme ihtiyacı (ÖG 29)
 duyarlılık gerektiren konularda gizlilik bilinci taşıması beklentisi (ÖG 28)
 duyarlılıkla çeviri yapma (ÖG 1)
 duyarlılıkla çeviri yapma (PDR 19)
 duyarlılıkla yapılmış çeviri ihtiyacı (ÖG 14)
 duygu aktarımı başarısı (PDR 4)
 duygu aktarımında kolaylık beklentisi (OM 12)
 duygu aktarımında yetersizlik (OM 12)
 duygu katmadan çeviri yapabilme becerisi (OM 20)
 duygu katmama beklentisi (PDR 16)
 duygu odaklı dil becerisi (PDR 12)
 duygu temelli anlatım becerisi (PDR 8)
 duygu ve anlam sadakatı (ÖG 96)
 duygu ve duruma uygun çeviri (ÖG 125)
 duygu ve düşüncüyü doğru aktarma (MY 21)
 duygu ve niyetin doğru aktarımı (ÖG 33)
 duygu yönetim yetkinliği (TÇ 17)
 duygularını kontrol edebilen çevirmen beklentisi (PDR 25)
 duygusal aktarım yeterliliği (OM 28)
 duygusal anlatım yeterliliği (PDR 13)
 duygusal bağdan uzak çeviri (OM 1)
 duygusal dayanıklılık gereği (TÇ 23)
 duygusal dayanıklılık yetisi (TÇ 13)
 duygusal denge sağlayıcı aracı (OM 3)
 duygusal dengeyi koruyan yaklaşım (VELİ 44)
 duygusal duruma uyum becerisi (TÇ 1)
 duygusal durumlara uygun çeviri tavrı (VELİ 1)
 duygusal empati ve destek sağlayıcılığı (TÇ 6)
 duygusal etkiden arınmış yaklaşım (OM 29)
 duygusal etkileşimden uzak duruş (TÇ 26)
 duygusal güven oluşturma (PDR 9)
 duygusal güven oluşturma yeteneği (VELİ 78)
 duygusal güvenlik sağlayan aktarım (MY 5)
 duygusal güvenlik sağlayıcı iletişim (PİKTES ÖG 03)
 duygusal hassasiyet farkındalığı (OM 3)
 duygusal içeriği yansıtan çeviri (ÖG 130)
 duygusal içerikli konularda hassasiyet bilinci (MY 38)
 duygusal içerikli konularda profesyonellik beklentisi (OM 12)
 duygusal içerikli konularda tarafsızlık (ÖG 118)
 duygusal içerikli mesajları yumuşatabilme becerisi (ÖG 25)
 duygusal ifadeleri doğru iletme becerisi (ÖG 124)
 duygusal mesafe koruma (TÇ 9)
 duygusal muhafaza ve tarafsızlık gerekliliği (PDR 25)
 duygusal olgunluk ve denge (PDR 3)
 duygusal rahatlık sağlayan iletişim (VELİ 82)
 duygusal tarafsızlıkla çeviri (VELİ 26)
 duygusal ve kültürel anlamı yansıtmaya yeterliliği (MY 26)
 duygusal yüklenmeye direnç (TÇ 2)
 duygusal yükten arınmış iletişim (PDR 9)
 duygusal yükün çocukta yoğunlaşması (ÖG 34)
 duygusal zekâ ve empati yeterliliği (MY 5)
 duygusuz ve sade anlatım (MY 29)
 duyguyu bozmadan aktarım beklentisi (ÖG 31)
 dürüst iletişim aktarımı (OM 6)
 dürüst ve güvenilir çevirmen (MY 35)
 dürüstlük ilkesiyle çeviri (VELİ 38)
 dürüstlük temelinde iletişim (PDR 15)
 dürüstlük temelli aktarım (TÇ 17)
 dürüstlük temelli çeviri yaklaşımı (OM 21)
 dürüstlük ve doğruluk beklentisi (VELİ 51)
 dürüstlük ve güvenilirlik beklentisi (VELİ 30)
 dürüstlük ve tarafsızlık beklentisi (MY 24)
 ebeveynin ihtiyaçlarını anlayabilme (VELİ 80)
 ebeveynle güvenli iletişim köprüsü (ÖG 106)

eğitici dili aktarabilme becerisi ihtiyacı (ÖG 26)
 eğitim alanına özgü yeterlik (OM 34)
 eğitim alanına uygunluk (PDR 4)
 eğitim almış çevirmenle etkileşim beklentisi (ÖG 114)
 eğitim bağlamı bilgisi (OM 28)
 eğitim bağlamına uygun anlatım (OM 49)
 eğitim bağlamına yabancıklık (OM 37)
 eğitim bağlamında anlamlı çeviri gerekliliği (OM 30)
 eğitim bağlamını anlama becerisi (OM 21)
 eğitim bağlamını kavrama gerekliliği (OM 33)
 eğitim bağlamını kavrama yetkinliği (OM 47)
 eğitim bağlamını tanıma becerisi (OM 36)
 eğitim belgeleri terminolojisine yatkınlık (TÇ 12)
 eğitim belgelerinde doğruluk hassasiyeti (TÇ 5)
 eğitim bilgisi olan çevirmen arzusu (MY 3)
 eğitim bilgisine sahip çevirmen (OM 3)
 eğitim bilgisine sahip olma (MY 35)
 eğitim dili bilgisi (PDR 4)
 eğitim diline hâkim çevirmen beklentisi (MY 52)
 eğitim diline hâkimiyet (OM 27)
 eğitim diline uygunluk gerekliliği (ÖG 32)
 eğitim diline yatkınlık (TÇ 18)
 eğitim kavramlarını doğru aktarma yetisi (MY 28)
 eğitim materyallerine erişim desteği (PİKTES ÖG 05)
 eğitim mevzuatına hakimiyet (TÇ 6)
 eğitim ortamına aşinalık (OM 24)
 eğitim ortamına dilsel uyum (OM 40)
 eğitim ortamına örnek olma yetisi (MY 21)
 eğitim ortamına uygunluk bilinci (MY 48)
 eğitim ortamında dil köprüsü beklentisi (ÖG 55)
 eğitim ortamında empatik yaklaşım (TÇ 7)
 eğitim sertifikası yetersizliği (TÇ 3)
 eğitim sistemi bilgisi (OM 29)
 eğitim sistemi bilgisi (PDR 22)
 eğitim sistemi bilgisi beklentisi (OM 46)
 eğitim sistemi farkındalığı ihtiyacı (OM 38)
 eğitim sistemi terim bilgisi (TÇ 14)
 eğitim sistemi ve kültürel bağlam bilgisi (MY 39)
 eğitim sistemine hâkimiyet beklentisi (ÖG 111)
 eğitim sistemine uyum bilinci (ÖG 115)
 eğitim sürecinde etik davranışlar (MY 24)
 eğitim sürecine hâkimiyet gerekliliği (OM 50)
 eğitim sürecine ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olma (TÇ 15)
 eğitim sürecine uygunluk bilgisi (OM 43)
 eğitim sürecine uyum yetisi (PDR 3)
 eğitim süreçlerinde proaktif rol alma beklentisi (MY 50)
 eğitim terimlerine aşinalık (OM 14)
 eğitim terimlerine aşinalık gerekliliği (MY 51)
 eğitim terimlerine hâkimiyet (TÇ 21)
 eğitim terimlerine hâkimiyet (MY 3)
 eğitim terimlerine hâkimiyet (MY 10)
 eğitim terimlerine hâkimiyet (TÇ 13)
 eğitim terimlerine hâkimiyet (TÇ 17)
 eğitim terimlerine hâkimiyet beklentisi (VELİ 17)
 eğitim terimlerine hâkimiyet beklentisi (ÖG 30)
 eğitim terimlerine hâkimiyet ihtiyacı (MY 13)
 eğitim terimlerini aktaramama (OM 15)
 eğitim terimlerini aktaramama (OM 15)
 eğitim terimlerini aktarma yeterliği (ÖG 29)
 eğitim terimlerini anlama beklentisi (OM 14)
 eğitim terimlerini doğru kullanma (MY 15)
 eğitim terminolojisine hakimiyet (TÇ 1)
 eğitim terminolojisinin anlaşılabilir aktarımı (MY 7)
 eğitim terminolojisinin sade aktarımı ihtiyacı (MY 8)
 eğitim ve sağlıkta destekleyici çeviri (ÖG 54)
 eğitimci kimliğiyle sorumluluk bilinci (TÇ 21)
 eğitimcilerle işbirliği yeteneği (TÇ 1)
 eğitimde adalet ve eşitlik duygusunu destekler. (ÖG 122)
 eğitime duyarlı çevirmen gereksinimi (OM 3)
 eğitime yatkınlık gereksinimi (OM 47)
 eğitimi sürdürme için dil desteği (ÖG 44)
 eğitimle ilgili yeterlilik beklentisi (PDR 10)
 eğitimli ve Türk kökenli çevirmen (ÖG 50)
 eğitimsel terminoloji aktarım eksikliği (ÖG 29)
 eğitsel bağlama uygun çeviri becerisi (ÖG 101)

eğitsel bağlama uyum (MY 29)
 eğitsel bilgi aktarımında açıklık (VELİ 1)
 eğitsel diplomasi becerisi (ÖG 81)
 eğitsel kavram bilgisi (MY 23)
 ekonomik koşullara duyarlılık gösteren hizmet anlayışı (TÇ 6)
 eksik bilgi aktarımı kaygısı (OM 14)
 eksik bilgi aktarımı riski (PDR 7)
 eksik ve değişmiş çeviri aktarımı (PİKTES ÖG 8)
 eksiksiz anlam aktarımı beklentisi (ÖG 98)
 eksiksiz anlama ve anlatma beklentisi (ÖG 56)
 eksiksiz ve tarafsız çeviri yapma (VELİ 82)
 eleştirel içeriklerin yansıtılmasındaki güvensizlik (ÖG 26)
 emir kiplerinin doğru aktarılması (ÖG 32)
 emir ve yönlendirmede açıklık isteği (ÖG 32)
 empati becerisi ve duyguların doğru aktarımı (PDR 23)
 empati kurabilen çevirmen duruşu (VELİ 2)
 empati kurabilen çevirmen tutumu (VELİ 77)
 empati kurabilen çevirmen yaklaşımı (VELİ 37)
 empati kurabilen çevirmen yaklaşımı (VELİ 86)
 empati kurabilme yeterliliği (ÖG 21)
 empati kurma becerisi (ÖG 22)
 empati kurma becerisi (TÇ 13)
 empati kurma yetisi (TÇ 12)
 empati temelli anlayış kurma (ÖG 87)
 empati temelli iletişim beklentisi (OM 3)
 empati temelli yaklaşım (TÇ 2)
 empatik iletişim becerisi (ÖG 73)
 empatik rehberlik kapasitesi (ÖG 81)
 empatik ve sabırlı olma (ÖG 59)
 empatik, bilgili ve gizliliğe duyarlı çevirmen beklentisi (PDR 24)
 entegrasyonda dilkültür birlikteliği (OM 38)
 erişilebilirlik odaklı çeviri yaklaşımı (ÖG 87)
 etik aktarım sorumluluğu (OM 14)
 etik aktarım sorumluluğu (PDR 16)
 etik bilinç taşıyıcılığı (PDR 4)
 etik çeviri tutarlılığı beklentisi (OM 20)
 etik çeviri tutumu (OM 1)
 etik çeviri uygulamaları beklentisi (OM 45)
 etik davranış duyarlılığı (PDR 14)
 etik davranış önceliği (ÖG 74)
 etik davranış ve sorumluluk bilinci (MY 25)
 etik değerlere bağlılık (PDR 11)
 etik değerlere bağlılık talebi (ÖG 61)
 etik değerlere duyarlı çevirmen beklentisi (MY 11)
 etik değerlere kesin bağlılık beklentisi (PDR 23)
 etik değerlere sadakat (ÖG 65)
 etik değerlere sahip arabulucu beklentisi (ÖG 58)
 etik değerlere uygun davranış (ÖG 85)
 etik gizlilik yükümlülüğü (PİKTES ÖG 01)
 etik gönüllülük yaklaşımı (TÇ 14)
 etik ihlallerden uzak duruş (TÇ 18)
 etik iletişim ilkeleri bilgisi (OM 29)
 etik ilke farkındalığı (TÇ 19)
 etik ilkelere bağlı çeviri süreci (VELİ 67)
 etik ilkelere bağlılık (PDR 2)
 etik ilkelere bağlılık (MY 31)
 etik ilkelere bağlılık (MY 32)
 etik ilkelere bağlılık (MY 34)
 etik ilkelere bağlılık (TÇ 10)
 etik ilkelere bağlılık (TÇ 13)
 etik ilkelere bağlılık (TÇ 26)
 etik ilkelere bağlılık arzusu (ÖG 31)
 etik ilkelere bağlılık beklentisi (PDR 1)
 etik ilkelere bağlılık beklentisi (OM 44)
 etik ilkelere bağlılık beklentisi (ÖG 125)
 etik ilkelere bağlılık ihtiyacı (VELİ 14)
 etik ilkelere duyarlılık (PDR 3)
 etik ilkelere sadık kalma yükümlülüğü (MY 19)
 etik ilkeleri koruma sorumluluğu (ÖG 118)
 etik kurallar çerçevesinde iletişim (ÖG 63)
 etik kurallara bağlılık (OM 32)
 etik kurallara bağlılık beklentisi (ÖG 62)
 etik kurallara duyarlı olma (OM 21)
 etik kurallara uyum (PDR 18)
 etik kurallara uyum sorumluluğu (MY 21)
 etik kurallara ve gizliliğe bağlılık (MY 26)
 etik sınır bilgisi (TÇ 8)
 etik sınır bilinci (TÇ 17)
 etik sınırlar içinde bilgi aktarımı (PİKTES ÖG 04)
 etik sınırlara dikkat (TÇ 21)

etik sınırları aşan çeviri durumları (MY 49)
 etik sınırları bilen çevirmen (ÖG 6)
 etik sorumluluk beklentisi (MY 27)
 etik sorumluluk bilinci (OM 10)
 etik sorumluluk bilinci (OM 24)
 etik sorumluluk bilinci (TÇ 9)
 etik sorumluluk bilinci eksikliği (TÇ 22)
 etik sorumluluk bilinci ihtiyacı (MY 3)
 etik sorumluluk farkındalığı (OM 1)
 etik sorumluluk farkındalığı (TÇ 2)
 etik sorumluluk farkındalığı yokluğu (MY 30)
 etik sorumluluk taşıma beklentisi (MY 50)
 etik sorumluluk ve gizlilik (VELİ 29)
 etik sorumluluk ve tarafsızlık ihtiyacı (ÖG 29)
 etik sorumlulukla güven veren tutum (MY 51)
 etik sorun yokluğu (TÇ 20)
 etik sorunları yönetme yeteneği (PDR 10)
 etik tarafsızlık hassasiyeti (ÖG 19)
 etik tarafsızlıkta güven sorunu (ÖG 29)
 etik ücretlendirme hassasiyeti (TÇ 3)
 etik ve tarafsız çeviri gerekliliği (OM 43)
 etik ve tarafsız iletişim beklentisi (ÖG 78)
 etkileşim için çeviri gerekliliği farkındalığı (OM 30)
 etkileşimde çevirmenin rahatlatıcı rolü (ÖG 16)
 etkili dil aracı beklentisi (OM 13)
 etkili dil kullanımı (PDR 14)
 etkili iletişim beklentisi (OM 12)
 etkili iletişim için uzmanlık (OM 41)
 etkili iletişim kurma becerisi (beklentisi) (ÖG 106)
 etkili iletişim kurma yeterliği (ÖG 112)
 etkili iletişim kurma yetkinliği (OM 46)
 etkili iletişim kurma yetkinliği (TÇ 16)
 etkili iletişim sağlayıcı rolü (PDR 10)
 etkili iletişim sorumluluğu (TÇ 24)
 etkili iletişim ve empati kurabilme becerisi (TÇ 15)
 etkili meram aktarımı isteği (OM 9)
 etkili ve amaca yönelik iletişim (ÖG 51)
 etkili ve doğru aktarım beklentisi (ÖG 41)
 etkili ve doğru aktarım beklentisi (ÖG 113)
 etkili ve güvenilir hizmet beklentisi (MY 17)
 etkili ve net iletişim kurma yeterliliği (ÖG 125)
 etkili ve nitelikli dil arabuluculuğu (ÖG 57)
 etkin iletişim kurma yetkinliği (ÖG 107)
 etkin iletişim sağlayıcısı (OM 2)
 etkinlik bilgilerinin doğru aktarımı (ÖG 56)
 etkinlik bilgisi aktarımı (ÖG 104)
 etkinlik bilgisi iletmeye becerisi (ÖG 100)
 etkinlik iletişimini kolaylaştırma (ÖG 116)
 etkinliklerin doğru aktarımı (ÖG 97)
 evrak temelli çeviri yeterliliği (PİKTES ÖG 6)
 faaliyetlerin sağlıklı yürütülmesi ihtiyacı (ÖG 55)
 farklı gruplar arasında dil arabuluculuğu (ÖG 54)
 farklı kültürlerle duyarlılık ve kültürel bilgi sahibi olma (TÇ 15)
 farklı kültürlerle karşı hassasiyet geliştirme (ÖG 131)
 formasyon bilgisi ile çeviri becerisi (OM 42)
 genel kültür yeterliliği (TÇ 13)
 gerçeğe uygun aktarım sorumluluğu (PİKTES ÖG 03)
 gerçek anlamın doğru aktarımı (ÖG 57)
 gerçek bilgiyi gizleme eğilimi (ÖG 33)
 gergin ortamda iletişim yumuşatma becerisi (MY 51)
 geri bildirim alabilme esnekliği (TÇ 1)
 geri bildirim alma açıklığı (TÇ 2)
 geri bildirim vermeden çeviri yapma (ÖG 85)
 geri bildirimde açık olma (TÇ 12)
 girişken ve inisiyatif sahibi aracı (OM 2)
 gizli bilgi güvenliği (OM 32)
 gizli bilgilerin yanlış aktarımı riski (OM 26)
 gizli konularda uzman ihtiyacı (OM 12)
 gizliliğe bağlılık (PDR 18)
 gizliliğe bağlılık (TÇ 9)
 gizliliğe bağlılık yükümlülüğü (PDR 15)
 gizliliğe bağlılık zorunluluğu (PDR 5)
 gizliliğe duyarlı çeviri ihtiyacı (ÖG 124)
 gizliliğe duyarlı çeviri sorumluluğu (MY 28)
 gizliliğe duyarlı dil kullanımı (VELİ 2)
 gizliliğe duyarlı güvenli çeviri hizmeti (MY 16)
 gizliliğe duyarlılık (OM 32)
 gizliliğe duyarlılık gereksinimi (ÖG 6)
 gizliliğe özen gösteren iletişim (MY 52)

gizliliğe riayet sorumluluğu (PDR 9)
 gizliliğe sadakat ve tarafsızlık (ÖĞ 80)
 gizliliğe sadık kalma (TÇ 26)
 gizliliğe sadık kalma sorumluluğu (MY 11)
 gizliliğe saygı bilinci (PDR 17)
 gizliliğe saygı duyarlılığı (PDR 12)
 gizliliğe saygı gösterme (TÇ 10)
 gizliliğe saygı sorumluluğu (TÇ 8)
 gizliliğe saygılı çeviri anlayışı (VELİ 11)
 gizliliğe saygılı çeviri yaklaşımı (MY 18)
 gizliliğe saygılı çevirmen profili (ÖĞ 58)
 gizliliğe uygun davranış (PDR 2)
 gizliliğe uyum konusunda hassasiyet (MY 15)
 gizliliğe ve güvene duyarlılık (ÖĞ 118)
 gizliliği koruma sorumluluğu (ÖĞ 21)
 gizlilik bilinci taşıyan çevirmen (VELİ 52)
 gizlilik ilkesi beklentisi (MY 3)
 gizlilik ilkesi duyarlılığı (OM 27)
 gizlilik ilkesi hassasiyeti (TÇ 1)
 gizlilik ilkesine bağlılık (PDR 3)
 gizlilik ilkesine bağlılık (PDR 4)
 gizlilik ilkesine bağlılık (ÖĞ 92)
 gizlilik ilkesine bağlılık (VELİ 1)
 gizlilik ilkesine bağlılık (MY 10)
 gizlilik ilkesine bağlılık (MY 23)
 gizlilik ilkesine bağlılık (PDR 14)
 gizlilik ilkesine bağlılık (TÇ 13)
 gizlilik ilkesine bağlılık (TÇ 16)
 gizlilik ilkesine bağlılık (TÇ 6)
 gizlilik ilkesine bağlılık (TÇ 6)
 gizlilik ilkesine duyarlılık ihtiyacı (MY 49)
 gizlilik ilkesine önem verme (OM 44)
 gizlilik ilkesine sadakat (TÇ 12)
 gizlilik ilkesine tam bağlılık sorumluluğu (MY 38)
 gizlilik ilkesine uyma beklentisi (ÖĞ 41)
 gizlilik ilkesine uyum beklentisi (PDR 4)
 gizlilik ilkesine uyum ihtiyacı (OM 9)
 gizlilik sorumluluğu bilinci (TÇ 11)
 gizlilik sorumluluğu taşıma (TÇ 2)
 gizlilik temelinde bilgi aktarımı (VELİ 34)
 gizlilik ve güven hassasiyeti (ÖĞ 83)
 gizlilik ve güven hissi sağlama (VELİ 65)
 gizlilik ve güven ilkesi (TÇ 3)
 gizlilik ve güvenlik ilkeleri (PDR 10)
 gizlilik ve iletişim yeterliliği beklentisi (ÖĞ 80)
 gizlilik ve mahremiyet bilinci (TÇ 4)
 gizlilik ve mahremiyete tam bağlılık (MY 42)
 gizlilik ve sır saklama becerisi (OM 46)
 gizlilik ve tarafsızlık gerekliliği (ÖĞ 60)
 gizlilik ve utanma hassasiyetine duyarlılık (VELİ 3)
 göç idaresi destekli çevirmen kullanımı (OM 4)
 göç idaresi kaynaklı resmi çevirmen (OM 4)
 göçmen çocuklarda dil yetersizliği nedeniyle iletişim kuramama (PIKTES ÖĞ 11)
 göçmenlerin tepkilerine duyarlılık beklentisi (ÖĞ 81)
 gönül rahatlığı sağlayan açıklık (VELİ 79)
 gönüllü çevirmen vurgusu (MY 35)
 gönüllü destek yaklaşımı (TÇ 7)
 gönüllü hizmet anlayışı (TÇ 4)
 gönüllü katkı anlayışı (TÇ 22)
 gönüllü ve güvenilir destek beklentisi (VELİ 2)
 gönüllülük esasıyla hizmet sunma (TÇ 2)
 gönüllülük ile profesyonellik ikilemi (TÇ 8)
 gönüllülük temelli katkı motivasyonu (TÇ 12)
 gönüllülük temelli sorumluluk bilinci (TÇ 10)
 gönüllülük ve özveri dengesi (TÇ 26)
 gönüllülükprofesyonellik ilişkisi (TÇ 3)
 görev bilinci ile hareket etme (TÇ 12)
 görev bilinciyle hareket etme yetisi (MY 20)
 görsel destek ve doğal dil ortamı yaratma çabası (PIKTES ÖĞ 12)
 görsel, jest mimik ve fiziksel aktivitelerle dil bariyerinin aşılması (PIKTES ÖĞ 10)
 gözlem yetkinliği (PDR 4)
 güçlü genel kültür altyapısı (TÇ 12)
 güçlü iletişim becerisi beklentisi (VELİ 52)
 güncel terim bilgisi yeterliliği (VELİ 1)
 günlük diyaloglarla erken destek sunma (PIKTES ÖĞ 23)
 günlük konuşma dili yeterliliği (TÇ 14)
 günlük ve resmi dile uyum (VELİ 2)
 güven artırıcı çeviri desteği (PIKTES ÖĞ 22)
 güven duygusu oluşturma (PDR 4)

güven duygusu sağlayan çevirmenlik (ÖĞ 16)
 güven ilişkisi kurabilme (TÇ 26)
 güven oluşturma becerisi (TÇ 13)
 güven telkin eden iletişim aracı (VELİ 21)
 güven temelli etkileşim yaklaşımı (VELİ 28)
 güven temelli görüşme desteği (PDR 5)
 güven temelli iletişim (PDR 3)
 güven temelli iletişim (MY 23)
 güven temelli iletişim (OM 1)
 güven temelli iletişim (OM 8)
 güven temelli iletişim beklentisi (OM 40)
 güven temelli ilişki beklentisi (PDR 15)
 güven veren bireysel temsil (MY 6)
 güven veren çeviri (OM 32)
 güven veren çevirmen yaklaşımı (VELİ 82)
 güven veren çevirmen beklentisi (OM 3)
 güven veren çevirmen kişiliği (VELİ 15)
 güven verici iletişim tarzı (VELİ 76)
 güven verici iletişim tarzı (TÇ 12)
 güvenilir aracı kimliği (ÖĞ 103)
 güvenilir bilgi aktarımı (ÖĞ 4)
 güvenilir bilgi aktarımı (OM 7)
 güvenilir bilgi aktarımı (OM 27)
 güvenilir bilgi aktarımı (OM 29)
 güvenilir bilgi aktarımı beklentisi (OM 12)
 güvenilir bilgi aktarımı beklentisi (OM 48)
 güvenilir bilgi aktarımı beklentisi (OM 52)
 güvenilir bilgi aktarımı ihtiyacı (OM 3)
 güvenilir bilgi aktarımı sorumluluğu (ÖĞ 120)
 güvenilir çeviri aracı kişi beklentisi (MY 1)
 güvenilir çeviri sağlama ihtiyacı (ÖĞ 98)
 güvenilir çeviri uygulaması (OM 6)
 güvenilir çeviri uygulaması beklentisi (PIKTES ÖĞ 04)
 güvenilir çevirmen gerekliliği (OM 44)
 güvenilir dijital çeviri ihtiyacı (OM 48)
 güvenilir dil aktarımı beklentisi (ÖĞ 42)
 güvenilir iletişim aracı gereksinimi (OM 35)
 güvenilir iletişim köprüsü (ÖĞ 74)
 güvenilir iletişim kurma (MY 9)
 güvenilir öğrenci seçimi (OM 49)
 güvenilir ve açıklayıcı iletişim (ÖĞ 105)
 güvenilir ve bağımsız çevirmen ihtiyacı (VELİ 74)
 güvenilir ve doğru aktarım beklentisi (OM 12)
 güvenilir ve net iletişim kurma beklentisi (ÖĞ 39)
 güvenilir ve tarafsız aktarım beklentisi (ÖĞ 92)
 güvenilir ve tarafsız çeviri arzusu (ÖĞ 32)
 güvenilirlik ilkesi (ÖĞ 67)
 güvenilirlik ve gizliliğe sahip olma gerekliliği (VELİ 48)
 güvenilirlik ve tarafsızlık (ÖĞ 75)
 güvenli iletişim kurma becerisi (ÖĞ 7)
 güvenli ve kaygısız iletişim beklentisi (ÖĞ 112)
 güvenli ve tarafsız çeviri beklentisi (ÖĞ 110)
 hakkaniyet duygusuna sahiplik (TÇ 12)
 hakların anlaşılmasını sağlama (ÖĞ 107)
 halk dili ve yazı dili arasında denge kurabilme (TÇ 12)
 hassas aktarım becerisi (MY 31)
 hassas içerik çeviri yetkinliği (PDR 12)
 hassas içerikleri uygun dile aktarma (MY 5)
 hassas konularda gizlilik sorumluluğu (ÖĞ 130)
 hataları en aza indirme sorumluluğu (TÇ 4)
 hatalı çevirileri fark etme ve düzeltme (TÇ 5)
 hatalı çeviriye karşı hassasiyet (ÖĞ 104)
 hatalı iletişimin önlenmesi ihtiyacı (ÖĞ 77)
 hatalı yönlendirme riski (OM 16)
 hatasız çeviri yapma yetkinliği (ÖĞ 67)
 hedef dile uygun çeviri sorumluluğu (OM 48)
 hedef kitleye uygun dil düzeyi (TÇ 10)
 hem anadil hem türkçeye hükimiyet beklentisi (ÖĞ 77)
 her durumda öğrenci çevirmene ihtiyaç duyulması (PIKTES ÖĞ 10)
 her iki dile etkin hükimiyet (PDR 26)
 her iki dile hükimiyet beklentisi (OM 14)
 her iki dile hükimiyet beklentisi (ÖĞ 127)
 her iki dile ileri düzeyde hükimiyet (MY 38)
 her iki dile üst düzey hükimiyet (MY 42)
 her iki dile yüksek hükimiyet (OM 33)
 her okula çevirmen atama görüşü (ÖĞ 45)
 her Türkçe bilmeyene eşit destek verilmesi (VELİ 65)
 hızlı değil, dikkatli çeviri yapma (VELİ 78)
 hızlı ve anlaşılır çeviri beklentisi (VELİ 70)

hızlı ve anlık çeviri hizmeti (VELİ 58)
 hızlı ve doğru aktarım ihtiyacı (ÖĞ 61)
 hızlı ve doğru bilgi aktarımı sağlayan çeviri (VELİ 61)
 hizmetlerin süresi ve sürdürülebilirliği hakkında etik yaklaşım (ÖĞ 70)
 hizmette güvenilirlik beklentisi (TÇ 24)
 hoşgörü ve yardımsever tutum (ÖĞ 73)
 hukuki belgelerde doğru aktarım (PIKTES ÖĞ 05)
 hukuki geçerlilik bilinci (MY 34)
 idare ve öğretmenle etkili etkileşim (VELİ 78)
 ifade biçiminde yumuşatma gerekliliği (ÖĞ 24)
 ifade bozukluğu riski (OM 17)
 ifade bütünlüğü koruma sorumluluğu (VELİ 1)
 ifade bütünlüğü sağlama (OM 27)
 ifade bütünlüğünü koruma sorumluluğu (VELİ 2)
 ifade doğruluğu sorumluluğu (PDR 13)
 ifade doğruluğu sorumluluğu (MY 29)
 ifade doğruluğu sorumluluğu (PDR 15)
 ifade eksikliği sorunu (OM 16)
 ifade eksikliklerinde destek sağlama (VELİ 6)
 ifade eşdeğerliği duyarlılığı (PDR 4)
 ifade etme yeterliliği olmadığında destek ihtiyacı (örtük şekilde) (VELİ 63)
 ifade gücü yüksek iletişim becerisi (MY 17)
 ifade güçlüğü yaşayan bireye destek (ÖĞ 132)
 ifade güvenliği sağlama (TÇ 9)
 ifade özgünlüğünü koruma (PDR 12)
 ifade sadakati hassasiyeti (TÇ 23)
 ifade sadakati ve yorum katmama ilkesi (MY 11)
 ifadelerin basitleştirilerek sunulma ihtiyacı (MY 7)
 ihtiyaca duyarlı ücret politikası (TÇ 7)
 ihtiyacı karşılayacak düzeyde çeviri yeterliliği (MY 12)
 ihtiyaç ve sorun aktarımını kolaylaştırma (ÖĞ 131)
 ikamet bildirim zorunluluğu (OM 15)
 iki dil arasında anlam dengeleme yetkinliği (MY 11)
 iki dile derinlikli hükimiyet (OM 36)
 iki dile eşit hükimiyet (PDR 4)
 iki dile hakim öğrenci desteğiyle çözüm üretme (PIKTES ÖĞ 18)
 iki dile hükimiyet beklentisi (ÖĞ 73)
 iki dile hükimiyet ve doğru aktarım (MY 25)
 iki dile hükimiyet yetkinliği (ÖĞ 80)
 iki dile tam hükimiyet beklentisi (ÖĞ 61)
 iki dile tam hükimiyet beklentisi (ÖĞ 65)
 iki dile yüksek düzeyde hükimiyet (MY 21)
 iki dili akıcı konuşma beklentisi (OM 31)
 iki dili etkin kullanma becerisi (MY 14)
 iki dilli çevirmenlerden çözüm beklentisi (ÖĞ 9)
 iki dilli çocuğa yüklenen dil aktarma görevi (ÖĞ 18)
 iki dilli öğrenciden beklenti (ÖĞ 35)
 iki dilli yeterlilik gerekliliği (OM 21)
 iki dilliliğe dayalı güvenli aktarım (ÖĞ 12)
 iki dilliliğin yanı sıra toplumsal farkındalık (OM 38)
 iki dillilik dengesizliği (MY 9)
 iki dillilik üzerinden çözüm üretme (PIKTES ÖĞ 19)
 iki dillilik yeterliliği (MY 23)
 iki dillilik yeterliliği (TÇ 17)
 iki dillilikte denge kurma (TÇ 21)
 iki dillilikte ileri düzey yeterlilik (TÇ 5)
 iki dillilikte ustalık (PDR 17)
 iki dillilikte yeterlik güvencesi (ÖĞ 98)
 iki dillilikten yararlanma isteği (ÖĞ 51)
 iki kültürü tanıma yeterliliği (OM 46)
 iki yönlü anlama yetisi (TÇ 11)
 iki yönlü dil hükimiyeti (VELİ 2)
 iki yönlü doğru ve eksiksiz aktarım (MY 49)
 iki yönlü güven sağlayıcılığı (TÇ 26)
 ikili dilsel hükimiyet ve toplumsal uyum yetisi (ÖĞ 81)
 ikna edici iletişim becerisi (OM 47)
 ikna süreci yönetimi (TÇ 8)
 ikna sürecinde aracılık (PDR 22)
 ileri düzey iletişim becerisi beklentisi (ÖĞ 120)
 ileri düzey Türkçe yetkinliği (TÇ 8)
 iletişim açıklığı ihtiyacı (PDR 9)
 iletişim açıklığı sağlayıcılığı (PDR 22)

iletişim başarısıyla ölçülen yeterlik (MY 16)
iletişim becerileri temel beklenti (MY 13)
iletişim becerisi ve empati (VELİ 29)
iletişim becerisi yeterliği (OM 27)
iletişim bütünlüğü bilinci (MY 32)
iletişim bütünlüğü sorumluluğu (OM 29)
iletişim destek yeterliliği (PDR 13)
iletişim destekçisi rolü (PDR 3)
iletişim dilinin yanlış anlaşılmalara neden olabilecek şekilde çarpıtılması (OM 5)
iletişim disiplini sağlama (TÇ 3)
iletişim engeli azaltımı (PDR 4)
iletişim engelini kaldırma yetisi (TÇ 13)
iletişim etiğine bağlılık (TÇ 1)
iletişim etiğine uygunluk (PDR 4)
iletişim etiğine uygunluk beklentisi (PDR 21)
iletişim güvenliği sorumluluğu (PDR 4)
iletişim kazalarını önleme becerisi (PİKTES ÖG 01)
iletişim kazalarını önleyici beceri (PDR 3)
iletişim kolaylaştırıcı rol üstlenme (VELİ 2)
iletişim krizi yönetme yetkinliği (TÇ 1)
iletişim kurma ötesinde kültür aktarıcılığı (ÖG 17)
iletişim kurmada esneklik ve ikna yeteneği (TÇ 5)
iletişim netliği ihtiyacı (ÖG 46)
iletişim sadeliği stratejisi (OM 13)
iletişim sürecinde eşitlik (PDR 9)
iletişim sürecinde hızlı ve doğru çeviri gerekliliği (MY 11)
iletişim sürecinde yumuşak geçişler (VELİ 67)
iletişim yeterliği koşulu (PDR 2)
iletişim yetkinliği (ÖG 83)
iletişimde açıklık ve netlik (VELİ 51)
iletişimde çift yönlü anlaşılabilirlik beklentisi (ÖG 109)
iletişimde duygusal denge yetisi (PDR 1)
iletişimde empati ve güven duygusu oluşturma (MY 2)
iletişimde etik duyarlılık gerekliliği (OM 40)
iletişimde etik ve güvenilir olma (MY 37)
iletişimde güven inşası (OM 10)
iletişimde güven vericilik (MY 23)
iletişimde güvenilir çeviri süreci (ÖG 113)
iletişimde güvenilirlik (TÇ 4)
iletişimde güvenilirlik ve dürüstlük (TÇ 6)
iletişimde karşılıklı anlayış ortamı (VELİ 43)
iletişimde kültürel duyarlılık beklentisi (ÖG 29)
iletişimde rasyonel yaklaşım beklentisi (MY 22)
iletişimde samimiyet ve dürüstlük beklentisi (VELİ 10)
iletişimde yalınlık ilkesi (MY 10)
iletişimde yeterlilik beklentisi (ÖG 38)
iletişimi iyi aktarma becerisi beklentisi (VELİ 48)
iletişimi kolaylaştıran rehberlik (VELİ 85)
iletişimi kolaylaştırma becerisi (TÇ 9)
iletişimi kolaylaştırma yetkinliği (ÖG 127)
iletişimi mümkün kılma amacı (OM 30)
iletişimsel hataları önleme becerisi (ÖG 72)
iletişim eksiksiz aktarma sorunu (PDR 6)
ilk temaslarda destek ihtiyacı (VELİ 7)
ingilizce bilen personel beklentisi (VELİ 81)
ingilizce yeterliğine yönelik çaba (TÇ 7)
insan onuruna saygılı yaklaşım tarzı (MY 22)
insan psikolojisine duyarlı yaklaşım (MY 48)
insani değer odaklı yaklaşım (TÇ 12)
insani değerlere bağlılık (OM 22)
insani duyarlılık taşıma (TÇ 13)
insani duyarlılık ve empati (TÇ 4)
insani duyarlılıkla hareket etme (TÇ 10)
insani ilişki ve analiz yetkinliği (MY 17)
insani yardım odaklılık (TÇ 14)
internet çeviri sitelerinden yararlanma (PİKTES ÖG 12)
iş ahlakı bilinci (TÇ 3)
işbirliğine açık iletişim dili (TÇ 4)
işe hâkim olma beklentisi (ÖG 67)
işini iyi bilen çevirmen farkı (ÖG 59)
işlevsel bilgi aktarımı gereksinimi (ÖG 37)
işlevsel bilgisi beklentisi (OM 24)
iyi iletişim kuran çevirmen (VELİ 57)
iyi niyetli dayanışma tutumu (TÇ 4)
iyi Türkçe bilgisi gerekliliği (VELİ 33)
iyilik temelli gönüllülük (TÇ 23)
izin belgelerinde net aktarım (PİKTES ÖG 6)

jest ve mimik desteğiyle desteklenen iletişim (ÖG 12)
jest ve mimiklerle iletişim kurma (PİKTES ÖG 22)
jest ve mimiklerle iletişim uyumu (OM 22)
jest ve mimiklerle iletişimi teşvik etme (PİKTES ÖG 23)
kadın destekçilerden çeviri talebi (VELİ 30)
kamu hizmetleri bilgisi (OM 24)
kamu mevzuatına aşinalık ihtiyacı (MY 3)
kapsamlı anlatım yeteneği (VELİ 21)
kapsamlı meslek bilgisi (OM 32)
kapsayıcı dil duyarlılığı (TÇ 17)
kapsayıcı iletişim becerisi (VELİ 10)
kapsayıcı iletişim ihtiyacı (VELİ 9)
kapsayıcı iletişim yeterliliği (OM 35)
kapsayıcı ve saygılı söylem anlayışı (VELİ 31)
kapsayıcı ve şefkatli çeviri dili (VELİ 72)
karar süreçlerinde eşitlik talebi (VELİ 9)
karmaşık belgeleri açıklama yetisi (VELİ 2)
karmaşık bilgileri basitleştirme becerisi (VELİ 26)
karmaşık bilgileri sadeleştirerek aktarma becerisi (MY 11)
karmaşık duygu durumlarında denge kurma (TÇ 12)
karmaşık ifadeleri sadeleştirme (TÇ 23)
karmaşık konuları sadeleştirme yetisi (TÇ 26)
karmaşık olmayan dil kullanımı (VELİ 6)
karşı tarafı anlayarak, sakin ve net çeviri (VELİ 65)
karşılıklı anlayışı kolaylaştırma sorumluluğu (ÖG 32)
karşılıklı güvene dayalı aktarım (ÖG 99)
karşılıklı güvenin sağlanması (TÇ 22)
karşılıklı saygı dili (OM 1)
katı milliyetçilikten uzak yaklaşım (OM 22)
katılımcı kodu: (TÇ 10)
kavram karşılığı eksikliği (OM 17)
kavramlara uygun çeviri (OM 27)
kavramları sadeleştirerek aktarma becerisi (TÇ 6)
kavramsal düzeyde anlatım yetersizliği (MY 8)
kaynağa sadık kalma becerisi (ÖG 4)
kendi alanında kendini geliştirme çabası (TÇ 26)
kendi kendini geliştirme iradesi (TÇ 4)
kendini geliştirme istekliliği (TÇ 11)
kendini ifade etme kolaylığı sağlama (ÖG 131)
kendini ifade etme ve nezaket kuralları (MY 43)
kısır süreçte etkili iletişim sağlama (ÖG 132)
kız öğrenci aracılığı (ÖG 84)
kişisel bilgileri gizli tutma duyarlılığı (VELİ 18)
kişisel durumlarda empati gerekliliği (VELİ 75)
kişisel güven temelli çeviri (OM 14)
kişisel hak farkındalığı (OM 24)
kişisel kanaatten uzak durma (OM 33)
kişisel yorumdan arındırılmış çeviri (ÖG 121)
kolay ulaşılabilir destek sunma (VELİ 80)
kolay ve anlaşılır çeviri sağlayan uygulamalar (VELİ 60)
konu bağlamına uygunluk bilinci (TÇ 21)
konu bütünlüğünü koruma yetkinliği (ÖG 110)
konu bütünlüğünün üçüncü kişilerce bozulması (PİKTES ÖG 20)
konu dışına sapmama hassasiyeti (PİKTES ÖG 02)
konuları eksiksiz aktarma sorumluluğu (VELİ 75)
konunun ağırlığına uygun yaklaşım (MY 5)
konunun hassasiyetine uygun aktarım biçimi (MY 7)
konuşma diliyle uyumlu çeviri tarzı (ÖG 22)
konuşma hızına uyum sağlama (TÇ 16)
konuşma tarzına kültürel uyum beklentisi (MY 6)
konuya duyarlı arka plan bilgisi (ÖG 5)
konuya duyarlı dil kullanımı (MY 5)
konuya hâkim çevirmen desteği (ÖG 114)
konuya hâkimiyet beklentisi (OM 34)
konuya hâkimiyet gerekliliği (PDR 1)
konuya hâkimiyet ve disiplin beklentisi (MY 51)
konuya hâkimiyet ve özenli aktarım (ÖG 124)
konuya özgü terminoloji bilgisi (OM 36)
konuyu basitleştirme becerisi beklentisi (MY 5)
konuyu sade ve doğru anlatma (MY 18)
kritik kavramların net çeviri gerekliliği (MY 7)
kriz anında serinkanlılık (TÇ 11)
kuralları doğru aktarma beklentisi (ÖG 66)
kuralları doğru aktarma beklentisi (ÖG 68)

kurum diline aşinalık (TÇ 8)
kurum diliyle uyumlu aktarım (VELİ 1)
kurumlar arası denge kurabilme becerisi (TÇ 10)
kurumsal çeviri erişimi isteği (OM 45)
kurumsal destekle dil eğitimi isteği (ÖG 45)
kurumsal destekli çevirmenlik beklentisi (OM 23)
kurumsal dilde anlamaaracılık yapabilme (VELİ 2)
kurumsal işlemlerde yönlendirici çeviri (PİKTES ÖG 05)
kurumsal işleyiş bilgisi (TÇ 9)
kurumsal saygı çerçevesinde iletişim (VELİ 1)
kurumsal süreç bilgisine sahip olma (VELİ 2)
kurumsal süreçlere uyum becerisi (TÇ 14)
kurumsal temsil güvencesi beklentisi (VELİ 27)
kurumsal yapıya aşinalık (OM 27)
kültür bilgisiyle uyumlu çeviri (ÖG 79)
kültür temelli aktarım becerisi (TÇ 21)
kültürel aktarım bilgisi (PDR 13)
kültürel anlam aktarımı yetkinliği (ÖG 124)
kültürel anlam derinliği (TÇ 1)
kültürel anlayış ve empati yetisi (ÖG 94)
kültürel anlayış yeterliği (PDR 4)
kültürel arabuluculuk bilgisi (PDR 12)
kültürel arabuluculuk yetkinliği (TÇ 14)
kültürel bağlam bilgisi gerekliliği (OM 38)
kültürel bağlam bilgisine sahip olma (ÖG 117)
kültürel bağlam duyarlılığı (VELİ 1)
kültürel bağlam farkındalığı (MY 11)
kültürel bağlama duyarlı aktarım (VELİ 40)
kültürel bağlama duyarlı iletişim (VELİ 14)
kültürel bağlamı aktarma becerisi (ÖG 111)
kültürel bilgi aktarımı (PDR 22)
kültürel bilgi yeterliği gereksinimi (ÖG 19)
kültürel değerlere duyarlılık (VELİ 72)
kültürel değerleri dikkate alarak çeviri yapabilme yetkinliği (PDR 27)
kültürel duyarlılığa sahip olma (VELİ 80)
kültürel duyarlılık becerisi (TÇ 2)
kültürel duyarlılık bilgisi (MY 10)
kültürel duyarlılık bilgisi (ÖG 65)
kültürel duyarlılık bilgisi (ÖG 73)
kültürel duyarlılık bilinci (ÖG 92)
kültürel duyarlılık bilinci (ÖG 62)
kültürel duyarlılık bilinci (TÇ 12)
kültürel duyarlılık geliştirme (TÇ 26)
kültürel duyarlılık gösterebilme becerisi (ÖG 24)
kültürel duyarlılık taşıyan çeviri (ÖG 6)
kültürel duyarlılık taşıyan iletişim (ÖG 8)
kültürel duyarlılık ve anlayış (MY 24)
kültürel duyarlılık ve anlayış (PDR 10)
kültürel duyarlılıkla çeviri beklentisi (ÖG 32)
kültürel duyarlılıkla çeviri yapabilme (MY 1)
kültürel duyarlılıkla çeviri yapma yetkinliği (ÖG 25)
kültürel empati ve dil ustalığı beklentisi (MY 7)
kültürel fark duyarlılığı (OM 6)
kültürel farkındalığa sahip çevirmen beklentisi (ÖG 17)
kültürel farkındalık bilgisi (TÇ 18)
kültürel farkındalık bilgisi (TÇ 8)
kültürel farkındalık bilgisi (TÇ 9)
kültürel farkındalık bilinci (TÇ 13)
kültürel farkındalık taşıyan çevirmen (ÖG 30)
kültürel farkındalık ve empati (ÖG 17)
kültürel farkındalık ve empati kurma (ÖG 115)
kültürel farkındalık ve hassasiyet (TÇ 6)
kültürel farkındalık yeterliliği (MY 31)
kültürel farkındalık yetkinliği (TÇ 4)
kültürel farkındalıkla çeviri (ÖG 1)
kültürel farkındalıkla iletişim kurma (ÖG 31)
kültürel farklar iletişimi etkiliyor (ÖG 29)
kültürel farklara duyarlılık (OM 10)
kültürel farklara duyarlılık gerekliliği (ÖG 29)
kültürel farklara karşı duyarlılık (ÖG 29)
kültürel farklara saygı (PDR 9)
kültürel farkların iletişimde karmaşaya neden olabileceği (ÖG 75)
kültürel farklılıklara duyarlılık (ÖG 130)
kültürel farklılıklara duyarlılık (PİKTES ÖG 01)
kültürel farklılıklara duyarlılık (TÇ 10)
kültürel farklılıklara saygı (ÖG 129)
kültürel farklılıklara saygı ilkesi (VELİ 75)
kültürel farklılıkları dikkate alma gereği (VELİ 70)
kültürel hassasiyet farkındalığı (TÇ 7)

kültürel hassasiyet farkındalığı (PDR 8)
 kültürel hassasiyet içeren anlatım becerisi (MY 19)
 kültürel hassasiyet ve anlayış (VELİ 29)
 kültürel hassasiyete sahip olma (VELİ 76)
 kültürel hassasiyetli iletişim (ÖG 5)
 kültürel ifade aktarımı (TÇ 16)
 kültürel ifade duyarlılığı (OM 1)
 kültürel önyargılardan uzaklık (PDR 12)
 kültürel uyarılma yeterliği (ÖG 103)
 kültürel uyum bilgisi (MY 30)
 kültürel uyuma destek sunma (VELİ 81)
 kültürel uyumlu çeviri dili beklentisi (MY 8)
 kültürel yakınlık gerekliliği (ÖG 61)
 kültürel yeterlilik beklentisi (OM 30)
 kültürel yorum farklarına karşı hassasiyet (VELİ 5)
 kültürler arası anlayış geliştirme (ÖG 21)
 kültürler arası uyum kurma becerisi (ÖG 132)
 kültürlerarası anlam desteği (VELİ 22)
 kültürlerarası bağ kurma becerisi (ÖG 2)
 kültürlerarası farkındalık (PDR 3)
 kültürlerarası farkındalık (TÇ 11)
 kültürlerarası hassasiyet bilinci (ÖG 32)
 lehçe farkına duyarlı çeviri yetkinliği (PIKTES ÖG 04)
 lehçe farklarının iletişime etkisi (MY 4)
 liderlik bilinciyle yaklaşım (OM 48)
 mahrem bilgilerin gizliliği ilkesi (ÖG 30)
 mahrem bilgiye saygı (PDR 3)
 mahremiyet bilinci ihtiyacı (PDR 5)
 mahremiyet ve dürüstlük bilinci (MY 21)
 mahremiyete dikkat eden yaklaşım (VELİ 15)
 mahremiyete duyarlılık beklentisi (OM 1)
 mahremiyete saygı duyma yükümlülüğü (ÖG 21)
 mahremiyete saygılı iletişim biçimi (VELİ 25)
 mahremiyeti koruyan çeviri anlayışı (MY 48)
 makul seviyede kurulan iletişim (ÖG 35)
 manevi bağ kurma becerisi (OM 28)
 mecaz ve özel ifadelerin doğru aktarımı (VELİ 5)
 medya ve haber takibi alışkanlığı (TÇ 14)
 mesafe koruma becerisi (PDR 4)
 mesafe koyma becerisi (TÇ 17)
 mesaj aktarımına yönelik beklenti (OM 30)
 mesaj sadeliği sağlama (TÇ 11)
 mesajı eksiksiz aktarma sorumluluğu (PIKTES ÖG 01)
 mesajın bütünlüğünü koruma sorumluluğu (OM 20)
 mesajın çarpıtılması endişesi (PDR 6)
 mesajın doğru aktarılması (VELİ 62)
 mesajın doğru aktarımı konusunda olumlu izlenim (VELİ 48)
 mesajın karşılıklı ve net aktarımı (ÖG 15)
 meslek ahlakı gözetimi (TÇ 1)
 meslek ahlakına bağlılık (TÇ 4)
 meslek dışı uygulama (TÇ 20)
 meslek etiğine duyarlılık (PDR 4)
 meslek etiğine duyarlılık (TÇ 16)
 meslek etiğine duyarlılık (TÇ 5)
 meslek etiğine uygunluk (PDR 15)
 meslek içi dayanışma ve işbirliği (TÇ 5)
 mesleki aracılık deneyimsizliği (ÖG 48)
 mesleki bilgi ihtiyacı (TÇ 23)
 mesleki bilgi ve deneyim beklentisi (MY 50)
 mesleki bilgi ve terminoloji yeterliliği (MY 1)
 mesleki bilinçle yaklaşım (VELİ 66)
 mesleki bilinçten yoksunluk riski (MY 11)
 mesleki deneyim farkı (OM 45)
 mesleki eğitim eksikliği (TÇ 18)
 mesleki eğitim gereksinimi (TÇ 24)
 mesleki eğitim ve sertifikasyon (MY 27)
 mesleki ehliyet sahibi çevirmen ihtiyacı (MY 49)
 mesleki etik kurallara bağlılık (OM 34)
 mesleki etik ve doğruluk (MY 24)
 mesleki gelişim bilinci (TÇ 1)
 mesleki kararlılık ve sabır (TÇ 26)
 mesleki kimlik ve rol bilinci (PDR 17)
 mesleki mahremiyet bilinci (PDR 4)
 mesleki saygınlık arayışı (TÇ 3)
 mesleki sınırlar bilinci (TÇ 26)
 mesleki sınırları bilme (TÇ 17)
 mesleki sınırları bilme (TÇ 9)
 mesleki sınırlarını belirleme becerisi (TÇ 2)
 mesleki sorumluluk anlayışı (PDR 11)

mesleki sorumluluk bilinci (OM 32)
 mesleki sorumluluk bilinci (PDR 9)
 mesleki sorumluluk bilinci (PDR 14)
 mesleki sorumluluk bilinci (TÇ 13)
 mesleki sorumluluk bilinci (TÇ 26)
 mesleki sorumluluk bilinci (TÇ 8)
 mesleki standart eksikliği (OM 12)
 mesleki tevazu ve sorumluluk bilinci (TÇ 14)
 mesleki tutarlılık beklentisi (OM 29)
 mesleki uygunluk hassasiyeti (PDR 8)
 mesleki uzmanlık gerekliliği (OM 16)
 mesleki uzmanlık vurgusu (MY 29)
 mesleki yeterlik edinimi (TÇ 24)
 mesleki yeterlik eksikliği telafisi (OM 24)
 mesleki yeterlik ve diksiyon hassasiyeti (VELİ 10)
 mesleki yeterlik ve disiplin (PDR 3)
 mesleki yeterliliğin ötesinde kültürel yetkinlik (ÖG 17)
 mesleki yeterlilik beklentisi (MY 34)
 mesleki yeterlilik bilinci (MY 23)
 mesleki yeterlilik eksikliği (PDR 4)
 mesleki yeterlilik gerekliliği (OM 44)
 mesleki yeterlilik talebi (PDR 10)
 mesleki yeterlilik ve eğitim bilgisi (MY 36)
 mesleki yeterlilik vurgusu (MY 3)
 mesleki yetkinlik beklentisi (MY 27)
 mesleki yönlendirme dil yeterliği (ÖG 30)
 mevzuat bilgisi aktarım gücü (OM 52)
 mevzuat bilgisi eksikliği problemi (OM 30)
 mevzuat bilgisine dayalı çeviri beklentisi (OM 18)
 mevzuat bilgisinin aktarım yetersizliği (OM 26)
 mevzuat bilgisinin aktarımı (OM 15)
 milli değerlerin doğru yorumlanması (ÖG 97)
 müfredat bilgisi yeterliliği (MY 10)
 mültetec hassasiyetine duyarlılık (TÇ 2)
 nazik ve ayrımcılıktan uzak yaklaşım (VELİ 30)
 net anlatım becerisine sahip çevirmen (VELİ 73)
 net ve amaca yönelik çeviri ihtiyacı (PIKTES ÖG 02)
 net ve birebir çeviri beklentisi (VELİ 62)
 net ve eksiksiz çeviri beklentisi (OM 3)
 objektif aktarım için uzmanlık zorunluluğu (ÖG 26)
 objektif çeviri yapma yetisi (OM 42)
 objektif davranış ihtiyacı (ÖG 111)
 objektif ve iyi iletişim (MY 44)
 objektif ve tarafsız yaklaşım beklentisi (OM 50)
 okul bağlamına hakimiyet (ÖG 103)
 okul bilgilerinin doğru iletimi (VELİ 71)
 okul çevresine ve öğrenci kitlesine aşina olması beklentisi (ÖG 28)
 okul dili konusunda uzmanlık beklentisi (VELİ 13)
 okul içi iletişim sorunlarını çözme becerisi (TÇ 6)
 okul kurallarına uygun davranış (MY 20)
 okul kültürüne hakimiyet (VELİ 78)
 okul kültürüne uyum (MY 32)
 okul kültürüne uyum becerisi (OM 47)
 okul sistemine hâkim çevirmen (VELİ 86)
 okula yeni başlayan öğrencilerle iletişimde zorluk (PIKTES ÖG 16)
 okulda hazır bulunan çevirmen (VELİ 82)
 olumlu çeviri katkısı beklentisi (ÖG 37)
 ortak değer: güven, gizlilik, tarafsızlık (PDR 23)
 ortama uygun davranış yeterliliği (OM 50)
 otomatik çeviri üzerinden anlayış geliştirme (ÖG 49)
 öğrenci aracılığıyla dil desteği (PIKTES ÖG 19)
 öğrenci çevirmenlerde açıklık eksikliği (ÖG 33)
 öğrenci davranışlarını şekillendirme katkısı (ÖG 97)
 öğrenci diliyle anlam kurma becerisi (ÖG 95)
 öğrenci hakkında doğru bilgi aktarımı (ÖG 106)
 öğrenci potansiyelini fark etme (OM 12)
 öğrenci sessiz kalabiliyor, iletişim kurulamayabiliyor (PIKTES ÖG 16)
 öğrenci seviyesine uyum sağlama (ÖG 59)
 öğrenci çevirmenin tarafsız olmaması nedeniyle oluşan güven sorunu (PIKTES ÖG 17)
 öğrenci ya da veli aracılığına yönelmeme (ÖG 13)
 öğrenciler arası doğal çeviri ağı (PIKTES ÖG 22)

öğrenciler arası iletişim desteği için diğer sınıflardan yardım alma (PIKTES ÖG 10)
 öğrenciler arasında çıkan anlaşmazlıklarda çeviri desteği kullanma (PIKTES ÖG 17)
 öğrencilerin düzeyine uygun ifade kullanımı (ÖG 93)
 öğrencilerin mağduriyetini önleyici müdahale (TÇ 6)
 öğrencinin bireysel gelişimine duyarlılık (ÖG 105)
 öğrencinin dil yeterliliği beklentisi (OM 51)
 öğrencinin eğitim ortamına uyum sağlamasını kolaylaştırır. (ÖG 122)
 öğrencinin hedef dile maruz kalmasının önemi (PIKTES ÖG 10)
 öğrencinin mahremiyetinin korunması (ÖG 76)
 öğrenciye ulaşma isteği (ÖG 44)
 öğrenciye zarar vermeyen aktarım (VELİ 50)
 öğrenciyi anlamaya sabır gösterme (ÖG 119)
 öğretim bağlamına uygun aktarım (ÖG 116)
 öğretmen duyarlılığına dayalı çeviri (ÖG 127)
 öğretmençevirmen iş birliği ihtiyacı (ÖG 22)
 öğretmenveli görüşmelerinde açıklık sağlama (ÖG 39)
 önceden eğitim verilmesi önerisi (ÖG 19)
 özel durumu doğru aktarma yükümlülüğü (VELİ 1)
 özel konularda gizlilik duyarlılığı (ÖG 27)
 özenli ve dikkatli dil seçimi (VELİ 24)
 paydaşla ön anlaşma zorunluluğu (TÇ 3)
 paydaşlar arası güven inşası (TÇ 5)
 paydaşlar arasındaki beklenti farklılıkları (MY 50)
 paydaşların dil öğrenmeye yönlendirilmesi gerekliliği (ÖG 70)
 paydaşlarla uyumlu bir çalışma anlayışı sergileme (TÇ 15)
 PDR süreçleri hakkında bilgi sahibi, etik ilkelere duyarlı çevirmen (PDR 26)
 pedagoji bilgisi olan çevirmen gerekli (ÖG 29)
 pedagojik arka plan zorunluluğu (ÖG 29)
 pedagojik bilgiye sahip araçlar (ÖG 60)
 pedagojik bilgiyle desteklenmiş dil yeterliği (MY 16)
 pedagojik donanımlı çevirmen beklentisi (ÖG 29)
 pedagojik formasyon bilgisi (MY 32)
 pedagojik formasyon farkındalığı (ÖG 80)
 pedagojik formasyon gerekliliği (OM 10)
 pedagojik formasyona sahip olma (MY 17)
 pedagojik gelişim bilgisi (PDR 5)
 pedagojik iletişim yeterliliği (ÖG 65)
 pedagojik kavram bilgisi (PDR 3)
 pedagojik uygunluk farkındalığı (OM 27)
 pedagojik yaklaşımı kolaylaştırma (MY 44)
 pedagojik yeterlilik ihtiyacı (ÖG 29)
 pedagojik yeterlilik talebi (ÖG 62)
 pratik iletişim becerisi (TÇ 14)
 profesyonel aktarım yeterliliği (OM 20)
 profesyonel aktarım yeterliliği (ÖG 114)
 profesyonel arabuluculuk arayışı (ÖG 42)
 profesyonel çeviri altyapısının eksikliği (ÖG 76)
 profesyonel çeviri farkındalığı (MY 35)
 profesyonel çeviri ile iletişim kalitesi (ÖG 60)
 profesyonel çeviri kalitesi farkı (VELİ 71)
 profesyonel çeviri yetersizliği (PDR 6)
 profesyonel çeviride açıklık ve netlik (MY 25)
 profesyonel çeviride tarafsızlık beklentisi (ÖG 26)
 profesyonel çeviride tecrübe farkı (MY 13)
 profesyonel çevirmen eksikliğinin farkındalığı (ÖG 25)
 profesyonel çevirmen ile anlayış farkı (VELİ 75)
 profesyonel çevirmen talebi (OM 17)
 profesyonel çevirmen tercihi ve güven beklentisi (OM 19)
 profesyonel çevirmen yerine komşu ya da akraba gibi bağlamdan kopuk bireylerin kullanılması (ÖG 29)
 profesyonel çevirmenin dilsel yeterliliğinin yanı sıra kültürel bilgiye sahip olması beklentisi (ÖG 28)
 profesyonel çevirmenin olumlu etkisi (ÖG 50)
 profesyonel çevirmenle ayrıntılı iletişim (OM 4)
 profesyonel çevirmenlerde etik ve mesleki yeterlilik (MY 46)

profesyonel çevirmenlerden beklentilerin yüksek olması (MY 47)
 profesyonel çevirmenlerin olumlu davranışları (MY 44)
 profesyonel çevirmenlerle farklılık görmeme (MY 37)
 profesyonel çevirmenlik yetkinliği (ÖG 57)
 profesyonel davranış biçimi (PDR 16)
 profesyonel deneyim farkı (OM 9)
 profesyonel destekten memnuniyet (VELİ 33)
 profesyonel dil arabuluculuğu ihtiyacı (ÖG 41)
 profesyonel eğitim eksikliği (TÇ 19)
 profesyonel eğitim gerekliliği (OM 29)
 profesyonel eğitim zorunluluğu (MY 31)
 profesyonel etik farkındalığı (OM 42)
 profesyonel etik farkındalığı (PDR 9)
 profesyonel görünüm ve tavır (VELİ 38)
 profesyonel iletişim yeterliliği beklentisi (OM 23)
 profesyonel kimlik talebi (OM 39)
 profesyonel mesafe ve sorumluluk bilinci (MY 11)
 profesyonel niteliklere sahip çevirmen (VELİ 82)
 profesyonel olmayan çeviri desteği ile sınırlı deneyim (ÖG 75)
 profesyonel olmayan çevirmen güvensizliği (OM 44)
 profesyonel olmayan çevirmenlerle çalışma düşüncesi (MY 43)
 profesyonel olmayanın inisiyatif alması (ÖG 34)
 profesyonel rol farkındalığı (TÇ 11)
 profesyonel rol farkındalığı beklentisi (OM 18)
 profesyonel çevirmen eksikliği (VELİ 70)
 profesyonel çevirmen farkındalığı eksikliği (OM 26)
 profesyonel çevirmen ihtiyacı (OM 16)
 profesyonel ve anlayışlı çevirmen beklentisi (ÖG 59)
 profesyonel ve deneyimli çevirmen ihtiyacı (ÖG 58)
 profesyonel ve profesyonel olmayan çevirmenler arasındaki farklar (MY 53)
 profesyonel ve profesyonel olmayan çevirmenler arasındaki farklılıklar (MY 45)
 profesyonel yeterlik ile hizmet kalitesi (MY 16)
 profesyonel yeterlik vurgusu (OM 14)
 profesyonel yeterliliğe sahip olma (VELİ 78)
 profesyonel yeterlilik beklentisi (VELİ 29)
 profesyonel yeterlilik beklentisi (ÖG 61)
 profesyonel yeterlilik vurgusu (OM 45)
 profesyonel yetkinlik beklentisi (ÖG 131)
 profesyonellamatör farkındalığı (OM 32)
 profesyonellik beklentisi öğrenci çevirmenlere güvensizlik (PDR 23)
 profesyonellik beklentisi farkındalığı (TÇ 25)
 profesyonellik farkındalığı ve deneyim ayrıtı (VELİ 51)
 profesyonellik ve güvenilirlik beklentisi (OM 41)
 profesyonellik ve kapsamlı yeterlik (OM 40)
 psikoloji bilgisi ihtiyacı (MY 29)
 psikolojik danışma bilgisi (PDR 4)
 psikolojik danışma diline yakınlık (PDR 3)
 psikolojik danışma ilkeleri bilgisi (PDR 5)
 psikolojik destek süreçlerinde aracılık (PİKTES ÖG 05)
 psikolojik içeriğe uyum (PDR 8)
 psikolojik içerikli konuşma hazırlığı (PDR 1)
 rahat ve güven veren çeviri yaklaşımı (VELİ 51)
 rehberlik edici rol beklentisi (ÖG 5)
 rehberlik hizmetlerine aşinalık (PDR 5)
 rehberlik rolü üstlenen aracı (OM 3)
 rehberlik sürecine uygunluk (PDR 16)
 resim, video, jest ve mimiklerle destekleyici iletişim stratejileri (PİKTES ÖG 16)
 resmi belge çeviri yeterliliği (PDR 9)
 resmi belge dilini açıklama becerisi (TÇ 8)
 resmi çevirmen güvencesi ihtiyacı (VELİ 45)
 resmi dil öğrenme zorunluluğu (OM 14)
 resmi dil ve usule uygunluk (TÇ 11)
 resmi günlerin doğru açıklanması (ÖG 97)
 resmi iletişimde çok dillilik gerekliliği (ÖG 25)
 resmi işlemlerde profesyonel çeviri ihtiyacı (OM 4)
 resmi kavramları doğru aktarma becerisi (ÖG 32)
 resmi kurumlardaki prosedür bilgisi (TÇ 5)
 resmi metinleri anlama ve aktarma becerisi (MY

11)
 resmî olmayan dil kullanımı (TÇ 3)
 resmî ortamlara uygunluk (TÇ 16)
 resmî süreçlerde rehberlik rolü (TÇ 10)
 resmîyet bilinci gerekliliği (MY 29)
 rol farkındalığı geliştirme (TÇ 16)
 sabır ve empati odaklı iletişim (TÇ 5)
 sabır ve hoşgörü özelliği beklentisi (VELİ 51)
 sabırlı iletişim yürütücülüğü (TÇ 2)
 sabırlı ve açıklayıcı iletişim tarzı (VELİ 86)
 sabırlı ve empatik yaklaşım (OM 34)
 sabrı ve anlayışı önceleyen tutum (VELİ 35)
 sade ve açık dil kullanımı (TÇ 16)
 sade ve açık dil kullanımı (TÇ 17)
 sade ve anlaşılır anlatım kullanımı (VELİ 16)
 sade ve anlaşılır dil kullanımı (OM 13)
 sade ve anlaşılır iletişim kurma becerisi (ÖG 25)
 sade ve doğru dil kullanımı (ÖG 92)
 sade ve etkili aktarım (TÇ 23)
 sadece dil bilmek yetersiz (ÖG 29)
 sadece dil bilmek yetersizdir (ÖG 29)
 sadece dili değil duyguyu aktaran kişi (ÖG 20)
 sadece dilsel değil, tutum ve değer aktarımına da duyarlılık (PDR 27)
 sadeleştirme ve açıklama becerisi (TÇ 18)
 sadeleştirme yoluyla iletişim (OM 8)
 sadelik ve anlaşılır dil kullanımı (TÇ 1)
 sağlık gibi durumlarda açıklık (ÖG 56)
 sağlık süreçlerinde güvenli çeviri (PİKTES ÖG 05)
 sağlık terimlerinde güçlük (TÇ 25)
 sağlık terimlerine hâkimiyet gereği (TÇ 24)
 sağlık ve eğitim dili farkındalığı (TÇ 26)
 sağlıklı anlatım aktarımı (PDR 8)
 sağlıklı iletişim beklentisi (OM 12)
 sağlıklı iletişim sağlama (MY 35)
 sahada uygulanabilir bilgi aktarımı (PDR 9)
 sakin iletişim yürütücülüğü (TÇ 11)
 sakin ve dikkatli duruş (PDR 12)
 sakinlik ve soğukkanlılık (TÇ 22)
 saklanan bilgi riskine duyarlılık (OM 49)
 samimi iletişimle güven kazanımı (OM 48)
 samimiyet içinde güvenli iletişim kurulması (MY 8)
 samimiyetle çeviri yapma (OM 1)
 sempatik davranış beklentisi (OM 47)
 seri ve akıcı çeviri becerisi (PDR 17)
 sesli ve görüntülü iletişim (VELİ 12)
 sınıf dilinin bozulmaması için çevirmenden kaçınma eğilimi (PİKTES ÖG 17)
 sınıf içeriğine uygun dil aktarımı (VELİ 38)
 sınıf içi temel iletişim sorunlarıyla başa çıkmak için öğrenci desteği (PİKTES ÖG 15)
 sınıf uyumu destekleme sorumluluğu (PİKTES ÖG 02)
 sınıf yerleştirmede doğru iletişim (OM 41)
 sorumluluk aktarımında doğru anlatım (ÖG 107)
 sorumluluk bilinciyle hareket etme (ÖG 115)
 sorun çözmeye yakınlık (OM 2)
 sorun çözmeye yönelik çevirmenlik (ÖG 51)
 sorun çözüm kolaylığı (OM 7)
 sorunun kaynağına inme yeterliliği (ÖG 117)
 sosyal bağ kurma yetkinliği (VELİ 42)
 sosyal bağlamı aktarma yetisi (TÇ 8)
 sosyal bağlamı anlayabilecek çevirmen gereksinimi (ÖG 26)
 sosyal dayanışma temelli çeviri yaklaşımı (TÇ 6)
 sosyal iletişim becerileri desteği (MY 11)
 sosyal medya okuryazarlığı (TÇ 14)
 sosyal rehberlik becerisi (TÇ 3)
 sosyal sorumluluk bilinci (TÇ 11)
 sosyal ve bireysel duyarlılık (ÖG 57)
 sosyolojik farkındalık becerisi (ÖG 21)
 sosyolojik farkındalık ihtiyacı (OM 28)
 söylem bozulmadan aktarım (VELİ 20)
 söylem düzeyinde doğruluk (TÇ 8)
 söyleneni değiştirmeden aktarma yetisi (TÇ 26)
 sözcük seçiminde hassasiyet (VELİ 1)
 sözlü anlatıma hassasiyet (PDR 12)
 sözlü çeviri esnekliği (TÇ 14)
 sözlü çeviri önceliği (TÇ 2)
 sözlü çeviride hız ve doğruluk (TÇ 9)
 sözlü çeviride hızlı tepki (TÇ 8)
 sözlü çeviride yeterlilik (MY 9)
 sözlü çeviriye hazır olma hali (TÇ 11)
 sözlü iletişim yeterliği (TÇ 23)

sözlü iletişim yetkinliği (TÇ 3)
 sözlü iletişimde anlık çözüm üretme (TÇ 7)
 sözlü iletişimde hız uyumu (TÇ 11)
 sözlü iletişimde yardım edicilik (ÖG 127)
 sözlü iletişime odaklanma (TÇ 25)
 standartlaşma ihtiyacı uygulama birliği (ÖG 70)
 sürece duygusal müdahale etmeme (TÇ 26)
 sürece hakimiyet beklentisi (OM 15)
 süreç güvenliği sağlama (PDR 9)
 süreçlere zamanında müdahil olma yetkinliği (VELİ 2)
 sürekli kendini geliştirme isteği (TÇ 6)
 sürekli ve erişilebilir destek isteği (VELİ 68)
 şeffaflık ve güven unsuru (PDR 17)
 şiddet ve mahrem konularda hassasiyet (OM 39)
 tahtada kelime kelime çeviri yapma yöntemiyle açıklama stratejisi (PİKTES ÖG 12)
 tam anlam aktarma becerisi (VELİ 2)
 tanıdık çevirmen güvenilirliği (OM 14)
 tanıdık olmayan çevirmen tercihi (PDR 17)
 tarafsız aktarım beklentisi (OM 49)
 tarafsız anlatım ve yorum becerisi (VELİ 2)
 tarafsız bilgi aktarımı (OM 1)
 tarafsız bilgi aktarımı beklentisi (VELİ 45)
 tarafsız bilgi aktarımı beklentisi (PDR 4)
 tarafsız bilgi aktarımı isteği (ÖG 6)
 tarafsız bilgi aktarımı sorumluluğu (ÖG 121)
 tarafsız bilgi iletimi (PDR 9)
 tarafsız bilgi paylaşımı beklentisi (ÖG 7)
 tarafsız çeviri anlayışı (PDR 12)
 tarafsız çeviri beklentisi (OM 9)
 tarafsız çeviri beklentisi (OM 16)
 tarafsız çeviri beklentisi (OM 33)
 tarafsız çeviri davranışı arayışı (OM 52)
 tarafsız çeviri uygulaması (PDR 2)
 tarafsız çeviri yaklaşımı (PDR 3)
 tarafsız çevirmen yaklaşımı (OM 14)
 tarafsız davranış beklentisi (PDR 1)
 tarafsız davranma zorunluluğu (MY 15)
 tarafsız dil kullanımı (TÇ 17)
 tarafsız dil kullanımı (TÇ 26)
 tarafsız dil kullanımı beklentisi (VELİ 1)
 tarafsız duruş beklentisi (ÖG 103)
 tarafsız duruş beklentisi (TÇ 19)
 tarafsız duruş ilkesi (PDR 15)
 tarafsız duruş sergileme (MY 23)
 tarafsız duruş sergileme (OM 29)
 tarafsız hizmet sunma bilinci (TÇ 10)
 tarafsız ifade yetkinliği (PDR 8)
 tarafsız iletişim aktarıcılığı (ÖG 124)
 tarafsız iletişim aktarımı (PDR 16)
 tarafsız iletişim anlayışı (MY 29)
 tarafsız iletişim aracı beklentisi (MY 3)
 tarafsız iletişim sağlama (TÇ 18)
 tarafsız iletişim sağlama becerisi (ÖG 21)
 tarafsız iletişim sağlama güvencesi (ÖG 94)
 tarafsız iletişim yürütücülüğü (ÖG 62)
 tarafsız iletişim yürütücüsü (OM 27)
 tarafsız tutum beklentisi (TÇ 22)
 tarafsız tutum gerekliliği (OM 47)
 tarafsız tutum sergileme (TÇ 13)
 tarafsız tutum sergileme (TÇ 16)
 tarafsız tutum sergileme (TÇ 9)
 tarafsız ve açıklayıcı aktarım beklentisi (MY 5)
 tarafsız ve adil aktarım beklentisi (ÖG 125)
 tarafsız ve doğru bilgi aktarımı (ÖG 65)
 tarafsız ve doğru bilgilendirme sorumluluğu (ÖG 85)
 tarafsız ve doğru çeviri yapma (ÖG 4)
 tarafsız ve eksiksiz aktarım beklentisi (MY 1)
 tarafsız ve eksiksiz bilgi aktarımı (MY 18)
 tarafsız ve eksiksiz bilgi aktarımı (ÖG 130)
 tarafsız ve gizli iletişim isteği (ÖG 61)
 tarafsız ve güvenilir aktarım gereksinimi (OM 18)
 tarafsız ve güvenilir çeviri yaklaşımı (ÖG 93)
 tarafsız ve güvenilir çevirmen ihtiyacı (ÖG 30)
 tarafsız ve güvenilir dil aktarımı (VELİ 13)
 tarafsız ve nesnel tutum (TÇ 4)
 tarafsız ve şeffaf aktarıcı isteği (OM 35)
 tarafsız ve yorumsuz aktarım beklentisi (MY 11)
 tarafsız ve yorumsuz çeviri beklentisi (MY 28)
 tarafsız yönlendirme davranışı (PDR 17)
 tarafsız, yorumdan arınmış bilgi aktarımı (MY 26)
 tarafsızlık beklentisi (ÖG 83)
 tarafsızlık beklentisi (PDR 22)

tarafsızlık gözetme bilinci (TÇ 1)
 tarafsızlık güvencesi (PDR 4)
 tarafsızlık ihtiyacının karşılanmaması (OM 12)
 tarafsızlık ilkesi beklentisi (OM 24)
 tarafsızlık ilkesine bağlılık (OM 10)
 tarafsızlık ilkesine bağlılık (OM 36)
 tarafsızlık ilkesine bağlılık (TÇ 11)
 tarafsızlık ilkesine bağlılık (TÇ 12)
 tarafsızlık ilkesine bağlılık (TÇ 2)
 tarafsızlık ilkesine bağlılık (TÇ 8)
 tarafsızlık ilkesine sadık duruş (MY 52)
 tarafsızlık konusunda çevirmene güvenilememesi
 ancak çaresizlikten dolayı mecburiyet
 hissedilmesi (ÖG 29)
 tarafsızlık sınırlarını aşmama beklentisi (MY 2)
 tarafsızlık temelinde bilgi aktarımı (VELİ 35)
 tarafsızlık temelinde iletişim (VELİ 17)
 tarafsızlık temelli güven (MY 10)
 tarafsızlık ve adalet duygusu (TÇ 7)
 tarafsızlık ve bağımsızlık beklentisi (MY 49)
 tarafsızlık ve doğruluk duyarlılığı (MY 31)
 tarafsızlık ve gizliliğe duyarlılık (ÖG 101)
 tarafsızlık ve gizlilik beklentisi (ÖG 96)
 tarafsızlık ve gizlilik duyarlılığı (MY 13)
 tarafsızlık ve gizlilik duyarlılığı (MY 32)
 tarafsızlık ve gizlilik duyarlılığı (MY 34)
 tarafsızlık ve gizlilik gerekliliği (ÖG 76)
 tarafsızlık ve gizlilik ilkesi (ÖG 20)
 tarafsızlık ve gizlilik ilkesine bağlılık (MY 51)
 tarafsızlık ve gizlilik sorumluluğu (ÖG 63)
 tarafsızlık ve güven ilkesi (PİKTES ÖG 01)
 tarafsızlık ve objektiflik beklentisi (MY 27)
 tarafsızlık ve objektiflik beklentisi (PDR 10)
 tarafsızlık ve yansız duruş (TÇ 5)
 teknik kavram açıklığı ihtiyacı (OM 11)
 teknik kavram aktarım zorluğu (OM 3)
 teknik kavramlara aşinalık (TÇ 21)
 teknik terim bilgisi edinimi (TÇ 26)
 teknik terim hâkimiyeti (TÇ 18)
 teknik terimlerde yeterlilik eksikliği (MY 49)
 teknik ve hukuki metinlerde yeterlik (TÇ 12)
 teknoloji bağımsız çeviri yeterliği (TÇ 7)
 teknoloji destekli çeviri farkındalığı (TÇ 5)
 teknoloji destekli çeviri kullanımı (TÇ 4)
 teknolojik araçlarla iletişimi destekleme (PİKTES ÖG 21)
 teknolojik çeviri güvenilmezliği (TÇ 25)
 teknolojiye karşılık insan temelli çeviri ihtiyacı (VELİ 2)
 telefonda iletişim yetersizliği (PDR 7)
 telefonla çeviri uygulaması kullanma (PİKTES ÖG 18)
 telefonla iletişim engellerini aşma becerisi (TÇ 6)
 telefonla iletişimde anlam bozukluğu (ÖG 46)
 temel dil yapılarında yeterlilik (PİKTES ÖG 26)
 temel düzeyde çeviri yeterliliği (ÖG 36)
 temel düzeyde iletişim (OM 12)
 temel düzeyde iletişim sınırı (OM 12)
 temel ifade düzeyinde iletişim (ÖG 47)
 temel sorunları açıklama yeterliliği (ÖG 9)
 temel Türkçe yeterliği beklentisi (MY 3)
 temizlik ve düzen aktarımı (ÖG 66)
 temsilci öğrenci uygulaması (ÖG 84)
 çevirmen rolünün açık tanımı (OM 39)
 çevirmen yerine Türkçe öğrenimi (OM 14)
 çevirmen yokluğunda beden dili ve öğrenci
 desteği (PİKTES ÖG 21)
 çevirmen yokluğunda çevrim içi destek kullanımı
 (PİKTES ÖG 22)
 çevirmene alışmanın Türkçe öğrenmeyi
 geciktirmesi kaygısı (PİKTES ÖG 11)
 çevirmene bağlılılığın dil gelişimini engellemesi
 (PİKTES ÖG 23)
 çevirmenin aşırı kullanımı öğrencinin dil
 öğrenimini geciktirebilir (PİKTES ÖG 16)
 çevirmenin eğitimsel içerikleri aktarabilme yetisi
 (ÖG 25)
 çevirmenin güvenilirlik rolü (OM 23)
 çevirmenin işlem bilgisine hâkimiyeti (MY 6)
 çevirmenin pedagojik yetersizlik göstermesi
 (PİKTES ÖG 13)
 çevirmenin tarafsızlık sorunu (OM 37)
 çevirmenin tarafsızlık yükümlülüğü (OM 12)
 çevirmenin toplumsal yönlendirme görevi (ÖG 23)
 çevirmenle ortaya çıkan öğrenme alışkanlığı

(PİKTES ÖG 24)
 çevirmenlik yerine teknoloji temelli çözümler
 kullanma (PİKTES ÖG 9)
 çevirmensiz iletişimde teknoloji kullanımı
 (PİKTES ÖG 20)
 çeviri hatasından doğan sorunlar (OM 15)
 çeviri yoluyla bütünsel eğitim (OM 12)
 çevirmede güven problemi (OM 15)
 terim açıklayıcılığı sorumluluğu (TÇ 19)
 terim bilgisi eksikliği sorunu (OM 37)
 terim bilgisi sınırlılığı (TÇ 25)
 terim bilgisi ve açıklayıcılığı (TÇ 16)
 terim bilgisi ve alan hakimiyeti (TÇ 5)
 terim bilgisinde sınırlılık (OM 8)
 terim temelli çeviri yeterliliği (OM 3)
 terimsel anlatımı sadeleştirme (ÖG 105)
 terminoloji bilgisi eksikliği (MY 11)
 terminolojik yeterlilik algısı (OM 51)
 tonlama, beden dili gibi detaylara dikkat eden
 çevirmen ihtiyacı (PDR 24)
 topluluk deneyimiyle beslenen yeterlik (TÇ 8)
 topluluk içi güven inşa etme (TÇ 10)
 toplum çevirmeninin açık, güven veren bir
 iletişim kurması beklentisi (OM 5)
 toplum çevirmeninin yalnızca dil bilmesi değil,
 sosyal bağlamı da anlayabilmesi beklentisi
 (dolaylı olarak vurgulanmış) (ÖG 29)
 toplum diline uygun iletişim (VELİ 83)
 toplum odaklı sorumluluk bilinci (OM 22)
 toplum yararına katkı (TÇ 23)
 toplum yararını gözetme (TÇ 9)
 toplumsal bağlam bilgisi (OM 28)
 toplumsal değerlere duyarlı çevirmen (OM 50)
 toplumsal hassasiyetlere duyarlı yaklaşım (MY 52)
 toplumsal hizmet odaklı çevirmenlik (ÖG 54)
 toplumsal kuralları aktarma sorumluluğu (OM 47)
 toplumsal önyargılara karşı duyarlılık (TÇ 1)
 toplumsal sorumluluk bilinci (TÇ 7)
 toplumsal yaşam dili hâkimiyeti (TÇ 14)
 tüm paydaşlara ulaşabilen iletişim (ÖG 55)
 Türk eğitim mevzuatı bilgisi (OM 29)
 Türk eğitim sistemi bilgisi (TÇ 2)
 Türk eğitim sistemine uyum sağlama yetkinliği
 (TÇ 6)
 Türkçe akıcılığı ve anlatım yetkinliği (TÇ 6)
 Türkçe dışında dil kullanımı (PDR 22)
 Türkçe diktte gibi özel alanlarda destek (ÖG 112)
 Türkçe dil hâkimiyeti yeterliliği (MY 11)
 Türkçe dil yetkinliği (TÇ 4)
 Türkçe dilinde yetkinlik beklentisi (VELİ 33)
 Türkçe öğrenimini teşvik ilkesi (PİKTES ÖG 6)
 Türkçe soyut kavramlarda çevirinin yetersizliği
 (ÖG 76)
 Türkçe ve diğer dillerde derinlemesine bilgi
 sahibi olma (TÇ 15)
 Türkçe yeterliliği kazandırma desteği (VELİ 76)
 Türkçe temel dil eğitimi (TÇ 7)
 Türkçesi güçlü öğrenciye çeviri yaptırma (PDR 4)
 Türkçeye doğru yönlendirme (VELİ 54)
 Türkçeye geçişte destek (ÖG 71)
 Türkçeye hâkimiyetin önemi (ÖG 75)
 Türkçeye yeterli hâkimiyet beklentisi (ÖG 24)
 Türkçeyi anlama ve anlatma yeterliği (PDR 3)
 Türkçeyi anlama yeterliliği (OM 15)
 Türkçeyi doğru kullanma yeterliği (TÇ 22)
 Türkçeyi etkili kullanma yeterliliği (OM 44)
 Türkçeyi iyi bilen aracı arayışı (ÖG 53)
 Türkçeyi iyi kullanabilme (MY 24)
 Türkçeyi öğrenmeye teşvik edici tutum
 beklentisi (PİKTES ÖG 14)
 Türkçeyi öğrenmeye yönlendirme arzusu (ÖG 29)
 Türkçeyi öğrenmiş bireylerden destek beklentisi
 (VELİ 70)
 Türkçeyi teşvik edici yaklaşım (ÖG 43)
 uygun kültürel çeviri (PDR 16)
 uygun zamanda erişilebilirlik (PDR 3)
 uygunluk kontrolü için uzman desteği (OM 48)
 uyum bilgilendirmesi gereksinimi (ÖG 66)
 uyum sağlama becerisi (MY 32)
 uyum sağlayan çevirmen rolü (TÇ 19)
 uyum süreci rehberlik becerisi (TÇ 1)
 uyum sürecine rehberlik etme becerisi (ÖG 17)

uyum ve kültürel bütünleşme süreci (ÖG 70)
 uyumlu ve tarafsız çeviri beklentisi (ÖG 39)
 uzmanlaşmış çevirmen talebi (OM 34)
 uzmanlık alanına göre çeviri yetkinliği (TÇ 13)
 uzmanlık temelli çeviri beklentisi (PDR 5)
 uzun konuşmalarda bilgi kaybı riski (TÇ 22)
 ücret politikasında adalet beklentisi (TÇ 5)
 ücretsiz hizmet anlayışı (TÇ 23)
 valilik onaylı çevirmen talebi (MY 3)
 veli bilgilendirme yeterliliği (TÇ 1)
 veli güvenini kazanacak tarafsızlık (VELİ 84)
 veli haklarını korumaya atkinlık (TÇ 1)
 veli iletişimde basit dil kullanımı (ÖG 105)
 veli iletişimde dil aracılığı ihtiyacı (PİKTES ÖG 18)
 veli sorumluluğu farkındalığı (OM 15)
 veli ve okul ihtiyaçlarına duyarlılık (OM 36)
 veli yerine geçme sorunu (OM 52)
 veliöğretmen arasında anlayışlı dil (ÖG 50)
 veliye açık anlatım zorunluluğu (ÖG 68)
 veliye bilgilendirme sorumluluğu (PİKTES ÖG 05)
 veliye değer veren çevirmen (VELİ 46)
 veliye göre dil uyarlaması (VELİ 52)
 veliye karşı sabırlı iletişim (VELİ 74)
 veliye net bilgi sunabilme (ÖG 95)
 veliye saygı ve eşit yaklaşım (VELİ 41)
 veliye saygılı hitap biçimi (VELİ 26)
 veliye saygılı çevirmen duruşu (VELİ 18)
 veliyi değil süreci temsil etme sorumluluğu (MY 2)
 veliyi doğru bilgilendirme sorumluluğu (ÖG 33)
 veliyi merkeze alan yaklaşım (VELİ 10)
 veliyi temsil edebilme yeterliği (VELİ 1)
 veliyi yönlendirme zorunluluğu (OM 47)
 vicdani sorumluluk bilinci (OM 13)
 vücut diliyle örtük mesaj iletme riski (ÖG 26)
 yabancı ailelerin sosyal haklarını koruyucu
 yaklaşım (TÇ 6)
 yabancı dilde yeterlilik ve çift dillilik (VELİ 80)
 yabancı dilin ötesinde bağlamsal yeterlik (VELİ 1)
 yabancı kültüre duyarlılık (OM 29)
 yabancı velide güven hissi oluşturma (OM 48)
 yabancı veliye güven aşılayan üslup (MY 5)
 yalın ve açık ifade yetisi (TÇ 26)
 yalın ve anlaşılır aktarım beklentisi (ÖG 121)
 yalın ve anlaşılır çeviri (ÖG 99)
 yalın ve anlaşılır dil kullanımı (TÇ 9)
 yalın ve doğru aktarım (PDR 4)
 yalın ve ekstra söze kapalı aktarım (PDR 21)
 yalnızca dil becerisi yetersizliği (ÖG 29)
 yanıltıcı aktarım riski farkındalığı (OM 48)
 yanıltıcı bilgidan uzak durma bilinci (VELİ 2)
 yanıltıcı çeviri yapmaktan kaçınma (TÇ 21)
 yanıltıcı çevirilere karşı hassasiyet (VELİ 74)
 yanıltıcı öğrenci çevirisi (OM 16)
 yanıltıcı veya eksik çeviri endişesi (VELİ 3)
 yanıltıcı yorumlardan kaçınma (PDR 9)
 yanıltıcı yönlendirmeden kaçınma ilkesi (OM 24)
 yanıltılmayan çeviri davranışı (VELİ 17)
 yanıtı dayalı geri bildirim sağlama (ÖG 126)
 yanlış anlatım riski (PDR 9)
 yanlış anlatımdan kaçınma (TÇ 8)
 yanlış çeviri endişesinden kaçınma (VELİ 16)
 yanlış tutumdan kaçınma (PDR 4)
 yanlışsız, eksiksiz bilgi aktarımı gerekliliği (ÖG 27)
 yanlışsız, yorumdan uzak dil aktarımı (ÖG 32)
 yanlış anlama ve eksik çeviri risklerine karşı teyit
 etme becerisi (ÖG 28)
 yanlış anlamaları önleyici bilgi aktarımı (TÇ 11)
 yanlış anlamaları önleyici netlik (ÖG 8)
 yanlış anlamayı engelleme sorumluluğu (PDR 3)
 yanlış anlamayı önleme (OM 7)
 yanlış anlamayı önleyen iletişim (VELİ 72)
 yanlış anlamayı önleyici çeviri (VELİ 1)
 yanlış anlaşılma riski çevirmen olmadan
 yükseliyor (PİKTES ÖG 16)
 yanlış anlaşılmalarda önleme yetkinliği (PDR 9)
 yanlış anlaşılmanın önlenmesi ihtiyacı (ÖG 53)
 yanlış anlaşılmaya yer bırakmama (OM 41)
 yanlış anlaşılmayı önleme (ÖG 1)
 yanlış çeviri kaygısı (OM 32)
 yardım sürecinde açıklık talebi (ÖG 66)
 yardımcı çevirmen olarak veli rolü (VELİ 8)

yardımcı öğrenciye güven duyma (ÖĞ 69)
yardımcı öğretmen rolünde çevirmen (VELİ 57)
yardımcı ve işlevsel teknoloji kullanımı (VELİ 6)
yardımcı ve gönüllülük (TÇ 9)
yargıdan arınmış aktarım (PDR 12)
yargılamayan iletişim dili (VELİ 46)
yargılayıcı olmayan yönlendirme tarzı (VELİ 36)
yargısız ve özenli iletişim tarzı (VELİ 75)
yasa ve yönetmelik bilgisi (TÇ 9)
yasal bağlamda doğru çeviri beklentisi (OM 16)
yasal işlemlerde çevirmen gerekliliği (OM 4)
yasal süreç bilgisi (OM 24)
yasal süreç bilgisi (OM 27)
yasal süreç bilgisi (TÇ 13)
yaş gruplarına uygun iletişim becerisi (ÖĞ 101)
yaş ve role uygun davranış beklentisi (MY 11)
yazılı anlama becerisi eksikliği (TÇ 25)
yazılı belge çevirisinde sınırlı yeterlilik (TÇ 10)
yazılı çeviri yetki sınırı (TÇ 2)
yazılı kurallara hakimiyet ihtiyacı (OM 47)
yazılı metin çözümleme yeterliği (TÇ 12)
yazılı ve sözlü anlam bütünlüğü sağlama (MY 28)
yazılı ve sözlü iletişimde çift yönlü açıklık (ÖĞ 25)
yeminli çevirmen güvencesi (MY 48)
yeminli çevirmenlik eksikliği (TÇ 2)
yerine göre susma yetkinliği (TÇ 21)
yetenek alanlarının belirlenmesi (OM 12)
yeterli arapça yeterliliği (TÇ 11)
yeterli dil aktarımı sağlama (VELİ 8)
yeterli dil becerisi ve güvenilirlik (MY 22)
yeterli dil bilgisi beklentisi (OM 43)
yeterli dil bilgisi beklentisi (PİKTES ÖĞ 03)
yeterli dil bilgisi zorunluluğu (OM 21)
yeterli dil hakimiyeti beklentisi (ÖĞ 45)
yeterli dil hakimiyeti (PDR 8)
yeterli düzeyde eğitimsel prosedür bilgisi (MY 2)
yeterli kaynak dil bilgisi (MY 9)
yeterli mesleki yetkinlik beklentisi (VELİ 22)
yeterli sorumluluk duygusu beklentisi (VELİ 71)
yeterli Türkçe bilgisi (TÇ 9)
yeterli Türkçe bilgisi beklentisi (OM 15)
yeterli Türkçe bilgisi eksikliği (PDR 6)
yeterli Türkçe yeterliliği (TÇ 11)
yeterlilikten çok pratik seçim (PDR 4)
yetersiz çeviri farkındalığı (OM 31)
yetersiz çeviriden doğan güvensizliğin önlenmesi (VELİ 21)
yetersiz dil becerisi (OM 12)
yetersiz gözlem deneyimi (MY 30)
yetişkin çevirmen tercih sebebi (OM 14)
yetişkin çevirmen tercihi (VELİ 3)
yetişkin çevirmen tercihi (OM 13)
yetişkin çevirmenin açıklık sağlama gücü (OM 23)
yetişkin çevirmenle sağlanan ciddiyet düzeyi (ÖĞ 27)
yetişkin çevirmenlerin veli adına konuşması (ÖĞ 34)
yetişkin çevirmenlerin yönlendirme riski (OM 37)
yetişkin ile çocuk rol ayrımı (PDR 9)
yetişkin konularda aktarım becerisi (ÖĞ 117)
yetişkin olmayan çevirmenlerin (çocuklar) mesajı eksik veya yanlış aktarma riski (OM 5)
yetişkin sorumluluğu taşıyabilme yetkinliği (MY 6)
yetişkinler arası güvenli iletişim (PDR 9)
yetişkinlik ve dil olgunluğu beklentisi (MY 6)
yoğun koşullarda çalışabilme becerisi (TÇ 12)
yorum içermeyen aktarım (PDR 16)
yorum katmadan açık aktarım (MY 52)
yorum katmadan aktarım gerekliliği (OM 14)
yorum katmadan aktarma (TÇ 11)
yorum katmadan doğru aktarım (ÖĞ 19)
yorum katmadan doğru bilgi aktarımı (MY 51)
yorum katmadan geri bildirim (ÖĞ 85)
yorum katmama becerisi (PDR 4)
yorum katmama beklentisi (OM 37)
yorum katmama hassasiyeti (MY 10)
yorum katmama ilkesi (ÖĞ 19)
yorum katmayan tarafsız çeviri (OM 3)
yorumlama temelli açıklama (TÇ 20)
yorumlayıcı açıklama becerisi (TÇ 19)
yorumsuz ve doğrudan mesaj aktarımı (MY 18)
yorumsuz ve eksiksiz aktarım (OM 33)

yorumsuz ve nesnel aktarıcılık (OM 36)
yorumsuz ve şeffaf aktarım beklentisi (MY 19)
yönlendirici destek rolü (OM 2)
yönlendirme becerisi (PDR 22)
yönlendirme desteği sunma (PDR 9)
yönlendirme içermeyen çeviri (MY 9)
yönlendirme konusunda netlik (VELİ 1)
yönlendirme yapmama sorumluluğu (MY 34)
yöresel dil farklarını tanıma (TÇ 21)
yöresel dile hakimiyet beklentisi (ÖĞ 31)
yumuşatıcı dil kullanımı (TÇ 11)
yumuşatmadan dürüst aktarma gereği (MY 15)
yüksek dil çözümleme sezgisi (TÇ 12)
yüksek dil yeterliliği (OM 32)
yüksek duyarlılıklı iletişim gereksinimi (OM 12)
yüksek düzeyde dil bilgisi (OM 24)
yüksek düzeyde dil bilgisi (OM 34)
yüksek düzeyde dil yetkinliği (OM 22)
yüksek düzeyde sözlü anlama becerisi (TÇ 12)
yüksek güven ve dürüstlük ilkeleri (VELİ 48)
yüksek odaklanma becerisi (TÇ 26)
yüksek seviyeli Türkçe hakimiyeti (OM 20)
yüksek verim beklentisi (MY 30)
yükseköğretim mezunu çevirmen beklentisi (OM 44)
yüz yüze iletişim isteği (PDR 2)
yüz yüze iletişim tercihi (TÇ 8)
yüz yüze iletişimi destekleme becerisi (VELİ 1)
yüz yüze rehberlik desteği (VELİ 12)
yüzde yüz anlam aktarımı (OM 45)
zaman yönetimi becerisi (TÇ 3)
zaman yönetimi becerisi çeviri sürecinde (MY 11)
zaman yönetimine katkı (PDR 9)
zamanında geri dönüş ihtiyacı (PDR 7)
zamanında ve dikkatli teslim sorumluluğu (TÇ 4)
zamanında ve eksiksiz çeviri sağlama (VELİ 55)
zamanında ve net çeviri beklentisi (VELİ 37)
zamanında ve yüz yüze destek (VELİ 22)
zengin kelime hazinesi beklentisi (MY 13)
zor durumları nazikçe aktarabilme (ÖĞ 24)
zorlayıcı koşullarda çözüm üretme (TÇ 12)
zorlayıcı öğrenci davranışlarına çözüm desteği (ÖĞ 109)

4.3. TOPLUM ÇEVİRMENLİĞİ HİZMETLERİNİN KATKILARI, KALİTESİ VE İLETİŞİM SÜREÇLERİNDEKİ ROLÜ

ablayla sınırlı iletişim kanalı (ÖĞ 24)
acil durum desteği sağlama (OM 27)
acil durum desteği sağlama (TÇ 8)
acil durum iletişim desteği (MY 10)
acil durum iletişim desteği (TÇ 26)
acil durumlarda arabuluculuk rolü (TÇ 10)
acil durumlarda çeviri desteği (PDR 4)
acil durumlarda iletişim kopukluğu (MY 11)
açık kapı politikası hissi (VELİ 41)
açık ve dürüst iletişim katkısı (VELİ 85)
açıklayıcı bilgi aktarımı kolaylığı (VELİ 50)
açıklık ve netlik sağlayan çeviri (VELİ 44)
adalet ve eğitimde temsil sağlama (ÖĞ 87)
afgan toplumu için temsil işlevi (TÇ 10)
aidiyet duygusu kazandırma (ÖĞ 115)
aidiyet duygusunu pekiştirme işlevi (MY 51)
aidiyet duygusunun güçlenmesi (ÖĞ 124)
aidiyet duygusunun zayıflaması (OM 16)
aidiyet hissi kazandırma iletişim (MY 52)
aile içi baskının yansımaları (ÖĞ 33)
aile içi çeviriyle sınırlı iletişim kalitesi (ÖĞ 18)
aile içi destek sürecinin artması (ÖĞ 125)
aile ile etkili iletişim kurularak sürecin sağlıklı ilerlemesi (PDR 27)
aile katılımı aracı (OM 47)
aile katılımında çevirinin rolü (ÖĞ 6)
aile katılımında yetersizlik (PDR 22)
aile katılımını güçlendirme (PDR 12)
aile katılımının sınırlılığı (ÖĞ 105)
aile rehberlik sürecine katılım (PDR 13)
aile üyesi aracılığıyla bilgi aktarımı (ÖĞ 43)
ailelerin bilgiye erişimini kolaylaştırma (MY 5)
ailelerle ilişkide güvenli bağ (ÖĞ 78)
aileokul arasında iletişim kurulması (TÇ 21)
aileokul bağı güçlendirme (ÖĞ 7)
aileokul iletişim köprüsü (TÇ 6)
aileokul ilişkisi güçlendiriciliği (OM 47)

aileokul işbirliğini güçlendirme (VELİ 78)
aileokul kaynaşmasına katkı (OM 50)
aileöğrenciuzman bağı güçlendirme (PDR 1)
aileöğretmen iletişiminde içerik bütünlüğü kaybı (ÖĞ 26)
aileye ulaşmada öğretmen desteği (ÖĞ 23)
aileyle dolaylı bağlantı yöntemi (OM 11)
aileyle kurulan kısıtlı iletişim (ÖĞ 22)
aileyle sağlıklı bilgi alışverişi (ÖĞ 101)
aileyle temel belge iletişimi (OM 43)
akademik başarıda iletişim etkisi (MY 19)
akademik başarıya dolaylı katkı (ÖĞ 65)
akademik başarıyı yükseltici unsur (ÖĞ 97)
akademik destek sürecine katkı (PDR 2)
akademik destekle okul iş birliği (OM 4)
akademik ilerlemede destek eksikliği (OM 14)
akademik kavramları sadeleştirme (TÇ 16)
akademik süreçte geçiş engeli (ÖĞ 21)
akademik uyum sürecine destek (MY 21)
akademik ve sosyal takibe olumlu katkı (MY 26)
akrabalık bağıyla kurulan destek (OM 3)
akran çevirisiyle sınırlı etkileşim (PİKTES ÖĞ 04)
akran ülkelerle karşılaştırmalı memnuniyet algısı (ÖĞ 81)
alternatif çeviri yöntemi önerisi (PDR 5)
ana dilde etkileşim kalitesi (OM 1)
ana dilde mesaj iletiminin etkisi (OM 48)
anadil eksikliğinin okul aidiyetini zayıflatması (OM 5)
anadil yetersizliğini dengeleme çabası (VELİ 68)
anadili farklı velilerle iletişimde çeviri yetersizliğinin olumsuz etkisi (OM 19)
anlam aktarımı başarı ölçütü (OM 20)
anlam aktarımı iletenliği (ÖĞ 6)
anlam aktarımında yeterlilik sorunu (ÖĞ 35)
anlam boşluğunu giderme çabası (ÖĞ 64)
anlam boşluklarını doldurma (PDR 1)
anlam bozulmasını önleme (TÇ 17)
anlam bütünlüğü ile iletişim kolaylaştırma (MY 42)
anlam bütünlüğü kaybı riski (ÖĞ 21)
anlam bütünlüğünü koruma çabası (TÇ 26)
anlam farklılıklarını giderme işlevi (ÖĞ 72)
anlam geçişinde başarı ölçütü (ÖĞ 39)
anlam karmaşasını önleme aracı (ÖĞ 65)
anlam karmaşasının önlenmesi (VELİ 47)
anlam karmaşasının önlenmesi (OM 10)
anlam kurma sürecine katkı (ÖĞ 94)
anlam kurmaya yönelik dil köprüsü (VELİ 23)
anlam merkezli dil kullanımı (OM 1)
anlama düzeyinin gözlenmesi (MY 34)
anlama güçlüğü yaşayan öğrencilere destek (PDR 19)
anlama güçlüğü giderme aracı (ÖĞ 59)
anlama sürecine destek etkisi (PİKTES ÖĞ 6)
anlama ve anlatma arasındaki boşluğu giderme (ÖĞ 95)
anlama ve uygulama üzerinden başarı ölçütü (PİKTES ÖĞ 24)
anlamaya dayalı çözüm üretme (ÖĞ 114)
anlamaya dayalı iletişim kurma (ÖĞ 88)
anlamaya dayalı öğrenme ortamı (ÖĞ 100)
anlamaya yönelik gayret eksikliği (OM 3)
anlamayı artıran çeviri desteği (OM 24)
anlamlandırılmayan öğrenci ifadesi (ÖĞ 76)
anlamalı iletişim kurma aracı olarak çeviri (ÖĞ 17)
anlaşılabilir iletişim ortamı kurulması (ÖĞ 130)
anlaşılabilir iletişim sağlama (PDR 6)
anlaşılabilirliği güçlendirme potansiyeli (ÖĞ 120)
anlaşılabilirlik artışı (MY 32)
anlaşılabilirlik düzeyi artışı (ÖĞ 83)
anlaşılabilirlik sayesinde memnuniyet (VELİ 65)
anlaşılabilirlik yoluyla iletişim artışı (ÖĞ 105)
anlaşılır bilgi aktarımı başarısı (ÖĞ 125)
anlaşılır çeviriyle akademik başarı desteği (ÖĞ 8)
anlaşılma beklentisinin giderilmesi (OM 1)
anlaşılmayan belgelerde zaman kaybı (OM 14)
anlaşılmış hissettirme yoluyla katılım (MY 51)
anlaşma kolaylığı sağlayan çeviri (OM 34)
anlaşmanın çözüm üretmeye etkisi (ÖĞ 115)
anlaşmayı mümkün kılan temel unsur olarak dil (ÖĞ 121)
anlaşmazlık çözümüne katkı (TÇ 16)
anlaşmazlıkların önüne geçme gücü (VELİ 46)

anlatılmayan sağlık sorunları (ÖG 23)
 anlatılanın yanlış anlaşılması kaygısı (ÖG 29)
 anlatım eksikliklerinin zamanla azalması (ÖG 119)
 anlatım yetersizliği nedeniyle okul reddi endişesi (VELİ 1)
 anlayış düzeyini yükselten destek (ÖG 96)
 anlayış geliştiren ara hizmet (ÖG 90)
 anlayış geliştiren doğru aktarım (VELİ 18)
 anlayış geliştirme aracı (TÇ 9)
 anlayış geliştirme katkısı (PDR 14)
 anlayış ve farkındalık artışı (OM 24)
 anlayışla yaklaşma becerisi (OM 1)
 anlık cevap almada güçlük (ÖG 49)
 anlık dil çeviri uygulamaları (PDR 22)
 anlık iletişim kolaylaştırıcılığı (TÇ 11)
 anlık krizlerde çevirmen yetersizliği (ÖG 23)
 aracı kişinin etkisine bağlılık (PDR 5)
 aracı olmaktan çok rehberlik etme (TÇ 21)
 aracı üzerinden sınırlı anlam kurma (ÖG 46)
 arapça bilen destek gereksinimi (TÇ 22)
 arapça konuşan öğrencilerin dışlanma riski (MY 11)
 arkadaş desteğiyle çeviri çözümü (VELİ 70)
 arkadaş desteğiyle sorun çözme (VELİ 7)
 asgari düzeyde anlaşılma yeterliliği (PİKTES ÖG 01)
 aşı bilgilendirmesi anlaşılabilirliği (OM 14)
 ayaküstü iletişim zorunluluğu (PDR 9)
 az sayıda ama etkili çeviri durumu (TÇ 21)
 azınlık gruplarına dilsel destek sağlama (TÇ 21)
 başarılı çeviri etkileşiminin veliokul iş birliği ile ölçülmesi (OM 19)
 başarılı çeviri hizmetinin göstergesi: memnuniyet (ÖG 75)
 başarılı çeviri için mesaj aktarımı (OM 20)
 başarılı çeviri ile danışmanlık sürecinde sorunların çözülmesi (PDR 23)
 başarılı iletişimde aktarım yeterliliği (OM 30)
 başarılı iletişimde dil yeterliliği (OM 21)
 başarıya katkı sunan iletişim (ÖG 63)
 başarıyla destekleyen iletişim (ÖG 100)
 başarıyla etkileyen iletişim sorunları (OM 46)
 başvuru süreçlerine yönlendirme (TÇ 24)
 bazı öğrencilerin yeterli çeviri deneyimi olmaması (VELİ 65)
 beklenmedik durumlara çözüm sunuculuğu (TÇ 11)
 beklenti aktarımı desteği (PDR 14)
 belge anlaşılabilirliği çabası (OM 9)
 belge çevirisiyle işlem kolaylaştırma (TÇ 8)
 belge imzalama sürecinde destek (TÇ 12)
 belge işlemlerinde çeviri zorluğu (OM 28)
 belge taleplerinde iletişim zorluğu (OM 50)
 belgelendirme desteği sunma (MY 23)
 bilgi akışında açıklık kazandırma (VELİ 15)
 bilgi akışında öğrenci aracı rolü (ÖG 106)
 bilgi aktarımında açıklık (ÖG 1)
 bilgi aktarımında çeviri başarısı (ÖG 39)
 bilgi aktarımında doğruluk (TÇ 16)
 bilgi aktarımında güven sorunu (OM 15)
 bilgi aktarımında karmaşa (PDR 9)
 bilgi aktarımında kopukluk riski (OM 29)
 bilgi aktarımının doğruluğunu artırma (ÖG 120)
 bilgi alma hakkının sınırlandırılması (VELİ 81)
 bilgi edinme süreci kolaylaştırıcılığı (OM 47)
 bilgi eksikliği ile iletişim (OM 12)
 bilgi eksikliği nedeniyle çözüm zayıflığı (PDR 2)
 bilgi eksikliğinde öğretmen desteği (VELİ 56)
 bilgi kaybının önlenmesi katkısı (VELİ 41)
 bilgi paylaşımında yetersizlik (ÖG 10)
 bilgilendirme başarısıyla sorun önleme (OM 48)
 bilgilendirme eksikliğinden doğan veli mağduriyeti (MY 7)
 bilgilendirme kolaylığı sağlama (MY 9)
 bilgilendirme odaklı sınırlı iletişim (OM 16)
 bilgilendirme sürecinde kopukluk riski (ÖG 98)
 bilgilendirme süreçlerinin kolaylaştırılması (VELİ 21)
 bilginin doğru aktarımı (VELİ 78)
 bilgiye adil erişim imkânı (VELİ 25)
 bilgiye doğrudan erişim olanağı (VELİ 86)
 bilgiye erişim desteği (TÇ 23)
 bilgiye erişim kolaylığı (OM 7)
 bilgiye erişimde kolaylaştırıcı rol (VELİ 75)
 bilgiye erişimde kolaylık (OM 9)

bilgiye erişimi sağlama (TÇ 13)
 bilgiye eş zamanlı erişim (VELİ 38)
 bilgiye eşit erişim sağlanması (ÖG 124)
 bilgiye ulaşmada kolaylık (VELİ 55)
 bilgiye ulaşmada kolaylık (OM 2)
 bilgiye ulaşmada çevresel etkileşim (OM 13)
 bilgiyi sadeleştirerek anlama kolaylığı sunma (MY 2)
 bilinçli veli katılımı ihtiyacı (OM 37)
 birebir iletişimin güçlü etkisi (ÖG 50)
 bireyin görüşlerini dile getirme özgürlüğü (VELİ 67)
 bireysel çaba ile yürüten süreç (PDR 9)
 bireyselleştirilmiş eğitimde iletişim önemi (ÖG 30)
 bursla sağlanan okul devamı (OM 15)
 bürokratik işlemlerde zaman tasarrufu sağlama (TÇ 5)
 cep telefonu uygulama desteği (PİKTES ÖG 26)
 ceza sürecinde açıklık sağlama (TÇ 8)
 çatışma çözümleme ve yumuşatma katkısı (TÇ 6)
 çekingen davranışları azaltma etkisi (ÖG 62)
 çeviri anlam bozulması riski (PDR 22)
 çeviri aracılığıyla eğitimde bütünleşme (VELİ 27)
 çeviri aracılığıyla sınırlı etkileşim (ÖG 35)
 çeviri aracılığıyla yönlendirme zorluğu (PDR 3)
 çeviri başarısını karşılıklı anlamayla değerlendirme (PİKTES ÖG 20)
 çeviri desteği eksikliği (MY 3)
 çeviri desteği ile uyum sağlama (ÖG 69)
 çeviri desteği olmadan yaşanan eğitim kaybı (PDR 3)
 çeviri desteği yoksunluğu (PDR 4)
 çeviri desteğinde kurumsal eksiklik (PDR 17)
 çeviri desteğinin öğrenme fırsatlarına katkısı (ÖG 60)
 çeviri desteğiyle anlam birliği kurma (ÖG 113)
 çeviri desteğiyle bilgiye erişim (VELİ 8)
 çeviri desteğiyle gelişen veli katılımı (ÖG 29)
 çeviri desteğiyle konunun anlaşılmasının kolaylaşması (PİKTES ÖG 14)
 çeviri desteğiyle kurulan güven ilişkisi (MY 7)
 çeviri desteğiyle kurumdaki hizmet alma (TÇ 8)
 çeviri desteğiyle okul başarısı (ÖG 31)
 çeviri desteğiyle oluşan aidiyet (VELİ 45)
 çeviri desteğiyle psikolojik hizmete katılım (MY 38)
 çeviri desteğiyle sorun çözüm kolaylığı (MY 22)
 çeviri desteğiyle sorun yaşanmadan işlem yürütülmesi (MY 12)
 çeviri desteğiyle sorunların önlenmesi (ÖG 75)
 çeviri destekli okul iş birliği (OM 3)
 çeviri destekli okul işleyişi (OM 14)
 çeviri eksikliği kaynaklı adaletsizlik (PDR 9)
 çeviri eksikliğinin etkisizliği inancı (OM 27)
 çeviri hizmeti deneyimi bulunmaması (ÖG 48)
 çeviri hizmeti gerekliliği (PDR 14)
 çeviri hizmeti için yasal düzenleme ihtiyacı (PİKTES ÖG 18)
 çeviri hizmeti ihtiyaç yoğunluğu (TÇ 17)
 çeviri hizmeti ile güvenli iletişim (OM 34)
 çeviri hizmeti ile iletişim kolaylığı (MY 36)
 çeviri hizmeti ile uyum sorunlarının azalması ve aidiyetin artması (PDR 26)
 çeviri hizmeti planlaması (MY 23)
 çeviri hizmeti yerine çocuk kullanımı (PDR 9)
 çeviri hizmeti yokluğu nedeniyle yetersizlik hissi (VELİ 10)
 çeviri hizmetinde azalan ihtiyaç algısı (TÇ 22)
 çeviri hizmetinde kalite beklentisi (TÇ 3)
 çeviri hizmetine duyulan güven eksikliği (MY 34)
 çeviri hizmetine duyulan ihtiyaç (TÇ 13)
 çeviri hizmetine duyulan sınırlı ihtiyaç (PDR 15)
 çeviri hizmetine erişim eksikliği (MY 13)
 çeviri hizmetine erişim problemi (TÇ 1)
 çeviri hizmetine ihtiyaç duyulmayan durumlar (MY 44)
 çeviri hizmetine yönelik saygı eksikliği (TÇ 12)
 çeviri hizmetinin başarı kriterleri (MY 36)
 çeviri hizmetinin eğitimdeki katkısı (MY 47)
 çeviri hizmetinin hizmet olarak görülmemesi (OM 16)
 çeviri hizmetinin iletişimde etkili olması (MY 41)
 çeviri hizmetinin öğrenci inisiyatifleriyle sağlanması

(PİKTES ÖG 11)
 çeviri hizmetinin öğrenciler tarafından karşılanması (PİKTES ÖG 10)
 çeviri hizmetinin süreçlere etkisi (MY 37)
 çeviri hizmetinin yokluğunda yalnızlık (PDR 9)
 çeviri hizmetinin yönlendirici işlevi (VELİ 1)
 çeviri hizmetiyle eşit erişim sağlama (OM 41)
 çeviri hizmetlerinde gönüllü katkı sunma (TÇ 7)
 çeviri hizmetlerinde tutarsız ücretlendirme algısı (TÇ 5)
 çeviri hizmetlerinin eğitimdeki eşitlik ve başarıya katkısı (MY 47)
 çeviri hizmetlerinin eğitimdeki rolü (MY 45)
 çeviri hizmetlerinin eğitimdeki yeri (MY 24)
 çeviri hizmetlerinin etkinliği (PDR 10)
 çeviri hizmetlerinin kalitesi (PDR 11)
 çeviri hizmetlerinin kalitesine dair algı (MY 50)
 çeviri hizmetlerinde tutarsız ücretlendirme algısı (VELİ 48)
 çeviri hizmetlerinin profesyonelleştirilmesi gerekliliği (MY 45)
 çeviri ihtiyacına duyarlılık (PDR 11)
 çeviri ihtiyacına farkındalık (TÇ 18)
 çeviri ihtiyacında gönüllü katılım (PDR 11)
 çeviri ihtiyacında zamanla azalma gözlemi (TÇ 2)
 çeviri ihtiyacının artışına yönelik algılar (MY 50)
 çeviri ihtiyacının arttığı okullardaki algılar ve ihtiyaçlar (TÇ 15)
 çeviri ihtiyacının gönüllülükle karşılanması (TÇ 3)
 çeviri ihtiyacının görünmez kılınması (TÇ 12)
 çeviri ihtiyacının göz ardı edilmesi (TÇ 4)
 çeviri ihtiyacının okul süreçlerine etkisi (VELİ 2)
 çeviri ihtiyacının öğretmen sorumluluğuna yüklenmesi (MY 11)
 çeviri ihtiyacının sürekliliği (PDR 14)
 çeviri ihtiyacının sürekliliği (TÇ 10)
 çeviri ihtiyacının sürekliliği algısı (TÇ 1)
 çeviri ile fırsat eşitliği sağlama (PDR 21)
 çeviri ile güven inşası (TÇ 8)
 çeviri ile güven ortamı oluşturma (TÇ 21)
 çeviri ile iletişim engelini aşma (MY 1)
 çeviri ile kayıt ve belge sürecinin hızlanması (MY 5)
 çeviri kalitesi değerlendirme zorluğu (OM 29)
 çeviri kalitesinde beklenti düşüklüğü (OM 30)
 çeviri kalitesinde dalgalanma (ÖG 22)
 çeviri kalitesine bağlı iletişim düzeyi (OM 31)
 çeviri kalitesine güven algısı (TÇ 1)
 çeviri kalitesinin belirsizliği (ÖG 6)
 çeviri kalitesiyle oluşan saygınlık (VELİ 42)
 çeviri odası ihtiyacı (MY 23)
 çeviri olmadan yapılamayan testler (PDR 9)
 çeviri rolünde plansızlık algısı (TÇ 11)
 çeviri sayesinde kriz anının yumuşatılması (MY 5)
 çeviri sayesinde kriz yönetimi (TÇ 12)
 çeviri sayesinde okul topluluğuna uyum (VELİ 70)
 çeviri sonrası gözlem (MY 29)
 çeviri sonrası takip ve tekrar çağırılma (TÇ 2)
 çeviri sürecinde anlam bütünlüğü sağlama (TÇ 2)
 çeviri sürecinde gizlilik sorunu (PDR 3)
 çeviri sürecinde görünmeyen emek (TÇ 3)
 çeviri sürecinde güven sorunu yaşanması durumunda desteğe devam edilmemesi (PDR 23)
 çeviri sürecinde hız ve kalite dengesi (TÇ 4)
 çeviri sürecinde iletişim kopukluğu (PDR 2)
 çeviri sürecinde öğretmen avantajı (TÇ 13)
 çeviri sürecinde pedagojik bağlam kaybı (ÖG 26)
 çeviri sürecinde rol belirsizliği (TÇ 3)
 çeviri sürecinin gayriresmî niteliği (ÖG 18)
 çeviri sürecinin kalitesi (MY 27)
 çeviri süreçlerinde güven duyulma (TÇ 4)
 çeviri süreçlerinde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri (TÇ 15)
 çeviri süreçlerinde paydaş görüşleri (PDR 10)
 çeviri süreçlerindeki verimlilik algısı (MY 50)
 çeviri teknolojisinin iletişime katkısı (VELİ 6)
 çeviri temelli çözüm geliştirme (OM 7)
 çeviri uygulamalarıyla iletişim sağlama (VELİ 7)
 çeviri uygulaması memnuniyetsizliği (VELİ 12)
 çeviri varlığının telafi edici etkisi (PDR 8)
 çeviri yetersizliğine bağlı bilgi eksikliği (ÖG 41)
 çeviri yoluyla bilgi aktarımı (TÇ 3)
 çeviri yoluyla iletişim kolaylaştırma (ÖG 37)

çeviri yoluyla katılım artışı (OM 28)
 çeviri yoluyla kriz yönetimi (TÇ 26)
 çeviri yoluyla rehberlik katkısı (PDR 16)
 çeviride anlam doğruluğu beklentisi (VELİ 40)
 çeviride mahremiyet eksikliği (PDR 12)
 çeviride sürekliliğin önemi (VELİ 52)
 çeviride veli lehine esneklik sağlama (TÇ 2)
 çevirinin eğitimde fırsat eşitliğine katkısı (OM 19)
 çevirinin eğitimdeki görünmez gücü (TÇ 26)
 çevirinin karar alma süreçlerine etkisi (MY 17)
 çevirinin karar süreçlerine olumlu katkısı (OM 19)
 çevirinin öğretim sürecine yapıcı katkı sağlaması (OM 19)
 çevirinin süreçteki yönlendirici rolü (VELİ 69)
 çevirisiz geçen kritik görüşmeler (PDR 3)
 çevirisiz iletişim alışkanlığı (ÖG 13)
 çevirisiz iletişim güçlüğü (MY 10)
 çeviriyle ciddiye alması (PDR 22)
 çeviriyle desteklenen kayıt süreci (OM 15)
 çeviriyle etkili veli iş birliği oluşturma (ÖG 15)
 çeviriyle iletişim kolaylığı (OM 2)
 çeviriyle kriz çözümü (TÇ 9)
 çeviriyle öğrenmeye erişim kolaylığı (ÖG 80)
 çeviriyle öğretmenveli etkileşimi (MY 5)
 çeviriyle sağlanan anlayış (OM 32)
 çevirmen aracılığıyla etkili aktarım sağlama (ÖG 114)
 çevirmen aracılığıyla rehberlik (OM 2)
 çevirmen desteğiyle güven ortamı oluşması (MY 28)
 çevirmen eksikliği nedeniyle yapay zekâ temelli çözümlerin önerilmesi (PDR 23)
 çevirmen eksikliği riski (PDR 18)
 çevirmen kullanımının tavsiye edilmesi (OM 34)
 çevirmen olmadan eğitimsel uyum güçlüğü (VELİ 1)
 çevirmen olmadan iletişim güçlüğü (TÇ 3)
 çevirmen olmadan yapılan iletişimin riskleri (TÇ 3)
 çevirmen sayesinde işlem kolaylığı (OM 14)
 çevirmen temelli karar kalitesi (OM 24)
 çevirmen temininde sistem eksikliği (PDR 12)
 çevirmen varlığında etkili diyalog (ÖG 50)
 çevirmen varlığıyla iletişim kopukluğunu önleme (TÇ 2)
 çevirmene ulaşma zorluğu (OM 33)
 çevirmenin beden diliyle güven kaybı (VELİ 2)
 çevirmenin eğitim katkısı algısı (OM 44)
 çevirmenin eğitim sürecindeki güvencesi (TÇ 1)
 çevirmenin eğitim sürecine katkıları (MY 27)
 çevirmenin eğitim süreçlerine katkısının yokluğu (MY 40)
 çevirmenin eğitimdeki etkisi (MY 24)
 çevirmenin iletişim süreçlerine dahil olmasıyla çözüm sağlama (TÇ 15)
 çevirmenin iletişimde sağladığı kolaylık (MY 46)
 çevirmenin iletişimde kolaylaştırıcı rolü (MY 53)
 çevirmenin kurumsal eksikliği (PDR 4)
 çevirmenin öğrenci ve veli anlayışını artırmadaki rolü (MY 46)
 çevirmenin öğrenci ve veli iletişimini kolaylaştırma rolü (MY 47)
 çevirmenin öğrenci ve veli ilişkisini kolaylaştırma rolü (TÇ 15)
 çevirmenin sağlıklı karar alınmasına katkısı (MY 39)
 çevirmenin sınıf içi uyumu (PİKTES ÖG 6)
 çevirmenin veli katılımına katkısı (MY 36)
 çevirmenle disiplin sürecini yönetme (MY 6)
 çevirmenle iletişimde profesyonellik arayışı (TÇ 3)
 çevirmenle iletişimde zorluklar (MY 27)
 çevirmenle sağlanan güvenli iletişim ortamı (ÖG 16)
 çevirmenlerin alan dışı kişilere göre tercih edilmesi nedeni (TÇ 5)
 çevirmenlerin çalışma alanlarının belirlenmesi (MY 45)
 çevirmenlerin danışma sürecine katkısı (PDR 12)
 çevirmenlerin eğitim süreçlerine sağladığı somut katkılar (TÇ 15)
 çevirmenlerin eğitimdeki destekleyici rolü (MY 50)

çevirmenlerin eğitimdeki etkinliği (MY 50)
 çevirmenlerin eğitimdeki rolü (MY 24)
 çevirmenlerin iletişimdeki aracılık rolü (MY 50)
 çevirmenlerin iletişimi kolaylaştırması (MY 39)
 çevirmenli müdür yardımcısı katkısı (PDR 4)
 çevirmenliğin görünmez emeği (TÇ 22)
 çevirmenlik hizmetlerinin okul ortamlarında öneminin farkındalığı (TÇ 15)
 çevirmenlik nedeniyle oluşan sorumluluk karmaşası (MY 11)
 çevirmenlikte iş yükü farkındalığı (TÇ 3)
 çevirmenlikte saha deneyimi önemi (TÇ 3)
 çevirmensiz iletişim çıkmazı (PDR 4)
 çevirmensizliğin öğretmen yükü (OM 29)
 çevresel ağlarla yayılan erişilebilirlik (TÇ 26)
 çevrilen bilgilerin doğruluğu (TÇ 13)
 çevrilen bilginin güvenilirliği (MY 10)
 çevrim içi çeviri kullanım deneyimi (ÖG 99)
 çevrimdışı çeviri yetersizliğinin aşılması (VELİ 73)
 çevrimiçi çeviri ile geçici çözüm (MY 13)
 çift dilliliğin iletişim gücü (OM 16)
 çift yönlü açıklık sağlama etkisi (MY 14)
 çocuğun başarısına katkıda bulunamama kaygısı (VELİ 1)
 çocuğun çeviri yüküyle baş etmesi (PDR 3)
 çocuğun çeviride dil ve anlam kaybı (ÖG 27)
 çocuğun değeri hissi (OM 1)
 çocuğun ders başarısına katkı (VELİ 33)
 çocuğun devamsızlık sürecinin yönetimi (OM 48)
 çocuğun duygu ve ihtiyaçlarının doğru iletilmesini sağlayan destek (PDR 24)
 çocuğun duygusal güvenliğinin sağlanması (ÖG 126)
 çocuğun eğitim hakkını koruma (TÇ 13)
 çocuğun eğitim hakkının çeviri nedeniyle sekteye uğraması (MY 11)
 çocuğun eğitim sürecine yön verme (VELİ 73)
 çocuğun eğitimde kalması (TÇ 9)
 çocuğun eğitime erişiminde eşik sorunu (VELİ 1)
 çocuğun eğitime katılımda yüksek katkı (VELİ 65)
 çocuğun eğitime katkıda önemli rol (VELİ 70)
 çocuğun gelişim sürecini anlama (VELİ 83)
 çocuğun gelişim sürecini anlama kolaylığı (VELİ 21)
 çocuğun gelişimini destekleyen etki (ÖG 39)
 çocuğun omzundaki yükün hafiflemesi (VELİ 85)
 çocuğun pasif aracı konumlandırılması (ÖG 33)
 çocuğun psikolojik yükünü azaltma (MY 5)
 çocuğun sözcük rolü (PDR 4)
 çocuğun çevirmen rolünde yetersizliği (ÖG 45)
 çocuğun topluma tam uyumu için destek (VELİ 51)
 çocuğun yerine veliyle konuşma imkanı (VELİ 50)
 çocuğun yükünü hafifleten destek (VELİ 11)
 çocuk aracılığıyla iletişim sağlanması (VELİ 6)
 çocuk aracılığıyla iletişim zorunluluğu (MY 11)
 çocuk aracılığıyla sorun çözme (OM 52)
 çocuk çevirmenin bilgiye erişimi (PDR 3)
 çocuk çevirmenle sınırlı iletişim (OM 14)
 çocuk çevirmenlerle geçici çözüm (OM 27)
 çocuk çevirmenliğinde bilgi saptması (MY 49)
 çocuk çevirmenliğinin sınırlılığı (TÇ 13)
 çocuk çevirmenlik sorunu (OM 32)
 çocuk çevirmenler üzerinden ailelerle iletişim kurma (PİKTES ÖG 18)
 çocuk merkezli iletişim yaklaşımı (TÇ 1)
 çocuk merkezli yaklaşımın desteklenmesi (VELİ 52)
 çocuk refahına katkı (TÇ 9)
 çocuk temelli iletişim biçimi (MY 3)
 çocuk üzerindeki baskının hafiflemesi (VELİ 34)
 çocuk üzerinden iletişim sınırı (PDR 22)
 çocuk yükünü hafifletici katkı (TÇ 1)
 çocukla ilgili durumların açıklanabilmesi (VELİ 71)
 çocuklar arası dayanışma ilişkisi (OM 3)
 çocuklar arası kaynaşma desteği (ÖG 100)
 çocuklar üzerinden iletişim kurma (VELİ 30)
 çocuklara bireysel destek (TÇ 9)
 çocuklara dil öğretme girişimleri (TÇ 4)
 çocuklarda uyum sorunlarına müdahale (TÇ 7)

çocukların aileleri adına aracı rolü (ÖG 80)
 çocukların çeviri yükünü üstlenmesi (PDR 9)
 çocukların ders dışına alınması (TÇ 22)
 çocukların duygusal yalıtılmışlığı (PDR 9)
 çocukların eğitim erişimi (MY 10)
 çocukların eğitim hakkının savunulması (TÇ 12)
 çocukların eğitimi için çevirinin önemi (VELİ 48)
 çocukların iletişim becerilerinin gelişmesi (VELİ 76)
 çocukların kabuğuna çekilmesini önleme (ÖG 105)
 çok adımlı iletişim nedeniyle yaşanan aksama (MY 11)
 çok dilli materyal havuzu oluşturulması (PİKTES ÖG 16)
 çok dilli sınıf ortamında öğrenciler arası gerginlik (MY 11)
 çok dilliliğe uyum (TÇ 9)
 çok dilliliğe yönelik mevzuat eksikliği (OM 16)
 çokdilli öğretmen kolaylığı (PDR 4)
 çoklu öğretmen zorlayıcılığı (OM 10)
 çözüm odaklı aracı rol (MY 10)
 çözüm odaklı çeviri başarısı (OM 22)
 çözüm odaklı çeviri katkısı (OM 24)
 çözüm odaklı geçici destek (PDR 3)
 çözüm odaklı iletişim süreci (MY 13)
 çözüm odaklı yaklaşım (MY 29)
 çözüm sürecini hızlandırma (OM 33)
 daha hızlı okul tepkisi alma (VELİ 37)
 daha net ve hızlı geri bildirim (VELİ 16)
 danışan tepkilerine duyarlılık (PDR 15)
 danışma sürecine katkı eksikliği (PDR 2)
 davranış normalleşmesini gözlemleme (ÖG 118)
 davranışsal değişim sağlama (ÖG 104)
 değerlere yönelik farkındalık kazandırma (ÖG 104)
 denetimli hizmet güvencesi (OM 29)
 deneyim temelli katkı sunma (TÇ 10)
 denklik işlemlerinde rehberlik katkısı (TÇ 5)
 denklik işlemlerine destek (TÇ 13)
 denklik işlemlerine rehberlik (TÇ 14)
 denklik sınavı iletişim desteği (OM 43)
 ders anlatımına katkı sağlama (ÖG 103)
 ders başarısını destekleme (ÖG 112)
 ders dışı yönlendirme katkısı (MY 9)
 ders dışı zamanlarda yardım (PDR 4)
 ders içeriğini aktarma kolaylığı (MY 48)
 ders içeriklerinin anlaşılması (VELİ 22)
 ders içi etkileşim kolaylığı (ÖG 89)
 ders içi öğrenmeyi destekleme rolü (MY 1)
 derse katılım eksikliği (ÖG 67)
 dersin anlaşılmasını kolaylaştırma (ÖG 109)
 destek hizmetlerine erişim kolaylığı (PDR 15)
 desteklenemeyen öğrenci süreci (ÖG 44)
 desteklenen öğrencinin rahatlaması (ÖG 128)
 desteksiz iletişimde kurumsal çaresizlik hissi (VELİ 1)
 devamsızlık açıklamalarında rol (MY 9)
 devamsızlık mesajlarının anlaşılabilmesi (MY 11)
 devamsızlık nedenlerinin doğru aktarımı (OM 23)
 devamsızlık sorunlarında çözüm aracı (MY 17)
 devamsızlık süreçlerinde bilgi aktarımı (ÖG 111)
 devamsızlık takibi gereksinimi (PDR 4)
 devamsızlık takibine yardım (PDR 22)
 devamsızlık ve not bildirimi (ÖG 91)
 devamsızlıkla ilişkilendirilen iletişim eksikliği (ÖG 22)
 devlet kurumlarında koordinasyon eksikliği (TÇ 12)
 devlet sistemi içinde yön buldurma (TÇ 12)
 dijital araçlarla iletişim çabası (VELİ 9)
 dijital çeviri araçlarının sınırı (VELİ 67)
 dijital çeviri desteği (MY 31)
 dijital destekli anlık çeviri imkanı (MY 18)
 dijital iletişim çözümü (OM 9)
 dil aracı olarak çocuk kullanımı (TÇ 22)
 dil aracılığıyla engellerin aşılması (ÖG 51)
 dil aracılığıyla kültürel köprü kurma (ÖG 121)
 dil aracılığıyla sosyal köprü (TÇ 3)
 dil bariyerine bağlı katılım eksikliği (OM 51)
 dil bariyerine bağlı okul terk riski (TÇ 7)
 dil bariyerini aşma aracı (TÇ 11)
 dil bariyerini aşma duygusal etkisi (ÖG 16)
 dil bariyerini aşma işlevi (TÇ 1)

dil bariyerini aşmada yardımcı öğretmen (VELİ 58)
 dil bariyerini azaltarak fırsat eşitliği yaratma (OM 22)
 dil bariyerinin aşılmasında öğrenci desteği (ÖG 127)
 dil bariyerinin aşılmasıyla sınıf içi düzenin artması (PİKTES ÖG 14)
 dil bariyerinin azaltılması (TÇ 24)
 dil bariyerinin günlük yaşama etkisi (VELİ 80)
 dil bariyerinin okul katılımını engellemesi (VELİ 2)
 dil bariyerinin ortadan kalkması (OM 50)
 dil bariyerinin sistematik çözümü (VELİ 72)
 dil bariyerlerini azaltan etkileşim (VELİ 27)
 dil bariyerlerinin aşılması (VELİ 82)
 dil becerileri gelişimi için Türkçeyle maruz bırakma (PİKTES ÖG 04)
 dil becerisiyle sosyal uyum kolaylaştırma (TÇ 7)
 dil bilen öğretmenle çözüm üretme (MY 48)
 dil bilmeme kaynaklı çaresizliği giderme (TÇ 12)
 dil bilmeyen için eşlik (TÇ 23)
 dil çeşitliliğine bağlı ihtiyaç artışı (MY 35)
 dil desteği ile güvene dayalı ilişki kurulması (MY 5)
 dil desteği ile kuruma güven duygusu (VELİ 1)
 dil desteği ile okul bağlılığı oluşturma (MY 6)
 dil desteğiyle artan veli katılımı (MY 19)
 dil desteğiyle eşit eğitim imkânı (MY 20)
 dil desteğiyle güçlenen veli katılımı (MY 8)
 dil desteğiyle önlenen karar hataları (MY 7)
 dil destekli iletişimin çocuğun okulda kalmasına olanak sağlaması (OM 5)
 dil engeli kaynaklı güvensizlik (PDR 4)
 dil engeli kaynaklı sorunlar (PDR 4)
 dil engeli tkandığında rahatlatıcı etki (ÖG 58)
 dil engeline bağlı iletişim sınırı (PDR 1)
 dil engeline karşı çözüm üretme (TÇ 12)
 dil engeline karşı köprü olma (TÇ 4)
 dil engeline rağmen ilişki kurulması (PDR 8)
 dil engeline rağmen kurulan bağ (ÖG 43)
 dil engelini aşma (MY 34)
 dil engelini aşma (OM 32)
 dil engelini aşma aracı (TÇ 13)
 dil engelini aşma aracı (TÇ 19)
 dil engelini aşma becerisi (MY 23)
 dil engelini aşma katkısı (TÇ 25)
 dil engelini aşmada köprü olma (TÇ 21)
 dil engelini kaldırma (TÇ 23)
 dil engelinin aile içi etkisinin azalması (VELİ 34)
 dil engelinin akademik iletişime etkisi (ÖG 82)
 dil engelinin aşılması (PDR 16)
 dil engelinin aşılması yoluyla güçlenme (VELİ 20)
 dil engelinin aşılmasına destek (TÇ 8)
 dil engelinin aşılmasına katkı (TÇ 16)
 dil engelinin eğitim iş birliğine etkisi (PDR 3)
 dil engelinin etkili şekilde aşılması (VELİ 76)
 dil engelinin etkisinin küçümsenmesi (OM 25)
 dil engelinin iletişimi sekteye uğratması (MY 49)
 dil engelinin okul alışkanlıklarına etkisi (ÖG 22)
 dil engelinin öğrenmeye etkisi (OM 46)
 dil engelinin öğrenmeye etkisi (PİKTES ÖG 03)
 dil engelinin zamana bağlı azalması (ÖG 15)
 dil engeliyle sınırlanan etkileşim (ÖG 36)
 dil engelli bireylerin savunuculuğu (TÇ 10)
 dil engelli veliyle iletişimsizlik (ÖG 29)
 dil kurslarına yönlendirme katkısı (TÇ 2)
 dil öğrenimi sonrası çeviri ihtiyacının azalması (TÇ 2)
 dil öğreniminde çeviri tembelliği endişesi (MY 25)
 dil öğreniminde ihtiyaç yönelimi (OM 1)
 dil öğrenimine destek olma (ÖG 59)
 dil sorunlarının aşılması (TÇ 9)
 dil sorunu nedeniyle pasif kalma (ÖG 67)
 dil temelli eşitsizlikleri azaltma (ÖG 94)
 dil yapısı uyumsuzluğu (OM 6)
 dil yetersizliği nedeniyle eğitim hakkından geri kalma (OM 5)
 dil yetersizliği nedeniyle eğitim takibi zayıflığı (OM 26)
 dil yetersizliğinden kaynaklı iletişim boşluğunu doldurma (TÇ 2)
 dil yetersizliğinin okul erişimini engellemesi

(VELİ 1)
 dil yetersizliğinin sosyal geri çekilmeye etkisi (VELİ 2)
 dil yoluyla eğitim desteği (VELİ 22)
 dil yoluyla güven inşası (OM 1)
 dilde anlaşılabilirlik sağlaması (TÇ 26)
 dilekçe ve belge yazımı için çevirmen desteği (MY 11)
 dilekçeyle yönlendirme uygulaması (OM 15)
 dili bilmeyen veliyle iletişim sorunu (OM 33)
 dili öğrenme sürecinde dış desteğin etkisi (ÖG 105)
 dilsel anlam kaybını önleme (TÇ 1)
 dilsel aracıya duyulan zorunlu ihtiyaç (PDR 3)
 dilsel çeşitlilik ihtiyacı (MY 29)
 dilsel destekle kültürel eğitim erişimi (VELİ 30)
 dilsel engelleri aşan rehberlik (VELİ 47)
 dilsel engellerin aşılmasına destek (TÇ 14)
 dilsel eşitsizlikleri azaltma rolü (TÇ 12)
 dilsel ihtiyaçların giderilmesinde çeviri etkisi (ÖG 38)
 disiplin görülmesi hassasiyeti (OM 32)
 disiplin sağlamada yetersiz destek (PİKTES ÖG 02)
 disiplin sorunlarında iletişim yardımı (MY 13)
 disiplin sorunlarını azaltma katkısı (MY 16)
 disiplin süreci açıklama aracı (ÖG 91)
 disiplin sürecinde iletişim iyileşmesi (MY 35)
 disiplin süreçlerinde arabuluculuk rolü (TÇ 6)
 doğru aktarım ile iletişim kalitesinin artması (TÇ 21)
 doğru aktarıma bağlı başarı (MY 31)
 doğru anlama ortamı oluşturma (ÖG 65)
 doğru arabulucu sayesinde anlayış gelişimi (ÖG 53)
 doğru bilgi aktarımı (MY 34)
 doğru bilgi aktarımı ve hızlı geri bildirimle süreci kolaylaştırma (PDR 26)
 doğru bilgi aktarımında eksiklik (ÖG 30)
 doğru bilgi aktarımıyla karar doğruluğu (ÖG 117)
 doğru bilgiye erişim kolaylığı (TÇ 17)
 doğru bilgiye erişimde destek (VELİ 57)
 doğru bilgiye ulaşım (OM 29)
 doğru bilgiye ulaşmada aracı (ÖG 57)
 doğru cevabın alınması (OM 45)
 doğru çeviriyle yönlendirme etkisi (ÖG 31)
 doğru iletişimde aksaklık yaşanması (ÖG 64)
 doğru iletişimle başarıya katkı (ÖG 62)
 doğru mesajın gözlemlerle teyit edilmesi (MY 15)
 doğrudan anlaşma kolaylığı (ÖG 63)
 doğrudan bilgiye erişim kolaylığı (VELİ 11)
 doğrudan iletişim kuramama (PDR 6)
 doğrudan iletişime duyulan ihtiyaç (VELİ 10)
 duygu güvenliği oluşturma etkisi (ÖG 61)
 duygu odaklı etkileşim eksikliği (PDR 8)
 duygu temelli aktarım eksikliği (PDR 4)
 duygu ve düşünce aktarım doğruluğu (MY 25)
 duygu ve düşüncelerin tam aktarılmasında yaşanan zorluklar (PİKTES ÖG 10)
 duygu ve niyetin karşıya aktarılması (MY 28)
 duygusal aktarım yetersizliği (PDR 2)
 duygusal aktarımın gücü (OM 1)
 duygusal bağla güçlenen iletişim (OM 3)
 duygusal destek ve güven sağlayıcılığı (TÇ 6)
 duygusal ifadelerle hassasiyet eksikliği (OM 40)
 duygusal iletişimde güven kurma (OM 4)
 duygusal rahatlama sağlama (ÖG 74)
 duygusal ve sosyal etkileşimi kolaylaştırma (PİKTES ÖG 03)
 duygusal yükün azaltılması (VELİ 15)
 duyulma ve anlaşılma hissi (VELİ 29)
 düşük düzeyli ama işlevsel iletişim (ÖG 47)
 ebeveyn katılımı için destek eksikliği (ÖG 29)
 ebeveyne bilgi verme çabası (OM 15)
 ebeveynin eğitim sürecine katılım engeli (VELİ 81)
 ebeveynin karar süreçlerinden uzaklaşması (VELİ 81)
 ebeveynle anlamlı iletişim kurulması (ÖG 126)
 ebeveynlerin rahatlatılması (VELİ 76)
 ebeveynöğretmen görüşmelerinde iletişim köprüsü (ÖG 93)
 eğitim alanında yetkin olmayan çevirmen sorunu (VELİ 2)
 eğitim bilgisi aktarımı (TÇ 1)
 eğitim dışı çeviri deneyimi (TÇ 19)

eğitim dışı görev yüklenmesi (PDR 4)
 eğitim diline aracılık (TÇ 20)
 eğitim diline erişim imkânı (VELİ 26)
 eğitim erişimini sağlama (TÇ 13)
 eğitim etkileşimini artıran unsur (ÖG 96)
 eğitim etkinliklerine katılım aracı (PDR 21)
 eğitim fırsatlarını eşitleyen araç (ÖG 19)
 eğitim hakkı için iletişim zorunluluğu (OM 46)
 eğitim hakkı için müdahil olma (TÇ 4)
 eğitim hakkına destek işlevi (ÖG 64)
 eğitim hakkına erişim desteği (ÖG 65)
 eğitim hakkına erişim kolaylığı (OM 47)
 eğitim hakkına ulaşmada çeviri desteği (VELİ 1)
 eğitim hakkının kullanılmasına aracılık (TÇ 12)
 eğitim hakkının zedelenmesi (OM 12)
 eğitim iletişimini destekleme (PDR 18)
 eğitim iletişimini güçlendirme aracı (ÖG 6)
 eğitim kararlarına etkisizlik algısı (OM 45)
 eğitim kararlarına katkı (OM 29)
 eğitim kararlarında etkili iletişim (OM 24)
 eğitim kararlarında farkındalık artışı (VELİ 69)
 eğitim kaynaklarına erişim desteği (VELİ 29)
 eğitim kurumlarında çevirmenlere verilen düşük değer algısı (TÇ 5)
 eğitim kurumlarıyla güçlü iletişim ağı (TÇ 1)
 eğitim kurumlarıyla veliler arasında köprü olma (TÇ 10)
 eğitim mevzuatını anlamlandırma desteği (TÇ 6)
 eğitim ortamı uyum desteği (TÇ 11)
 eğitim ortamına katkı sağlama (MY 45)
 eğitim ortamına sosyal uyum desteği (TÇ 26)
 eğitim ortamında bütüncül etkileşim sağlama (ÖG 17)
 eğitim ortamında çevirmen eksikliği (TÇ 22)
 eğitim ortamında çevirmen görünürlüğü (TÇ 4)
 eğitim ortamında değer aktarımı (ÖG 97)
 eğitim ortamında güvenilir çevirmen ihtiyacı (TÇ 5)
 eğitim ortamında iletişim kolaylaştırıcılığı (PDR 13)
 eğitim ortamında iletişim kolaylığı (TÇ 3)
 eğitim ortamında işlevsellik (TÇ 16)
 eğitim ortamında köprü rolü (TÇ 14)
 eğitim ortamında rehberlik etme (TÇ 13)
 eğitim ortamlarında çeviri ihtiyacının sürekliliği (TÇ 6)
 eğitim ortamlarında çevirmenlerin gerekliliği (MY 50)
 eğitim ortamlarında dil aracı olarak kabul görmeme (TÇ 7)
 eğitim ortamlarında dil engelini aşma katkısı (TÇ 15)
 eğitim planlamasına katkı sunma (OM 22)
 eğitim politikalarına kalite katkısı (MY 22)
 eğitim politikalarında standart eksikliği (MY 15)
 eğitim sistemi bilgisiyle katkı (TÇ 13)
 eğitim sistemi entegrasyonu (OM 15)
 eğitim sisteminde uzman çevirmen gereksinimi (OM 39)
 eğitim sistemine güven artırıcı rol (ÖG 81)
 eğitim sorunlarının çözümünde çeviri (VELİ 75)
 eğitim sürecinde anlam birliği (PDR 16)
 eğitim sürecinde anlam boşluğu (VELİ 56)
 eğitim sürecinde çevirmen katkısı (TÇ 3)
 eğitim sürecinde dil engeli (MY 3)
 eğitim sürecinde dil köprüsü rolü (PDR 17)
 eğitim sürecinde eşit fırsat sunma (ÖG 132)
 eğitim sürecinde eşitsizlik (PDR 9)
 eğitim sürecinde güven duygusu (OM 3)
 eğitim sürecinde güven inşa etme (ÖG 8)
 eğitim sürecinde güvenli ilerleme (VELİ 45)
 eğitim sürecinde iletişim kolaylaştırıcılığı (PDR 2)
 eğitim sürecinde öğrenme engelini azaltma (ÖG 12)
 eğitim sürecinde rehberlik sağlayan çeviri desteği (ÖG 93)
 eğitim sürecinde sorun çözme desteği (VELİ 71)
 eğitim sürecine aktif katılım (VELİ 16)
 eğitim sürecine aktif katılım imkânı (VELİ 82)
 eğitim sürecine çeviri katkısı (OM 11)
 eğitim sürecine dahil etme (ÖG 91)
 eğitim sürecine destek (TÇ 16)
 eğitim sürecine destek aracı (VELİ 28)
 eğitim sürecine destek eksikliği (PDR 6)
 eğitim sürecine destek veren öğretmenler (MY

49)
 eğitim sürecine dolaylı katkı (OM 35)
 eğitim sürecine erişim imkânı (VELİ 55)
 eğitim sürecine erişimi mümkün kılan araç (MY 2)
 eğitim sürecine gönüllü katılım (TÇ 14)
 eğitim sürecine güven kazandırma (ÖG 32)
 eğitim sürecine güven tesis etme (TÇ 1)
 eğitim sürecine hızlı çözüm üretimi (MY 5)
 eğitim sürecine katılım aracı (TÇ 11)
 eğitim sürecine katılım artışı (OM 13)
 eğitim sürecine katılım desteği (ÖG 74)
 eğitim sürecine katılım kolaylaştırıcısı (TÇ 8)
 eğitim sürecine katılım sağlama (MY 9)
 eğitim sürecine katılımı artırma (PIKTES ÖG 05)
 eğitim sürecine katılımın artması (MY 1)
 eğitim sürecine katkı (TÇ 23)
 eğitim sürecine katkı (TÇ 18)
 eğitim sürecine katkı arayışı (OM 15)
 eğitim sürecine katkı eksikliği (ÖG 44)
 eğitim sürecine katkı sağlama (VELİ 76)
 eğitim sürecine katkı sağlama (MY 24)
 eğitim sürecine köprü olma (TÇ 17)
 eğitim sürecine sınırlı katılım (VELİ 80)
 eğitim sürecine yönlendirici katkı (TÇ 26)
 eğitim sürecini anlama kolaylığı (VELİ 78)
 eğitim süreçlerinde doğru bilgi aktarımı (TÇ 5)
 eğitim süreçlerinde dolaylı destek (TÇ 7)
 eğitim süreçlerinde kültürel farkındalık artırımı (TÇ 6)
 eğitim süreçlerinde tarafsız iletişim rolü (TÇ 7)
 eğitim süreçlerine dahil olma ve katkı sağlama (MY 50)
 eğitim süreçlerine destek sağlama (MY 27)
 eğitim süreçlerine katılım sağlama (ÖG 4)
 eğitim süreçlerine katkı (OM 2)
 eğitim süreçlerine katkı sağlama (PDR 10)
 eğitim süreçlerine katkı sağlama (PDR 11)
 eğitim süreçlerine yapıcı etki (TÇ 13)
 eğitim süreçlerini kolaylaştırma (OM 29)
 eğitim sürecinin verimli kullanımı (ÖG 106)
 eğitim terimlerinde çeviri güçlüğü (OM 37)
 eğitim vizyonu oluşturma desteği (OM 47)
 eğitimcilerle sadeleştirilmiş dil kullanımı (TÇ 2)
 eğitimciveli iletişim bağlantısı (TÇ 1)
 eğitimciyle sağlanan iletişim (TÇ 25)
 eğitimde belirsizlikleri giderme (ÖG 73)
 eğitimde dil bariyerini aşma (PDR 10)
 eğitimde dil engeli ile mücadele (MY 24)
 eğitimde dilsel erişim sağlayıcılığı (TÇ 4)
 eğitimde eşit fırsat sunma aracı (OM 20)
 eğitimde eşit haklara katkı (TÇ 26)
 eğitimde eşit katılım sağlama (ÖG 71)
 eğitimde eşitlik hissinin güçlenmesi (VELİ 86)
 eğitimde eşitlik için dil desteği (OM 44)
 eğitimde eşitlik ortamı sağlama (ÖG 63)
 eğitimde eşitlik sağlama desteği (ÖG 61)
 eğitimde eşitsizlikleri azaltma katkısı (TÇ 6)
 eğitimde fırsat eşitliği aracı (TÇ 9)
 eğitimde fırsat eşitliği sağlama (ÖG 92)
 eğitimde fırsat eşitliği sağlama çabası (TÇ 4)
 eğitimde iletişim temelli yaklaşım (OM 41)
 eğitimde iletişim zinciri (OM 47)
 eğitimde öğrenme fırsatlarının genişlemesi (ÖG 125)
 eğitimde sürekliliğe katkı (MY 10)
 eğitimde sürekliliği sağlama (ÖG 72)
 eğitimde tarafsız aracı rolü (TÇ 1)
 eğitime dair yanlış anlamaları önleme (MY 6)
 eğitime erişim desteği (TÇ 9)
 eğitime erişim engeli (PDR 4)
 eğitime erişim hakkının çeviriyle güçlendirilmesi (MY 5)
 eğitime erişim kolaylaştırıcılığı (TÇ 12)
 eğitime erişimin çeviriye bağımlı hâle gelmesi (MY 11)
 eğitime katılım için çeviri gerekliliği (VELİ 10)
 eğitime katılım kolaylığı (ÖG 83)
 eğitime katılımda dil köprüsü (ÖG 32)
 eğitime katılımda eşitlik sağlama (ÖG 103)
 eğitimsel bilgilendirmenin yetersizliği (OM 16)
 eğitimsel eşitlik desteği (TÇ 17)
 eğitimsel iletişimin sürdürülebilirliği (ÖG 131)
 eğitimsel süreçlerin dil bariyerine takılması (MY 11)
 eğitsel açıklama kolaylığı (OM 27)

eğitsel bağlamda rehberlik (TÇ 8)
 eğitsel bilgiye erişim sağlama (TÇ 8)
 eğitsel iletişimi kolaylaştırma (ÖG 87)
 eğitsel iletişimin güçlenmesi (OM 28)
 eğitsel karar alma desteği (MY 13)
 eğitsel karar süreçlerine katkı (OM 20)
 eğitsel rehberliğe erişim avantajı (VELİ 13)
 eğitsel sorunların zamanında çözümü (VELİ 17)
 eğitsel sürece katkı (MY 23)
 eğitsel sürece katkı aracı (PDR 1)
 eğitsel uyum sürecine katkı (VELİ 57)
 ekonomik fedakârlık gösteren hizmet kalitesi (TÇ 6)
 eksik çeviriyle oluşan anlam kaymaları (MY 8)
 eksik çeviriyle oluşan yönlendirme hataları (ÖG 32)
 eksik veya hatalı bilgi aktarımı riski (ÖG 29)
 eksik ya da hatalı aktarım riski (ÖG 21)
 endişeyi gideren çevirmen varlığı (ÖG 59)
 erişilebilir bilgiye açılan kanal (VELİ 68)
 erişim eşitsizliğini azaltma (ÖG 5)
 erken dönem iletişim kolaylığı (PIKTES ÖG 02)
 erken müdahale imkânı (OM 48)
 erken yaşta dil bariyeri etkisi (OM 41)
 eşit bilgilendirme ortamı sağlama (VELİ 14)
 eşit bilgiye erişim kolaylığı (VELİ 44)
 etkileşim kalitesini artırma (ÖG 7)
 etkileşim kalitesini yükseltme (ÖG 101)
 etkileşimde düşük derinlik düzeyi (ÖG 13)
 etkileşimde iç rahatlığı ölçütü (OM 36)
 etkileşimi kolaylaştıran teknolojik destek (ÖG 99)
 etkili aracı görüşme deneyimi (ÖG 52)
 etkili çeviride hedefe ulaşma ölçütü (ÖG 19)
 etkili danışmanlık ortamı sağlama (ÖG 102)
 etkili iletişim desteği (MY 31)
 etkili iletişim için teknolojik destek araçlarının kullanımı (PIKTES ÖG 14)
 etkili iletişimi mümkün kılma (ÖG 113)
 etkili iletişimin anahtarı (ÖG 96)
 etkili iletişimle güven sağlama (ÖG 73)
 etkili kayıt süreci yönetimi (ÖG 129)
 etkili veli etkileşimi (OM 24)
 etkin iletişim kurma (OM 7)
 etkin iletişimi sağlama (ÖG 1)
 etkin katılım için bilgi aktarımı (ÖG 99)
 etkin öğrenme için iletişim desteği (ÖG 69)
 etkin veli bilgilendirme aracı (OM 52)
 etkinlik bilgilendirmesinde iletişim gücü (ÖG 98)
 etkinlik katılımı teşvik desteği (ÖG 91)
 etkinliklerden haberdar olma fırsatı (VELİ 14)
 etkinliklere katılımda yetersizlik (PDR 9)
 etkinlikte anlaşılma gözlemi (ÖG 59)
 etkisiz çeviri aracı kullanımı (dolaylı) (ÖG 40)
 ev içi dil tercihlerinin etkisi (ÖG 23)
 ev ziyareti çeviri stratejisi (PDR 4)
 ev ziyaretlerinde bilgilendirme (MY 9)
 faaliyetlerin çeviri olmadan sekteye ulaşması (ÖG 55)
 farklı dili konuşan bireylerle iletişimi mümkün kılan araç (PDR 24)
 farklı kültürlerle duyarlılık geliştirme (TÇ 16)
 fazla çeviriye bağlı öğrenme tembelliği (PIKTES ÖG 02)
 fırsat eşitliği sağlama aracı (ÖG 64)
 fırsat eşitliği sağlayıcı işlev (ÖG 79)
 fırsat eşitliğine olumlu katkı (OM 21)
 fırsat eşitliğini destekleme işlevi (ÖG 62)
 fırsat eşitliğini destekleyen çeviri (OM 45)
 form doldurma sürecinde kolaylık (ÖG 129)
 fuar ve sağlık sektörüne odaklanma (TÇ 7)
 gayriresmi çeviri bağımlılığı (MY 3)
 gayriresmi çeviri çözümleri (OM 15)
 gayriresmi çeviri ile sürecin yürütülmesi (MY 8)
 gayriresmi çeviri yapan eş rolü (VELİ 2)
 gayriresmi danışmanlık etkisi (TÇ 24)
 gayriresmi dil desteği kullanımı (VELİ 9)
 gayriresmi çevirmenlik uygulamaları (TÇ 3)
 gecikmeli iletişimin önlenmesi (VELİ 17)
 geçici çözüm üretme zorunluluğu (OM 12)
 geçici çözümlerle iletişim kurma (PDR 9)
 geçici statünün etkilediği algı (PDR 3)
 geçici ve düzensiz hizmet (PDR 4)
 geçmiş eğitim bilgilerinin aktarımı (ÖG 129)
 geri bildirim süreçlerini kolaylaştırma (ÖG 1)
 geri bildirimler sağlıklı iletimi (VELİ 72)
 geri bildirimle anlam doğrulama (PIKTES ÖG

01)
 geri bildirimlerde kültürel duyarlılık vurgusu (ÖG 81)
 geri bildirimlerle başarı değerlendirilmesi (ÖG 101)
 gezi izin süreçlerinde çeviri (OM 52)
 Google çeviri destekli etkileşim (OM 28)
 Google çeviri ile desteklenmiş süreç (PIKTES ÖG 03)
 Google çeviri kullanımı (OM 7)
 Google çeviri yetersizliği (OM 6)
 Google çevirisinin sınırlı işlevi (VELİ 1)
 Google Translate ile iletişim kurma çabası (VELİ 2)
 Google Translate ile sınırlı etkileşim (ÖG 11)
 Google Translate işe yaramıyor (ÖG 29)
 Google Translate ve benzeri teknolojilerin işlevsel olmaması, okuryazarlığın yetersizliği nedeniyle iletişim kurulamaması (ÖG 29)
 göç idaresinde dil eşleşmesine dayalı çevirmen ataması (VELİ 2)
 göçmen çocuklara eşit eğitim fırsatı sağlama (ÖG 81)
 göçmen topluma güven kazandırma katkısı (MY 22)
 göçmen velide güven hissi oluşturma (MY 6)
 göçmen veliyle yüzeysel iletişim (OM 26)
 göçmenlerin kuruma erişimini kolaylaştırma (MY 1)
 gönüllü akraba çeviri desteği (VELİ 2)
 gönüllü çeviri katkısı (TÇ 22)
 gönüllü çeviri yapan topluluk üyeleri (VELİ 2)
 gönüllü çeviriyle boşluk doldurma (TÇ 8)
 gönüllü çevirmen eksikliğinin farkındalığı (TÇ 10)
 gönüllü destek ve sosyal sorumluluk (TÇ 4)
 gönüllü katkıyla iletişim kolaylığı (MY 25)
 gönüllü yardım temelli hizmet sunumu (TÇ 12)
 görev sınırlarını aşan destek anlayışı (TÇ 14)
 görsel anlatımla destekleme (PDR 1)
 görsel materyalle öğrenmeyi destekleme (PIKTES ÖG 04)
 görüşme amacının bozulması (PDR 5)
 görüşme başlangıcında gerilim (PDR 8)
 görüşme iptali zorunluluğu (PDR 4)
 görüşme kalitesini artırma (OM 32)
 görüşme özetinde anlam bütünlüğü (PDR 15)
 görüşme rahatlığı ve açıklık (ÖG 20)
 görüşme sonucuna göre başarı ölçümü (OM 31)
 görüşme sürecinde çeviri kullanımı (OM 42)
 görüşme veriminin düşmesi (PDR 5)
 görüşmelerde anlama kolaylığı (PDR 16)
 görüşmelerde verim düşüklüğü (OM 12)
 görüşmelerin uzaması (OM 12)
 görüşmeye katılım sorunu (PDR 22)
 göz temasıyla destek mesajı verme (OM 4)
 güçlü iletişim ağına erişim (VELİ 66)
 günlük destekleyici çeviri (PDR 9)
 günlük dile dayalı çeviri (TÇ 25)
 günlük iletişimde sadeleştirme becerisi (TÇ 21)
 günlük iletişimin sürdürülmesi zorluğu (ÖG 56)
 günlük sorun çözümünde yeterlilik (OM 8)
 günlük aksaklıkların açıklanamaması (ÖG 24)
 günlük durum aktarımı desteği (ÖG 89)
 günlük ihtiyaç eksikliği (MY 30)
 günlük konularda çeviriye ihtiyaç duyulmaması (VELİ 6)
 günlük okul ihtiyacına destek (PDR 4)
 günlük yaşamda teknolojik destek kullanımı (VELİ 81)
 güven duygusu inşasına katkı (TÇ 12)
 güven duygusu oluşturma (TÇ 13)
 güven ilişkisi inşası (PDR 12)
 güven ilişkisi kurma katkısı (TÇ 12)
 güven kazanımına dayalı iletişim (ÖG 15)
 güven temelli iletişim yapısı (VELİ 46)
 güven temelli okul ortamı (ÖG 124)
 güven ve iş birliği ortamı (VELİ 75)
 güven veren iletişim ortamı (ÖG 125)
 güvenilir bilgi akışı sağlayıcılığı (TÇ 1)
 güvenli iletişim ortamı sağlama (OM 10)
 güvenli iletişim ortamı sağlama (ÖG 65)
 güvenli ve açıklayıcı iletişim (ÖG 53)
 güvenli ve hızlı toplumsal uyum (OM 22)
 güvenli ve verimli iletişim ortamı (VELİ 71)

güvensizlik yaratan iletişim ortamı (PDR 3)
 hassas durumda yanlış anlaşma riski (OM 10)
 hastane gibi alanlardaki çevirmenlik hizmetlerinin model olarak görülmesi (ÖG 28)
 hatalı aktarımın geç fark edilmesi (ÖG 6)
 hatalı yönlendirme sonucu mağduriyet (ÖG 30)
 hayatı alanlarda iletişim sağlayıcılığı (ÖG 86)
 hedef davranış kazandırma aracı (MY 21)
 her alanda destek verme (TÇ 20)
 her okula danışman çevirmen atanması önerisi (PİKTES ÖG 17)
 her öğrenciye ulaşma imkânı (ÖG 107)
 hızlı iletişim desteği (MY 29)
 hızlı ve etkili çözüm üretimi (TÇ 26)
 hijyen kuralları farkındalığına katkı (ÖG 19)
 hizmet içi eğitim gerekliliği (PİKTES ÖG 18)
 hizmet kalitesine güven (TÇ 18)
 hizmet kapsamının netleştirilmesi gereği (PİKTES ÖG 19)
 hizmete erişimde eşitlik sağlama (TÇ 14)
 hizmetin maddi karşılıksızlığı (TÇ 22)
 hizmetin yeterli görülmesi anlayışı (OM 25)
 hukuki süreçlerde çeviri desteği (OM 48)
 içsel sorunları görünür kılama (ÖG 102)
 idari işlemlerde kolaylık (MY 23)
 idari işlemleri kolaylaştırma (TÇ 16)
 idari kararlarda destekleyici unsur (MY 22)
 idari süreç destekçiliği (MY 29)
 idari süreç kolaylaştırıcılığı (MY 32)
 idari süreçlere olumlu katkı (MY 21)
 idari süreçlerin yönetimine katkı (ÖG 4)
 idari ve rehberlik görüşmelerinde iletişim zorluğu (PDR 3)
 ideal çeviri hizmeti modeli (MY 45)
 ideal modelde yapısal birim oluşturma (MY 16)
 ifade aktarm güvencesi (MY 29)
 ifade aktarımında sansürleme (PDR 5)
 ifade boşluklarını giderici araç (TÇ 11)
 ifade bulan duygusal ihtiyaçlar (VELİ 31)
 ifade bütünlüğünün korunması (PDR 15)
 ifade daralması sorunu (PDR 4)
 ifade doğrulanlığı eksikliği (PDR 8)
 ifade edilen sorunların açığa çıkışı (PDR 13)
 ifade eksikliği kaynaklı iletişim aksamaları (OM 28)
 ifade eksikliğini etkisi (MY 34)
 ifade gücünün gelişmesine katkı (ÖG 125)
 ifade güçlüğüne azaltılması (ÖG 131)
 ifade güvencesi oluşturma (TÇ 9)
 ifade güvensizliği hissi (OM 27)
 ifade özgürlüğü hissi kazanımı (VELİ 21)
 ifade özgürlüğü sağlayan çeviri (VELİ 35)
 ifade özgürlüğü sağlayan ortam (VELİ 46)
 ifade yetersizliği kaynaklı kopukluk (OM 3)
 ihmal edilen uzman desteği (PDR 9)
 ihtiyaca dayalı çeviri desteği (TÇ 7)
 ihtiyaca göre görev üstlenme (TÇ 20)
 ihtiyaca göre çevirmen ataması yapılmalı (PİKTES ÖG 16)
 ihtiyaç anında çeviri desteği (TÇ 21)
 ihtiyaç anında çeviri desteği (ÖG 78)
 ihtiyaç anında telefonla çözüm (OM 27)
 ihtiyaç duyulmadığı durumlar (MY 43)
 ihtiyaç kadar çeviri etkililiği (ÖG 47)
 iki dile hâkimiyet başarısı (OM 21)
 il dışı okullara uzaktan destek sağlama (TÇ 14)
 il veya ilçe bazlı çevirmen istihdamı (PİKTES ÖG 20)
 ilçe düzeyinde istihdam önerisi (MY 29)
 iletişim açığını kapatma (PDR 4)
 iletişim açığını kapatma (TÇ 17)
 iletişim açısından önemli katkı (MY 44)
 iletişim ağının genişletilmesi (OM 13)
 iletişim aksaklıklarını önleme işlevi (TÇ 5)
 iletişim aracı eksikliği (OM 6)
 iletişim artışı katkısı (MY 30)
 iletişim bariyerlerini kaldıran temel destekçi (MY 2)
 iletişim başarısında güven etkisi (OM 40)
 iletişim bütünlüğü sağlama (TÇ 20)
 iletişim derinliği eksikliği (MY 3)
 iletişim destek birimi önerisi (OM 29)
 iletişim eksikliği nedeniyle başarısızlık (PDR 5)
 iletişim eksikliğinden doğan sorunlar (OM 44)
 iletişim eksikliğinden kaynaklı bilgi kaybı (VELİ 80)

iletim eksikliğini eğitimdeki etkisi (MY 22)
 iletişim engeli kaynaklı devamsızlık (OM 16)
 iletişim engelini azaltma (OM 27)
 iletişim engelini azaltma aracı (ÖG 99)
 iletişim engelini akademik sonuçları (ÖG 30)
 iletişim engelini aşılması (PDR 3)
 iletişim engelini aşılması (OM 1)
 iletişim engelini ortadan kaldırılması (MY 20)
 iletişim engellerini aşma becerisi (VELİ 52)
 iletişim engellerini aşma desteği (ÖG 72)
 iletişim engellerini aşma katkısı (TÇ 6)
 iletişim engellerini azaltma işlevi (PDR 12)
 iletişim engellerini giderme (TÇ 10)
 iletişim engellerinin giderilmesi (OM 34)
 iletişim güçlüğüne azaltma (PDR 8)
 iletişim güveni sağlayan unsur (ÖG 16)
 iletişim güvenilirliği eksikliği (ÖG 21)
 iletişim güvenliği katkısı (OM 32)
 iletişim ihtiyacının sürekliliği (PDR 3)
 iletişim kalitesinde artış (ÖG 2)
 iletişim kalitesinde artış (MY 23)
 iletişim kalitesinde dil kısıtlaması (ÖG 45)
 iletişim kalitesini artırma (MY 34)
 iletişim kalitesinin artırma gücü (MY 21)
 iletişim kanallarını açma (ÖG 104)
 iletişim kaybını önleme (ÖG 4)
 iletişim kaynaklı eğitim aksamaları (PDR 9)
 iletişim kaynaklı kriz önleyiciliği (TÇ 11)
 iletişim kazalarının önlenmesi (TÇ 11)
 iletişim kesintilerinin önüne geçme (ÖG 8)
 iletişim kesintisi onarıcılığı (OM 47)
 iletişim kesintisi yaşanması (PDR 7)
 iletişim kolaylaştırıcı deneyim (ÖG 84)
 iletişim kolaylaştırıcı desteği (TÇ 19)
 iletişim kolaylaştırıcılığı (TÇ 16)
 iletişim kolaylaştırma işlevi (PDR 14)
 iletişim kolaylığıyla gelen mutluluk (VELİ 51)
 iletişim kopukluğu önleme (TÇ 9)
 iletişim kopukluğunda disiplin riski (OM 49)
 iletişim kopukluğunu gideren araç (VELİ 74)
 iletişim kopukluğunu giderici destek (ÖG 11)
 iletişim kopukluğunu giderme etkisi (VELİ 13)
 iletişim kopukluğunu giderme işlevi (TÇ 12)
 iletişim kopukluğunu önleme rolü (TÇ 26)
 iletişim köprüsü kurma (TÇ 8)
 iletişim köprüsü olarak çeviri desteği (ÖG 79)
 iletişim kurabilme kolaylığı (MY 13)
 iletişim kuramayan okul yönetimi (PDR 9)
 iletişim kuramayan veli problemi (MY 11)
 iletişim kurma sürecinin etkinleşmesi (ÖG 97)
 iletişim kurma zorunluluğu (PDR 4)
 iletişim kurmada çeviri bağımlılığı (ÖG 36)
 iletişim kurmada dil desteği ihtiyacı (ÖG 37)
 iletişim kurulması başarısı (MY 35)
 iletişim olmadan eğitimsel aksama (ÖG 55)
 iletişim sorunlarının çözüme etkisi (MY 13)
 iletişim sorunlarının önleyici çözümü (TÇ 6)
 iletişim sorunlarının sistematik çözümü (VELİ 41)
 iletişim sorununun kurumsal etkisi (OM 14)
 iletişim süreci kolaylaştırıcılığı (TÇ 1)
 iletişim sürecinde aracı olma (MY 9)
 iletişim sürecinde çevirmen bağımlılığı (PDR 4)
 iletişim sürecinde çocuk desteği (OM 50)
 iletişim sürecinde çözüm kolaylığı (OM 24)
 iletişim sürecinde güvensizlik (PDR 9)
 iletişim sürecinde köprü işlevi (MY 10)
 iletişim sürecinde köprü işlevi (TÇ 26)
 iletişim sürecinde olumlu deneyim yaşanması (ÖG 114)
 iletişim sürecinde sabır ve esneklik (TÇ 1)
 iletişim sürecinde yalnız bırakılma hissi (TÇ 12)
 iletişim sürecine doğrudan katkı (ÖG 61)
 iletişim sürecine kolaylık (TÇ 18)
 iletişim sürecini kolaylaştırma (TÇ 13)
 iletişim süreçlerinde çevirmen rolü (MY 27)
 iletişim süreçlerinde kaliteyi artırma (PDR 10)
 iletişim süreçlerinde karşılaşılan zorluklar (MY 50)
 iletişim süreçlerinde zaman kaybı (PİKTES ÖG 01)
 iletişim sürekliliğinde aksamalar (PDR 17)
 iletişim sürekliliğini sağlama (VELİ 15)
 iletişim süresini uzatan dil araçları (MY 4)
 iletişim temelli iş aksamaları (OM 12)
 iletişim temelli karar alma süreçleri (OM 44)

iletim verimliliği düşüklüğü (PDR 6)
 iletişimde anlam açıklığını artırma (ÖG 112)
 iletişimde anlam doğruluğu beklentisi (ÖG 11)
 iletişimde belirsizlik ve yoruculuk (PDR 9)
 iletişimde çeviri programı kullanımı (VELİ 8)
 iletişimde çocuk yeterliliği (OM 11)
 iletişimde ek zaman ve emek ihtiyacı (MY 4)
 iletişimde eşitlik sağlama aracı (VELİ 19)
 iletişimde güven oluşturma (MY 32)
 iletişimde güven ortamı oluşturma (VELİ 11)
 iletişimde işlevsel çeviri desteği (ÖG 9)
 iletişimde karşılıklı anlayış gelişimi (VELİ 84)
 iletişimde kültürel köprü işlevi (PDR 2)
 iletişimde netlik hedefi (MY 31)
 iletişimde netlik ihtiyacı (OM 45)
 iletişimde samimiyetin sınırlanması (ÖG 32)
 iletişimde süreklilik sorunu (PDR 3)
 iletişimde şeffaflık ve doğru bilgilendirme (ÖG 81)
 iletişimde tamamlayıcı rol beklentisi (ÖG 38)
 iletişimde teknik araç kullanımı (OM 9)
 iletişimde verimlilik düşüşü (PDR 3)
 iletişimde zaman kaybı (PDR 4)
 iletişimde zaman kaybı (OM 12)
 iletişimdeki eşitsizliğin azaltılması (VELİ 32)
 iletişimdeki kısıtlılıkların öğretmene ek yük oluşturmaları (ÖG 25)
 iletişimi kolaylaştıran çeviri (OM 14)
 iletişimi kolaylaştıran çeviri desteği (VELİ 36)
 iletişimi kolaylaştırma işlevi (PDR 1)
 iletişimi sağlamak ve hızlandırmak (MY 37)
 iletişimin başarıya etkisi (OM 31)
 iletişimin çeviriyle sağlanamaması (ÖG 76)
 iletişimin hız ve doğruluk kazanması (VELİ 50)
 iletişimin kesintisiz sürdürülmesi (MY 17)
 iletişimle güvenin artması (VELİ 33)
 iletişimle okul kararlarına katkı (MY 18)
 iletişimle öğrenciye sosyal destek sunulması (MY 28)
 iletişimle sürecin sağlıklı ilerlemesi (MY 15)
 iletişimsizlik nedeniyle okulu bırakma (ÖG 44)
 iletişimsizlik nedeniyle resmi süreçten kopma (MY 7)
 ilgili veliyle kısıtlı iletişim kurma (ÖG 45)
 ilişki geliştirme potansiyeli (ÖG 79)
 ilk kayıt sürecinde yön bulma ihtiyacı (VELİ 1)
 ilk temas noktası olarak müdür yardımcısı rolü (PDR 2)
 ilk temas noktası olma sorumluluğu (TÇ 2)
 ilk temas sürecinde yön buldurma (MY 6)
 iş birliğine dayalı okul ilişkisi (VELİ 20)
 iş süreci hızlandırıcı katkı (ÖG 84)
 iş yükünü gönüllü olarak üstlenme (TÇ 4)
 işaret dili ve beden dili kullanımı (VELİ 30)
 işlevsel bilgi aktarımı kolaylığı (VELİ 84)
 işlevsel okul veli iş birliği (VELİ 45)
 işlevsel olmayan öğrenci çevirisi (PDR 12)
 işlevsel çeviri ile sorunsuz iletişim kurulması (MY 12)
 işleyiş kolaylaştırma işlevi (OM 21)
 iyi iletişim ağı kurma (MY 43)
 iyi işleyen mevcut sistem algısı (VELİ 51)
 izin ve evrak işlemlerinde çeviriye bağımlılık (MY 11)
 kalıcı sistem ihtiyacı (OM 12)
 kaliteli çevirmen temini (MY 29)
 kaliteli iletişim gerekliliği (OM 29)
 kalitesiz çevirilerin mağduriyet yaratması (TÇ 5)
 kapsamlı katkı sağlama (TÇ 20)
 kapsayıcı eğitim destekleyiciliği (TÇ 11)
 kapsayıcı eğitim için çeviri gerekliliği (ÖG 107)
 kapsayıcı iletişim için aracı desteği (OM 39)
 kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturma (ÖG 92)
 kapsayıcı ve eşitlikçi iletişim ortamı (VELİ 24)
 karar alma sürecinde dışlanma (VELİ 9)
 karar alma sürecine katkı (MY 10)
 karar alma süreçlerinde açıklık sağlama (MY 51)
 karar alma süreçlerine erişimsizlik (MY 3)
 karar alma süreçlerine katılma hakkı (VELİ 74)
 karar sürecinde etkililik (PDR 22)
 karar sürecine dahil olamama (OM 12)
 karar süreçlerinde iletişim eksikliği (OM 50)
 karar süreçlerinden dışlanma (OM 37)
 karar süreçlerine dâhil olamama (OM 12)
 karar süreçlerine katılım imkânı (VELİ 13)
 karar süreçlerine katkı (MY 31)

karar süreçlerine katkı algısı (OM 36)
 karar süreçlerine öğrenci arabuluculuğu (OM 38)
 karar süreçlerine sınırlı etki algısı (OM 34)
 karar verme süreçlerinde destek (VELİ 38)
 karma sınıflarda disiplin riskinin artması (MY 19)
 karmaşık bilgilerin sadeleştirilmesi (PDR 1)
 karmaşık bilgiyi sadeleştirme (TÇ 11)
 karmaşık durumlarda açıklık sağlama (TÇ 26)
 karmaşık okul terimlerini sadeleştirme (MY 6)
 karşı tarafın anlaması yeterliği (OM 44)
 karşılıklı anlaşma sağlanamayan etkileşimler (OM 18)
 karşılıklı anlayış geliştirme (ÖĞ 111)
 karşılıklı anlayış ortamı oluşumu (VELİ 34)
 karşılıklı anlayış sağlayıcılığı (TÇ 17)
 karşılıklı anlayışı kolaylaştırma (ÖĞ 59)
 karşılıklı geri bildirim döngüsü (ÖĞ 126)
 karşılıklı güvene dayalı aktarım (VELİ 32)
 karşılıklı güvenin inşasına katkı (MY 52)
 karşılıklı iletişimde köprü görevi (ÖĞ 96)
 katılım artırıcı çeviri destekleri (OM 52)
 katılım artışı beklentisi (PDR 4)
 katılım artışı sağlama (ÖĞ 116)
 katılım eksikliği yaşayan veli (PDR 9)
 katılım için dilsel güvence oluşturma (VELİ 79)
 katılım süreçlerinden dışlanma (MY 3)
 katılımcı davranışlara dayalı başarı ölçümü (PIKTES ÖĞ 02)
 katılımcı okul iklimi oluşturma (OM 20)
 katılımcı veli davranışlarını teşvik etme (MY 26)
 katılımcılığı artıran etkileşim zemini (VELİ 25)
 katılımı artıran dil aracı kullanımı (PIKTES ÖĞ 03)
 katılımı artıran hizmet (VELİ 29)
 katılımı artıran maddi destek (OM 15)
 katılımı artırmayan iletişim (OM 27)
 kaygı düzeyinde azalma (ÖĞ 128)
 kayıt döneminde çeviri ihtiyacı (MY 33)
 kayıt işlemi rehberliği (TÇ 9)
 kayıt işlemlerinde çeviri desteği (TÇ 14)
 kayıt işlemlerinde çeviri desteği (MY 9)
 kayıt işlemlerinde iletişimi kolaylığı (ÖĞ 117)
 kayıt işlemlerinde kolaylık (MY 10)
 kayıt işlemlerinde rehberlik rolü (OM 47)
 kayıt işlemlerinde zaman tasarrufu (TÇ 2)
 kayıt sürecinde bilgi aktarımı (OM 13)
 kayıt sürecinde iletişim zorluğu (OM 14)
 kayıt sürecinde rehberlik (TÇ 24)
 kayıt sürecine çeviri desteği sağlama (MY 6)
 kayıt sürecine katkı (TÇ 19)
 kayıt süreçlerinde hızlandırıcı rol (TÇ 4)
 kayıt süreçlerinde kolaylaştırıcı rol (TÇ 5)
 kayıt ve yerleştirme süreci kolaylığı (OM 43)
 kelime kartı ve görsel kullanımı (PIKTES ÖĞ 8)
 kendi imkânlarıyla çözüm arayışı (PDR 9)
 kendini ifade etme özgürlüğü (ÖĞ 62)
 kısıtlı ama işlevsel dil aracılığı (ÖĞ 43)
 kısıtlı ama işlevsel iletişim (ÖĞ 42)
 kısmi bağımsızlık geliştirme (VELİ 7)
 kırgınlık ve geri çekilme durumu (MY 34)
 kimiksiz bireyler için çözüm üretme (TÇ 10)
 kişisel güven duygusunu artırıcı etki (ÖĞ 80)
 kişisel ihtiyaçlara yanıt (MY 32)
 konu bağlamına göre anlama (OM 1)
 konunun yanlış anlaşılması (OM 12)
 kriz anında iletişim eksikliği (OM 6)
 kriz anlarında acil müdahale etkisi (TÇ 6)
 kriz anlarında çözüm odaklılık (TÇ 4)
 kriz durumunda yetersiz çeviri (ÖĞ 33)
 kulaktan kulağa iletişim etkisi (ÖĞ 27)
 kurallara uyumda dönüşüm desteği (ÖĞ 97)
 kurallara uyumu kolaylaştırma (ÖĞ 104)
 kuralları doğru anlatma rolü (ÖĞ 68)
 kurs organizasyonunda çeviri desteği (OM 13)
 kurum içi çeviri düzeni eksikliği (TÇ 11)
 kurum içi yönlendirme işlevi (TÇ 13)
 kurum içi zaman kaybı sorunu (OM 26)
 kurum içinde takdir eksikliği (TÇ 12)
 kurumda empatik yöneticilik yaklaşımı (OM 3)
 kurumla kurulan köprü görevi (VELİ 43)
 kurumlar arası bağ kurma (TÇ 24)
 kurumlar arası bilgi aktarımı (TÇ 14)
 kurumlar arası bilgi aktarımı (TÇ 10)
 kurumlar arası uyumsuzluk nedeniyle iletişim sekmesi (ÖĞ 26)
 kurumlar arası yönlendirme (OM 6)

kurumlarla bağ kurma (TÇ 23)
 kurumsal anlayış eksikliği hissi (VELİ 1)
 kurumsal çeviri desteği eksikliği (ÖĞ 29)
 kurumsal çeviri desteği eksikliğinin hizmet kalitesine etkisi (ÖĞ 25)
 kurumsal çeviri eksikliğine çözüm (VELİ 49)
 kurumsal çeviri hizmeti eksikliği (PIKTES ÖĞ 24)
 kurumsal çeviri kapasitesinin önemi (OM 46)
 kurumsal çeviride tarafsızlık sorunu (VELİ 2)
 kurumsal iletişim açığını kapatma işlevi (OM 23)
 kurumsal iletişimi destekleyen hizmet (VELİ 53)
 kurumsal mesajların doğru aktarımı (VELİ 49)
 kurumsal ortama katkı (TÇ 19)
 kurumsal sorumluluğu destekleme (OM 47)
 kurumsal süreç farkındalığı (TÇ 9)
 kurumsal yazıların çeviri ihtiyacı (OM 9)
 kültürel alışma süreci (MY 35)
 kültürel çatışma önleyiciliği (TÇ 1)
 kültürel etkileşim aracı (MY 23)
 kültürel uyum sürecine katkı (TÇ 21)
 kültürel uyumu artıran çeviri desteği (VELİ 82)
 kültürel yakınlıkla açıklık sağlama (MY 13)
 kültürlerarası anlayış kolaylaştırıcısı (VELİ 29)
 kültürlerarası saygınlık oluşturma etkisi (ÖĞ 81)
 liste çevirisiyle velinin desteklenmesi (ÖĞ 19)
 mağduriyetlerin önlenmesinde rol (TÇ 8)
 makine çevirisinde anlam sapması (PIKTES ÖĞ 01)
 maliyetsiz ve anlık çeviri çözümü (MY 25)
 malzeme temininde yanlış anlaşılma (ÖĞ 98)
 meram aktarımında yeterlik (OM 8)
 mesajlarda anlam kaybı endişesi (ÖĞ 29)
 mesajlaşmalarda tekrar etme gerekliliği (ÖĞ 29)
 mesleklesme önündeki gönüllülük engeli (TÇ 22)
 mevzuat temelli sorumluluk farkındalığı (OM 48)
 mobil uygulama desteği (OM 9)
 mobil ve profesyonel hizmet önerisi (MY 17)
 mülteci öğrencilerin adaptasyon desteği (TÇ 2)
 mülteci velilere iletişimi kolaylığı sağlama (ÖĞ 132)
 nadir ama işlevsel çeviri süreci (ÖĞ 52)
 not kağıtlarıyla dolaylı iletişim (ÖĞ 29)
 okul belgelerinde arapça desteği (PDR 17)
 okul belgelerinde rehberlik eksikliği (TÇ 7)
 okul belgeleriyle ilgili öğrenme süreci (ÖĞ 117)
 okul bütünlüğünü destekleme (ÖĞ 116)
 okul çevresinde toplumsal uyum katkısı (TÇ 1)
 okul dışı destek ağı oluşturma (TÇ 16)
 okul dışı destek arayışı (PDR 7)
 okul dışı zamanlarda verilecek dil eğitiminin sistematik destek olarak önerilmesi (PIKTES ÖĞ 10)
 okul diline aşinalık kazandırma (VELİ 40)
 okul düzeyine göre ihtiyaç değişikliği (OM 24)
 okul fobisinin çözümünde destek (ÖĞ 118)
 okul görüşmelerinde eşin aracı olması (VELİ 2)
 okul içi çeviri ihtiyacının sürekliliği (PDR 1)
 okul içi etkileşimi güçlendirme (ÖĞ 127)
 okul içi iletişimde zaman kazancı (TÇ 3)
 okul içi iletişimi kolaylaştıran destek (ÖĞ 93)
 okul içi kriz yönetimi desteği (TÇ 1)
 okul içi kültürel bütünleşme (OM 3)
 okul içi mesajların ulaşmaması riski (ÖĞ 34)
 okul içi resmi çeviri hizmeti eksikliği (PIKTES ÖĞ 22)
 okul içi yönlendirme eksikliği (OM 12)
 okul idaresi ile çevirmen arasındaki işbirliği eksikliği (TÇ 5)
 okul ihtiyaçlarına anlık müdahale yetisi (TÇ 1)
 okul ikliminde güven inşası (TÇ 11)
 okul ikliminde olumlu etki (ÖĞ 124)
 okul iklimine olumlu katkı (ÖĞ 130)
 okul işleyişinde tıkanıklık (PDR 9)
 okul karar süreçlerine destek (OM 14)
 okul karar süreçlerine etki (OM 29)
 okul kararlarının aktarımı (TÇ 8)
 okul kayıt sürecinde rehberlik (TÇ 12)
 okul kayıt sürecine destek sağlama (TÇ 10)
 okul kayıtlarında dilsel arabuluculuk (TÇ 4)
 okul kurallarının anlaşılmasını sağlama (PIKTES ÖĞ 05)
 okul liderliği erişim sağlama görevi (MY 13)
 okul mevzuatının aktarımı (TÇ 11)

okul müdürlerinden takdir görme (TÇ 4)
 okul ortamına aidiyet kazandıran iletişim aracı (MY 2)
 okul ortamına uyumlaştırma (TÇ 9)
 okul ortamında çeviri desteği (TÇ 25)
 okul ortamında çeviri ihtiyacı algısı (PDR 15)
 okul ortamında güven inşası (VELİ 77)
 okul ortamında güven oluşumu (MY 5)
 okul ortamında iletişim için çevirmen gerekliliği (VELİ 1)
 okul ortamında sosyal uyum aracılığı (TÇ 6)
 okul ortamında uyum süreci desteği (ÖĞ 2)
 okul ortamında yabancılık hissinin azalması (VELİ 39)
 okul ortamdaki çeviri eksiklikleri (MY 50)
 okul ortamdaki dilsel eşitsizliği azaltma katkısı (TÇ 15)
 okul personeline duyulan güvenin artması (VELİ 82)
 okul personeline duyulan minnettarlık (VELİ 76)
 okul personelinin çeviri direnci (VELİ 1)
 okul personeliyle güven ilişkisi (VELİ 33)
 okul personeliyle güven ilişkisi (TÇ 26)
 okul stresle baş etme aracı (VELİ 22)
 okul sürecinde eşit temsil (VELİ 74)
 okul sürecinde güven inşası katkısı (TÇ 2)
 okul sürecine duygusal bağlılık (VELİ 18)
 okul sürecine katkı düzeyi (OM 8)
 okul süreçlerinde birebir eşlik etme (TÇ 12)
 okul toplantı süreçlerine müdahil olma (TÇ 2)
 okul toplantılarında dilsel erişim kısıtı (PDR 17)
 okul uyumuna katkı (TÇ 17)
 okul verimliliğini artırıcı rol (VELİ 48)
 okul yönetimine bağlılık eğilimi (OM 2)
 okul yönetiminin çeviriye direnç göstermesi (VELİ 2)
 okul yönetimiyle doğrudan iletişimde isteksizlik (VELİ 2)
 okul yönetimiyle güçlenen bağ (OM 3)
 okul yönetimlerinin bireysel çabalarıyla çözüm (TÇ 12)
 okul yönetimleriyle etkili iletişim (TÇ 4)
 okula aidiyet duygusunu artırma (OM 48)
 okula aidiyet hissinin gelişmesi (VELİ 24)
 okula aidiyet sorunları (MY 3)
 okula devamsızlıkta yanlış anlamalar (ÖĞ 24)
 okula duyulan güvenin artışı (VELİ 20)
 okula erişimde kolaylık sağlama (VELİ 82)
 okula katılımda bilgiye erişim desteği (ÖĞ 5)
 okula uyum sürecine destek (ÖĞ 101)
 okula uyum sürecine katkı (VELİ 78)
 okula uyum sürecine katkı (OM 28)
 okulaile iletişimi bozulması (OM 12)
 okulaile iletişimi kolaylığı (OM 32)
 okulaile iletişimini kolaylaştırma (PDR 12)
 okulaile ilişkisi güçlendirme (TÇ 18)
 okulaile ilişkisini pekiştirme işlevi (VELİ 79)
 okulaile iş birliği desteği (PDR 15)
 okulaile iş birliğinde kopukluk (PDR 9)
 okulaile iş birliğinin gelişmesi (ÖĞ 130)
 okulaile işbirliği eksikliği (OM 12)
 okulda çeviri hizmetlerinin eğitim başarısına katkısı (TÇ 15)
 okulda çeviri hizmetlerinin rolü (MY 27)
 okulda çeviri ihtiyacı algısı (MY 24)
 okulda çeviri ihtiyacı algısı (PDR 10)
 okulda çeviri ihtiyacına duyarlılık (MY 50)
 okulda çeviriye ihtiyaç algısı (MY 27)
 okulda çevirmenlik için standart eksikliği (TÇ 3)
 okulda eğitim süreci katkısı (MY 27)
 okulda kurumsal destek eksikliği (VELİ 7)
 okulda resmi çevirmenin bulunmaması (PIKTES ÖĞ 10)
 okulda çeviri hizmetinin öğrenciler tarafından sağlanması (PIKTES ÖĞ 17)
 okulkurs kaydında rehberlik etme (MY 1)
 okulla doğrudan temel düzey iletişim kurulabilmesi (VELİ 6)
 okulla güven temelli iletişim (VELİ 26)
 okulla güvenli iletişimi kolaylaştırma (VELİ 70)
 okulla sağlıklı ilişki kurulması (VELİ 72)
 okullarda çeviri ihtiyacının sürekliliği (TÇ 26)
 okullarda resmi süreçlere hız katma (TÇ 4)
 okulveli arasında köprü olma (TÇ 12)
 okulveli etkileşiminde çeviri temelli boşluklar

(MY 11)
 okulveli etkileşimini kolaylaştırma (ÖG 61)
 okulveli etkileşimini kolaylaştırma (TÇ 26)
 okulveli iletişim kolaylaştırıcılığı (TÇ 2)
 okulveli iletişim köprüsü (OM 27)
 okulvelioğrenci üçgeninde güven köprüsü (MY 26)
 okuma yazma desteğiyle iletişim güçlendirme (OM 49)
 okuryazarlık engeli nedeniyle teknoloji yetersizliği (ÖG 27)
 olağanüstü durumlarda çeviri yetersizliği (ÖG 27)
 olay aktarımında kısıtlı açıklık (ÖG 24)
 olay kavrayışında gecikme (OM 12)
 olumlu davranış değişimi katkısı (ÖG 73)
 olumsuz davranışların çözülmesi (ÖG 95)
 orta düzey dil bilgisiyle destek ihtiyacı (VELİ 58)
 ortak dilin sosyal katkısı (PİKTES ÖG 6)
 oryantasyon sürecinde iletişim zorluğu (OM 41)
 otomatik çeviriyle kurulan bağ (ÖG 49)
 ödev desteği yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırma (ÖG 19)
 ödev takibi gibi temel konularda bilgi alışverişi (ÖG 25)
 öğrenci aracılığıyla iletişim denemesi (ÖG 64)
 öğrenci aracılığıyla iletişim eksikliği (PDR 7)
 öğrenci aracılığıyla iletişim kurma (ÖG 108)
 öğrenci aracılığıyla kısıtlı iletişim (ÖG 41)
 öğrenci aracılığıyla sorun çözümü (OM 51)
 öğrenci başarısına dolaylı katkı (TÇ 21)
 öğrenci başarısına erişim zorluğu (OM 2)
 öğrenci başarısına katkı (VELİ 12)
 öğrenci başarısına katkı ihtimali (ÖG 32)
 öğrenci başarısına katkı sağlayan çeviri süreci (ÖG 82)
 öğrenci başarısına olumlu etki (ÖG 61)
 öğrenci başarısında zaman kaybı (ÖG 106)
 öğrenci başarısını artırma desteği (MY 16)
 öğrenci başarısını etkileyen çeviri eksikliği (PDR 3)
 öğrenci çevirmen katkısıyla çözüm (OM 30)
 öğrenci çevirmeninin yanlış yönlendirmesi (OM 30)
 öğrenci çevirmenliğinin duygusal katkısı (OM 17)
 öğrenci davranışlarını yönetmede destek (ÖG 117)
 öğrenci destekli iletişim zinciri (OM 38)
 öğrenci destekli veli iletişimi (PİKTES ÖG 22)
 öğrenci ekseninde çeviride çözüm odaklılık yaklaşımı (ÖG 28)
 öğrenci gelişimini destekleme (OM 29)
 öğrenci gelişiminin görünürleşmesi (OM 12)
 öğrenci ihtiyaçlarının anlaşılması (ÖG 132)
 öğrenci ihtiyaçlarının eksik aktarılması (ÖG 34)
 öğrenci ile bağ kurma aracı (ÖG 74)
 öğrenci iletişiminde güven unsuru (TÇ 3)
 öğrenci katılımında artış sağlama (ÖG 101)
 öğrenci kaynaklı dil edinimi (OM 11)
 öğrenci mağduriyetini önleyici destek (TÇ 6)
 öğrenci merkezli destek (TÇ 17)
 öğrenci merkezli etkileşim (OM 1)
 öğrenci merkezli yaklaşım (TÇ 18)
 öğrenci öğrenmesinde denge sorunu (PİKTES ÖG 6)
 öğrenci performansına yönelik anlık bilgi aktarımı (ÖG 25)
 öğrenci performansının iletimi (OM 42)
 öğrenci profiline göre yerleştirme desteği (TÇ 14)
 öğrenci psikolojisini koruma (OM 10)
 öğrenci refahı koruyuculuğu (TÇ 11)
 öğrenci sayesinde sağlanan iletişim (ÖG 42)
 öğrenci sayısına bağlı zorlanma (MY 23)
 öğrenci sıkıntısının hızla anlaşılması (ÖG 58)
 öğrenci sorunlarına arabuluculuk (TÇ 1)
 öğrenci takibinde netlik sağlama işlevi (ÖG 32)
 öğrenci tanıma kolaylığı (OM 29)
 öğrenci tepkilerinden iletişim doğrulama (OM 35)
 öğrenci uyum sürecine katkı (TÇ 14)
 öğrenci uyumunu kolaylaştıran destek (PİKTES ÖG 05)
 öğrenci üzerinden çeviri kurulumu (PDR 6)
 öğrenci üzerinden çeviri sorunu (TÇ 3)
 öğrenci üzerinden kurulan bağ (OM 16)
 öğrenci üzerinden kurulan bağlantı (ÖG 42)
 öğrenci üzerinden yürütülen çeviri döngüsü (MY

11)
 öğrenci ve veli beklentilerini yönetme (TÇ 6)
 öğrenci ve veli iletişiminde etkili destek (ÖG 60)
 öğrenci veli etkileşimini kolaylaştırma (ÖG 95)
 öğrenci velilerinin çeviri hizmetine ulaşım zorlukları (TÇ 5)
 öğrenci yararına bilgilendirme (TÇ 26)
 öğrenci yerleştirmede çeviri katkısı (OM 40)
 öğrencidanışman iletişimini güçlendirme (PDR 13)
 öğrencide güven duygusu oluşması (ÖG 128)
 öğrencide güven duygusu oluşturma (ÖG 110)
 öğrenciler arası anlayış geliştirme katkısı (ÖG 17)
 öğrencilerin ders içeriğini kavramasında yetersizlik (ÖG 76)
 öğrencinin ailesine dair sosyal ve psikolojik arka planın bilinmemesi nedeniyle pedagojik yaklaşımın eksik kalması (ÖG 29)
 öğrencinin çeviri sırasında içerik sansürlemesi (ÖG 26)
 öğrencinin davranışsal dönüşümünde etkili rol (ÖG 75)
 öğrencinin duygusal rahatlamasına katkı (ÖG 118)
 öğrencinin eğitim sürecine destek (ÖG 124)
 öğrencinin ifade gücünü artırma (ÖG 57)
 öğrencinin ihtiyacının erken fark edilmesi (ÖG 130)
 öğrencinin kültürel ve dilsel gelişimi (OM 35)
 öğrencinin okula uyumunun kolaylaşması (PDR 23)
 öğrencinin öğrenmeye yönelimi (ÖG 73)
 öğrencinin yaşantısal sürecini izleme (ÖG 126)
 öğrencioğretmen etkileşimini kolaylaştırma (ÖG 103)
 öğrenciveli iletişimini kolaylaştırma (ÖG 5)
 öğrenciveliöğretmen bağ zayıflığı (ÖG 21)
 öğrenciye güvenli iletişim ortamı (OM 3)
 öğrenciye uyum sağlama desteği (ÖG 129)
 öğrenciyi sınıfa uyumlandırma (ÖG 116)
 öğrenciyle aile arasında köprü kurulması (ÖG 131)
 öğrenciyle kurulan güçlü bağ (OM 17)
 öğrenciyle pratik iletişim (OM 8)
 öğrenciyle sınırlı iletişim kurulması (ÖG 10)
 öğrenciyle tam iletişim sağlama (OM 45)
 öğrenme fırsatlarına erişim kolaylığı (ÖG 6)
 öğrenme fırsatlarını eşitleme (ÖG 112)
 öğrenme fırsatlarını geliştirme (ÖG 7)
 öğrenme sürecinde bütünlük sağlama (ÖG 109)
 öğrenme sürecinde öğretmen yaklaşımı (OM 40)
 öğrenme sürecine olumlu katkı (ÖG 78)
 öğrenme sürecini hızlandırma (ÖG 94)
 öğrenme sürecini kolaylaştırma (ÖG 92)
 öğrenmeye daha açık ruh hali (ÖG 128)
 öğretimsel süreçte dil gereksinimi yaşanmaması (ÖG 48)
 öğretmen aracılığıyla başarılı iletişim (ÖG 52)
 öğretmen deneyimiyle anlam çözümleme (PİKTES ÖG 01)
 öğretmen desteğiyle aile ziyareti (OM 15)
 öğretmen ile bireysel dayanışma rolü (VELİ 1)
 öğretmen rehberliğinde sorun azalması (ÖG 50)
 öğretmen tabanlı çözüm arayışı (PDR 4)
 öğretmen veli arasında güven köprüsü (MY 51)
 öğretmen veli görüşmelerinde iletişim köprüsü (TÇ 5)
 öğretmenin çeviri sürecinde tükenmişliği (MY 49)
 öğretmenin çevirmene güvenememesi nedeniyle bilgiye ulaşamaması (örneğin, babanın neden hapiste olduğunun anlaşılabilmesi) (ÖG 29)
 öğretmenin sözel açıklamalarındaki sınırlılık hissi (ÖG 26)
 öğretmenle doğrudan iletişim imkanı (VELİ 75)
 öğretmenveli arasında bağ kurma (ÖG 132)
 öğretmenveli arasında iletişim kazalarının yaşanması (ÖG 77)
 öğretmenveli etkileşimi artırımı (TÇ 9)
 öğretmenveli iletişiminde kolaylık (VELİ 86)
 öğretmenveli iletişimini kolaylaştırma (TÇ 14)
 özgüven kazandıran çeviri deneyimi (OM 16)
 pandemi sonrası çeviri ihtiyacında azalma (TÇ 14)
 paydaşlar arası köprü kuruculuğu (TÇ 11)
 paydaşların çeviri deneyimi (MY 27)

paydaşların çeviri hizmetlerine dair memnuniyet düzeyi (MY 50)
 paydaşların çeviri hizmetlerine katkı değerlendirmeleri (PDR 10)

PİKTES öğretmenlerinden gelen destek (PDR 17)
 PİKTES öğretmenlerinin çeviri desteği (OM 37)
 pratikte dil çözümü (OM 1)
 problem çözmeye katkı (MY 35)
 problem davranışların nedenlerinin doğru anlaşılmasını sağlama (PDR 27)
 profesyonel çeviri hizmeti planlama (MY 43)
 profesyonel çeviri ihtiyacı (OM 32)
 profesyonel çeviriye duyulan güvensizlik (VELİ 2)
 profesyonel çevirmen eksikliği (PDR 15)
 profesyonel çevirmen eksikliği sorunu (MY 15)
 profesyonel çevirmenin varlığının veliyi okuldaki uzaklaştırmaktan alıkoyacağı inancı (ÖG 28)
 profesyonel çevirmenle etkili zaman yönetimi (OM 18)
 profesyonel çevirmenlerle çalışma modeli (MY 44)
 profesyonel desteğe duyulan güven (VELİ 31)
 profesyonel destek eksikliği algısı (OM 25)
 profesyonel hizmet eksikliğinin sonuçları (OM 12)
 profesyonel hizmet ihtiyacının vurgusu (OM 20)
 profesyonel olmayan katkı (PDR 4)
 profesyonel olmayan öğrencilerle çeviri yapılması (PİKTES ÖG 9)
 profesyonel olmayan ücretli çeviri hizmeti (VELİ 2)
 profesyonel çevirmen eksikliği ve aktarım yetersizliği (VELİ 65)
 profesyonel çevirmenle kalite artışı (OM 27)
 profesyonelleşmiş çeviri hizmetine duyulan ihtiyaç (OM 19)
 profesyonellik ile çeviri verimliliği (OM 34)
 proje destekli etkileşim artışı (OM 9)
 psikolojik danışma süreçlerinde destek (PDR 13)
 psikolojik görüşmelere destek sağlama (PDR 1)
 psikolojik hizmetlere çeviri desteği (PDR 12)
 psikolojik rahatlama sağlayıcısı (TÇ 11)
 rahat ifade edilebilir desteği (ÖG 58)
 randevu sistemine entegrasyon kolaylığı (ÖG 5)
 rehberlik desteğine erişimi mümkün kılma (MY 38)
 rehberlik görüşmelerinde çeviri zorunluluğu (OM 39)
 rehberlik hizmetine erişimde eşitlik sağlama (MY 42)
 rehberlik hizmetine katkı (OM 10)
 rehberlik hizmetlerinde yetersizlik (PDR 9)
 rehberlik sunulamayan öğrenciler (ÖG 45)
 rehberlik sürecinde iletişim desteği (PDR 16)
 rehberlik sürecine katkı (PDR 19)
 rehberlik sürecini kolaylaştırma (ÖG 102)
 rehberlik süreçlerinde arabuluculuk (OM 47)
 rehberlikte çeviriyle rahatlatma (ÖG 115)
 resmi belgelerde anlam boşluğu sorunu (OM 23)
 resmi belgelerde anlama yetersizliği (MY 49)
 resmi belgelerde hata düzeltme katkısı (TÇ 5)
 resmi belgelerde iletişim boşluğu (OM 26)
 resmi belgelerde iletişim kopukluğu (ÖG 24)
 resmi belgelerde erişimde engel (PDR 9)
 resmi belgelerin anlaşılmasında teknoloji kullanımı (VELİ 2)
 resmi çeviri desteği eksikliği (PDR 12)
 resmi çeviri desteği talebi (TÇ 11)
 resmi dil kullanımı farkındalığı (TÇ 16)
 resmi evraklarda dilsel erişim (PDR 17)
 resmi işlem destekçiliği (TÇ 19)
 resmi işlemlerde destek ihtiyacı (OM 29)
 resmi işlemlerde rehberlik (TÇ 26)
 resmi işlemlerde yön bulma desteği (TÇ 10)
 resmi işleyiş destek (TÇ 9)
 resmi kurumlardaki Türkçe dayatması (VELİ 2)
 resmi olmayan çeviri uygulamaları (TÇ 7)
 resmi süreç rehberliği (TÇ 23)
 resmi süreçlerde destek beklentisi (OM 27)
 resmi süreçlerin hızlandırılması (TÇ 8)
 resmi süreçte yön bulma desteği (TÇ 13)
 resmi çevirmen desteği bulunmaması (PİKTES ÖG 9)
 resmi yazı dilinde erişim sorunu (ÖG 32)

resmî yazı ile farkındalık oluşturma (OM 49)
 resmî yazıların anlaşılmasını (OM 16)
 resmî yazışmaların açıklanması (TÇ 12)
 sağlık alanında yetersiz çeviri bilgisi (VELİ 2)
 sağlık bilgilendirmesinde yetersizlik (OM 14)
 sağlık hizmetlerinde kolaylaştırıcı rol (TÇ 22)
 sağlık hizmetlerine erişim desteği (TÇ 24)
 sağlık ortamında arkadaş çevirmenliği (VELİ 2)
 sağlık randevularında çeviri ihtiyacı (PİKTES ÖG 05)
 sağlık ve ihtiyaçların fark edilmesi (ÖG 126)
 sağlık ve kayıt işlemi desteği (TÇ 16)
 sağlıklı iletişim döngüsü oluşturma (ÖG 4)
 sağlıklı iletişim eksikliği (OM 37)
 sağlıklı iletişim ile öğrenme desteği (ÖG 20)
 sağlıklı iletişim kurma ölçütü (OM 28)
 sağlıklı iletişim kurulması (PDR 15)
 sağlıklı iletişim ortamı (OM 24)
 sağlıklı iletişim ortamı (OM 32)
 sağlıklı iletişim ortamı oluşturma (OM 36)
 sağlıklı iletişim ortamı oluşturma (ÖG 67)
 sağlıklı iletişimin ön koşulu (ÖG 31)
 sağlıklı okul içi diyalog oluşturma (VELİ 78)
 sağlıklı okulaile iş birliği (ÖG 125)
 sağlıklı ve etkili bilgi aktarımı (ÖG 57)
 sağlıklı veli iletişimi desteği (ÖG 68)
 sahada gönüllü hizmet sunumu (TÇ 2)
 sahadaki kurum boşluğunu doldurma (TÇ 12)
 sanal eğitim çeviri ihtiyacı (MY 32)
 saygı ve anlayışı artıran destek (VELİ 75)
 sesli mesajların anlaşılama durumu (ÖG 12)
 sınav süreci bilgilendirmesi (TÇ 9)
 sınıf içi anlaşmayı güçlendirme (ÖG 96)
 sınıf içi çeviriyle etkileşim artırma (ÖG 119)
 sınıf içi etkileşim gelişimi (ÖG 83)
 sınıf içi etkileşimi güçlendirme (ÖG 92)
 sınıf içi etkinliklerde çeviri ihtiyacı (PDR 19)
 sınıf içi güvenli iletişim ortamı (ÖG 130)
 sınıf içi iletişim kolaylığı (ÖG 100)
 sınıf içi iletişimde kolaylık (ÖG 74)
 sınıf içi iletişimi destekleme (ÖG 7)
 sınıf içi kapanma tepkileri (PİKTES ÖG 03)
 sınıf içi psikolojik rahatlama etkisi (PİKTES ÖG 05)
 sınıf içi sürece katkı (ÖG 2)
 sınıf içi travmatik tekrarlar (OM 10)
 sınıf içi uyum sürecine katkı (ÖG 39)
 sınıf içi uyumu artırma (ÖG 110)
 sınıf içi uyumu artırma aracı (ÖG 94)
 sınıf içi uyumun artmasına katkı (ÖG 15)
 sınıf içi yardımcı rol (ÖG 84)
 sınıf öğretmenine desteğiyle dil bariyeri aşımı (VELİ 1)
 sınırlı ama olumlu deneyim (PDR 18)
 sınırlı çeviri ihtiyacının tanınması (TÇ 21)
 sınırlı dil desteği ile yönetsel aksama (MY 4)
 sınırlı dil ile etkileşim (PDR 8)
 sınırlı dil yetisiyle kurulan bağ (PDR 3)
 sınırlı ve yüzeysel bilgi aktarımı (ÖG 41)
 sistematik çeviri eksikliği (MY 35)
 sistemdeki boşluklar ve zorluklar (MY 45)
 sisteme alıştırma sürecini hızlandırma (MY 6)
 sistemik engel gözlemlenme durumu (MY 30)
 sistemli iletişimle disiplin önleme (MY 17)
 sistemsel yetersizlik algısı (MY 23)
 somut materyal destekli iletişim (PİKTES ÖG 8)
 sorun çözme odaklı iletişim aracı (MY 16)
 sorun çözümünde destek işlevi (OM 47)
 sorun çözümüne hız kazandırma (ÖG 61)
 sorun çözümüne katkı (TÇ 18)
 sorun çözümünü kolaylaştırma katkısı (MY 21)
 sorun tespiti desteği (OM 7)
 sorunların net anlaşılması (ÖG 131)
 sosyal destek belgelerinde çeviri ihtiyacı (PDR 9)
 sosyal dışlanma kaynaklı iletişim zayıflığı (ÖG 23)
 sosyal etkinliklere katılım desteği (OM 12)
 sosyal haklara erişim sorunu (OM 12)
 sosyal hizmet bağlantısı (OM 15)
 sosyal ilişkilerde çeviri desteği (ÖG 73)
 sosyal katılımı artırma rolü (ÖG 62)
 sosyal kurum destekli çeviri hizmeti (OM 4)
 sosyal uyum ve okul bağlanması (OM 46)
 sosyal uyumun hızlandırılması (ÖG 106)
 sosyal uyumun hızlanması (ÖG 69)
 sosyal yardım motivasyonu (OM 6)

sosyal yardımlaşma işlemlerine destek (MY 6)
 sözcüklerin anlamını güçlendiren bağlam (VELİ 77)
 sözde çeviri altında yönlendirme yapılması (ÖG 34)
 sözlü anlaşmanın güçlenmesi (VELİ 37)
 sözlü anlatımda açıklık (TÇ 8)
 sözlü anlatımı destekleyen güvenli alan (VELİ 24)
 sözlü çeviri eksikliği kaynaklı dışlanma hissi (VELİ 1)
 sözlü çevirinin yazılı çeviriye göre tercih edilmesi (TÇ 5)
 sözlü çeviriye dayalı ihtiyaç karşılaması (TÇ 2)
 sözlü destekle kurulan rehberlik ilişkisi (MY 8)
 sözlü ifade cesaretinin artması (VELİ 53)
 sözlü ve yazılı ifadeye erişimde çeviri katkısı (ÖG 12)
 stajyerle sağlanan geçici anlama (ÖG 29)
 süreç odaklı hizmet anlayışı (TÇ 10)
 süreç takibinde kopukluk (PDR 9)
 süreç uyumlaştırma çabası (TÇ 19)
 süreç verimliliğini artırma (TÇ 16)
 süreçleri yavaşlatan iletişimsizlik (PDR 9)
 süreçte bilgi açıklığının artırılması (TÇ 2)
 süreçte güven artışı (TÇ 17)
 süreçte güvenlik ve sorumluluk dengesini sağlama (TÇ 2)
 sürekli erişim için iletişim desteği (OM 48)
 şeffaflıkla güven inşa etme (OM 4)
 şikayetlerde iletişim ihtiyacı (VELİ 30)
 şive farklarının çeviri kalitesine etkisi (VELİ 2)
 tahmine dayalı iletişim çözümü (OM 1)
 takılmadan öğrenme kolaylığı (PİKTES ÖG 6)
 tanıdık çevirmenle sorunsuz işlem (OM 14)
 tanıtmı ve gezi ortamında destek (PDR 21)
 tarafsız ve dengeleyici iletişim yönetimi (TÇ 6)
 teknik derslerde görseldisel yönlendirme (TÇ 21)
 teknik konularda çeviri yetersizliği (ÖG 5)
 teknoloji destekli anlık iletişim (ÖG 115)
 teknoloji destekli çeviri kullanımı (OM 17)
 teknoloji destekli çeviri uygulamaları (PİKTES ÖG 01)
 teknoloji destekli çeviri uygulamaları (OM 15)
 teknoloji destekli çözümler (MY 30)
 teknoloji destekli dil geçişi (ÖG 88)
 teknoloji destekli geçici çözümler (MY 15)
 teknoloji destekli görsel anlatım çabası (PİKTES ÖG 04)
 teknoloji destekli hizmet (MY 23)
 teknoloji tabanlı geçici çözümler (PİKTES ÖG 02)
 teknolojik araçlarla destekli iletişim (VELİ 10)
 teknolojik araçlarla iletişim çabası (VELİ 80)
 teknolojik araçlarla iletişim desteği (ÖG 103)
 teknolojik araçlarla iletişim desteği (ÖG 71)
 teknolojik araçlarla sınırlı iletişim denemesi (ÖG 8)
 teknolojik çeviri araçlarının başarısızlığı (ÖG 29)
 teknolojik çeviri araçlarının sınırlı işlevselliği (ÖG 29)
 teknolojik çeviri çözümleri (MY 32)
 teknolojik çeviri hizmeti modeli (MY 37)
 teknolojik çevirinin sınırlı yeterliliği (VELİ 2)
 teknolojik çözümlerle iletişim kolaylığı (ÖG 108)
 teknolojik uygulamalardan destek alma (VELİ 55)
 teknolojiye dayalı çeviri kullanımı (VELİ 22)
 teknolojiyle desteklenen ama sınırlı çeviri kullanımı (MY 26)
 teknolojiyle sınırlı etkileşim (ÖG 22)
 telefon görüşmesinde anlam kaybı (ÖG 46)
 telefon çevirmeni ile sınırlı çözüm (OM 30)
 telefon üzerinden anlık çeviri desteği (TÇ 4)
 telefon ve yüz yüze iletişimde güven (ÖG 60)
 telefonda uzaktan çeviri desteği (VELİ 2)
 telefonda anlık çeviri desteği (TÇ 2)
 telefonda bile sürdürülen çeviri desteğinin işlevsel olması (OM 5)
 telefonda çeviri desteği (OM 11)
 telefonda çeviri kullanımı (PDR 6)
 telefonda çeviri süreçlerinde kalite sorunları (TÇ 6)
 telefonda kurulan güvene dayalı iletişim (OM 49)
 temel akademik kavramların açıklanma zorluğu

(PİKTES ÖG 13)
 temel bilgilerde iletişim boşluğu (ÖG 21)
 temel konularda anlayış sağlama (ÖG 47)
 tercih döneminde yönlendirme sağlayan unsur (MY 2)
 çevirmen aracılığıyla risk azaltma (OM 48)
 çevirmen aracılığıyla sağlıklı bilgilendirme (VELİ 86)
 çevirmen aracılığıyla sorun çözümü (ÖG 51)
 çevirmen aracılığıyla veli katılımı (OM 39)
 çevirmen bulunana kadar iletişimin ertelenmesi (MY 11)
 çevirmen desteği ile kriz anlarında iletişimin kolaylaşması (OM 5)
 çevirmen desteğiyle net iletişim (VELİ 73)
 çevirmen desteğiyle sorunsuz dönemler (ÖG 29)
 çevirmen eksikliği kaynaklı aksamlar (PDR 4)
 çevirmen eksikliğinde toplantılardan uzaklaşma (VELİ 78)
 çevirmen görevinin pedagojik tanımı (PİKTES ÖG 19)
 çevirmen ile zaman uyumsuzluğu (PDR 7)
 çevirmen olmadan iletişimde yoruculuk ve belirsizlik yaşanması (PİKTES ÖG 10)
 çevirmen öğrenci ile pedagojik kolaylık sağlama (PİKTES ÖG 13)
 çevirmen varlığında iletişim niteliği artışı (ÖG 16)
 çevirmen vasıtasıyla azalan zaman verimi (ÖG 45)
 çevirmen yetersizliğinin yol açtığı zaman kaybı (MY 11)
 çevirmene her zaman erişim sağlanamaması (PİKTES ÖG 11)
 çevirmenin görev tanımı ve etik ilkelerle belirlenmesi (PİKTES ÖG 18)
 çevirmenin var olduğu okullardan destek alma (PİKTES ÖG 21)
 çevirmenin varlığıyla öğrencinin katılımda rahatlık yaşaması (PİKTES ÖG 14)
 çevirmenle doğru yönlendirme (OM 3)
 çevirmenle iletişimde güven hissi (ÖG 58)
 çevirmenle kurulan güven sorunu (ÖG 29)
 çevirmenle veli etkileşim kolaylığı (PDR 17)
 çevirmenlikle güçlenen veli etkileşimi (ÖG 51)
 çevirmenlikle okul başarısı ilişkisi (OM 12)
 çeviride yanlış anlamaya bağlı duygusal gerilim (PİKTES ÖG 9)
 çeviri hizmeti için yönetmelik ihtiyacı (PİKTES ÖG 19)
 çeviri kalitesinin beden dili ve anlama tepkisiyle ölçülmesi (PİKTES ÖG 21)
 çeviri sayesinde gerilim azalması (ÖG 53)
 çeviri sürecinin geri bildirimler yoluyla değerlendirilmesi (PİKTES ÖG 10)
 terim bilgisi ile eğitim sürecine destek (TÇ 21)
 terminolojik engellerin aşılması (ÖG 22)
 toplantı içeriği aktarımı (TÇ 23)
 toplantı sonu karşılıklı tatmin göstergesi (MY 51)
 toplantı süreçlerinde dil desteği (TÇ 3)
 toplantı süreçlerinde iletişim kopukluğu (ÖG 14)
 toplantı süreçlerine katkı (TÇ 11)
 toplantılara katılımın artırılması (OM 36)
 toplantıların kolay ve hızlı yürütülmesi (VELİ 65)
 toplu mesajlarda çokdillilik uygulaması (PDR 17)
 topluluk aidiyetini artıran katkı (VELİ 39)
 topluluk içi bilgi aktarımı (TÇ 8)
 toplulukla anlaşma kolaylığı (VELİ 33)
 toplum çevirmenine bağlı okul deneyimi (PDR 3)
 toplum çevirmenlerinin eğitimdeki rolü (PDR 10)
 toplum çevirmenlerinin katkı sağlama rolü (MY 50)
 toplum çevirmenlerinin katkıları (MY 27)
 toplum çevirmenliğinin iletişimde kolaylaştırıcı etkisi (ÖG 29)
 toplum çevirmenliğinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi (TÇ 15)
 toplum içinde görünürlük (TÇ 23)
 toplum temelli erişim yolları (OM 13)
 topluma uyum sürecine katkı (VELİ 48)
 topluma uyumu güçlendirme rolü (VELİ 51)
 toplumla etkileşimi artırma (TÇ 16)
 toplumla okul arasında dilsel eşik (VELİ 42)
 toplumla okul arasında köprü (TÇ 9)

toplumsal kapsayıcılığa katkı (TÇ 10)
 toplumsal mutluluğa katkı (ÖG 67)
 toplumsal uyuma katkı (TÇ 24)
 toplumsal uyumu güçlendiren aracı (VELİ 43)
 toplumun bilgiye erişimini kolaylaştırma (TÇ 10)
 tüm çalışanların ilgiyle desteklenen sistem (VELİ 51)
 Türkçe edinimini destekleyen denge politikası (MY 19)
 Türkçe metinlerde anlam kısıtlılığı (OM 23)
 Türkçe yetersizliği nedeniyle iş kaybı (VELİ 2)
 türkçesi iyi öğrenciden çeviri desteği (PIKTES ÖG 24)
 Türkçeyi hiç bilmeyen öğrencilere yardım (OM 43)
 ulaşılabilir çeviri hattı gereksinimi (PIKTES ÖG 20)
 ulaşılabilirlik eksikliği (TÇ 22)
 ulaşılabilen veli bilgilendirmesi (PDR 5)
 ulaşım ve etkinliklerde bilgi eksikliği (ÖG 56)
 uluslararası öğrenciler için hazırlık modeli (MY 48)
 uluslararası öğrenciyle sağlıklı etkileşim (ÖG 132)
 umutsuzluk duygusunu önleme etkisi (ÖG 64)
 uygulama tabanlı anlam geliştirme (ÖG 50)
 uygulama temelli çeviri desteği (PIKTES ÖG 01)
 uygulama temelli kolaylaştırma (OM 9)
 uygun dil eşleştirme gerekliliği (ÖG 31)
 uyum hizmetlerine yönlendirme katkısı (OM 33)
 uyum programı desteği (OM 15)
 uyum sağlama destekçiliği (TÇ 1)
 uyum sağlayan iletişim şekli (OM 1)
 uyum sürecinde çeviri kolaylığı (OM 35)
 uyum sürecinde dil engeli (ÖG 44)
 uyum sürecinde çevirmen desteği (PIKTES ÖG 04)
 uyum sürecine çeviri desteği (OM 40)
 uyum sürecine çeviri katkısı (OM 13)
 uyum sürecine destek (PDR 22)
 uyum sürecine katkı (TÇ 16)
 uyum sürecine katkı sağlama (ÖG 111)
 uyum sürecini destekleme (PDR 14)
 uyum sürecini hızlandırma etkisi (OM 22)
 uyum ve adaptasyon ihtiyacı (MY 3)
 uyum ve başarıya katkı işlevi (ÖG 80)
 uyumlaştırıcı dil kullanımı (TÇ 18)
 uyumlu sınıf ortamı oluşturma (ÖG 71)
 uyumun başarısızlığına bağlı eğitimden kopma (OM 5)
 uzman çevirmen eksikliği (MY 32)
 uzman görüşünün aktarım kaybı (PDR 5)
veli
 veli adına karar alan akraba çevirmenler (ÖG 34)
 veli bilgilendirme doğruluğu (OM 36)
 veli bilgilendirme süreçlerini hızlandırma (ÖG 8)
 veli bilgilendirmesinde öğrenci aracılığı (ÖG 82)
 veli çevresiyle işbirliği kurma (VELİ 8)
 veli desteğini etkinleştirme (ÖG 111)
 veli destekli eğitim süreci artırışı (MY 5)
 veli etkinliklerine aktif katılım (VELİ 26)
 veli görüşmelerinde çevirmen desteği (OM 34)
 veli görüşmelerinde iletişimi mümkün kılan destek aracı (PDR 25)
 veli ile etkileşimde destekleyici araç (ÖG 58)
 veli ile kurum arasındaki güven köprüsü (TÇ 1)
 veli ile ortak anlayış oluşturma (MY 51)
 veli ile öğretmen arasında güven bağı (VELİ 85)
 veli ile sağlıklı iletişim zemini (ÖG 97)
 veli ile sınırlı etkileşim ortamı (OM 38)
 veli iletişiminde çeviri desteği gerekliliği (ÖG 77)
 veli iletişiminde dil desteği (ÖG 90)
 veli iletişiminde eşitsizlik (OM 15)
 veli iletişiminde netlik sağlama (OM 20)
 veli iletişiminde öğrenci aracılığı (PIKTES ÖG 26)
 veli iş birliğini güçlendirme (ÖG 110)
 veli katılımında artış beklentisi (ÖG 106)
 veli katılımında belirgin düşüş (ÖG 33)
 veli katılımında dil engeli etkisi (OM 30)
 veli katılımında dil engeline bağlı düşüş (MY 49)
 veli katılımında dil önemi (OM 45)
 veli katılımında eşitlik sağlama (OM 29)
 veli katılımını artıran çeviri (OM 44)
 veli katılımını artırıcı etki (OM 21)
 veli katılımını artırma (ÖG 1)

veli katılımını artırma (MY 23)
 veli katılımını artırma (TÇ 17)
 veli kaygılarını azaltma katkısı (TÇ 1)
 veli memnuniyeti artırıcılığı (TÇ 11)
 veli memnuniyeti odaklı hizmet (TÇ 26)
 veli memnuniyetinde düşüş (PDR 9)
 veli olarak görünürlük artışı (VELİ 83)
 veli olarak görünürlük kazanma (VELİ 16)
 veli onayında bilgi yetersizliği riski (OM 23)
 veli öğretmen iş birliği (VELİ 12)
 veli öğretmen öğrenci arasında köprü (MY 18)
 veli takip yetersizliği nedeniyle geri bildirim eksikliği (OM 30)
 veli toplantılarına sınırlı katılım (OM 51)
 veli toplantılarında çeviri etkinliği (PIKTES ÖG 22)
 veli toplantılarında çeviri kolaylığı (ÖG 76)
 veli toplantılarında çeviri zorunluluğu (PIKTES ÖG 23)
 veli toplantılarının temsili katılımıla geçirilmesi (ÖG 34)
 veli toplantısında anlaşılma güçlüğü (ÖG 56)
 veli ve öğrenci bütünleşmesini sağlama (OM 22)
 veliden bilgi alma kolaylığı (OM 42)
 veliden gelen katkırı güçlendirme (MY 16)
 veliler arası eşgüdüm ortamı (VELİ 35)
 veliler arası iletişim eşitliği (VELİ 38)
 veliler arası yanlış algıların önlenmesi (VELİ 19)
 velilerde dil yeterliliği eksikliği (PIKTES ÖG 23)
 velilere ulaşmada bireysel inisiyatif (OM 49)
 velilerin çaresizlik deneyimi (TÇ 13)
 velilerin eğitim sürecine katılımı (MY 20)
 velilerin eğitim sürecine katılımı (OM 17)
 velilerin karar süreçlerine katılımı sağlama (MY 6)
 velilerin okula güveninin artması (MY 53)
 velilerle anlayış köprüsü (OM 9)
 velilerle etkili etkileşim sağlama (PDR 16)
 velilerle etkili görüşme zemini (ÖG 94)
 velilerle sağlıklı bilgi paylaşımı (ÖG 2)
 velilerle sağlıklı iletişim kurma çabası (OM 35)
 velilerle temel iletişim sağlama (OM 51)
 velinin bilgi alma hakkını koruma (TÇ 13)
 velinin bilgilendirilmesine katkı (TÇ 8)
 velinin eğitim sürecine katılımını destekleme (MY 48)
 velinin ikna sürecinde çevirmen desteği (ÖG 75)
 velinin karar alma sürecine katılımı (TÇ 26)
 velinin kendini anlaşılır ifade edebilmesi (VELİ 71)
 velinin okul kararlarına katılamaması (VELİ 80)
 velinin okul kararlarına katılımı (VELİ 86)
 velinin okul politikalarını kavrayışı (ÖG 32)
 velinin okula katılım artışı (ÖG 31)
 velinin okuldan uzaklaşması riski (ÖG 32)
 velinin sorumluluklarını öğrenmesi (ÖG 73)
 velinin süreçte aktif katılımı (MY 15)
 velinin süreçte dair farkındalığı (VELİ 37)
 velinin süreçte katılımının artması (ÖG 124)
 velinin süreçlere aktif katılım sağlanması (MY 28)
 velinin süreçlere katılımının artması (ÖG 130)
 veliokul bağı güçlendirme (VELİ 14)
 veliokul etkileşiminde netlik (OM 36)
 veliokul iletişim destekçisi (TÇ 4)
 veliokul iş birliğini artıran etken (ÖG 6)
 veliöğretmen arasındaki köprü (TÇ 3)
 veliöğretmen etkileşimini artırma (ÖG 112)
 veliöğretmen iletişim desteği (TÇ 18)
 veliöğretmen iletişim güçlenmesi (ÖG 83)
 veliöğretmen iletişimi (TÇ 23)
 velitoplantı sonuçlarını kavratma aracı (MY 52)
 veliye değer veren sistem (VELİ 84)
 veliye tanınan söz hakkı (VELİ 69)
 veliye verilen bilgidir açıklık sağlanması (MY 5)
 veliye yakınlık kaynaklı başarı (OM 30)
 veliyi süreçte dâhil etme imkânı (MY 52)
 veliyle anlamlı iletişim kurma (ÖG 89)
 veliyle anlaşma çabasına destek (ÖG 103)
 veliyle bağ kurulamaması (ÖG 10)
 veliyle doğrudan etkileşim kurma (MY 9)
 veliyle etkileşimi güçlendirme (ÖG 88)
 veliyle etkili bilgi aktarımı (ÖG 100)
 veliyle güvenli iletişim ortamı sağlama (OM 39)
 veliyle iletişimde öğrenci zorunluluğu (OM 38)
 veliyle kurulan öğrenci aracılığı (ÖG 107)
 veliyle kurulan yüzeysel bağ (PDR 3)

veliyle sağlıklı iletişim kurma (ÖG 92)
 veliyle sağlıklı iletişim kurulması (ÖG 127)
 veliyle tek yönlü yazışma deneyimi (ÖG 25)
 verimli karar alma desteği (OM 33)
 whatsapp grubunda otomatik çeviri (ÖG 29)
 whatsapp gruplarında bilgi aktarım problemi (OM 30)
 whatsapp mesajlaşmalarında eşitsizlik (ÖG 21)
 whatsapp tabanlı çeviri uygulamaları (ÖG 25)
 whatsapp tabanlı tek dilli bilgilendirme (ÖG 27)
 whatsapp üzerinden iletişim eksikliği (ÖG 14)
 whatsapp üzerinden iletişim sorunu (ÖG 98)
 whatsapp ve dijital çeviriyle geçici çözüm üretimi (ÖG 26)
 yabancı dil bilen yönetici gerekliliği (OM 24)
 yabancı dil engeline aşma aracı (OM 47)
 yabancı dilde sunumlarla bilgi aktarımı (PDR 17)
 yabancı dile karşı önyargı (OM 1)
 yabancı dille gelen öğrenciye yönelim (MY 48)
 yabancı öğrenci sayısına göre dağılım önerisi (MY 19)
 yabancı uyruklu öğrenciyi sisteme katma (ÖG 92)
 yabancı veli okul ilişkisi desteği (OM 10)
 yabancı velilerin eğitim hakkına erişim kolaylığı (TÇ 6)
 yabancı yoğunluklu okul çevresi (MY 33)
 yakın çevrede sınırlı çeviri deneyimi (TÇ 7)
 yakın çevreyle destekli çeviri (OM 8)
 yalnızlaşmayı önleyen destek mekanizması (VELİ 66)
 yanıltıcı çeviri riski (PDR 4)
 yanlış aktarım olumsuzluğu (OM 32)
 yanlış aktarımın yönetsel sonuçlara etkisi (OM 18)
 yanlış anlama riski (MY 31)
 yanlış anlamalara dayalı iletişim sorunları (ÖG 23)
 yanlış anlamaları engelleme (TÇ 13)
 yanlış anlamaları önleme aracı (ÖG 62)
 yanlış anlamaları önleyen çeviri katkısı (MY 18)
 yanlış anlamaların önüne geçme işlevi (MY 26)
 yanlış anlamaların önlenmesi (OM 12)
 yanlış anlaşılma korkusuyla karar süreci zorluğu (VELİ 1)
 yanlış anlaşılmalarda azaltma katkısı (MY 15)
 yanlış anlaşılmalarda ortadan kaldırma (VELİ 18)
 yanlış anlaşılmalarda önleme (TÇ 8)
 yanlış anlaşılmalarda önlenmesi (ÖG 124)
 yanlış anlaşılmalarda önlenmesi (ÖG 130)
 yanlış anlaşılmalarda karşı güvenlilik (ÖG 29)
 yanlış anlaşılmalarda giderici çeviri (TÇ 11)
 yanlış anlaşılmalarda önleyici rol (MY 52)
 yanlış işlem önleme katkısı (TÇ 8)
 yanlış yorumla örtülmeye çalışan sorunlar (ÖG 33)
 yanlış yönlendirme kaynaklı kayıplar (ÖG 32)
 yanlış yönlendirme önleme (TÇ 9)
 yanlış yönlendirme riski (MY 34)
 yanlış yönlendirme sonucu alan dışı yerleşim (MY 7)
 yanlış yönlendirmeyi önleme (TÇ 13)
 yapay zekâ çevirilerinin duygusuz aktarımı (ÖG 30)
 yapay zekâ destek beklentisi (MY 30)
 yapay zekâ destekli çeviri çözümü (VELİ 2)
 yapay zekâ destekli dil çözümleri önerisi (MY 20)
 yapay zekâ destekli mesajlaşma ihtiyacı (ÖG 25)
 yardım talebinde iletişim kolaylığı (PDR 9)
 yazılı belgelerde doğruluk katkısı (TÇ 1)
 yazılı belgelerde sözel açıklama (MY 9)
 yazılı çeviride iletişim bozulması (ÖG 29)
 yazılı duyuruların anlaşılabilmesi (OM 37)
 yazılı iletişimde anlam kaybı (ÖG 29)
 yazılı iletişimde belirsizlik yönetimi (PIKTES ÖG 01)
 yazılı iletişimde çeviri belirsizliği (ÖG 24)
 yazılı materyal hazırlama görevlerinin çevirmene verilmesi (PIKTES ÖG 16)
 yazılı mesajlar yanlış anlaşılması (ÖG 29)
 yazılı sınav performansını destekleme (ÖG 109)
 yazılı sınavlarda öğrencinin kültürel eksikliği nedeniyle başarısız olması (ÖG 28)
 yazılı ve sözlü iletişim eşdeğerliliği (ÖG 49)
 yeni gelen öğrenciye uyum desteği (ÖG 127)

yerel çeviri ağı eksikliği (TÇ 11)
 yerel çözümlerle iletişim sağlama (MY 9)
 yerel destekle sağlanan çeviri kalitesi (ÖG 12)
 yerel idarelerle iletişim aracılığı (TÇ 4)
 yerel kurumlarda eşgüdüm sağlama (TÇ 12)
 yerel toplumda bilinirlik ve güvenilirlik (TÇ 6)
 yerel toplumdan çevirmen temini (PDR 4)
 yerel yapıya uyum desteği (TÇ 23)
 yerinde müdahale pratiği (TÇ 19)
 yetersiz aktarım nedeniyle yanlış anlama (OM 14)
 yetersiz bilgilendirme kanalları (PDR 3)
 yetersiz çeviri ile bilgi yanlış anlaşılması (MY 11)
 yetersiz çeviri ile iletişim kopukluğu (VELİ 1)
 yetersiz çeviri ile süreksizlik (PDR 5)
 yetersiz çeviri nedeniyle bilgi kaybı (OM 26)
 yetersiz çeviri nedeniyle oluşan iletişim kazaları (ÖG 29)
 yetersiz çeviride yaşanan bilgi kaybı (VELİ 17)
 yetersiz çeviride zaman kaybı (MY 10)
 yetersiz çevirinin iletişim engeli (OM 29)
 yetersiz çevirinin yönlendirme aksaklığı (OM 30)
 yetersiz çeviriyle değişen çözüm stratejisi (OM 31)
 yetersiz çeviriyle iletişim kesintisi (OM 17)
 yetersiz çeviriyle iletişim tıkanıklığı (OM 22)
 yetersiz çeviriyle kırılğan iletişim kurulması (MY 28)
 yetersiz çeviriyle şekillenen rehberlik (PDR 3)
 yetersiz çeviriyle yüzeysel çözüm (OM 46)
 yetersiz çeviriyle yüzeysel iletişim (OM 4)
 yetersiz kaynakla çözüm üretme (OM 27)
 yetersiz teknoloji deneyimi (VELİ 12)
 yetersiz türkçeye karşı destek (TÇ 26)
 yetişkin çevirmenle kurulan net iletişim (ÖG 27)
 yoğunluk dönemlerinde ekip çalışması (TÇ 14)
 yoksun gruplara erişim (TÇ 9)
 yöneticinin dil becerisiyle iletişimi kolaylaştırması (MY 8)
 yöneticiye yüklenen çeviri sorumluluğu (OM 26)
 yönetsel iletişim engeli (OM 12)
 yönetsel işlemlerde kolaylık (TÇ 19)
 yönlendirme ihtiyacı algısı (OM 15)
 yüksek etki algısı (TÇ 20)
 yüz ifadesiyle desteklenen anlayış (ÖG 46)
 yüz yüze çeviride anlam derinliği sağlama (TÇ 6)
 yüz yüze çevirinin verimliliği (PDR 7)
 yüz yüze çeviriye duyulan güven (VELİ 1)
 yüz yüze destek deneyimi (TÇ 25)
 yüz yüze iletişimde çeviri desteği (MY 14)
 yüz yüze iletişimde etkililik (TÇ 8)
 yüz yüze iletişimde netlik sağlama (VELİ 35)
 yüz yüze iletişimde sınırlı etki (ÖG 14)
 yüz yüze temasla güven inşası (PDR 8)
 yüzeysel bilgi aktarımı (MY 3)
 yüzeysel etkileşim süreci (PDR 4)
 yüzeysel iletişim kurma düzeyi (ÖG 9)
 yüzeysel iletişimle işlem tamamlama (OM 25)
 zaman kaybı yaşanması (OM 12)
 zaman kaybı yaşayan öğretmen (PDR 9)
 zaman kaybına yol açma (OM 12)
 zaman kazandıran aktarım (TÇ 11)
 zaman kazandıran doğru çeviri (VELİ 83)
 zaman kazandıran doğrudan çeviri (VELİ 19)
 zaman kazandıran hizmet (TÇ 17)
 zamanında bilgilendirme katkısı (VELİ 66)
 zengin iletişim ortamı oluşturma (ÖG 7)
 zorbalık vakasının anlaşılmasını sağlama (ÖG 118)
 zorbalıkla mücadelede dolaylı rol (TÇ 7)

4.4. ETİK DEĞERLER VE İLETİŞİM SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

“güvenmek zorundayım” ifadesiyle temsil edilen yapısal çaresizlik (ÖG 29)
 açık ve dürüst bilgilendirme eksikliği (VELİ 1)
 açıklamaların anlaşılıp anlaşılmadığından emin olunmadan belge imzalatılması (OM 5)
 adli süreçlerde bilgi sansürüne maruz kalma (TÇ 12)
 adres bilgisinin yanlış anlaşılması (OM 34)
 ahlaki tutumla çeviri başarısı ölçütü (MY 22)
 ahlaki uyumsuzluk algısı (ÖG 40)

aidiyet sorgulaması baskısı (TÇ 23)
 aile baskısı deneyimi (TÇ 17)
 aile bilgilerinin yayılması (PDR 4)
 aile bireylerinin sessizliği (TÇ 21)
 aile içi aracı kullanımının sakıncaları (PDR 3)
 aile içi bilgi açığı çıkışı (ÖG 41)
 aile içi bilgilerin ifşa riski (VELİ 11)
 aile içi bilgilerin sızma tehlikesi (MY 52)
 aile içi problemin saklanması (OM 49)
 aile lehine yumaşatma zorunluluğu (TÇ 6)
 aile onayı olmadan bilgi paylaşımı (VELİ 52)
 aile onurunu koruma hassasiyeti (ÖG 24)
 aile sırlarının çocukla paylaşılması (VELİ 34)
 aile sırlarının üçüncü kişilere açılması (VELİ 16)
 aile taleplerinde duygusal yönlendirme baskısı (TÇ 6)
 ailelerin devlet kurumuna güven nedeniyle sorgulamadan imza atması (OM 5)
 ailelerin imza atma aşamasında çevirisiz işlem yapılması (OM 5)
 ailelerin yabancı hissetmemesi çabası (VELİ 76)
 ailevi konularda çeviriyle konuşma zorluğu (VELİ 51)
 aileyle güven ilişkisi kuramama (OM 47)
 akraba çevirmen etkisi (PDR 12)
 akraba çevirmenlerde gizlilik sorunları (ÖG 93)
 akraba çevirmenlerde güven sorunu yaşanmaması (MY 17)
 akraba çevirmenlerin yanlış aktarımı (ÖG 33)
 akrabalık ilişkilerinde çeviri baskısı (TÇ 21)
 akraba çevirmenliğinde güven sorunu (PİKTES ÖG 7)
 aksan kaynaklı anlama güçlüğü (TÇ 14)
 aktarılan bilginin denetlenememesi (PDR 9)
 aktarılan içeriğin denetimsizliği (OM 30)
 aktarımda anadil üstünlüğü algısı (MY 13)
 alan dışı kişilerin eksik ve hatalı çevirileri (TÇ 5)
 amatör çevirinin sınırlı güvenilirliği (MY 8)
 amatör çevirmen güvensizliği (OM 32)
 amatör çevirmenlerin tutarsız tutumları (ÖG 39)
 anadil bilmemekten kaynaklı sessiz gözlemcilik (OM 5)
 anadil dışı seçeneklerin dikkate alınmaması (VELİ 81)
 anadili eksikliği kaynaklı zorluk (MY 35)
 anlam aktarımında bozulma ihtimali (ÖG 9)
 anlam aktarımında hassasiyet ihtiyacı (PDR 19)
 anlam boşluklarını kapatma girişimi (ÖG 111)
 anlam boşluklarını teknolojiyle giderme (ÖG 114)
 anlam çarpıtması endişesi (PDR 9)
 anlam doğruluğu konusunda belirsizlik (ÖG 98)
 anlam karmaşası ile savunma (OM 27)
 anlam karmaşası riski (ÖG 125)
 anlam karmaşası yaşanması (PDR 15)
 anlam karmaşasına bağlı iletişim kopukluğu (ÖG 119)
 anlam kaybı endişesi (ÖG 62)
 anlam kaybı kaynaklı güven sorunu (PDR 6)
 anlam kaybı kaynaklı iletişim aksaklıkları (PİKTES ÖG 22)
 anlam kaybı riskine karşı dikkat (TÇ 2)
 anlam kaybına bağlı iletişim bozulması (VELİ 5)
 anlam kaybıyla sonuçlanan aktarım sorunları (ÖG 32)
 anlam kaygısı ve güvensizlik (ÖG 96)
 anlam kayması kaygısı (ÖG 74)
 anlam kayması riski (ÖG 94)
 anlamadan imza atma riski (OM 10)
 anlamamazlıktan gelme davranışı (OM 15)
 anlamı sapıran iletişim aracı (VELİ 28)
 anlamsal kaymalarla oluşan iletişim kazası (VELİ 31)
 anlaşılabilirlik sorunları (PDR 18)
 anlaşılma belgelerde güven sorunu (OM 14)
 anlatımda eksiklik kaygısı (PDR 4)
 anlatının bütünlüğünü ve duygusal yükünü koruyamama sorunu (PİKTES ÖG 10)
 anlayış ekseninde çatışmazlık (OM 14)
 anlayışsız paydaşlarla iletişim zorlukları (TÇ 5)
 anlık gelen çevirmen belirsizliği (OM 1)
 anne üzerinden bilgi aktarım sorunu (VELİ 17)
 anneye bağlı çeviri hataları (VELİ 21)
 anneyi dışlayan iletişim yapısı (ÖG 105)
 aracıya bağımlı iletişim zorluğu (ÖG 47)
 aracıya bağlı anlam sapması (PDR 8)

arapça bilen personelin çeviri doğruluğunu sağlaması (PİKTES ÖG 9)
 araya girmeyen tarafsız aktarım (PDR 21)
 aşırı sorumluluk yüklenmesi (TÇ 24)
 atasözü ve deyimlerde çeviri zorluğu (ÖG 119)
 avukat benzeri tutumlar (OM 12)
 aynı şehirde gizliliğin ihlali kaygısı (MY 48)
 ayrımcılık ve ceza uygulama eleştirisi (VELİ 30)
 başlangıçta iletişim kopukluğu (ÖG 99)
 başlangıçta iletişimde çekingenlik (ÖG 15)
 bayramlara saygı eksikliği (VELİ 78)
 bazen mesajın yanlış aktarılması (ÖG 75)
 bazı konuların açıklanamaması nedeniyle iletişim eksikliği (VELİ 65)
 beden diliyle geçici çözüm üretme (MY 22)
 belgesiz çevirmen güven problemi (OM 3)
 bilgi akışında eksilme riski (OM 38)
 bilgi akışında taraflılık algısı (TÇ 1)
 bilgi aktarımında aksamalar (VELİ 57)
 bilgi aktarımında çarpıtma riski (TÇ 22)
 bilgi aktarımında denetimsizlik riski (PİKTES ÖG 04)
 bilgi aktarımında doğruluk sıkıntısı (TÇ 1)
 bilgi aktarımında doğruluk ve şeffaflık ikilemi (TÇ 6)
 bilgi aktarımında güven ilkesinin önemi (ÖG 120)
 bilgi aktarımında şeffaflık arayışı (TÇ 4)
 bilgi aktarımındaki eksiklikler (MY 50)
 bilgi aktarma hakkının engellenmesi (TÇ 12)
 bilgi çarpıtma ihtimali (OM 15)
 bilgi çarpıtma ihtimali (OM 16)
 bilgi çarpıtma riski (OM 15)
 bilgi çarpıtma riski (OM 24)
 bilgi çarpıtma riski (TÇ 1)
 bilgi çarpıtma riskine karşı farkındalık (OM 35)
 bilgi doğruluğu için çoklu kaynak kullanımı (PİKTES ÖG 05)
 bilgi eksikliği nedeniyle karar zorluğu (PDR 7)
 bilgi eksikliğiyle yönlendirme sorunu (OM 15)
 bilgi gizliliği beklentisi (PDR 13)
 bilgi gizliliği ikilemi (TÇ 17)
 bilgi gizliliği sorumluluğu (ÖG 129)
 bilgi gizliliğinde duyulan tereddüt (ÖG 30)
 bilgi gizliliğinde sorun yaşanmaması (OM 34)
 bilgi gizliliğine sadakat (TÇ 4)
 bilgi gizliliğini teyit edememe (ÖG 29)
 bilgi güvenliğini sorumluluğu (TÇ 13)
 bilgi paylaşımında tereddüt yaşanması (PDR 1)
 bilgi saklama eğilimli iletişim yapısı (OM 23)
 bilgi saklama riski (OM 29)
 bilgi sızıntısı riski (PDR 3)
 bilgi vermek yerine bilgi almak önceliği (MY 6)
 bilgi yoğunluğu yönetimi (TÇ 16)
 bilgilendirme dışı iletişim yoksunluğu (OM 16)
 bilgilerin doğru ve şeffaf aktarımı beklentisi (ÖG 126)
 bilginin eksik aktarımı riski (MY 10)
 bilginin eksik veya yanlış aktarımı (ÖG 6)
 bilginin okul dışına taşınması (MY 51)
 bilgiye erişim gücünün suistimali (OM 1)
 bilgiye sınırlı ve dengesiz erişim (VELİ 2)
 bilgiye ulaşmada zorlanma (VELİ 56)
 bilinçli manipülasyon olasılığı (OM 10)
 bilinmeyen kişilerle iletişim güvensizliği (OM 28)
 bilmeden belge imzalama durumu (OM 15)
 bireysel düzeyde etik savunuculuk (ÖG 81)
 bireysel sınırların ihlali (VELİ 68)
 bürokratik engellerle mücadele (TÇ 12)
 ceza süreçlerinde çeviriden kaçınma (MY 6)
 ciddi konularda çocuğun yetersizliği (ÖG 117)
 cinsiyet kaynaklı etkileşim engelleri (TÇ 21)
 cinsiyet temelli kültürel önyargılar (ÖG 76)
 cümlelerin anlam kayması riski (ÖG 19)
 çatışma anlarında etik tarafsızlık dilemmaları (TÇ 6)
 çeviri aracısının yokluğu (OM 50)
 çeviri başarısının aktarım doğruluğuna bağlı olması (PİKTES ÖG 18)
 çeviri güvenliğini sorunu (OM 15)
 çeviri hatalarının ilişkileri zedelemesi (VELİ 42)
 çeviri hizmetinde görünmeyen çabalar (TÇ 3)
 çeviri hizmetinin iletişimde etkisizliği (MY 40)
 çeviri içeriğinde sansür ve otokontrol (ÖG 27)
 çeviri kalitesinde doğruluk ölçütü (OM 45)

çeviri kalitesinde güvenilirlik arayışı (TÇ 4)
 çeviri kalitesizliğinin veli algısını olumsuz etkilemesi (PIKTES ÖG 15)
 çeviri kaynaklı utanma duygusu (PDR 3)
 çeviri kaynaklı yanlış algı oluşumu (ÖG 8)
 çeviri kuramı ve teknik eğitimi (PIKTES ÖG 19)
 çeviri sırasında hassas bilgilerin atlanması (ÖG 5)
 çeviri sırasında kontrol kaybı (MY 9)
 çeviri sırasında taraf oluşu (PDR 9)
 çeviri sırasında tarafsız görünme çabası (TÇ 2)
 çeviri sonrası bilgi paylaşımında gizlilik endişesi (TÇ 6)
 çeviri sonrası etik sorgulama (TÇ 1)
 çeviri sonrası gizli bilgiyi saklama sorumluluğu (TÇ 2)
 çeviri sonrası oluşan tepki ve riskler (OM 18)
 çeviri sonrası tehdit ve şiddet (PDR 9)
 çeviri sonuçlarının sorumluluk alanı (TÇ 3)
 çeviri sürecinde baskı ve stresle baş etme (TÇ 10)
 çeviri sürecinde duygu yönetimi (TÇ 1)
 çeviri sürecinde etik ilke belirsizliği (MY 11)
 çeviri sürecinde güven aşınması (TÇ 1)
 çeviri sürecinde güven ilişkisini kurma zorluğu (TÇ 6)
 çeviri sürecinde güven inşa etme ihtiyacı (TÇ 2)
 çeviri sürecinde güven inşası (TÇ 3)
 çeviri sürecinde sezgisel güven (OM 27)
 çeviri sürecinde güven ve kaygı eksikliği (ÖG 60)
 çeviri sürecinde güvene dayalı ilişki (TÇ 7)
 çeviri sürecinde güvensizlik riski (VELİ 86)
 çeviri sürecinde kimlik karmaşası (PIKTES ÖG 03)
 çeviri sürecinde kişisel inisiyatif kullanımı (TÇ 7)
 çeviri sürecinde sabır ve ıkana zorunluluğu (TÇ 5)
 çeviri sürecinde tarafsızlık eksikliği (MY 37)
 çeviri sürecinde şeffaflık sağlama (TÇ 2)
 çeviri sürecinde taraf beklentileri (TÇ 3)
 çeviri sürecinde tarafsızlık eksikliği (VELİ 83)
 çeviri sürecinde teknolojik yanlışlar (TÇ 4)
 çeviri sürecinde yorum katma riski (MY 11)
 çeviri sürecinin yetersizliği (VELİ 55)
 çeviri teknolojisine bağımlılık riski (OM 48)
 çeviri yeterliliği olmayan aracı kullanımı (PIKTES ÖG 04)
 çeviri yetersizliği kaynaklı yanlış anlaşılma (VELİ 70)
 çeviri yetersizliği nedeniyle sonuç verimsizliği (MY 17)
 çeviri yetersizliğinden doğan mağduriyet (VELİ 2)
 çeviri yoluyla anlatım eksikliği (VELİ 1)
 çeviride anlam kaybı riski (TÇ 25)
 çeviride anlam kayması endişesi (TÇ 4)
 çeviride anlam kayması riski (ÖG 4)
 çeviride anlayış eksikliği ve toplumsal yargı (VELİ 4)
 çeviride bağlam kaybı riski (VELİ 2)
 çeviride çıkar ilişkisi (OM 12)
 çeviride doğruluk denetiminin yapılamaması (MY 12)
 çeviride doğruluk hassasiyeti (TÇ 9)
 çeviride güven eksikliği (MY 32)
 çeviride güven zedelenmesi deneyimi (MY 51)
 çeviride niyet okuma zorunluluğu (ÖG 29)
 çeviride sadakat beklentisi (VELİ 12)
 çeviride tarafsızlık eksikliği (VELİ 37)
 çeviride tarafsızlık şüphesi (ÖG 19)
 çeviride yorumdan kaçınma gerekliliği (ÖG 85)
 çeviride yüzeysellik sorunu (VELİ 44)
 çeviriye güven eksikliği hissi (VELİ 75)
 çeviriyle bozulan anlam bütünlüğü (VELİ 47)
 çevirmen aracılığıyla dolaylı aktarım riski (PIKTES ÖG 05)
 çevirmen aracılığıyla iletişim güvenliği (MY 27)
 çevirmen aracılığıyla iletişimde yaşanan anlam kayıpları (TÇ 15)
 çevirmen aracılığıyla manipülatif yönlendirme (MY 6)
 çevirmen aracılığıyla sosyal önyargı ile mücadele (TÇ 7)
 çevirmen aracılığıyla yanlış anlaşılma tehlikesi (MY 50)
 çevirmen aracılığıyla yaşanan yanlış anlamalar (MY 50)
 çevirmen aracılığıyla yaşanan zorluklar (PDR 10)

çevirmen bağımsızlığı sorunu (TÇ 1)
 çevirmen güvenilirliği (MY 24)
 çevirmen hatalarının iletişime etkisi (PDR 10)
 çevirmen kaynaklı iletişim krizi (TÇ 11)
 çevirmen kimliği üzerinde baskı (TÇ 1)
 çevirmen kimliğinde belirsizlik (OM 37)
 çevirmen olmadan yapılan yanlış bildirimler (VELİ 26)
 çevirmen tarafsızlığı (MY 24)
 çevirmen üzerinde dış baskılar (TÇ 1)
 çevirmen yerine eşin devreye girmesi (VELİ 2)
 çevirmen yokluğu nedeniyle güvensizlik (VELİ 70)
 çevirmene bağımlı ifade sınırlılığı (VELİ 1)
 çevirmene duyulan kuşkulu yaklaşım (VELİ 49)
 çevirmenin danışanda direnç oluşturma riski (PDR 25)
 çevirmenin etik değerlere uygunluğu (MY 37)
 çevirmenin etik sorumluluğu (TÇ 13)
 çevirmenin etik sorumluluklarına bağlı kalma sürecindeki sıkıntılar (TÇ 15)
 çevirmenin güven inşa rolü (PDR 3)
 çevirmenin güven telkin etmesi (TÇ 13)
 çevirmenin kendi çocuğuyla iletişimde güven (MY 36)
 çevirmenin kontrolsüz rol genişletmesi (MY 2)
 çevirmenin niyetine bağlı iletişim (PDR 5)
 çevirmenin objektifliğine şüphe duyma (ÖG 29)
 çevirmenin rolü ve etik değerler konusunda paydaşların beklentileri (TÇ 15)
 çevirmenin rolünü aşması (VELİ 53)
 çevirmenin sır saklama yükümlülüğü (MY 38)
 çevirmenin söylem üzerinde denetimsiz etkisi (OM 18)
 çevirmenin tarafsız kalamaması (MY 50)
 çevirmenin tarafsızlığına ilişkin kaygılar (MY 27)
 çevirmenin tarafsızlık ilkesine sadık kalma sorunu (TÇ 15)
 çevirmenin tarafsızlık sorunları (MY 27)
 çevirmenin tarafsızlıktan uzaklaşarak yorum katması (MY 2)
 çevirmenin temsiliye dönüşmesi (PDR 4)
 çevirmenle güven sorunları (PDR 10)
 çevirmenle iletişimde güven eksikliği (MY 50)
 çevirmenle kişisel ilişki kaygısı (OM 36)
 çevirmenlerin doğruluk ve güvenilirlik konusunda yaşadıkları zorluklar (TÇ 15)
 çevirmenlerin etik sorumluluklarının farkında olmamaları (MY 50)
 çevirmenlikte ahlaki sorumluluk (TÇ 3)
 çevirmenlikte beklenti yönetimi (TÇ 3)
 çevirmenlikte görünmeyen emek (TÇ 3)
 çevresel tanıkların mahremiyet ihlali (PDR 9)
 çevrilen bilginin doğruluğuna güvensizlik (VELİ 1)
 çıkar odaklı çeviri tercihi (MY 6)
 çifte aidiyet sorgulaması (TÇ 26)
 çifte rol çatışması (TÇ 8)
 çocuğa karşı otomatik sansür (OM 3)
 çocuğa verilen etik yük (OM 27)
 çocuğa yüklenen mahrem görevler (ÖG 23)
 çocuğa yüklenen mahrem iletişim sorumluluğu (MY 7)
 çocuğun anlatımına bağımlı kalma (ÖG 45)
 çocuğun aracı olarak kullanılmasından rahatsızlık (VELİ 85)
 çocuğun araya girmesiyle bozulan denge (VELİ 66)
 çocuğun başka bir dilde kendi arasında konuşurken öğretmenin kontrol dışı hissetmesi (ÖG 28)
 çocuğun bilgi saklama ihtimali (OM 26)
 çocuğun çarpıtma potansiyeli (PDR 9)
 çocuğun çevirdiğinin doğruluğu konusunda öğretmende oluşan belirsizlik (ÖG 28)
 çocuğun çeviri doğruluğunun bilinmemesi (OM 43)
 çocuğun dersten alınması ikilemi (MY 6)
 çocuğun durumu hakkında hassasiyet (ÖG 126)
 çocuğun duyduğu korkudan dolayı susması (ÖG 33)
 çocuğun duyduğu özel bilgiler (VELİ 21)
 çocuğun duygusal yüklenmesi (VELİ 14)
 çocuğun filtresiz aktarımı (OM 1)
 çocuğun gereğinden fazla bilgiye maruz kalması (VELİ 46)

çocuğun mahremiyetine zarar (PDR 2)
 çocuğun okuldaki kimliğini etkileyen çeviri (VELİ 34)
 çocuğun özel bilgileriyle yüklenmesi (VELİ 11)
 çocuğun özelini paylaşamaması riski (PDR 24)
 çocuğun rol sınırlarının ihlali (ÖG 22)
 çocuğun rolüne uygun düşmeyen sorumluluklar (MY 11)
 çocuğun sınıırı aşan çeviri görevi (OM 15)
 çocuğun stres altında çeviri yapması (ÖG 27)
 çocuğun tank olduğu özel konuşmalar (VELİ 16)
 çocuğun tarafsız davranamaması (TÇ 22)
 çocuğun travmaya açık hale gelmesi (VELİ 72)
 çocuğun yanlış çeviri yapma olasılığı (MY 48)
 çocuğun yaşını gizleme girişimi (OM 37)
 çocuk aracılığıyla bilgi aktarımı (PDR 9)
 çocuk aracılığıyla bilgi paylaşımı (ÖG 42)
 çocuk çevirisinde tarafsızlık sorgusu (OM 51)
 çocuk çevirmen güven algısı (MY 35)
 çocuk çevirmen güven sorunu (MY 3)
 çocuk çevirmen güvenliği (MY 10)
 çocuk çevirmen kaynaklı sorunlar (OM 32)
 çocuk çevirmen kullanımına bağlı kaygı (dolaylı) (ÖG 7)
 çocuk çevirmen kullanımının sakıncaları (TÇ 13)
 çocuk çevirmen kullanımının sınırları (OM 20)
 çocuk çevirmen nedeniyle bilgi saklama (MY 15)
 çocuk çevirmenin bilgi filtreleme davranışı (MY 7)
 çocuk çevirmenlerde duygu filtresi (ÖG 110)
 çocuk çevirmenlerde gizlilik riski (OM 49)
 çocuk çevirmenlerde güven sorunu yaşanmaması (ÖG 112)
 çocuk çevirmenlerde sorumluluk baskısı (ÖG 34)
 çocuk çevirmenlerde yetersizlik riski (ÖG 97)
 çocuk çevirmenlerin bilgi gizliliği riski (MY 28)
 çocuk çevirmenlerin tehdit edilmesi (OM 3)
 çocuk çevirmenlerin Türkçe iletişim zorlukları (MY 46)
 çocuk çevirmenliğinde mahremiyet riski (ÖG 22)
 çocuk çevirmenliğinde mesaj eksiltme riski (MY 8)
 çocuk çevirmenliğinde tarafsızlık sorunu (ÖG 8)
 çocuk çevirmenliğinde yanlış anlama (TÇ 25)
 çocuk çevirmenliğinin etik sorunu (PDR 2)
 çocuk çevirmenlikte duygusal savunma geliştirme (ÖG 26)
 çocuk çevirmenlikte etik boşluk (PDR 3)
 çocuk çevirmenlikte gizlilik sorunu (PIKTES ÖG 01)
 çocuk güvenliği iletimi engeli (ÖG 29)
 çocuk çevirmenin duygusal yükü (ÖG 21)
 çocuk üzerinde duygusal yük (PDR 9)
 çocuk üzerinden kurulan iletişim riski (VELİ 35)
 çocuk üzerinden sürdürülen sağlık takibi (ÖG 23)
 çocuk üzerinden veli bilgilendirmesi (ÖG 43)
 çocuk vasıtasıyla bilgi paylaşımı (PDR 8)
 çocukla çeviri sürecinde gizlilik açığı (PDR 1)
 çocukla iletişimde kendiliğinden sadeleştirme (ÖG 25)
 çocuklara yüklenen yetişkin sorumluluğu (ÖG 20)
 çocuklarda bilgi sansürü (OM 29)
 çocukların bilgi gizleme eğilimi (TÇ 1)
 çocukların büyükler adına konuşma zorluğu (ÖG 115)
 çocukların çeviride yönlendirici tutumu (ÖG 5)
 çocukların iletişim aracı olarak zorlanması (TÇ 21)
 çocukların mahremiyetine duyarlılık (VELİ 76)
 çocukların olumsuzlukları aktarmaması (ÖG 111)
 çocukların tehdit edilmesi (OM 6)
 çocukların yanlışlıklarını düzeltme sorumluluğu (TÇ 6)
 danışan güveni zedelenmesi (PDR 15)
 danışma ortamında güvensizlik hissi (PDR 2)
 danışmançevirmen ayrımı (PDR 16)
 dedikoduya yol açma kaygısı (OM 1)
 deneyim eksikliğine bağlı güçlük (TÇ 16)
 deneyim temelli çeviri yaklaşımı (PIKTES ÖG 19)
 deneyim yetersizliğine bağlı sınırlılık (ÖG 78)
 derse erişim hakkının ihlali (ÖG 32)
 dersten alınan öğrencinin mağduriyeti (ÖG 32)
 destek eksikliği nedeniyle bağımlılık (VELİ 9)

destek görmeme kaynaklı yalnızlık duygusu (VELİ 1)
 deyim ve ağır farkları (ÖG 67)
 deyim ve argo aktarım güclüğü (TÇ 16)
 deyim ve kültürel aktarım zorlukları (ÖG 101)
 deyimlerin doğrudan çevrilememesi sorunu (MY 20)
 deyimlerin yanlış aktarımı riski (ÖG 68)
 deyimsel anlam kaybı riski (ÖG 31)
 dış çevirmenlerin yetkisizlik sorunu (ÖG 31)
 dış müdahaleler nedeniyle güven zedelenmesi (TÇ 14)
 dışarıdan gelen çevirmenlerin yönlendiriciliği (ÖG 8)
 dışarıdan gelen kişiye mesafe (ÖG 30)
 dışlanma ve ötekileştirme (TÇ 23)
 dijital çeviri araçlarında veri güvenliği endişesi (ÖG 130)
 dijital çeviride bağlam eksikliği sorunu (MY 26)
 dikkat dağınıklığına neden olma riski (ÖG 99)
 dil aracılığıyla oluşan yanlış anlamalar (ÖG 24)
 dil bariyerinden kaynaklı iletişim kopukluğu (TÇ 7)
 dil bariyerinin iletişim süreçlerinde yarattığı zorluklar (TÇ 15)
 dil becerisine bağımlı iletişim (PDR 5)
 dil bilinmediginde bilgi güvensizliği (ÖG 45)
 dil bilmeyen çocuğun mahremiyeti açığa çıkması (MY 5)
 dil bilmeyen velilerin çaresizliği (ÖG 4)
 dil bilmeyen velinin dışlanması (PDR 4)
 dil bilmeyen veliyle eksik bilgilendirme (MY 52)
 dil bilmezliğinde öğretmen yükü artışı (ÖG 51)
 dil bilmezlik bahanesi kullanımı (OM 27)
 dil dayatması sonucu dışlanma hissi (VELİ 2)
 dil direnciyle karşılaşma sorunu (ÖG 109)
 dil eksikliğinde güven bunalımı (VELİ 13)
 dil eksikliğinin duygusal yükü (OM 4)
 dil eksikliğiyle gelen kişisel mahremiyet açığı (VELİ 1)
 dil engeli kaynaklı önyargı (PDR 4)
 dil engeli kaynaklı yanlış anlaşılma (VELİ 27)
 dil engeli nedeniyle bilgi eşitsizliği (MY 8)
 dil engeli nedeniyle bilgi yanlış aktarımı (MY 4)
 dil engeli nedeniyle iletişimsizlik (MY 13)
 dil engeline bağlı iletişim bozulması (ÖG 6)
 dil engeline bağlı iletişim zorluğu (MY 14)
 dil engeline bağlı iletişim zorlukları (ÖG 71)
 dil engeline dayalı mahremiyet riski (OM 12)
 dil engeline karşı bireysel çözüm üretme (ÖG 114)
 dil engelinin karar alma sürecine etkisi (VELİ 2)
 dil engeliyle gizlilik ihlali (VELİ 17)
 dil engeliyle oluşan iletişim kopukluğu (VELİ 41)
 dil engeliyle veli dışlanması (OM 14)
 dil farkını önemsememe eğilimi (ÖG 13)
 dil farklılığında iletişim tıkanması (ÖG 115)
 dil farklılığından doğan karmaşa (TÇ 13)
 dil sorunlarının önüne geçme çabası (ÖG 50)
 dil tercihlerinin baskıyla yönlendirilmesi (VELİ 2)
 dil uyumsuzluğundan kaynaklı iletişim zorluğu (TÇ 10)
 dil üstünlüğü kıskançlığı (TÇ 23)
 dil üzerinden yapılan ötekileştirme tanıklığı (TÇ 12)
 dil ve anlatım zorlukları (MY 53)
 dil yeterliliği eksikliği riski (OM 47)
 dil yeterliliği ve alan uzmanlığı gerekliliği (PİKTES ÖG 19)
 dil yetersizliği kaynaklı boşluk (ÖG 63)
 dil yetersizliği kaynaklı ihmal algısı (ÖG 44)
 dil yetersizliği kaynaklı iletişim kopukluğu (OM 34)
 dil yetersizliği kaynaklı zorluk (ÖG 62)
 dil yetersizliği nedeniyle yanlış anlaşılmalara ve uyumsuzluklara (PDR 27)
 dil yetersizliğinden kaynaklı iletişim kopukluğu (ÖG 132)
 dil yetersizliğine bağlı iletişim bozulması (ÖG 12)
 dil yetersizliğine bağlı karışıklık (ÖG 65)
 dil yetersizliğiyle gelen sessizlik (VELİ 66)
 dil yetersizliğiyle gelen suskunluk (VELİ 44)
 dil yoluyla yönlendirme endişesi (VELİ 32)
 dile duyulan önemin kurumsal olarak ihmal

edilmesi (ÖG 34)
 dili bilmeyen velinin dışlanması (ÖG 29)
 dili iyi bilme gerekliliği (ÖG 74)
 dilin gizli bilgileri koruyamaması riski (MY 19)
 dilsel ayrımcılık deneyimi (TÇ 23)
 dilsel ayrıntılarda dikkat eksikliği problemi (TÇ 4)
 dilsel eksiklik kaynaklı sınıf içi sessizlik (ÖG 15)
 dilsel eşitsizlikten kaynaklı iletişim uçuşumu (VELİ 43)
 dilsel hata riskine karşı hassasiyet (TÇ 4)
 dilsel hataların etkisi (TÇ 13)
 dilsel tedirginlik duygusu (OM 9)
 dilsel uyumsuzluk sorunu (TÇ 16)
 dilsel yetersizlik kaynaklı eşitsizlik (VELİ 9)
 dilsizlik kaynaklı edigenlik (OM 2)
 dini kurallarla belirlenen sınırlar (TÇ 21)
 dini rol karıştırmaları (PDR 4)
 disiplin konularında bilgi saklama (MY 18)
 doğru ve tarafsız aktarım (MY 32)
 doğrudan aktarımda tereddüt (TÇ 11)
 doğrudan ifade edememe sorunu (ÖG 47)
 doğrulama ihtiyacıyla iletişim (ÖG 62)
 doğrulama imkânının olmayışı (OM 12)
 doğruluğa dair kuşku (PDR 6)
 doğruluğu bilinmeyen çeviri içerikleri (OM 48)
 doğruluğu ölçülmeyen çeviri süreci (ÖG 6)
 doğruluğu sorgulanan çeviri (PDR 17)
 doğruluğun kontrol edilememesi sorunu (MY 11)
 doğruluğun teyidi ihtiyacı (ÖG 74)
 doğruluk algısında istikrar (TÇ 20)
 doğruluk güven ilişkisi (PDR 14)
 doğruluk ilkesine duyulan güven (TÇ 13)
 doğruluk ilkesine duyulan şüphe (PDR 3)
 doğruluk ve açıklık beklentisi (MY 23)
 doğruluk ve eksiksiz aktarım çabası (TÇ 16)
 doğruluk ve gizlilik kaygıları (MY 27)
 doğruluk ve güven eksikliği riski (OM 36)
 doğruluk ve güven önceliği (TÇ 18)
 doğrulukilişki dengesi (TÇ 17)
 doğrulukta belirsizlik hissi (MY 9)
 dolaylı iletişim durumu görülmemesi (ÖG 48)
 dolaylı iletişimde anlam eksikliği (ÖG 47)
 dolaylı iletişimden doğan kısıtlılık (ÖG 107)
 duygu aktarımında boşluk (OM 12)
 duygu aktarımında bozulma (TÇ 11)
 duygu aktarımında çekince (OM 1)
 duygu aktarımında eksiklik (VELİ 37)
 duygu dili yansıtmaya gücü (PDR 4)
 duygu gizleme zorunluluğu (OM 9)
 duygu ve niyetin aktarılamaması (ÖG 45)
 duygusal açıdan kırılmalı ortamlar (VELİ 39)
 duygusal aktarım eksikliği (PDR 4)
 duygusal aktarım eksikliği (teknolojik çeviride) (ÖG 16)
 duygusal aktarımda hassasiyet ihtiyacı (PDR 13)
 duygusal anlatımda bozulma (PDR 8)
 duygusal bağın iletişime etkisi (TÇ 8)
 duygusal desteğin çeviriyle bütünleşmesi (OM 40)
 duygusal destek sunamama durumu (PDR 9)
 duygusal etki altında çeviri (OM 29)
 duygusal içerik aktarım zorluğu (ÖG 102)
 duygusal iletişimin bozulması (VELİ 72)
 duygusal konularda tarafsızlık gerekliliği (MY 38)
 duygusal olarak etkilene riski (PDR 1)
 duygusal sorunların iletişime yansımaları (PDR 10)
 duygusal tarafsızlık gözetme çabası (TÇ 6)
 duygusal tepkiden kaçınma ilkesi (PDR 16)
 duygusal yoğunlukla başa çıkma (TÇ 19)
 duygusal yorgunluk yaşayan çevirmen (OM 17)
 duygusal yük taşıma zorluğu (TÇ 1)
 duygusal yük taşıyan çeviri ortamı (VELİ 31)
 duygusal yük taşıyan çevirmen çocuk (ÖG 24)
 duygusal yük taşıyan iletişim (OM 46)
 duygusal yük taşıyan iletişim zorluğu (VELİ 1)
 duygusal yük ve mesleki zorlanma (ÖG 124)
 duygusal yükü baş etme zorunluluğu (TÇ 14)
 duygusal yüklenme riski (TÇ 22)
 duygusal yüklenme riski (TÇ 17)
 duygusal yüklenme ve empati yorgunluğu (TÇ 2)
 duygusal zarar doğuran iletişim eksikliği (VELİ 85)
 ebeveynin bilgi alma hakkının kısıtlanması (VELİ 80)

ebeveynöğretmen iletişiminde güven zedelenmesi (ÖG 92)
 eğitim ortamında kültürel farklılıkların etkisiyle yaşanan iletişim problemleri (TÇ 15)
 eğitim paydaşlarına yönelik dil eğitimi önerisi (PİKTES ÖG 18)
 eğitimcilerde kalite algısıyla mülteci dışlanması (ÖG 81)
 eğitimcinin içsel etik çatışma yaşamaları (ÖG 26)
 eğitimde ayrımcılıkla karşılaşma tanıklığı (ÖG 81)
 eğitimde gizlilik ihlali potansiyeli (dolaylı) (ÖG 14)
 eğitimsiz çevirmenlerle iletişim zayıflığı (TÇ 14)
 eksik bilgi aktarımı sorunu (MY 9)
 eksik çeviri nedeniyle iletişim hatası (OM 45)
 eksik veya hatalı çeviri kaynaklı yanlış anlaşılmalara (VELİ 78)
 eksik veya hatalı çeviri endişesi (ÖG 53)
 eksik veya yanıltıcı bilgi aktarımı (ÖG 4)
 eksik ya da çarpıtılmış bilgi aktarımı (MY 26)
 eksik ya da hatalı aktarım olasılığı (ÖG 97)
 empati eksikliğini iletişim eleştirisi (OM 12)
 empati temelli anlayış geliştirme (ÖG 50)
 empatik iletişim yaklaşımı (TÇ 13)
 empatik liderliğin etik denge rolü (OM 3)
 eşitlik ilkesinden uzak yönlendirme (VELİ 1)
 etik açıdan belirsiz arabuluculuk (ÖG 43)
 etik açıdan riskli iletişim ortamları (MY 11)
 etik açıdan uygunsuz arabuluculuk (ÖG 42)
 etik belirsizlik kaynaklı tedirginlik (OM 10)
 etik belirsizlikten kaynaklı iletişim kopukluğu (ÖG 30)
 etik bilgilendirme yükümlülüğü (ÖG 85)
 etik bilinç yetersizliği (PDR 4)
 etik bilinçten yoksun çeviri (VELİ 52)
 etik ilişkilerle baş etme gücü (ÖG 103)
 etik çerçevede çeviri beklentisinin karşılanmaması (VELİ 84)
 etik çerçevede olmayan yönlendirmeler (VELİ 74)
 etik değerler konusunda paydaşlar arası farklar (MY 50)
 etik değerlerde bireysel yaklaşım farklılıkları (TÇ 4)
 etik değerlere bağlılık (MY 23)
 etik değerlere dayalı öğrenci seçme kriteri (MY 11)
 etik değerleri korumada vicdani baskı (TÇ 6)
 etik değerlerin çevirmen tarafından sağlanması (MY 45)
 etik değerlerin iletişime etkisi (MY 24)
 etik desteğin yetersizliği (MY 3)
 etik dışı bilgi yayılımı (OM 32)
 etik dışı bilgilendirme risklerinin önlenmesi (MY 42)
 etik dışı çeviri ortamı (PDR 3)
 etik dışı çeviri ortamı (OM 27)
 etik dışı çeviri ortamı oluşumu (PİKTES ÖG 04)
 etik dışı ücret beklentisi (OM 12)
 etik dışı yorum eklemeleri (VELİ 34)
 etik duyarlılık ile duygusal yük arasında denge (TÇ 2)
 etik gerilimle karar verme durumu (TÇ 21)
 etik gizlilik eksikliği (OM 1)
 etik ihlal gözleminin yokluğu (OM 20)
 etik ihlale direnç geliştirme (TÇ 26)
 etik ihlali endişesi (ÖG 65)
 etik ikilemler (PDR 1)
 etik ikilem durumları (PDR 14)
 etik ikilem yaşamaya (TÇ 24)
 etik ikilem yaşamama (TÇ 20)
 etik ikilem yaşanmaması (TÇ 19)
 etik ikilemde kalma durumu (TÇ 11)
 etik ikilemle karşılaşma zorunluluğu (TÇ 16)
 etik ikilemlerle karşılaşma (TÇ 1)
 etik iletişim eksikliği (PDR 6)
 etik iletişim engelleri (PDR 15)
 etik ilke eksikliğinde bilgi kirliliği (VELİ 19)
 etik ilke ihlali korkusu (PDR 4)
 etik ilkelere aykırı çeviri rolü (OM 26)
 etik ilkelere duyarlılık (MY 10)
 etik ilkelere duyarlılık (PDR 18)
 etik ilkelere duyarsız müdahale (PDR 2)
 etik ilkelere duyarsız yaklaşım (VELİ 73)
 etik ilkelere uygunluk beklentisi (PDR 3)

etik ilkelere uymayan aktarım (VELİ 13)
etik ilkelere uyulmaması durumunda danışmanlık sürecinin zarar görmesi (PDR 23)
etik ilkelere uyumsuzluk yaşanması (MY 50)
etik kararsızlık anları (TÇ 17)
etik kaygı gözlemi olmaması (ÖG 83)
etik kaygı yaşamama durumu (ÖG 100)
etik kaygı yaşamama durumu (ÖG 104)
etik kaygıların gözlenmemesi (ÖG 101)
etik kaygılarla karşılaşılan zorluklar (MY 27)
etik kurallara uygun olmayan çeviri (VELİ 69)
etik mesafeyi koruyamama (PDR 12)
etik olmayan aracılık uygulamaları (ÖG 41)
etik olmayan çeviri araçları (OM 6)
etik olmayan veli tutumu (OM 15)
etik olmayan yorum katmaları (VELİ 38)
etik olmayan yönlendirme deneyimi (VELİ 2)
etik olmayan yönlendirme ihtimali (OM 35)
etik rollerin ihlaliyle bilgi manipülasyonu (OM 18)
etik sınırlara duyarlılık (PDR 4)
etik sınırları aşan bilgi aktarımı (VELİ 45)
etik sınırları içselleştirme (TÇ 9)
etik sınırların belirsizleşmesi (TÇ 2)
etik sınırların korunması (PDR 16)
etik sorumluluğa dair farkındalık eksikliği (OM 25)
etik sorumluluğa dayalı çeviri pratiği (TÇ 14)
etik sorumluluğa vicdani yaklaşım (TÇ 4)
etik sorumluluğun çocuklara yüklenmesi (TÇ 22)
etik sorumluluk bilinci (TÇ 12)
etik sorumluluk farkındalığı (TÇ 16)
etik sorumlulukla çelişen uygulama (PİKTES ÖG 01)
etik sorumlulukla gelen öğretmen baskısı (ÖG 29)
etik sorumlulukla özdeşleşme (TÇ 26)
etik sorumlulukların kişisel vicdanla yürütülmesi (TÇ 5)
etik sorun deneyimi yoksunluğu (MY 30)
etik sorun yaşanmaması (TÇ 18)
etik sorun yaşanmaması nedeniyle değerlendirme boşluğu (ÖG 48)
etik sorun yaşanmayan deneyimler (OM 44)
etik standartlara uyumluluk (OM 47)
etik uyumsuzluk kaygısı (PDR 17)
etik ücretlendirme anlayışı (TÇ 3)
etik yeterlikte belirsizlik (TÇ 8)
etik yükümlülüklerin belirsizliği (PDR 9)
etki altında kalmama tutumu (TÇ 9)
etkileşimsizlik nedeniyle eğitimde etkisizlik (ÖG 52)
etkili dinleme ve odaklanma zorunluluğu (TÇ 16)
etkili iletişim kurulumama riski (PDR 19)
etkinlik anlamında belirsizlik durumu (ÖG 99)
etkinlik dışlanma hissi (OM 15)
ev dışında yapılan gayriresmî çeviriler (ÖG 23)
eylemsizlikle gelen iletişim tıkanıklığı (ÖG 29)
farklı kültürlerle saygılı yaklaşım beklentisi (ÖG 132)
farklı yorumlama kaynaklı kopukluk (ÖG 72)
formların yanlış anlaşılması sonucu pasif onay (MY 5)
gayriresmî çeviriye bağlı belirsizlik (ÖG 69)
gayriresmî çevirmen güven sorunu (ÖG 98)
gece görevlendirmelerinde istismar hissi (TÇ 12)
gelecekte çevirmen ihtiyacının artacağını öngörme (PİKTES ÖG 21)
gelecekle çelişen uygulama algısı (VELİ 71)
gerçeğe aykırı bilgi riski (OM 52)
gerçek dışı aile bilgisi aktarımı (PİKTES ÖG 03)
gerilimi önleme çabası (OM 1)
gerilimli mesaj sansürü (OM 1)
gizlenen ailevi bilgiler nedeniyle iletişim kaybı (MY 7)
gizli bilgi paylaşımı riski (OM 24)
gizli bilgilere erişim sorumluluğu (TÇ 9)
gizli bilgilerin çevreye yayılması (VELİ 41)
gizli bilgilerin çocuk üzerinden yayılması (VELİ 42)
gizli bilgilerin çocukla paylaşılmasında yaşanan etik sınır gerilimi (ÖG 28)
gizli bilgilerin dışa aktarılması (MY 51)
gizli bilgilerin korunmasında zorluk (TÇ 11)
gizli bilgilerin meslekî sır olarak korunması (TÇ 2)

gizli bilgilerin öğrenciyle paylaşılması (MY 49)
gizli bilgilerin paylaşım riski (PDR 4)
gizli bilginin çocukla paylaşılması (PDR 9)
gizli bilginin denetimsiz paylaşımı (PDR 5)
gizli bilginin doğru aktarımı (PDR 16)
gizli bilginin korunması sorumluluğu (TÇ 26)
gizli bilginin yanlış kişiye aktarımı korkusu (VELİ 1)
gizli bilginin yayılma kaygısı (MY 11)
gizli bilgiye erişim riski (TÇ 8)
gizli bilgiye saygı (TÇ 13)
gizli kalması gereken bilgilerin açığa çıkması (VELİ 39)
gizli konuşmaların yanlış kişilere ulaşması (VELİ 83)
gizliliğe aykırı çocuk çevirmenliği (MY 5)
gizliliğe dair dolaylı güven algısı (VELİ 30)
gizliliğe dair tereddütler (ÖG 96)
gizliliğe doğal uyum (TÇ 20)
gizliliğe duyarlı öğrenci seçimi (MY 11)
gizliliğe duyulan güvensizlik (VELİ 25)
gizliliğe yönelik endişeler (TÇ 24)
gizliliği koruma zorunluluğu (OM 27)
gizliliği tehdit eden çeviri ortamı (ÖG 130)
gizliliği tehdit eden çocuk çevirmenliği (MY 1)
gizliliğin ihlali endişesi (PDR 15)
gizliliğin ihlali riski (MY 3)
gizliliğin ihlali riski (PDR 9)
gizliliğin ihlali riskine dair farkındalık eksikliği (MY 2)
gizliliğin korunmasına yönelik sorumluluk bilinci (MY 42)
gizlilik algısının önemi (OM 44)
gizlilik endişeleri (MY 24)
gizlilik endişeleri ve zorluklar (PDR 10)
gizlilik endişesi yaşamama (ÖG 59)
gizlilik endişesi yaşanması (ÖG 61)
gizlilik endişesiyle bilgi paylaşımı engeli (PDR 17)
gizlilik ihlali endişeleri (MY 50)
gizlilik ihlali endişesi (VELİ 29)
gizlilik ihlali endişesi (OM 29)
gizlilik ihlali gözlemlenmemesi durumu (MY 31)
gizlilik ihlali kaygısı (ÖG 124)
gizlilik ihlali kaynaklı süreç aksaması (MY 15)
gizlilik ihlali kuşkusunu (MY 10)
gizlilik ihlali nedeniyle güven kaybı (MY 26)
gizlilik ihlali olasılığı (ÖG 21)
gizlilik ihlali riski (ÖG 6)
gizlilik ihlali riski (OM 12)
gizlilik ihlali riski (OM 32)
gizlilik ihlali riski (PDR 14)
gizlilik ihlali riski (TÇ 11)
gizlilik ihlali riski taşıyan iletişim (OM 26)
gizlilik ihlali riski ve buna yönelik endişeler (TÇ 15)
gizlilik ihlali sorunu (PDR 4)
gizlilik ihlali yaşanmaması (OM 45)
gizlilik ihlalleriyle doğan kırılganlık (VELİ 74)
gizlilik ilkesi ihlali endişesi (TÇ 1)
gizlilik ilkesinde esneklik sorunu (ÖG 110)
gizlilik ilkesinde paydaş baskısı (TÇ 6)
gizlilik ilkesinde zayıflık riski (TÇ 8)
gizlilik ilkesine aykırı uygulama (PDR 2)
gizlilik ilkesine aykırılık (MY 29)
gizlilik ilkesine bağlı kalma (TÇ 9)
gizlilik ilkesine bağlılık (TÇ 16)
gizlilik ilkesine bağlılık (TÇ 18)
gizlilik ilkesine bağlılık (TÇ 7)
gizlilik ilkesine duyarlılık (VELİ 10)
gizlilik ilkesine duyulan güven (TÇ 26)
gizlilik ilkesine güvensizlik (PDR 4)
gizlilik ilkesine karşı güvensizlik (VELİ 2)
gizlilik ilkesine kişisel bağlılık (TÇ 5)
gizlilik ilkesine koşullu güven (MY 11)
gizlilik ilkesine özen gösterme (TÇ 12)
gizlilik ilkesine sınırlı uyum (OM 43)
gizlilik ilkesine uygun çeviri ortamı ihtiyacı (PDR 24)
gizlilik ilkesine uyumsuzluk (PDR 12)
gizlilik ilkesine uyumsuzluk (OM 24)
gizlilik ilkesinin ihlali (TÇ 22)
gizlilik ilkesinin ihlali olasılığı (PDR 7)
gizlilik ilkesinin ihmal edilme endişesi (VELİ 1)
gizlilik ilkesinin zedelenmesi (PDR 3)
gizlilik kaygısıyla konuşmayı sınırlandırma

(VELİ 50)
gizlilik konusunda güven ortamı (ÖG 104)
gizlilik konusunda olumlu algı (VELİ 33)
gizlilik konusunda sorun yaşanmaması (MY 16)
gizlilik koruma zorunluluğu (MY 32)
gizlilik sağlama zorluğu (PDR 22)
gizlilik sınırlarının bulanıklaşması (ÖG 27)
gizlilik sorumluluğu bilinci (TÇ 2)
gizlilik sorunları (MY 27)
gizlilik sorunlarının yaşanmaması (MY 35)
gizlilik sorunu yaşanmaması (OM 21)
gizlilik sorununa rastlanmaması (OM 28)
gizlilik ve etik sorunların gözlenmemesi ancak potansiyelinin varlığı (OM 19)
gizlilik ve güven algısı eksikliği (VELİ 22)
gizlilik ve güven arasındaki denge problemi (MY 50)
gizlilik ve güven kaygısı (PDR 8)
gizlilik ve güven ortamının varlığı (VELİ 82)
gizlilik ve güvenlik ihtiyacının farkında olma (TÇ 10)
gizlilik ve güvenle ilgili bir sorun yaşanmaması (ÖG 75)
gizlilik ve güvenlikte çocuklara bağımlılık (VELİ 6)
gizlilik ve mahremiyet bilinci (TÇ 3)
gizlilik ve tarafsızlık bilincinin önemi (OM 40)
gizlilik ve tarafsızlık hassasiyeti (OM 48)
gizlilik ve tarafsızlık kaygısı (ÖG 58)
gizlilik ve tarafsızlık sorunlarının yaşanmaması (MY 46)
gizlilik ve tarafsızlık sorunsuz iletişim (MY 44)
gizlilik, empati, tarafsızlık ve doğru aktarımın kritik olması (PDR 23)
gizlilik, güven ve mahremiyetin zedelenmesi riski (ÖG 26)
gizlilik, tarafsızlık ve güven problemleri (MY 45)
gizlilik, tarafsızlık ve güven sorunsuz iletişim (MY 43)
gizlilikte öğrenci ikilemi (OM 9)
gizlilikte öğrenci tercihi (OM 8)
gizlilikten sapma davranışı (OM 29)
gizlilikten sapma tehdidi (TÇ 23)
gönüllü çeviri desteğine bağımlılık (VELİ 2)
gönüllü çeviri sürecinde etik hassasiyet (TÇ 7)
gönüllü çevirmen ilgisizliği (ÖG 21)
gönüllü çevirmenle anlam kaybı (OM 4)
gönüllü çevirmenle mahremiyet ihlali (MY 51)
gönüllü çevirmenlerde yorum katma riski (MY 26)
gönüllü çevirmenlerin sınırlı yetkinliği (PİKTES ÖG 05)
gönüllü desteğin kurumsallaşamaması (OM 12)
gönüllü çevirmenlerin bilgi eksikliği sorunları (VELİ 65)
gönüllülüğün suistimal edilme riski (TÇ 14)
gönüllülükle profesyonellik çatışması (TÇ 4)
gönüllülüğün doğan etik sorumluluk bilinci (TÇ 10)
görseldramatik iletişim stratejisi (PİKTES ÖG 6)
görünmeyen sorunlara şahit olma yükü (ÖG 81)
görüşme ortamının uygunsuzluğu (PDR 9)
görüşmelere katılmayan veliler (ÖG 52)
göz teması ve beden diliyle örtülü yönlendirme (ÖG 26)
gözleme dayalı deneyim eksikliği (ÖG 79)
gözleme dayalı güven sorunları (ÖG 39)
gündelik çeviride yanlış aktarım riski (OM 41)
günlük yaşamda etik hassasiyet boşluğu (VELİ 2)
güven duygusunun çeviri süreçlerine etkisi (TÇ 15)
güven duygusunun zedelenmesi (OM 15)
güven eksikliğini vicdan sorumluluğu (OM 10)
güven eksikliği (OM 29)
güven eksikliği algısı (MY 3)
güven eksikliği durumu (OM 32)
güven eksikliği ve aktarıma dair belirsizlik (MY 1)
güven eksikliğinde iletişim kopukluğu (VELİ 78)
güven eksikliğinden kaynaklı teknoloji tercihi (PİKTES ÖG 02)
güven ilişkisi eksikliği (TÇ 8)
güven ilişkisi kuramama (PDR 9)
güven ilişkisi kurma becerisi (TÇ 16)
güven ilişkisine dayalı çevirmen bağımlılığı (MY

11)
güven ilişkisine dayalı referans ihtiyacı (TÇ 6)
güven ilişkisini zedeleyen kopukluk (VELİ 67)
güven inşasında bireysel çaba ve itibar (TÇ 5)
güven inşasında zorluk (ÖG 63)
güven kurma güçlüğü (TÇ 22)
güven kurma sıkıntısı (PDR 22)
güven kurma zorlukları (TÇ 17)
güven oluşturma zorunluluğu (PDR 1)
güven oluşturmada güçlükle (OM 27)
güven ortamı kurulamayan etkileşim (VELİ 1)
güven problemi ihtimali (OM 44)
güven sorunları yaşanması (PDR 15)
güven sorunu deneyimi (OM 6)
güven sorunu gözlemleneme durumu (MY 30)
güven sorunu kaynaklı kopukluk (ÖG 65)
güven sorunu nedeniyle geri çekilme (OM 13)
güven sorunu yaşanması (MY 29)
güven sorunu yaşanması (OM 12)
güven sorunu yaşanması (OM 24)
güven sorunu yaşanması (PDR 7)
güven sorununa karşı teyit stratejisi (ÖG 62)
güven sorununa rastlanmaması (OM 34)
güven sorununa rastlanmaması (OM 45)
güven sorununa yol açan bilgi boşluğu (VELİ 69)
güven sorunuyla danışmanlığı kesme (ÖG 118)
güven temelinde iletişim (TÇ 19)
güven temelinde iletişim zorunluluğu (OM 43)
güven temelinde sürdürülebilirlik (TÇ 26)
güven temelli çeviri beklentisi (PDR 17)
güven temelli çeviri boşluğu (OM 26)
güven temelli çeviri ilişkisi (MY 9)
güven temelli çeviri ortamı (OM 20)
güven temelli çeviri ortamı (ÖG 102)
güven temelli çeviri tercihi (OM 35)
güven temelli çevirmenli ilişkisi (OM 22)
güven temelli gönüllü hizmet anlayışı (TÇ 14)
güven temelli iletişim (TÇ 13)
güven temelli iletişim beklentisi (VELİ 76)
güven temelli iletişim eksikliği (TÇ 11)
güven temelli iletişim ihtiyacı (dolaylı) (ÖG 126)
güven temelli iletişim inşası (TÇ 4)
güven temelli iletişim kurma (TÇ 12)
güven temelli iletişim süreci (ÖG 101)
güven temelli iletişim tercihi (ÖG 73)
güven tesis etme sürecinde zorluklar (TÇ 4)
güven tesisinde zorluk (TÇ 1)
güven ve gizliliğe dair olumlu deneyim (VELİ 48)
güven ve gizlilik kaygısı (VELİ 3)
güven ve gizlilik kaygısı (ÖG 125)
güven ve gizlilik konusunda duyarlılık (ÖG 7)
güven ve gizlilik sorun yaşamama (MY 13)
güven ve gizlilik sorunlarının yaşanmaması (MY 25)
güven ve gizlilik sorunu yaşanmaması (OM 30)
güven ve şeffaflık dengesizliği (OM 1)
güven ve tarafsızlık sorunlarının varlığı (MY 22)
güven ve tarafsızlık sorunu yaşanmaması (OM 31)
güven zedelenmesi (PDR 4)
güven, gizlilik sorunlarının yaşanmaması (MY 21)
güvene dayalı iletişim ortamı (OM 21)
güvene dayalı iletişim süreci (ÖG 100)
güvenilir çevirmen arayışı (TÇ 25)
güvenilirlik algısında belirsizlik (OM 8)
güvenli iletişim alanı eksikliği (TÇ 1)
güvenli ve doğrudan iletişim ihtiyacı (ÖG 106)
güvenlik temelli katımlı engeli (OM 13)
güvenlik ve gizlilik belirsizliği (OM 11)
güvenlik ve gizlilik duyarlılığı (MY 23)
güvenmek zorunda kalma (OM 9)
güvensiz bilgi aktarımı şüphesi (OM 3)
güvensiz çeviri kaynakları kullanımı (ÖG 31)
güvensiz çeviri süreçleri (VELİ 52)
güvensiz iletişim araçları (OM 12)
güvensizlik oluşturan gizlilik açıkları (VELİ 73)
güvensizlik temelli iletişim biçimi (PDR 3)
güvensizlik yaratan aracı kullanımı (OM 18)
güvensizlik yaratmayan ilişkiler (VELİ 8)
güvensizlikten kaynaklanan iletişim kopukluğu (OM 40)
hak ihlali algısı oluşturma riski (TÇ 11)
hak savunusunda taraf kayması (PDR 4)

hakaret olasılığını anlayamama (OM 14)
hakim ve savcı insiyatiline bağlı ücret tutarsızlıkları (TÇ 5)
hap ve madde isimlerinde bilgi eksikliği (TÇ 9)
hassas bilgilerin kaybolma riski (ÖG 29)
hassas konu çeviri hassasiyeti (MY 31)
hassas konularda ifade sınırlılığı (VELİ 51)
hassas konularda ifade zorluğu (VELİ 70)
hassas konularda iletişim mahcubiyeti (VELİ 3)
hassas konularda iletişim rahatsızlığı (VELİ 71)
hassas konularda kısmen rahat hissetme (VELİ 48)
hassas konularda rahatsızlık durumu (VELİ 75)
hassas konularda sorumluluk bilinci (TÇ 16)
hassas konularda çevirmenle konuşma rahatlığı düşüklüğü (VELİ 65)
hassasiyet gerektiren çok dillilik (OM 16)
hassasiyetlerin göz ardı edilme riski (ÖG 131)
hatallı çevirilerin paydaş mağduriyeti yaratması (TÇ 5)
hatallı çevirinin iletişim sorunlarına yol açması (OM 19)
hızlı ve doğru karar verme baskısı (TÇ 16)
hizmet sırasında insan onuruna zarar verilmesi (TÇ 12)
hizmet sonrası ödeme alışkanlığı (TÇ 3)
hizmet sunumunda eşitlik vurgusu (OM 47)
hukuki belgede çeviri sorumluluğu (OM 3)
hukuki geçerlilik eksikliği (MY 34)
hukuki sorumluluk boşluğu (OM 12)
içeriğin gizli kalmaması endişesi (PDR 9)
ifade anlaşılabilirlik korkusu (VELİ 2)
ifade biçimi üzerinden etiketlenme (VELİ 24)
ifade bozukluğu kaynaklı iletişim kazası (VELİ 1)
ifade çarpıtma baskısı (TÇ 26)
ifade çarpıtma ihtimali (PDR 4)
ifade çarpıtma şüphesi (TÇ 11)
ifade doğruluğunda belirsizlik (TÇ 8)
ifade edilmemiş duyguların birikimi (VELİ 18)
ifade edilmemiş ihtiyaç algısı (MY 34)
ifade eksikliği kaynaklı belirsizlik (ÖG 94)
ifade eksikliği riski (PDR 13)
ifade eksikliğiyle gelen bağımlılık (OM 3)
ifade ettiklerini sınırlama eğilimi (otosansür) (MY 11)
ifade kısaltması ile anlam kaybı (TÇ 11)
ifade özgürlüğü eksikliği (VELİ 12)
ifade özgürlüğü kısıtlılığı (VELİ 10)
ifade özgürlüğünün sınırlanması (VELİ 40)
ifade sadakatı yükümlülüğü (TÇ 26)
ifade serbestliği önündeki engel (PDR 17)
ifade sürecinde duygusal baskı (TÇ 9)
ifade süreçlerinde keyfi yönlendirme (TÇ 12)
ifade tonu iletimi (OM 10)
ifade veren kişinin hakkını savunma gayreti (TÇ 12)
ifade yetersizliği nedeniyle yanlış anlama riski (ÖG 10)
ifade yumuşatma eğilimi (OM 29)
ihtiyaca bağlı esnek ücret anlayışı (TÇ 7)
iki dilliliğin güvence rolü (PDR 4)
iki dillilikte güven sorunu (PIKTES ÖG 03)
iki taraf arasında denge kurma zorluğu (TÇ 6)
iki taraf arasında kalma durumu (TÇ 17)
iki tarafa yakınlık ikilemi (PDR 4)
iki yönlü iletişim şartı (OM 41)
ikili güven yükü taşıma (TÇ 26)
ikili rollerin ayrımında netlik (TÇ 9)
ikincil kişi müdahalesi (OM 17)
ikincil kişilerle kurulan iletişim (ÖG 43)
iletide yumuşatma olasılığı (OM 51)
iletiletilen mesajın biçimsel bozulması (VELİ 25)
iletişim adaletsizliği algısı (ÖG 22)
iletişim eksikliği nedeniyle karar hatası (MY 18)
iletişim eksikliğinden doğan güven kaybı (VELİ 84)
iletişim eksikliğinin çocuk üzerindeki etkisi (ÖG 113)
iletişim engeli yaratan tutum (ÖG 84)
iletişim engellerinin kalıcılığı (TÇ 1)
iletişim güveninin zedelenmesi (VELİ 20)
iletişim güvenliği eksikliği (OM 50)
iletişim kazası kaynaklı tartışma (PIKTES ÖG 7)
iletişim kontrolünün öğretmene geçmesi (PIKTES ÖG 02)

iletişim kopukluğu deneyimi olmaması (ÖG 60)
iletişim kopukluğu kaynaklı sorunlar (TÇ 13)
iletişim kopukluğu riski (OM 15)
iletişim kopukluğuna bağlı sıkıntı (ÖG 59)
iletişim kuramayan ebeveyn deneyimi (ÖG 105)
iletişim kurulamadığı için sorumluluk belirsizliği (ÖG 10)
iletişim kurulamayan öğrencide gelişen korku ve izolasyon (OM 5)
iletişim sınırlarının aşılması (TÇ 24)
iletişim sırasında çevirmenin müdahale ihtimali (MY 11)
iletişim sonrası unutma becerisi (TÇ 26)
iletişim sorununa bağlı çatışma (MY 34)
iletişim sürecinde çocuk baskısı (TÇ 1)
iletişim sürecinde çocuk istismarı riski (OM 39)
iletişim sürecinde gizlilik ihlali endişesi (TÇ 2)
iletişim sürecinde utanma ve çekinme (PDR 9)
iletişim süreçlerinde aracılık sorumluluğu (TÇ 7)
iletişim süreçlerinde güvenlik sorunları (MY 27)
iletişim süreçlerinde sabır zorunluluğu (TÇ 3)
iletişim süreçlerinde tarafsızlığı sağlama çabası (TÇ 6)
iletişim süreçlerinde tarafsızlık ikilemi (TÇ 4)
iletişim yetersizliği kaynaklı aksamlar (OM 47)
iletişim yetersizliğinde beden dili kullanımı (MY 13)
iletişim yetersizliğinde tahmin yürütme (OM 14)
iletişimde adalet algısı (MY 23)
iletişimde adalet duygusunun zedelenmesi (VELİ 83)
iletişimde adalet ve eşitlik gözetimi (TÇ 10)
iletişimde bilgi sızıntısı (OM 32)
iletişimde çaresizlik duygusu (MY 10)
iletişimde denetimsizlik (PDR 4)
iletişimde denetimsizlik sorunu (PDR 9)
iletişimde doğrulama imkânı (OM 26)
iletişimde duygusal güvenlik (MY 27)
iletişimde duygusal yüklenme (TÇ 26)
iletişimde eksik bilgi aktarımı (VELİ 86)
iletişimde eksik temsil (MY 9)
iletişimde eşitlik arayışı (OM 13)
iletişimde eşitsizlik hissi (VELİ 66)
iletişimde güven kaybı (PDR 3)
iletişimde güven ortamı (TÇ 20)
iletişimde güven sorunları (MY 24)
iletişimde hassasiyet gereği (PDR 14)
iletişimde karşılaşılan dil engeli (MY 50)
iletişimde karşılaşılan iletişim güçlükleri (PDR 10)
iletişimde karşılaşılan zorluklar (PDR 11)
etik değerlere saygı gösterme (PDR 11)
iletişimde kırılabilirlik riski (OM 27)
iletişimde mesafe hissi (VELİ 26)
iletişimde onay beklentisi (OM 2)
iletişimde samimiyet eksikliği (VELİ 14)
iletişimde samimiyet kaybı (PDR 4)
iletişimde üçüncü kişi engeli (PDR 17)
iletişimde yaşanan anlaşmazlıklar (MY 39)
iletişimde yaşanan kültürel farklardan kaynaklanan problemler (MY 50)
iletişimde yaşanan zorluklar ve dillerin doğru kullanımı (MY 47)
iletişimdeki samimiyet boşluğu (VELİ 68)
iletişimden dışlanma tehlikesi (ÖG 94)
iletişimsizlikten doğan çaresizlik hissi (OM 46)
ilk dönem dil bariyeri (ÖG 69)
ilk dönemde iletişim kurma zorluğu (VELİ 76)
ilk dönemlerde yaşanan anlaşmazlıklar (VELİ 71)
insanlarla iletişimde zorluk yaşanması (VELİ 55)
isim ve kimlik bilgisi hatalarına karşı duyarlılık (TÇ 4)
iş öncesi şeffaflık anlaşma (TÇ 3)
iş sonucuna bağlı ücret problemi (TÇ 3)
işaret dili ve telefonla iletişim çabası (ÖG 111)
işaretle anlatım mecburiyeti (PDR 22)
jest mimik odaklı aktarım (PIKTES ÖG 6)
jest ve mimikle yetersiz iletişim (ÖG 58)
kadın idarecilere yönelik saygı eksikliği (MY 28)
kadın öğretmene yönelik saygı problemi (ÖG 76)
kadınlarla iletişim mesafesi (TÇ 21)
kalıplaşmış ifadeleri çevirme becerisi (MY 32)
kamusal sorumluluk eksikliği algısı (ÖG 29)
kapı önünde yürütülen görüşme (PDR 9)
kapsamlı bilgi teyit zorluğu (OM 9)
kapsayıcı iletişim eksikliği (TÇ 8)

kapsayıcı olmayan dil ortamı (PDR 9)
 kapsayıcı olmayan iletişim düzeni (VELİ 30)
 kapsayıcı olmayan iletişim tutumu (VELİ 1)
 karar hakkı ihlali hissi (VELİ 9)
 karşı tarafı incitme kaygısı (TÇ 9)
 karşılıklı anlama güvencesi eksikliği (PDR 9)
 karşılıklı anlayış eksikliği (PDR 4)
 karşılıklı beklenti uyumsuzluğu (ÖG 11)
 kavramsal kaymaların yaratacağı risk (ÖG 1)
 kaygı yaratan çeviri deneyimleri (ÖG 92)
 kaygılı veli iletişimi (OM 3)
 kayıt süreçlerinde bilgi manipülasyonu (OM 37)
 kayıt süreçlerinde ötekileştirici tutumlar (ÖG 81)
 kelime dağıncığı yetersizliği kaynaklı iletişim kopukluğu (OM 20)
 kendi ailesine bilgi yumaştırma eğilimi (MY 18)
 kendi arasında konuşma sorunu (PDR 12)
 kendi çabasıyla iletişim kurma zorunluluğu (VELİ 7)
 kendi dilinde anlatamama sıkıntısı (VELİ 18)
 kendi dilinde savunma yapamama (VELİ 50)
 kendi ifadesini aktaran öğrenci (PDR 5)
 kendi isteğiyle çeviri üstlenen kişi (MY 49)
 kendini ifade edememe hissi (PDR 9)
 kendini ifade etme çabası ve mahcubiyet (MY 41)
 kısıtlı kaynaklarla çeviri yapma zorluğu (TÇ 10)
 kısıtlı kaynaklarla doğruluk sağlama çabası (TÇ 4)
 kıskançlığa dayalı tepki (TÇ 23)
 kısmi aktarım sorunu (OM 29)
 kimlik eksikliği nedeniyle yaşanan sorunlar (TÇ 10)
 kimlik gizleme zorunluluğu (TÇ 23)
 kimlik gizliliği hassasiyeti (OM 13)
 kişisel duyguları bastırma çabası (TÇ 9)
 kişisel görüş içermeyen çeviri gerekliliği (ÖG 121)
 kişisel verilerin paylaşım kaygısı (OM 13)
 kişisel yorum katma eğilimi (TÇ 11)
 kişisel yorumla yapılan çeviri riski (OM 42)
 kişisel yorumun yanlış yönlendirme riski (OM 33)
 kodlanmış sözlerin karşılık bulamaması (ÖG 119)
 komşu çevirmenlere bağımlı kalma (ÖG 29)
 komşu gibi gayriresmî çevirmene duyulan sınırlı güvenin, öğretmende etik kaygı yaratması (ÖG 29)
 konu dışı konuşmalarla kontrol kaybı (MY 5)
 konuşulanların anlamının bozulması (VELİ 38)
 konuya uygunluk taşımayan ifadeler (MY 5)
 konuya üçüncü kişinin dâhil olması (ÖG 95)
 korku ve savunma mekanizmaları (OM 4)
 koruma amaçlı çeviri çarpıtması (OM 24)
 kör nokta oluşturan dil farklılığı (OM 3)
 kriz anlarında etik duruş (TÇ 26)
 kulaktan kulağa iletişim sorunu (PDR 1)
 kural dışı beklentilerin dayatılması (OM 37)
 kurum çalışanının taraflı yaklaşımı (VELİ 1)
 kurum içi bilgisizliğin etik riski (VELİ 35)
 kurum içi etik belirsizlikler (TÇ 14)
 kurum tarafından sessizlikle karşılanma (VELİ 40)
 kurumdan gelen güvensiz mesajlar (VELİ 43)
 kurumlar arası bilgi paylaşımında belirsizlik (TÇ 10)
 kurumlara güven sorunu (TÇ 1)
 kurumsal anlayış eksikliğine bağlı güvensizlik (VELİ 2)
 kurumsal çerçevede etik denetim eksikliği (TÇ 5)
 kurumsal çeviri desteği eksikliği (VELİ 2)
 kurumsal destek eksikliği (VELİ 81)
 kurumsal destek yoksunluğu (VELİ 8)
 kurumsal destekten yoksun iletişim (VELİ 7)
 kurumsal ilgisizlik algısı (VELİ 1)
 kurumsal örgütsüzlük ve sahipsizlik duygusu (TÇ 12)
 kurumsal sorumluluğun bireye yüklenmesi (MY 49)
 kurumsal sorumluluk paylaşımında karmaşa (OM 16)
 kurumsal yapı eksikliğine duyarsızlık (ÖG 79)
 kurumsal yapıdan yoksun çevirmenlik (ÖG 22)
 kurumsal yetersizlik kaynaklı sorunlar (OM 47)
 kurumun çevirmeni denetleyememesi (VELİ 27)
 küçük yaşta sosyal sorumluluk yükü (ÖG 24)
 küfür ve gerilimli çeviri ortamı (MY 49)

küfür ve hakareti yumuşatma çabası (TÇ 11)
 kültürel algı farklılıkları (ÖG 124)
 kültürel algı karmaşası (ÖG 62)
 kültürel algıların iletişime etkisi (ÖG 131)
 kültürel anlam boşluğu riski (ÖG 16)
 kültürel anlam farklılıkları (TÇ 13)
 kültürel anlatımda çevirmenin yeterliliği (MY 25)
 kültürel bilgi eksikliği (MY 34)
 kültürel çarpıtma endişesi (VELİ 77)
 kültürel çatışma kaynaklı iletişim engeli (ÖG 40)
 kültürel çatışmaların iletişime yansımaları (ÖG 93)
 kültürel çekinme nedeniyle eksik aktarım (OM 30)
 kültürel çeviri sınırları (PDR 4)
 kültürel değerlere duyarsız yaklaşım (VELİ 36)
 kültürel değişken bilgisi (MY 32)
 kültürel duyarlılık eksikliğine dikkat (ÖG 132)
 kültürel duyarsızlık riski (ÖG 61)
 kültürel duyarsızlık riski (PDR 16)
 kültürel empati yaklaşımı (OM 13)
 kültürel fark kaynaklı itirazlar (OM 14)
 kültürel farkın rehberliğe etkisi (ÖG 115)
 kültürel farklardan kaynaklı iletişim hatası (VELİ 70)
 kültürel farkların çeviri doğruluğunu etkilemesi (OM 19)
 kültürel farkların dilsel karmaşası (ÖG 68)
 kültürel farkların empati engeli oluşturmaları (MY 17)
 kültürel farkların iletişimi karmaşıklaştırması (ÖG 67)
 kültürel farkların iletişimi zorlaştırması (MY 16)
 kültürel farkların zamana yayılması (ÖG 69)
 kültürel farklılık kaynaklı anlam bozulması (ÖG 83)
 kültürel farklılıklara duyarsız yaklaşım (VELİ 78)
 kültürel farklılıklara empatiyle yaklaşım (ÖG 73)
 kültürel farklılıklardan kaynaklı karışıklık (VELİ 33)
 kültürel farklılıkların çeviri kalitesine etkisi (MY 36)
 kültürel farklılıkların çeviri kalitesini etkilemesi (MY 47)
 kültürel farklılıkların çeviri sürecine etkisi (MY 45)
 kültürel farklılıkların etkisi (MY 37)
 kültürel farklılıkların iletişime etkisi (MY 21)
 kültürel gerginlikten kaynaklı iletişim krizi (MY 19)
 kültürel hassasiyet bilinci (ÖG 129)
 kültürel hassasiyetin etik yaklaşıma etkisi (TÇ 6)
 kültürel ifade bozulması riski (MY 20)
 kültürel ifadelerin yanlış anlaşılması (ÖG 32)
 kültürel kavramlara yanlış tepki oluşması (ÖG 32)
 kültürel kavrayış eksikliği sorunu (ÖG 31)
 kültürel kodlardan kaynaklı iletişim hataları (MY 28)
 kültürel kodların çeviri sırasında kaybolması (PİKTES ÖG 13)
 kültürel ön yargıların iletişime etkisi (ÖG 39)
 kültürel önyargı kaynaklı çatışma (TÇ 26)
 kültürel önyargı ve ayrımcılık (TÇ 24)
 kültürel önyargılarla mücadele (TÇ 1)
 kültürel ses tonu farklılıkları (MY 6)
 kültürel sınırların çeviriye etkisi (ÖG 5)
 kültürel tabular nedeniyle sansür (MY 15)
 kültürel tepkiyi önceden kestiremem (TÇ 9)
 kültürel uyum direnci (ÖG 84)
 kültürel uyumsuzluk riski (MY 31)
 kültürel uyumsuzluk sorunu (ÖG 94)
 kültürel yakınlık etkisi (TÇ 8)
 kültürel yanlış anlama durumu (VELİ 29)
 kültürel yanlış anlamaların etkisi (ÖG 97)
 kültürler arası yanlış anlamalar (TÇ 21)
 maddi kaygıya dayalı bilgi gizleme (OM 23)
 maddi kazançla etik sınırlar arasında denge kurma (TÇ 4)
 mağduriyet algısı istismarı (ÖG 103)
 mahalle baskısı endişesi (OM 1)
 mahalle baskısı etkisi (OM 1)
 mahrem bilgi aktarımında çekinme (MY 11)
 mahrem bilgilere çocuk aracılığı (ÖG 21)
 mahrem bilgilerin açıkta kalması riski (MY 52)
 mahrem bilgilerin çocukla paylaşılması (MY 48)

mahrem bilgilerin yayılma korkusu (VELİ 15)
 mahrem bilgilerin yorumlanması (OM 3)
 mahrem bilginin öğrenciden gizlenmesi (PDR 5)
 mahrem bilgiye hassas yaklaşım (OM 46)
 mahrem konularda çocukla konuşma zorunluluğu (VELİ 45)
 mahrem konularda ifade engeli (PİKTES ÖG 01)
 mahrem konularda sınırlılık (OM 2)
 mahremiyet ihlaline açık durumlar (VELİ 21)
 mahremiyet kaygısı (OM 1)
 mahremiyet konularında çekinme (VELİ 78)
 mahremiyet koruma bilinci (TÇ 19)
 mahremiyet sınırlarını aşma kaygısı (ÖG 20)
 mahremiyet temelli iletişim engeli (OM 3)
 mahremiyet temelli suskunluk (TÇ 21)
 mahremiyete uygun ortam eksikliği (PDR 9)
 mahremiyetin çocuk yoluyla ihlali (ÖG 41)
 mahremiyetin gözetilmesinde yetersizlik (ÖG 93)
 mahremiyetin ihlal edilme riski (ÖG 95)
 mahremiyetin ihlal riski (OM 12)
 mahremiyetin ihlali endişesi (PDR 3)
 mahremiyetin ihlali endişesi (VELİ 11)
 mahremiyetin ihlali endişesi (ÖG 29)
 mahremiyetin korunması (TÇ 13)
 mahremiyetin korunması kaygısı (ÖG 73)
 mahremiyetin korunmasında belirsizlik (VELİ 23)
 mahremiyetin sağlanamaması (MY 49)
 mahremiyetin üçüncü kişilerce ihlali (VELİ 84)
 mahremiyetin zedelenme riski (OM 1)
 manipülasyon riski taşıyan çocuk çevirisi (MY 48)
 mesafe kurmada zorluk (TÇ 8)
 mesaj doğrulama imkânsızlığı (OM 8)
 mesajın anlam kaybına uğraması (PİKTES ÖG 02)
 mesajın özüne sadık çeviri (VELİ 82)
 mesleki değersizleştirme deneyimi (TÇ 12)
 mesleki etik ile toplumsal algı farkı (TÇ 3)
 mesleki mesafe koruma (TÇ 9)
 mesleki mesafe koruma ihtiyacı (PDR 21)
 mesleki olmayan çevirmenlere duyulan kaygı (MY 1)
 mesleki saygınlıkta kırılmalık (TÇ 26)
 mesleki sınır bilinci (TÇ 16)
 mesleki sınırların belirsizliği (PDR 4)
 mezhep temelli iletişim kısıtlaması (TÇ 21)
 milliyet temelli yargı etkisi (TÇ 8)
 milliyetçilik kaynaklı ayrımcılık gözlemi (TÇ 12)
 mimik ve beden diliyle anlam arayışı (OM 46)
 misafirperverlik algısının istismar edilmesi (ÖG 11)
 mobil cihaz üzerinden çeviri uygulamaları (VELİ 62)
 mobil çevirinin çok anlamlılığı (VELİ 22)
 mobil uygulamalarla çeviri (VELİ 64)
 okul yönetimiyle çatışmaya yol açan yanlış çeviri (VELİ 20)
 müdahale edilemeyen uyum sorunu (ÖG 44)
 müdür ve öğretmenlerle iletişim dili uyumsuzluğu (TÇ 6)
 objektiflik ve tarafsızlık konusunda şüphe duyulması ancak alternatifin olmaması (ÖG 29)
 okul dışı çevirmen kullanımı (OM 28)
 okul ortamında görev alacak çevirmenlerin özel eğitim alması gerekliliği (PİKTES ÖG 16)
 okul ortamında zorbalık gözlemine duyarlılık (TÇ 7)
 okulda çevirmen eksikliği (VELİ 12)
 okuldan gelen bilgilerin çarpıtılması (VELİ 14)
 okullarda sistem eksikliği (VELİ 22)
 okulun destek sunmama tutumu (VELİ 80)
 okuma yazma yetersizliği engeli (OM 14)
 olumsuz geri bildirimlerde çevirmenden kaçınma (MY 6)
 olumsuz olaylarda çevirmen getirilmemesi (ÖG 34)
 online çeviriyle anlam kaybı yaşanması (MY 13)
 ortak anlam yoksunluğu sorunu (ÖG 72)
 otomatik çeviride duygu eksikliği (ÖG 6)
 otosansürle sınırlanan iletişim akışı (PİKTES ÖG 01)
 otosansürle sınırlı iletişim (PDR 3)
 otosansürlü görüşme aktarımı (PDR 5)

öğrenci aracılığıyla bilgi aktarımında çarpılma (MY 5)
 öğrenci aracılığıyla iletişim kurma (ÖG 52)
 öğrenci başarısına etkisini görmeme (ÖG 13)
 öğrenci çeviride güven sorunu (OM 30)
 öğrenci çevirilerinde güvensizlik (ÖG 14)
 öğrenci çevirilerinde taraflılık olasılığı (OM 38)
 öğrenci çevirisinin doğruluk riski (OM 23)
 öğrenci çevirmen kullanımıyla gizlilik riski (OM 31)
 öğrenci çevirmen savunucu dili (OM 38)
 öğrenci çevirmenle gizlilik endişesi (OM 33)
 öğrenci çevirmenle gizlilik sorunu (MY 18)
 öğrenci çevirmenle yaşanan güven sorunu (OM 39)
 öğrenci çevirmenlerin b2 düzeyinde dil yeterliliği ile destek sağlaması (PIKTES ÖG 10)
 öğrenci çevirmenlerin danışma ortamında tedirginlik yaratması (PDR 23)
 öğrenci çevirmenlerin yanlış ve özetleyici çevirileri (PIKTES ÖG 15)
 öğrenci çevirmenlerin yeterliliğine güven duyulması (PIKTES ÖG 9)
 öğrenci çevirmenliğinde etik engel (OM 2)
 öğrenci çevirmenliğinde güven sorunu (PDR 5)
 öğrenci çevirmenliğinde güven sorunu (ÖG 6)
 öğrenci çevirmenlikte taraf tutma durumu (MY 51)
 öğrenci davranışından mesaj doğrulama (OM 35)
 öğrenci gizliliğinin ihlali (ÖG 42)
 öğrenci kaynaklı bilgi güvensizliği (ÖG 58)
 öğrenci kaynaklı bilgi sapması (ÖG 46)
 öğrenci kaynaklı çeviri çatışması (PIKTES ÖG 7)
 öğrenci kaynaklı çeviri yetersizliği (MY 21)
 öğrenci mahremiyetinde güven sorunu (PIKTES ÖG 05)
 öğrenci sömürüstüyle sorun çözme eğilimi (ÖG 32)
 öğrenci tarafından çarpıtılan anlatım (ÖG 30)
 öğrenci tarafından yapılan çeviride mahremiyet riski (ÖG 76)
 öğrenci çevirmenin tehdit edilmesi durumu (MY 19)
 öğrenci çevirmenlerin hata yapma olasılığı ve yeterlilik sorunu (PIKTES ÖG 17)
 öğrenci çevirmenliğinin anlam bozulmasına yol açması (PIKTES ÖG 13)
 öğrencide güven sorunu oluşturma riski (ÖG 113)
 öğrenciden alınan çeviriye güven eksikliği (ÖG 58)
 öğrenciler arası çıkar çatışması (OM 24)
 öğrencinin bilgi çarpıtma riski (ÖG 53)
 öğrencinin çeviri güvenilirliği (OM 16)
 öğrencinin çevirmen yanında tedirginliği (ÖG 118)
 öğrencinin dil aracı olarak kullanılması (ÖG 107)
 öğrencinin eleştiriyeye karşı stres tepkisi (ÖG 26)
 öğrencinin gizlilik çekincesi (OM 36)
 öğrencinin ifadeyi eksik iletme olasılığına karşı tedirginlik (ÖG 28)
 öğrencinin türkçeye maruz kalma gerekliliği (PIKTES ÖG 20)
 öğrencinin yanlış aktarım yapma riski (ÖG 14)
 öğrencinin zarar görmesi (OM 12)
 öğrenciye erişememe sıkıntısı (ÖG 44)
 öğrenciye mahrem bilgi aktarımı sınırlılığı (ÖG 25)
 öğrenciye yönelik duygusal baskı (ÖG 23)
 öğrenciye yüklenen gizli sorumluluk (ÖG 21)
 öğrenciye yüklenen sorumluluklar (OM 50)
 öğrenciye yüklenen çevirmen sorumluluğu (PIKTES ÖG 04)
 öğrenciyle profesyonel mesafenin korunması (ÖG 25)
 öğretmen inisiyatifine dayalı çözüm (ÖG 71)
 öğretmen kaynaklı dışlayıcı davranışlar (ÖG 81)
 öğretmen sorumluluğunda çözüm arayışı (ÖG 12)
 öğretmen tutumunda önyargı gelişimi (ÖG 11)
 öğretmenin bilgi teyidi yapamaması (doğrulama imkanının olmaması) (ÖG 29)
 öğretmenin teyit ihtiyacından doğan sorgulama (ÖG 27)
 öğretmenlerin veli iletişimi için destek alması gerektiği (PIKTES ÖG 17)
 öğretmenlerle doğrudan iletişim kuramama (VELİ 81)

ön yargıdan bağımsız yaklaşım (ÖG 83)
 önyargı temelli veli yaklaşımı (OM 11)
 özel bilgilerin paylaşılmasındaki güçlükler (MY 27)
 özel hayata saygı temelli iletişim (OM 22)
 özel konularda güvenilir çevirmen ihtiyacı (MY 11)
 parasal beklenti olmadan hizmet sunumu (TÇ 14)
 paydaşlar arası gerginlik yönetimi (TÇ 11)
 paydaşlar arasında güven eşitsizliği (TÇ 1)
 paydaşlara karşı duygusal bağ ve etik denge (TÇ 4)
 paydaşlardan gelen etik beklenti baskısı (TÇ 4)
 paydaşların etik beklentilerinde belirsizlik (TÇ 2)
 paylaşılan bilginin dış çevreye sızma endişesi (MY 11)
 polis müdahalesiyle oluşan korku (OM 13)
 profesyonel çeviri eksikliği (ÖG 7)
 profesyonel çeviri olmadan iletişimde etik boşluk (ÖG 27)
 profesyonel çeviride sorunsuz iletişim (VELİ 82)
 profesyonel çevirmen erişim eksikliği (OM 33)
 profesyonel davranış ile duygusal denge (OM 22)
 profesyonel destek eksikliği (VELİ 80)
 profesyonel destek eksikliği (ÖG 78)
 profesyonel destek eksikliği kaynaklı iletişim sorunu (ÖG 17)
 profesyonel destek yetersizliği (ÖG 22)
 profesyonel mesafe koruma gücü (TÇ 2)
 profesyonel mesafe kuramama (TÇ 24)
 profesyonel mesafe sorunu (PDR 8)
 profesyonel olmayan aktarım riski (OM 50)
 profesyonel olmayan aracı tehdidi (OM 12)
 profesyonel olmayan çeviri güvensizliği (MY 34)
 profesyonel olmayan çeviri riski (ÖG 110)
 profesyonel olmayan çeviri sınırı (OM 17)
 profesyonel olmayan çeviri sınırlılığı (MY 17)
 profesyonel olmayan çeviride sınırlı güven (OM 41)
 profesyonel olmayan çevirmen güvensizliği (OM 42)
 profesyonel olmayan çevirmenin etik açığı (ÖG 130)
 profesyonel olmayan çevirmenlerde güven ve tarafsızlık sorunu yaşanmaması (OM 19)
 profesyonel olmayan kişilerle karşılaşma (TÇ 25)
 profesyonel olmayan müdahaleler (MY 5)
 profesyonel olmayan yardım süreçlerinde güven eksikliği (MY 19)
 profesyonel olmayan yorum etkisi (VELİ 29)
 profesyonel olmayanlarda bilgi aktarım sorunu (VELİ 51)
 profesyonel sınırların aşılması (ÖG 124)
 profesyonel sınırların belirsizleşmesi (ÖG 26)
 profesyonel sınırların belirsizliği (ÖG 125)
 profesyonel çevirmen eksikliği (ÖG 106)
 profesyonel yaklaşım eksikliği (VELİ 10)
 profesyonellik dışı çeviri ortamı (OM 12)
 profesyonellik eksikliği kaygısı (ÖG 19)
 profesyonellik eksikliği kaynaklı sorunlar (PDR 15)
 profesyonellik eksikliğinde güvensizlik (OM 36)
 profesyonellik eksikliğine bağlı etik riskler (PDR 9)
 profesyonellik eksikliğinin iletişime etkisi (MY 22)
 profesyonellik ile güven ilişkisi (OM 45)
 program veya yapay çeviriyle yetersiz sonuçlar (VELİ 4)
 psikolojik sınır ihlali (TÇ 26)
 psikolojik yüklenme ve duygusal tükenmişlik (ÖG 81)
 rehberlik bilgilerinin hatalı iletimi (ÖG 46)
 rehberlikte desteğin zorlaşması (ÖG 51)
 resmi belgelerde doğruluk hassasiyeti (TÇ 5)
 resmi çeviri eksikliği (OM 16)
 resmi çeviri hizmetinin sunulmaması (VELİ 81)
 resmi çeviri sisteminin yokluğu (VELİ 80)
 resmi çevirmen eksikliği kaynaklı sıkıntı (VELİ 75)
 resmi çevirmen eksikliğinden doğan güven ve doğruluk sorunları (PDR 26)
 resmi dil ve belgelerde doğru kullanım eğitimi verilmesi (PIKTES ÖG 16)
 resmi görevlilerce saygı eksikliği (TÇ 12)
 resmi iletişim kanalı yetersizliği (VELİ 22)

resmi iletişimde kişisel çaba zorunluluğu (VELİ 2)
 resmi işlemlerde belge temininde güçlük (TÇ 10)
 resmi işlemlerde iletişim kopukluğu (ÖG 61)
 resmi kelimelere verilen farklı anlamlar (ÖG 32)
 resmi kurumlardaki bekleme süresi mağduriyeti (TÇ 5)
 resmi olmayan belge çevirisi (OM 15)
 resmi olmayan çeviriye güvensizlik (ÖG 30)
 resmi olmayan çeviriye karşı önyargı (TÇ 8)
 resmi statü eksikliği nedeniyle ciddiyet kaybı (TÇ 8)
 resmi süreçlerde çocuğun yetersizliği (OM 23)
 resmi süreçlerde yetki belirsizliği (TÇ 7)
 resmi süreçte çevirisiz bildirim çıkmazı (ÖG 32)
 resmi yetkilendirme eksikliğinden doğan sıkıntılar (TÇ 14)
 resmiyet ve ciddiyet eksikliği algısı (TÇ 11)
 rol karmaşası deneyimi (TÇ 19)
 rol karmaşası yaşanması (OM 29)
 sadece kısa kelimelerin anlaşılması (ÖG 59)
 sağlık formlarının eksik doldurulması (ÖG 29)
 sağlıklı iletişim için çeviri kalitesi (MY 44)
 sağlıklı iletişim ve iyi çeviri (MY 43)
 sağlıklı iletişime engel durumlar (ÖG 1)
 sağlıklı iletişimin sorun önleyici gücü (ÖG 50)
 saha çalışmalarında zaman kaybı (TÇ 3)
 saklı önyargı etkisi (PDR 4)
 saldırgan iletişimle baş etme (TÇ 26)
 samimi diyalog eksikliği problemi (ÖG 31)
 savunmacı aracı kimliği (OM 12)
 savunmacı aracı tutumu (OM 12)
 sert dilin filtrelenmesi (TÇ 11)
 sert ifadeleri yumuşatma stratejisi (TÇ 6)
 sınırlı çeviriyle bilgi eksikliği (PDR 3)
 sınırlı dil ile kurulan yanlış yargılar (VELİ 46)
 sistem dışı yönlendirme sorunu (OM 12)
 sistemsel eksiklere rağmen memnuniyet (VELİ 82)
 sistemsel güvencesizlik ortamı (TÇ 12)
 siyasi söylem etkisiyle önyargı (OM 12)
 soğuk ve dışlayıcı öğretmen tutumu (VELİ 78)
 sorumluluk alanının belirsizliği (TÇ 13)
 sorumluluk yükünü sınırlama çabası (TÇ 2)
 sosyal sorumluluk bilinciyle gönüllü müdahale (TÇ 2)
 sosyal uygunsuzlukların örtülmesi çabası (ÖG 33)
 sosyal yetersizlikten kaynaklı sessizlik (ÖG 45)
 söylemde sansür hissi (PDR 9)
 söylenmeyi yansıtmama baskısı (TÇ 8)
 sözlet yetersizliğinin duygusal telafisi (OM 4)
 sözlerin bağlamından koparılması (VELİ 46)
 sözlü aktarıma duyulan tereddüt (PDR 3)
 sözlü aktarımda güven boşluğu (PDR 4)
 sözlü anlaşmaların güvence eksikliği (TÇ 3)
 sözlü beyanların doğruluğunu sağlama çabası (TÇ 2)
 sözlü ifadelerde yanlış anlama riski (VELİ 72)
 sözlü mesajın yazılıya dönüşme kaybı (VELİ 32)
 sözlü şiddetle karşılaşma deneyimi (TÇ 26)
 suçlama dilinden kaçınma çabası (ÖG 24)
 süreçte sorun yaşamama durumu (MY 23)
 sürekli aynı öğrenciden çeviri talebi (ÖG 32)
 sürekliliği olmayan güvensiz sistem (VELİ 49)
 şiddet tehdidi nedeniyle mağduriyet (OM 39)
 şive farklarıyla anlama güçlüğü (TÇ 21)
 şive ve ağız farklılıkları (TÇ 22)
 şüpheli durumlarda çeviriden çekilme (TÇ 9)
 tanıdık çevirmenle etik çizginin aşılması (MY 5)
 tanıdık çevirmenle tarafsızlık ihlali (MY 52)
 tanıdık kişiyle açıklık sorunu (PDR 17)
 tanınmayan aracıyla iletişim (OM 11)
 tanınmayan kişilerle güvensizlik (OM 8)
 tanınmayan kişiye temkinli yaklaşım (OM 14)
 taraf tutma algısı (TÇ 11)
 taraf tutma baskısıyla etik ikilem yaşama (TÇ 2)
 taraf tutma suçlaması (TÇ 26)
 tarafgir çeviri riski (PDR 12)
 taraflar arası yanlış anlamlar (OM 46)
 taraflar arasında denge sağlama (TÇ 16)
 taraflar arasında netlik beklentisi (MY 25)
 taraflı aktarım ihtimali (OM 33)
 taraflı aktarım riskine karşı seçicilik (OM 49)
 taraflı aktarım şüphesi (MY 34)
 taraflı aktarımla oluşan yanlış algı (VELİ 17)
 taraflı aktarımla oluşan yanlış yönlendirme

(VELİ 69)
 taraflı bilgi sunumu (OM 29)
 taraflı çeviri algısı (TÇ 13)
 taraflı çeviri ile yönlendirme (OM 37)
 taraflı veli davranışı (OM 11)
 taraflı yaklaşım sergileyen çevirmen profili (VELİ 36)
 taraflı yorumla oluşan bilgi çarpıklığı (MY 49)
 tarafsız aktarım ihtiyacı (MY 31)
 tarafsız aktarıma duyulan güven (PDR 13)
 tarafsız bilgi aktarımı eksikliği (PİKTES ÖG 01)
 tarafsız bilgi aktarımı sorunu (MY 3)
 tarafsız çeviri desteği eksikliği (VELİ 6)
 tarafsız çeviri eksikliği (OM 17)
 tarafsız çeviri eksikliği (OM 24)
 tarafsız çeviri güvencesi (ÖG 73)
 tarafsız çeviri sağlama zorluğu (ÖG 21)
 tarafsız çeviri yaklaşımı (TÇ 7)
 tarafsız çeviri yoksunluğu (OM 12)
 tarafsız çevirmen seçimi ihtiyacı (MY 15)
 tarafsız dil kullanımı beklentisi (TÇ 11)
 tarafsız duruş sergileme (TÇ 9)
 tarafsız duruş sergileme çabası (TÇ 12)
 tarafsız duruş sergileme isteği (TÇ 10)
 tarafsız hizmet sunumu hassasiyeti (OM 47)
 tarafsız iletişim aktarımı (ÖG 129)
 tarafsız kalma çabası (TÇ 23)
 tarafsız kalma çabası (TÇ 18)
 tarafsız kalma güçlüğü (TÇ 17)
 tarafsız çevirmen ihtiyacı (PDR 17)
 tarafsız tutum sergileme çabası (TÇ 4)
 tarafsız ve etik çeviri ortamı (OM 22)
 tarafsızlığı koruma güçlüğü (TÇ 6)
 tarafsızlığı zedeleyen yakın ilişkiler (MY 5)
 tarafsızlık algısı problemi (TÇ 1)
 tarafsızlık algısında belirsizlik (PDR 8)
 tarafsızlık algısında ikilem (TÇ 26)
 tarafsızlık beklentisi (ÖG 75)
 tarafsızlık beklentisi (PDR 14)
 tarafsızlık beklentisinin vurgulanması (MY 16)
 tarafsızlık belirsizliği (ÖG 96)
 tarafsızlık bilinci (TÇ 16)
 tarafsızlık endişesi (OM 32)
 tarafsızlık endişesi (PDR 22)
 tarafsızlık gerekliliği (PDR 16)
 tarafsızlık ihlali algısı (MY 29)
 tarafsızlık ihlali bulunmaması (OM 34)
 tarafsızlık ihlali riski (MY 9)
 tarafsızlık ihlali riski (OM 6)
 tarafsızlık ihlali riski (OM 9)
 tarafsızlık ilkesi (MY 23)
 tarafsızlık ilkesi duyarlılığı (TÇ 3)
 tarafsızlık ilkesinde ihmal riski (MY 51)
 tarafsızlık ilkesinde zayıflık (PDR 2)
 tarafsızlık ilkesinde zayıflık (TÇ 11)
 tarafsızlık ilkesinde zorluk yaşama (TÇ 2)
 tarafsızlık ilkesinden sapma (PDR 12)
 tarafsızlık ilkesine aykırılık (TÇ 22)
 tarafsızlık ilkesine aykırılık (PDR 9)
 tarafsızlık ilkesine bağlılık (TÇ 13)
 tarafsızlık ilkesine bilinçli riayet (TÇ 5)
 tarafsızlık ilkesine duyulan güven (OM 20)
 tarafsızlık ilkesine duyulan güven (ÖG 27)
 tarafsızlık ilkesine duyulan ihtiyaç (ÖG 61)
 tarafsızlık ilkesine duyulan ihtiyaç (ÖG 65)
 tarafsızlık ilkesine güven sorunu (PDR 3)
 tarafsızlık ilkesine ihlal (OM 24)
 tarafsızlık ilkesinin belirsizliği (VELİ 2)
 tarafsızlık ilkesinin ihlali (ÖG 4)
 tarafsızlık ilkesinin ihlali (OM 42)
 tarafsızlık ilkesinin ihlali korkusu (VELİ 28)
 tarafsızlık ilkesinin zedelenme olasılığı (ÖG 95)
 tarafsızlık ilkesinin zedelenmesi (OM 12)
 tarafsızlık ilkesiyle ilgili sorunlar (MY 50)
 tarafsızlık ilkesiyle örtüşmeyen davranışlar (VELİ 1)
 tarafsızlık konusunda belirsizlik (MY 10)
 tarafsızlık konusunda belirsizlik (PDR 6)
 tarafsızlık konusunda belirsizlik (PDR 15)
 tarafsızlık konusunda içsel çatışma (ÖG 124)
 tarafsızlık konusunda olumlu izlenim (OM 21)
 tarafsızlık konusunda tereddüt (ÖG 125)
 tarafsızlık sağlama zorluğu (PDR 7)
 tarafsızlık sınavı yaşantısı (PDR 1)
 tarafsızlık sınırının belirsizleşmesi (TÇ 24)
 tarafsızlık sorgulaması (PDR 4)

tarafsızlık sorunları ve zorluklar (PDR 10)
 tarafsızlık sorunu (PDR 4)
 tarafsızlık sorununa rastlamama (TÇ 20)
 tarafsızlık sorununa rastlanmaması (OM 44)
 tarafsızlık şüphesi (MY 3)
 tarafsızlık şüphesi taşıma (OM 27)
 tarafsızlık ve anlama düzeyinin önem taşıması (PİKTES ÖG 18)
 tarafsızlık ve doğruluk beklentisi (MY 24)
 tarafsızlık ve eksiksiz aktarım ikilemi (ÖG 5)
 tarafsızlık ve gizlilik arasında denge arayışı (MY 11)
 tarafsızlık ve gizlilik sorunlarının yaşanmaması (MY 30)
 tarafsızlık ve gizlilikle olumsuzluk gözlenmemesi (ÖG 112)
 tarafsızlık ve güven beklentisi (OM 28)
 tarafsızlık ve güven ikilemi (ÖG 29)
 tarafsızlıkla empati arasında denge zorluğu (TÇ 1)
 tarafsızlıkla ilgili deneyim eksikliği (OM 30)
 tarafsızlıkla yardımseverlik arasında denge kurma çabası (TÇ 14)
 tarafsızlıkta içsel denge (TÇ 19)
 tarafsızlıkta kültürel zorluklar (TÇ 21)
 tarafsızlıkta yanlış anlaşılma riski (TÇ 9)
 tarafsızlıkta zorlanma durumu (ÖG 103)
 tarafsızlıkta zorlanma durumu (TÇ 8)
 tarafsızlıkta zorluk yaşama (TÇ 25)
 tarafsızlıktan sapma riski (ÖG 130)
 tehdit ve baskı görme riski (TÇ 22)
 tehlike algısıyla iş bırakma kararı (TÇ 9)
 teknik içerik kolaylığı (TÇ 18)
 teknolojik çeviri güven sorunları (ÖG 124)
 teknolojik yetersizlik sorunu (PDR 22)
 teknolojiye bağımlı çeviride etik boşluk (VELİ 1)
 telefon çevirisine karşı güvensizlik (VELİ 1)
 telefon görüşmelerinde anlam sorunu (ÖG 58)
 telefon görüşmesinde anlama sorunu (MY 14)
 telefonda çeviri reddi (VELİ 2)
 telefonda iletişim güçlüğü (ÖG 2)
 telefonla çeviride anlam kaybı riski (TÇ 6)
 telefonla çeviri girişimi (PDR 22)
 telefonla yapılan ücretsiz danışmanlık yükü (TÇ 5)
 temsil yetkisi belirsizliği (OM 29)
 çevirmen aracılığıyla odaklanma sapma (PİKTES ÖG 02)
 çevirmen aracılığıyla sansür (OM 9)
 çevirmen aracılığıyla yürütülen iletişimde tedirginlik (MY 11)
 çevirmen eksikliğinin olumsuz etkisi (VELİ 57)
 çevirmen hizmetine erişim eksikliği (VELİ 56)
 çevirmen kimliğine güvensizlik (TÇ 8)
 çevirmen kimliğinin belirsizleşmesi (OM 52)
 çevirmen öğrenciyi uygulanan baskı (ÖG 8)
 çevirmen yokluğunda etik sıkıntı (PDR 3)
 çevirmen yokluğunda iletişim yoksunluğu (ÖG 16)
 çevirmene bağımlı öğrenme eğilimi (PİKTES ÖG 6)
 çevirmene ulaşım sorunu (ÖG 19)
 çevirmenin doğruluk güvencesi eksikliği (PDR 9)
 çevirmenin duygusal anlamaları yanlış aktarması (PİKTES ÖG 13)
 çevirmenin söyleneni değiştirmesi sonucu iletişim kopukluğu (PİKTES ÖG 14)
 çevirmenin sözcük düzeyinde yetersizliği (PİKTES ÖG 22)
 çevirmenin tanınmamasıyla oluşan yanlış kimlik algısı (OM 39)
 çevirmenin temsil yetkisi karmaşası (OM 3)
 çevirmenlere yönelik mesleki değersizlik algısı (TÇ 5)
 çevirmenlerin dil hâkimiyetinde yetersizlik (PİKTES ÖG 20)
 çevirmenlerin kültürel farkındalık ve etik konularında eğitilmesi (PİKTES ÖG 16)
 çevirmenlerin sosyokültürel farkındalığa sahip olması gerektiği (PİKTES ÖG 10)
 çeviride doğruluk ve sır saklama önemi (ÖG 80)
 çeviride hak ve hakkaniyet arayışı (TÇ 3)
 çevirmensizlik kaynaklı zorluklar (ÖG 61)
 çeviri için çocuk emeği kullanımı (MY 6)
 çeviri sürecinde duygusal hassasiyet gözetimi

(ÖG 25)
 çeviri üzerinden etki yaratma (OM 15)
 çevirmenin politik riskleri (OM 16)
 terimlerin yanlış anlaşılması riski (ÖG 105)
 teşekkür yerine şikâyetle karşılaşma (TÇ 14)
 ticari niyetli çeviri girişimi (OM 12)
 topluluk içi duyarlılıkların ihlali (MY 52)
 toplum çevirmeni güvensizliği (MY 29)
 toplum çevirmenliği sürecinde güven ve gizlilik dengesinin sağlanması (TÇ 15)
 toplumsal güven inşa etme çabası (TÇ 10)
 toplumsal kabule dair direnç (ÖG 40)
 toplumsal önyargılara maruz kalma (TÇ 26)
 Türkçe bilmeyen velilerle iletişimde yaşanan zorluklar (MY 41)
 Türkçe öğrenimini reddetme durumu (ÖG 109)
 türkçeye direnç geliştirme riski (PİKTES ÖG 6)
 utangaçlık nedeniyle kısıtlı ifade (VELİ 33)
 uygun çevirmen bulunamaması (PDR 18)
 uzmanlık bilgisinin arka plana itilmesi (PİKTES ÖG 01)
 uzmanlık gerektiren gizli bilgi aktarımı (PDR 3)
 ücret ödemelerinde güven sorunu (TÇ 3)
 ücret pazarlığı ve ödeme sorunları (TÇ 5)
 ücret vermeme eğilimleri (TÇ 3)
 ücretli çeviri girişimiyle karşılaşma (ÖG 6)
 ücretli çeviri hizmetinde güvenirlik (OM 48)
 ücretli çevirmenlerin güvenirlik sorunu (OM 33)
 üçüncü kişi aracılığıyla iletişim sorunu (PDR 2)
 üçüncü şahısla kurulan riskli bağ (PDR 3)
 üçüncü şahısla yapılan çeviri kaygısı (ÖG 130)
 vatandaş temelli taraf tutma (TÇ 8)
 veli adına karar alan/konuşan çevirmen sorunu (MY 2)
 veli adına konuşan bireylerin sınır aşımı (ÖG 34)
 veli adına konuşma sorunu (TÇ 13)
 veli çevirmenlerinin taraflı bilgi aktarımı (MY 28)
 veli haklarının dolaylı ihlali durumu (MY 7)
 veli iletişimi için alternatif yöntemler önerme (video, broşür, görevler) (PİKTES ÖG 21)
 veli iletişiminde ifade eksikliği (OM 38)
 veli katılımında güvensizlik (OM 15)
 veli katılımında ikna sorunu (ÖG 111)
 veli katılımının yetersizliği sorunu (ÖG 51)
 veli kaynaklı manipülasyon (OM 6)
 veli lehine bilgi çarpıtma olasılığı (OM 49)
 veli lehine müdahale zorunluluğu (TÇ 2)
 veli lehine yorumlama eğilimi (OM 48)
 veli lehine yönlendirilmiş çeviri (ÖG 4)
 veli temsilinde yetki sorunu (OM 15)
 veli ve öğrenciyi yönelik sosyal iletişim etkinlikleriyle destek önerisi (PİKTES ÖG 17)
 veli yerine çocuğun cevap vermesi (OM 30)
 veli yerine konuşan aile üyeleri (ÖG 33)
 veliye çocuk çıkar çatışmasında aracı rolü (TÇ 2)
 velilere yönelik inanç temelli tepki problemleri (ÖG 81)
 velilerle anlaşma sorunu (ÖG 59)
 velinin anlamadığı konuşmalarda belirsizlik (MY 4)
 velinin iletişim hakkının keyfi kullanımı (MY 6)
 velinin temsil edilme biçimi (PDR 9)
 velinin yanlış yönlendirilmesi (OM 16)
 veliokul arasında bilgi uyumsuzluğu (TÇ 1)
 veliye dair temsil karmaşası (OM 52)
 veliye doğrudan ulaşamamanın iletişimsel yükü (ÖG 25)
 veliye duyulan güvenin dile bağlılığı (MY 8)
 veliye eksik bilgilendirme (MY 9)
 veliye eksik ya da yanlış bilgi aktarımı (OM 16)
 veliye özgüven eksikliği (OM 2)
 veliye saygısız iletişim biçimleri (VELİ 45)
 veliye Türkçe öğretme gerekliliği (PİKTES ÖG 21)
 veliye ulaşmada dil bariyeri (ÖG 106)
 veliye yanlış bilgi aktarımı (TÇ 13)
 veliye yönelik dışlayıcı tutumlar (VELİ 15)
 veliye yönelik küçümseyici yaklaşımlar (VELİ 26)
 veliyi korumacı tutum algısı (TÇ 1)
 veliyle anlam kurma zorluğu (ÖG 90)
 veliyle güvenli iletişim kuramama (ÖG 8)
 veliyle güvenli konuşma engeli (OM 36)
 vicdani sorumlulukla karar alma (TÇ 12)
 vücut dili ile anlam çıkarma zorunluluğu (MY 21)

web tabanlı bilgilendirme eksikliği (ÖG 5)
 whatsapp mesajlarında anlam kaybı (VELİ 19)
 yabancı ailelerin etik değer algısındaki farklılık (TÇ 6)
 yabancı bireyin öğretmeni istismar riski (ÖG 33)
 yabancı dilde bireysel yetersizlik (ÖG 71)
 yabancı dilin bilinmemesi sorunu (PDR 12)
 yabancı kişilere güven sorunu (OM 29)
 yabancı uyruklu velilerle iletişim zorlukları (MY 40)
 yabancı velilerin gizlilik hassasiyetinde farklılık (TÇ 6)
 yabancı veliye güven sorunu (OM 14)
 yabancı yetişkin çevirmenlere güvensizlik (OM 35)
 yakın çevreden kaynaklı bilgi gizleme (OM 49)
 yakın çevreye duyulan güven (VELİ 8)
 yakınlık temelli taraflılık riski (OM 10)
 yalnız bırakılma hissi (VELİ 7)
 yanıltıcı bilgi aktarımı riski (ÖG 46)
 yanıltıcı bilgi aktarımı riski (OM 48)
 yanıltıcı bilgi aktarımına açık sistem (OM 48)
 yanıltıcı bilgi aktarma riski (PİKTES ÖG 03)
 yanıltıcı çeviri kaygısı (TÇ 11)
 yanıltıcı çeviri olasılığı (OM 9)
 yanıltıcı çeviri riski (TÇ 13)
 yanıltıcı çeviri riskine karşı çaresizlik (ÖG 29)
 yanıltıcı çeviri şüphesi (ÖG 96)
 yanıltıcı çocuk çevirisi (MY 9)
 yanıltıcı Google çevirisi kullanımı (VELİ 20)
 yanıltıcı ifade kaygısı (ÖG 49)
 yanıltıcı veya eksik çeviri riski (VELİ 55)
 yanıltıcı veya eksik çeviri vakaları (ÖG 6)
 yanıltıcı yetişkin çevirmen deneyimi (OM 17)
 yanıltıcı yorumdan doğan yön kaybı (VELİ 1)
 yanlış aktarım algısı (TÇ 8)
 yanlış çeviri endişesi (MY 3)
 yanlış çeviri olasılığına karşı savunmasızlık (ÖG 29)
 yanlış yönlendirme şüphesi (PDR 9)
 yanlışlık algısıyla tercih dışı bırakılma (TÇ 8)
 yanlış aktarım endişesi (PİKTES ÖG 7)
 yanlış aktarım kaynaklı sorun (ÖG 53)
 yanlış aktarıma bağlı güven riski (VELİ 10)
 yanlış aktarımla velinin suçlanması (VELİ 85)
 yanlış aktarımla yaşanan çatışma (VELİ 23)
 yanlış anlama kaynaklı çatışmalar (VELİ 13)
 yanlış anlama kaynaklı sorunlar (ÖG 61)
 yanlış anlama korkusu (VELİ 12)
 yanlış anlama korkusuyla iletişim sınırlandırması (ÖG 15)
 yanlış anlama korkusuyla konuşmama (VELİ 50)
 yanlış anlama olasılığı (PDR 13)
 yanlış anlama temelli cevap sorunu (ÖG 49)
 yanlış anlama ve anlatım sorunları (VELİ 30)
 yanlış anlama ve yorumlama riski (PDR 1)
 yanlış anlama veya çeviri sorunu yaşanmaması (VELİ 48)
 yanlış anlamadan doğan zaman kaybı (VELİ 2)
 yanlış anlamadan kaçınma hassasiyeti (ÖG 74)
 yanlış anlamalar ve duygusal etkiler (MY 53)
 yanlış anlaşılma endişesi (TÇ 4)
 yanlış anlaşılma kaygısı (ÖG 63)
 yanlış anlaşılma kaynaklı kopukluk (ÖG 118)
 yanlış anlaşılma kaynaklı öfke (TÇ 11)
 yanlış anlaşılma riski (VELİ 33)
 yanlış anlaşılma riski (ÖG 9)
 yanlış anlaşılma riski (ÖG 117)
 yanlış anlaşılma riski (ÖG 62)
 yanlış anlaşılma riski (ÖG 65)
 yanlış anlaşılma riski (PDR 7)
 yanlış anlaşılmalara ve güven eksikliği (PDR 23)
 yanlış anlaşılmalara açık dil farkı (ÖG 2)
 yanlış anlaşılmaya yol açan çeviriler (VELİ 86)
 yanlış anlaşılmayı önleme çabası (ÖG 12)
 yanlış bilgi aktarma nedeniyle yanlış kararlar (VELİ 73)
 yanlış bilgi riskine karşı öğrenci aracılığı (ÖG 106)
 yanlış çeviri kaynaklı anlaşmazlık (ÖG 1)
 yanlış çeviri kaynaklı iletişim aksaması (ÖG 104)
 yanlış çeviri kaynaklı şikâyet (OM 34)
 yanlış çeviri nedeniyle güven kaybı (ÖG 19)
 yanlış çeviri nedeniyle öğrenciler arası anlaşmazlık yaşanması (PİKTES ÖG 14)
 yanlış çeviri riskleri (VELİ 80)

yanlış çeviriyle oluşan kopukluk riski (ÖG 80)
 yanlış kelime seçimi riski (VELİ 29)
 yanlış temsil edilme korkusu (VELİ 24)
 yanlış çeviri kaynaklı iletişim sorunu (MY 4)
 yanlış çeviri nedeniyle dışlanmışlık (VELİ 37)
 yanlış veya taraflı çeviri endişesi (OM 47)
 yanlış ya da eksik aktarım riski (VELİ 75)
 yanlış yorumlama problemi (OM 32)
 yanlış yönlendirme baskısından kaçınma (TÇ 9)
 yanlış yönlendirmeye bağlı iletişim sorunları (ÖG 92)
 yanlış/eksik aktarım ve iletişim kazaları (PDR 26)
 yapay zekâ çevirisine mahkûmiyet (VELİ 2)
 yardım anında çevirmenle gelme seçiciliği (MY 6)
 yardım edememe korkusunun baskısı (OM 4)
 yardım fırsatlarında iletişim artışı (ÖG 34)
 yardımcı olmaya çalışan ama yetemeyen çevre (VELİ 74)
 yardımın samimiyetle sunulması (VELİ 76)
 yargı sürecinde sorumluluk (TÇ 19)
 yargılayıcı algıların etkisi (PDR 9)
 yargılayıcı gözle bakılan ebeveyn rolü (VELİ 47)
 yargılayıcı tavırlardan kaçınma ihtiyacı (VELİ 18)
 yargılayıcı tutum algısı (TÇ 11)
 yargılayıcı tutumla yüzleşme (TÇ 26)
 yarı anlaşılan mesajların aktarımı (TÇ 21)
 yaşanmışlık temelli iletişim ihtiyacı (ÖG 102)
 yavaş ve yetersiz çeviri süreci (VELİ 29)
 yazı ile sözlü karıştıran çeviri hataları (VELİ 19)
 yazılı yanıtlarda geri bildirim riski (ÖG 49)
 yemin güvencesi olmayan çocuk aracı (PİKTES ÖG 01)
 yeterli etik eğitim eksikliği (TÇ 8)
 yetersiz aktarım nedeniyle belirsizlik (MY 5)
 yetersiz bilginin kamuya yansması (ÖG 23)
 yetersiz çeviri aktarımı (OM 44)
 yetersiz çeviri endişesi (ÖG 96)
 yetersiz çeviri kaynaklı karmaşa (ÖG 32)
 yetersiz çeviri nedeniyle bilgi kaybı (ÖG 14)
 yetersiz çeviri nedeniyle iletişim kesintisi (MY 16)
 yetersiz çeviri nedeniyle kaygı (PDR 6)
 yetersiz çeviri nedeniyle kopukluk hissi (VELİ 3)
 yetersiz çeviri sonucu ikinci çevirmen gereksinimi (MY 29)
 yetersiz çeviri şüphesi (ÖG 98)
 yetersiz çevirinin yarattığı güvensizlik (TÇ 13)
 yetersiz çeviriyle artan yanlış algılar (VELİ 16)
 yetersiz çeviriyle doğan hatalı yargılar (VELİ 15)
 yetersiz çeviriyle oluşan sessizlik (VELİ 38)
 yetersiz çeviriyle zedelenen yönetsel şeffaflık (MY 7)
 yetersiz çevirmen kaynaklı güvensizlik (OM 46)
 yetersiz çevirmen varlığı (MY 10)
 yetersiz çevrilen mesajların kaybı (ÖG 39)
 yetersiz destek nedeniyle yalnız hissetme (TÇ 10)
 yetersiz dil bilgisiyle yanlış yönlendirme riski (MY 8)
 yetersiz dil düzeyi nedeniyle yanlış anlaşılma (PİKTES ÖG 03)
 yetersiz empati ile iletişim sorunu (OM 40)
 yetersiz etik farkındalık (OM 24)
 yetersiz hazırlıkla iletişim kurma (TÇ 9)
 yetersiz hizmet nedeniyle iletişim kopukluğu (ÖG 17)
 yetersiz iletişimde manipülasyon riski (ÖG 45)
 yetersiz iletişimden doğan stres (VELİ 75)
 yetersiz temasın öğretmende yetersizlik hissi yaratması (OM 5)
 yetersiz bir dil ile yapılan yazılı yanıtlar (ÖG 25)
 yetersiz ücretlendirme ve emek sömürsü (TÇ 12)
 yetişkin çevirmen bulunamaması riski (OM 39)
 yetişkin çevirmen manipülasyonu (MY 10)
 yetişkin çevirmenlerde güven zayıflığı (OM 43)
 yetişkin çevirmenlere şüphe (OM 28)
 yetişkin iletişimine çocuk müdahalesi (TÇ 22)
 yetişkin konularda aktarım tedirginliği (PİKTES ÖG 01)
 yetişkin olmayan bireyin sorumluluğu üstlenmesi (MY 1)
 yetişkin olmayan çevirmenin güven zafiyeti (OM 23)
 yetişkin olmayan çevirmenlere duyulan

mecburiyet (VELİ 6)
 yetişkin rolünü üstlenen çocuk (PDR 9)
 yetişkinin bilgi filtrelemesi (OM 1)
 yetki karmaşası ve görev belirsizliği (TÇ 14)
 yetkisiz çeviri alanında sorumluluk yüklenme (TÇ 10)
 yetkisiz kişiyle çeviri yapılması (OM 16)
 yoğunluk dönemlerinde aşırı iş yükü (TÇ 14)
 yorum farkından doğan sapmalar (ÖG 97)
 yorum katılarak çeviri yapma (PDR 12)
 yorum katılmış çeviri aktarımı (VELİ 53)
 yorum katılmış ileti aktarımı riski (ÖG 130)
 yorum katma alışkanlığı (PDR 4)
 yorum katmadan çeviri beklentisi (MY 11)
 yoruma dayalı çeviri riski (OM 33)
 yorumdan arınmış iletişim (PDR 21)
 yöneticilerle soğuyan ilişkiler (VELİ 41)
 yönetmelik bilgisinin yetersiz aktarımı (OM 14)
 yönlendirilmiş bilgi aktarımı (OM 6)
 yönlendirme ve müdahale (PDR 4)
 yönlendirme ve yorumdan kaçınma gerekliliği (ÖG 92)
 yönlendirme ve yorumla çeviri yapma (MY 1)
 yöresel dil kullanımında çeviri sorunu (ÖG 68)
 yöresel dilin iletişimi zorlaştırması (ÖG 67)
 yüksek duygusal yoğunlukla baş etme (TÇ 9)
 yüksek etik duyarlılıkla sorumluluk üstlenme (TÇ 12)
 yüz ifadelerinden anlam çıkaramama (OM 8)
 yüz ifadesinden şüphe duyma (TÇ 11)
 yüz yüze iletişim zorunluluğu (VELİ 1)
 yüz yüze iletişime zorunlu kalma (VELİ 2)
 yüz yüze yerine dijital çözüm kullanımı (VELİ 62)
 zaman kaybı ve yanlış anlaşılmalara (MY 39)
 zaman kaybı yaşanması (ÖG 117)
 zoraki rıza gösterme hali (ÖG 21)
 zorlayıcı dil ve terimlerle karşılaşma (TÇ 9)
 zorluk yaşamama durumu (TÇ 18)
 zorunlu açıklama baskısı (VELİ 79)
 zorunlu güven ilişkisinin kırılabilirliği (VELİ 79)

4.5. TOPLUM ÇEVİRMENLİĞİ DENEYİMLERİNİ VE ALGILARINI ETKİLEYEN BAĞLAMSAF FAKTÖRLER

abla aracılığıyla sağlanan çeviri desteği (ÖG 131)
 acil durum çeviri zorunluluğu (OM 12)
 acil durumlarda çeviri ihtiyacı (ÖG 74)
 acil durumlarda çeviri ihtiyacı (TÇ 4)
 acil durumlarda destek eksikliği (PDR 5)
 acil durumlarda başa çıkma deneyimi (TÇ 10)
 acil iletişim ihtiyacının doğması (ÖG 95)
 adres ve erişim sorunu (OM 48)
 afghan kökenli öğrencilerin türkçeye yatkınlığı (MY 48)
 afghan topluluğunun desteğe duyduğu ihtiyaç (TÇ 10)
 aile bireylerinden dil desteği alınması (VELİ 6)
 aile bireylerinin çeviri rolü üstlenmesi (VELİ 59)
 aile bireylerinin değişen iletişim rolleri (VELİ 35)
 aile bireylerinin destek rolü (VELİ 2)
 aile bireylerinin dışlanmışlığı (OM 38)
 aile bireyleriyle çeviri zorunluluğu (ÖG 98)
 aile içi bilgi aktarımı (VELİ 9)
 aile içi çeviri desteği (VELİ 76)
 aile içi çözüm stratejileri (çocuklardan destek alma) (VELİ 60)
 aile içi dil kapasitesine dayalı iletişim (ÖG 12)
 aile içi dil politikasının etkisi (ÖG 23)
 aile içi dil ucu (OM 11)
 aile içi dilsel bağımlılık (PDR 3)
 aile içi eğitim düzeyi farkı (TÇ 21)
 aile içi iletişimde rol dengesizliği (VELİ 24)
 aile içi rol dağılımı etkisi (OM 10)
 aile içi rol kaymaları (VELİ 36)
 aile içi rollerin çeviri sürecine etkisi (VELİ 85)
 aile içi sorunlar (OM 15)
 aile içi tek dil bileni kullanma durumu (ÖG 29)
 aile içinde kadınların sessiz kalması (VELİ 41)
 aile içinde Türkçe bilen birey (TÇ 22)
 aile içinde yaşanan çatışmalar (VELİ 37)
 aile içindeki dil yetkinliği farkı (VELİ 11)
 aile ile iletişim kuramama (PDR 7)
 aile ile iletişimde engeller (PDR 16)

aile katılımının belirleyiciliği (PDR 8)
 aile kültür yapısı (TÇ 17)
 aile kültürünün iletişime etkisi (PDR 13)
 aile kültürünün okul kültürüne direnç göstermesi (OM 5)
 aile yapısının bilinmemesi (ÖG 29)
 aile yapısının etkisi (OM 8)
 ailede dil yetersizliği etkisi (ÖG 106)
 ailede kadınların sosyal izolasyonu (VELİ 26)
 ailede travma ve yoksulluk etkisi (OM 46)
 ailedeki dil aracı kişilerin belirleyiciliği (ÖG 29)
 aileden gelen desteğin çocuğun dil edinim sürecine etkisi (OM 5)
 ailelerin çeviride kendi çocuklarına bağımlılığı (VELİ 66)
 ailelerin eğitim dışılığı yönelmesi (ÖG 45)
 ailelerin eğitime bağlılık düzeyinin çeviri süreçlerine de yansması (OM 5)
 ailelerin eğitime bakış farkı (ÖG 29)
 ailelerin ekonomik durumu (TÇ 14)
 ailelerin ekonomik durumuna duyarlılık (TÇ 6)
 ailelerin geçici yaşam algısı (MY 49)
 ailelerin geçmiş kurum deneyimlerinin etkisi (ÖG 33)
 ailelerin öznel deneyim farkı (VELİ 29)
 ailelerin uyum çabası eksikliği (OM 29)
 ailelerin yasal hak bilgisindeki yetersizlik (TÇ 6)
 ailelerin zamanla bilinçlenmesi (OM 39)
 ailenin dil yeterliği (PDR 4)
 ailenin eğitim düzeyi (OM 47)
 ailenin eğitim düzeyi etkisi (PDR 1)
 ailenin eğitime verdiği önemin düşüklüğünün çocuğun uyumunu olumsuz etkilemesi (OM 5)
 ailenin öncelik yapısı (OM 14)
 ailenin sosyal ağ eksikliği (VELİ 46)
 ailenin sosyoekonomik kısıtlılığı (VELİ 18)
 ailenin türkçeye kapalı tutumu (ÖG 24)
 ailenin ülkedeki kalış amacı (PDR 1)
 ailevi çekinceyle destek istememe (VELİ 20)
 ailevi koşulların iletişime etkisi (MY 9)
 ailevi ve sosyal sorumluluklar (TÇ 4)
 aileyle etkileşimde iletişim güçlüğü (ÖG 57)
 akademik başarıda dilsel eşitsizlik etkisi (ÖG 8)
 akademik başarıya etki eden dil sorunu (ÖG 43)
 akademik bilgi aktarım gereksinimi (ÖG 110)
 akademik çalışmalarda çeviri yetersizliği (ÖG 132)
 akademik eğitimin bilinç artırıcı etkisi (OM 48)
 akademik gelişim odaklı geri bildirim (ÖG 97)
 akademik kayıplara neden olan iletişim eksikliği (ÖG 106)
 akademik yeterlilikle farkındalık gelişimi (OM 50)
 akraba aracılığıyla iletişim sıkıntısı (ÖG 96)
 akraba baskısı etkisi (OM 9)
 akraba çevirisinin çarpıtma riski (VELİ 50)
 akraba yoğunluğunun olumlu katkısı (VELİ 37)
 akrabalık ve topluluk ilişkileri (TÇ 8)
 akran desteğiyle çeviri uygulaması (OM 44)
 akran desteğiyle dil öğrenimi (ÖG 98)
 akran ilişkilerinde iletişim bariyeri (VELİ 68)
 akran yönlendirmesi etkisi (TÇ 19)
 alan bilgisi eksikliği (TÇ 9)
 alan dışı çevirmenlerin hatalı çevirileri (TÇ 5)
 alanın teknik niteliği (TÇ 16)
 ana dil temelli anlaşma (TÇ 25)
 ana dil yitimi nedeniyle kopukluk (MY 5)
 anadil ile resmi dil arasındaki farkın yarattığı bariyer (VELİ 3)
 anadilde metaforik anlatım (TÇ 25)
 anlama güçlüğü kaynaklı öğrenme sorunu (ÖG 43)
 anlayışın artmasına katkı sunan faktörler (ÖG 53)
 anlık geri dönüş eksikliği (ÖG 49)
 anlık ihtiyaca dayalı çeviri talepleri (TÇ 3)
 annelerin evde kalması ve dil bariyeri (MY 49)
 annenin okuryazarlık yetersizliği (VELİ 14)
 arapça ağırlıklı öğrenci yapısı (MY 29)
 arapça bilen öğrenciden destek alma (ÖG 118)
 arapça bilmeyen araştırmacı sınırlılığı (TÇ 22)
 arapçanın ev içi kullanıma sıkışması (MY 11)
 arapçayı kaybetme korkusuyla türkçeden uzaklaşma (ÖG 29)
 arkadaş desteğine dayalı çözüm arayışı (ÖG 112)
 arkadaşlık ilişkilerinde zayıflama (ÖG 9)

aynı dili konuşan bireylerden yardım (ÖG 127)
 aynı ülkeden öğrenci desteği (OM 12)
 azınlık gruplarda ifade sorunları (ÖG 86)
 azınlık yapısının eğitime ilgisi (OM 28)
 babanın işte olmasından kaynaklı iletişim eksikliği (VELİ 38)
 bağlam temelli ücretlendirme yaklaşımı (TÇ 7)
 bağlamsal çeviri zorlukları (MY 27)
 bağlamsal nötr etki algısı (TÇ 18)
 bakanlık destekli sistem ihtiyacı (OM 23)
 bakanlık düzeyinde politika eksikliği (ÖG 30)
 bayramkutlama katılımında anlam kopukluğu (ÖG 29)
 bazı okullarda hizmetin tamamen yokluğu (VELİ 78)
 bazı okullarda çevirmen bulunmaması (VELİ 65)
 beceriyi etkileyen dilsel eksiklik (ÖG 43)
 bilgi paylaşımında zamanlama gerekliliği (ÖG 116)
 bilgiye ulaşmada öğrenci engeli (ÖG 46)
 bilgiye ulaşma zorluğu (OM 7)
 bilişsel gelişimi etkileyen çeviri yetersizliği (PDR 3)
 bireysel başarı ile toplum katkısı ilişkisi (ÖG 67)
 bireysel çaba ile sistem açığını kapatma (VELİ 31)
 bireysel çeviri çözümlerine yönelme (VELİ 55)
 bireysel çözüm arayışı (VELİ 7)
 bireysel deneyimin çeviri kalitesine etkisi (TÇ 21)
 bireysel direncin kurumsal boşluğu kapatması (VELİ 32)
 bireysel gelişim fırsatlarının ertelenmesi (OM 48)
 bireysel inisiyatifle yürütülen çabalar (TÇ 12)
 bireysel yaklaşıma dayalı çözüm anlayışı (ÖG 13)
 bölgesel çeviri ağı önerisi (ÖG 69)
 bölgesel çeviri ihtiyacı farkı (MY 30)
 bölgesel dil bilgisi bağlantıları (MY 13)
 bölgesel dil etkisi (TÇ 25)
 bölgesel dil farklarının etkisi (ÖG 31)
 bölgesel dil yaygınlığı (PDR 4)
 bölgesel farklılıkların belirleyici etkisi (ÖG 80)
 bölgesel hizmet eşitsizliği (VELİ 25)
 bölgesel lehçeler arası iletişim sorunu (MY 49)
 bölgesel söylemlerin anlam karmaşası (ÖG 32)
 bölgesel şive farklılıkları (TÇ 21)
 bölgesel ve mekânsal erişim engelleri (OM 18)
 bölgeye bağlı dil engelleri (OM 40)
 bürokratik işlemlerde zaman baskısı (TÇ 5)
 bürokratik süreçlerin karmaşıklığı (MY 50)
 büyük şehirlerle yönelme isteği (MY 48)
 cep telefonu uygulamalarıyla destek (ÖG 115)
 coğrafi uzaklığın etkisi (TÇ 24)
 çeşitli sosyokültürel faktörler (PDR 10)
 çeşitliliğe karşılık uzman yetersizliği (MY 15)
 çeşitlilikten memnuniyet (TÇ 20)
 çeviri alanında eğitimsizlik (TÇ 3)
 çeviri bağlamının hassasiyeti (TÇ 11)
 çeviri deneyimini etkileyen kültürel farklar (PDR 2)
 çeviri deneyimlerini etkileyen faktörler (MY 27)
 çeviri deneyimlerini etkileyen faktörler (PDR 11)
 çeviri desteği olmayan rehberlik ortamı (MY 42)
 çeviri desteği sunan kimse olmaması (VELİ 18)
 çeviri desteğinin olmaması (ÖG 124)
 çeviri eksikliğiyle oluşan zaman kaybı (VELİ 2)
 çeviri gereksinimi duymayan okul ortamı (MY 25)
 çeviri gereksiniminin farklılaşması (PDR 4)
 çeviri gereksiniminin sınırlı görülmesi (OM 30)
 çeviri hizmeti eksikliği (MY 31)
 çeviri hizmeti gönüllülüğe dayalı yapısı (OM 47)
 çeviri hizmeti olmasa da kuruma güven devamı (VELİ 51)
 çeviri hizmetinde gönüllülük esası (TÇ 1)
 çeviri hizmetinde iş birliği ağları (TÇ 3)
 çeviri hizmetinde standart belirsizliği (TÇ 3)
 çeviri hizmetine duyulan ihtiyaç (OM 24)
 çeviri hizmetine erişim imkanları (TÇ 1)
 çeviri hizmetine erişim olanakları (PDR 9)
 çeviri hizmetine olan düşük ihtiyaç algısı (ÖG 22)
 çeviri hizmetine ulaşım kolaylığı (TÇ 5)
 çeviri hizmetinin görev tanımında yer almaması (ÖG 26)
 çeviri hizmetinin kişisel gözlemlerle değerlendirilmesi (OM 34)

çeviri hizmetinin kişisel ilişkilere bağımlılığı (MY 11)
 çeviri hizmetinin okul bağlamında yaygınlaştırılması gereği (ÖG 120)
 çeviri hizmetinin öğrencilerle sağlanması (ÖG 75)
 çeviri hizmetinin öğrenmeye etkisi (ÖG 105)
 çeviri hizmetinin sürekli sunumu (VELİ 44)
 çeviri ihtiyacına duyarsız tutum (PİKTES ÖG 01)
 çeviri ihtiyacında artış öngörüsü (MY 31)
 çeviri ihtiyacında azalma eğilimi (ÖG 112)
 çeviri ihtiyacında dönüşüm (TÇ 22)
 çeviri ihtiyacının aciliyeti (TÇ 9)
 çeviri ihtiyacının ani gelişmesi (TÇ 3)
 çeviri ihtiyacının bireysel çözümlerle karşılanması (ÖG 131)
 çeviri ihtiyacının kurumsal düzeyde görünmezliği (TÇ 12)
 çeviri ihtiyacının süreklilik kazanması (PDR 3)
 çeviri kalitesinde bireysel vicdan ve etik hassasiyet (TÇ 5)
 çeviri kapasitesi ile istihdam uyumsuzluğu (OM 16)
 çeviri ortamına bağlı duygu (TÇ 20)
 çeviri ortamının resmiliği (TÇ 2)
 çeviri ortamının resmiliyeti (PDR 4)
 çeviri personeli eksikliği (MY 34)
 çeviri sorumluluğunun eşit paylaşılması (VELİ 50)
 çeviri sürecinde bireysel ilişkilere dayalı ağlar (TÇ 7)
 çeviri sürecinde bireysel inisiyatif (OM 12)
 çeviri sürecinde eğitim seviyesi farkı (PDR 3)
 çeviri sürecinde gönüllülük esası (TÇ 7)
 çeviri sürecinde karşılaşılan duygusal ve psikolojik faktörler (TÇ 15)
 çeviri sürecinde maddi kaynaklar (PDR 9)
 çeviri sürecinde paydaşların desteği (TÇ 4)
 çeviri sürecinde tekrarlayan talepler (TÇ 2)
 çeviri sürecinde zaman baskısı (TÇ 1)
 çeviri sürecindeki çevresel faktörler (MY 27)
 çeviri sürecine dahil olan paydaşların beklentileri ve tutumları (TÇ 15)
 çeviri sürecine güven düzeyi (TÇ 13)
 çeviri sürecinin sürekliliği (PDR 9)
 çeviri süreçlerinde ailelerin sosyal desteğe ihtiyacı (TÇ 6)
 çeviri süresine bağlı yorgunluk (TÇ 11)
 çeviri talebinde bireysel inisiyatif (OM 27)
 çeviri teknolojilerine uzak duruş (ÖG 112)
 çeviri teknolojisi kullanan potansiyeli (ÖG 22)
 çeviri yapılacak alana özgü bilgi düzeyi (TÇ 13)
 çeviri yapılacak konunun niteliği (TÇ 2)
 çeviri yapılan kurumun niteliği (TÇ 9)
 çeviri yapılan ortamın resmiliyeti (TÇ 11)
 çeviri yükünün çocukta stres oluşturmaması (VELİ 85)
 çeviride destek alınacak kişilerin azlığı (VELİ 73)
 çeviride kurumsal iş birliği ağı (PİKTES ÖG 05)
 çeviride kültürel engeller (ÖG 96)
 çeviride sosyal etki (TÇ 19)
 çeviride yaş ve seviye etkisi (OM 10)
 çevirinin bağlamla uyumu (TÇ 13)
 çevirinin gerçekleştiği fiziksel ortam (TÇ 9)
 çeviriye dayalı sosyal tanınırlık (TÇ 26)
 çeviriye dayalı veli iletişimi (ÖG 107)
 çeviriye duyulan anlık ihtiyaç (MY 32)
 çeviriye düşük gereksinim (MY 30)
 çeviriye erişimde bireysel çaba (VELİ 86)
 çeviriye karşı gönülsüz tutum (PDR 3)
 çeviriye olan bağımlılık duygusu (VELİ 47)
 çevirmen bulunabilirliği sorunları (VELİ 1)
 çevirmen bulunabilirliğine bağlılık (ÖG 125)
 çevirmen davranışının başarıya etkisi (VELİ 75)
 çevirmen eksikliğinde öğrenciye başvurma (ÖG 64)
 çevirmen erişim zorlukları (MY 10)
 çevirmen erişiminde bölgesel eşitsizlik (VELİ 2)
 çevirmen ihtiyacının anlık ve acil gelişmesi (MY 11)
 çevirmen kimliği dışında rol üstlenme (MY 1)
 çevirmen kimliğinin toplumsal kabulü (TÇ 3)
 çevirmen kimliğinin toplumsal kabulü (TÇ 4)
 çevirmen olarak arkadaşın seçilmesi durumunda yaşanan mahremiyet sorunu (PDR 24)

çevirmen seçimindeki zorluk (OM 32)
 çevirmen ve veli arasındaki güven bağı (TÇ 1)
 çevirmene biçilen sorumluluk düzeyi (TÇ 8)
 çevirmene duyulan bireysel güvenin iletişimi kolaylaştırması (TÇ 6)
 çevirmene verilen rolün açıklığı (TÇ 11)
 çevirmene yönelik güven düzeyi (TÇ 11)
 çevirmenin bu farklılıkları anlayarak süreci kolaylaştırması (PDR 27)
 çevirmenin deneyim seviyesi (PDR 10)
 çevirmenin dil yeterliliği ve sahadaki deneyimi (MY 2)
 çevirmenin eğitim alanındaki tecrübesi (TÇ 1)
 çevirmenin eğitim düzeyi (PDR 4)
 çevirmenin eğitim ortamındaki görünürlüğü ve erişilebilirliği (MY 50)
 çevirmenin eğitimi kimliği (TÇ 13)
 çevirmenin eğitimle ilgili bilgiye sahip olması gerekliliği (MY 46)
 çevirmenin empati kurma yetisi (TÇ 13)
 çevirmenin geçmiş deneyim birikimi (TÇ 11)
 çevirmenin güvenilirlik algısı (TÇ 1)
 çevirmenin kurumsal aidiyeti (PDR 4)
 çevirmenin mesleki geçmişi (PDR 1)
 çevirmenin mesleki yeterlilik bilinci (TÇ 1)
 çevirmenin niteliği (PDR 18)
 çevirmenin olaylara müdahale yetkinliği (TÇ 1)
 çevirmenin önceki yaşam deneyimi (TÇ 9)
 çevirmenin profesyonellik düzeyi (PDR 23)
 çevirmenin vicdani sorumluluk duygusu (TÇ 12)
 çevirmenin yanlış anlamaları engellemesi (PİKTES ÖG 9)
 çevirmenin yaşadığı duygusal yük (PDR 1)
 çevirmenin yaşı ve güven oluşturma kapasitesi (PDR 23)
 çevirmenin yerel dile hâkimiyeti (TÇ 13)
 çevirmenle kurulan geçmiş sosyal ilişkiler (MY 2)
 çevirmenlerin eğitim geçmişi (TÇ 14)
 çevirmenlerin eğitim ve uzmanlık düzeyi (MY 50)
 çevirmenlerin etik ve mesleki eğitim seviyeleri (MY 50)
 çevirmenlerin gönüllü motivasyonu (TÇ 14)
 çevirmenlerin örgütsüz çalışma biçimi (TÇ 12)
 çevirmenlerin profesyonel eğitim eksikliği (TÇ 6)
 çevirmenliğin gönüllü hizmet olarak algılanması (TÇ 3)
 çevirmenlik deneyim süresi (TÇ 17)
 çevirmenlik deneyim süresi (TÇ 2)
 çevirmenlik ihtiyacına göre öğretmen ilgisi (VELİ 40)
 çevirmenlik mesleğine karşı toplumsal algı (TÇ 8)
 çevirmenlik rolünü etkileyen dış faktörler (MY 24)
 çevirmenlikte alan farkındalığı (TÇ 24)
 çevirmenlikte eğitim eksikliği (TÇ 4)
 çevirmenlikte yerel tanınırlık (TÇ 3)
 çevre desteği ve kaynak durumu (PDR 1)
 çevre desteğinin deneyime katkısı (VELİ 2)
 çevre etkisiyle gelişen çeviri ihtiyacı (TÇ 21)
 çevredeki destek mekanizmalarının eksikliği (VELİ 69)
 çevredeki kişisel destek ağı kullanımı (VELİ 86)
 çevresel çağrılarla görev alma (TÇ 23)
 çevresel destek ağının darlığı (VELİ 13)
 çevresel destek kaynaklarının önemi (VELİ 8)
 çevresel koşullara bağlı çeviri ihtiyacı (PDR 12)
 çevresel önyargıların çeviriye yansması (TÇ 12)
 çevresel referans zinciri (TÇ 26)
 çevrim içi iletişim uygulamaları (ÖG 99)
 çevrimiçi araçlara erişim sınırlılığı (VELİ 1)
 çevrimiçi araçlara yönelme gerekliliği (VELİ 6)
 çocuğun aileye destek rolünün artması (MY 11)
 çocuğun akademik yönlendirme eksikliği (PDR 3)
 çocuğun bireysel yeterliği (OM 8)
 çocuğun çeviri rolüne sürüklenmesi (PDR 3)
 çocuğun çeviri yeterliliği (MY 10)
 çocuğun çevirmen olarak kullanımı (PDR 4)
 çocuğun dil becerisi (PDR 9)
 çocuğun duygusal durumu çeviri sürecini etkilemesi (VELİ 37)
 çocuğun eğitim başarısına yönelik aile baskısı (TÇ 6)

çocuğun eğitim yılı seviyesi (PDR 4)
 çocuğun geliş yaşı ve dil yeterliği (PDR 1)
 çocuğun motivasyonuna bağlı iletişim (VELİ 50)
 çocuğun okul başarısına bağlı çeviri kalitesi (VELİ 21)
 çocuğun okulda baskı hissetmesi (VELİ 46)
 çocuğun özel durumu nedeniyle artan açıklama ihtiyacı (VELİ 1)
 çocuğun sınıf düzeyine göre bilgi aktarımı (VELİ 45)
 çocuğun çeviri kapasitesinin sınırlılığı (VELİ 72)
 çocuğun uyum sürecinin ebeveyn etkisi (VELİ 1)
 çocuğun yaşına bağlı çeviri yükü (VELİ 11)
 çocuk çevirmen dil yetkinliği (ÖG 100)
 çocuk çevirmenle sınırlı etkileşim (ÖG 118)
 çocuk çevirmenlik uygulaması (ÖG 83)
 çocuk desteğine duyulan güven (VELİ 9)
 çocuk işçiliği baskısı (MY 9)
 çocuk çevirmen zorunluluğu (MY 9)
 çocuk üzerinden çeviri alışkanlığı (TÇ 3)
 çocuk üzerinden iletişimden kaçınma (VELİ 2)
 çocuk üzerinden yürütülen çeviri uygulaması (TÇ 1)
 çocuk üzerinden yürüten tek taraflı iletişim (VELİ 74)
 çocukla öğrenilen dil eksikliği (VELİ 16)
 çocuklar üzerinden dil sorununun yönetilmesi (MY 28)
 çocuklarda uyum sürecine duyarlılık (TÇ 7)
 çocukların anlatım yetisi (PDR 22)
 çocukların belgelerinin çevirisi ihtiyacı (VELİ 62)
 çocukların çeviri nedeniyle devamsızlık yapması (MY 11)
 çocukların çeviri sürecindeki rolü (MY 24)
 çocukların çevirmen gibi konumlanması (VELİ 27)
 çocukların çevirmen olarak kullanılması (TÇ 13)
 çocukların çevirmen rolünü üstlenmesi (VELİ 64)
 çocukların dilsel yüklenmişliği (VELİ 32)
 çocukların dilsel tercihlerinin dönüşümü (TÇ 21)
 çocukların dilsel yetersizliği (PDR 17)
 çocukların dilsel yeterliliği (TÇ 1)
 çocukların eğitim düzeyleri (TÇ 2)
 çocukların sosyal uyum kapasitesi (OM 52)
 çocukların uyum süreçleri (TÇ 14)
 çocukların yanıltıcı bilgi aktarma durumları (TÇ 6)
 çocukta bağımlılık geliştirme riski (ÖG 105)
 çok dilli öğrenci yapısının artışı (MY 51)
 çok dilli sınıflarda akademik gerileme (MY 19)
 çok dillilik ve nüfus çeşitliliği (ÖG 60)
 çok kültürlü eğitime hazır olmayan yapı (ÖG 81)
 çok kültürlü öğrenci yapısı (PDR 15)
 çok uluslu öğrenci profili (MY 35)
 demografik çeşitliliğe bağlı ihtiyaç (MY 31)
 demografik çeşitliliğin sınırlılığı (OM 28)
 demografik değişim beklentisi (MY 23)
 demografik değişime karşı planlama ihtiyacı (MY 26)
 demografik değişimlerle çeviri ihtiyacının artacağı öngörüsü (OM 19)
 demografik eğilimlerin çeviri ihtiyacına etkisi (MY 45)
 demografik yapı değişkenliği (ÖG 62)
 demografik yapı etkisi (MY 32)
 demografik yapıdaki göçmen eğilimi (MY 22)
 demografik yapıdan etkilenen hizmet kapsamı (OM 22)
 deneyim eksikliğine rağmen çözüm (ÖG 42)
 deneyimle artan beceri gelişimi (TÇ 16)
 deneyimli öğretmen desteği kullanımı (PİKTES ÖG 04)
 deneyimsiz kişiyle çeviri zorluğu (ÖG 96)
 deneyimsizlik nedeniyle farkındalık eksikliği (ÖG 13)
 deneyimsizlikten kaynaklı kısıtlılık (ÖG 47)
 denklik sisteminde dilin göz ardı edilmesi (ÖG 81)
 denklik sürecinde iletişim engeli (OM 17)
 dernek temsili ve toplumsal beklenti (TÇ 10)
 ders dışı sosyal süreçlerde yetersizlik (ÖG 132)
 destekçi öğretmen varlığıyla kolaylaşan deneyim (VELİ 1)
 devamsızlık durumunda cezai kaygı (OM 49)

devlet malına değer vermeme (OM 27)
 devlet okulunda çevirmen eksikliği (VELİ 75)
 devlet okulunda çevirmen eksikliği (VELİ 48)
 devlet okulundan gelen resmi mesaj farkı (VELİ 51)
 devlet politikalarının etkisi (OM 1)
 devlet politikalarının yetersizliği (TÇ 12)
 devlet politikası eksikliği (MY 3)
 devlete karşı temkinli veli yaklaşımı (MY 51)
 devletin yönlendirme eksikliği (ÖG 23)
 dezavantajlı öğrenci yoğunluğu (ÖG 24)
 dış destekle çözülen iletişim sorunları (VELİ 80)
 dış destekle sürdürülen iletişim (VELİ 81)
 dışlayıcı toplumsal yapı (ÖG 23)
 dijital iletişim kanallarının sınırlılığı (ÖG 14)
 dijital okuryazarlık eksikliği (VELİ 39)
 dijital platformlar üzerinden veli erişimi (ÖG 49)
 dil aracılığıyla kurulan geçici çözümler (VELİ 42)
 dil bariyeri olan öğrencilerin sosyal izolasyon yaşaması (PİKTES ÖG 15)
 dil bariyerinden kaynaklı olarak çeviri rolünün öğretmenliğe etkisi (PİKTES ÖG 14)
 dil bariyerinden kaynaklı sosyal dışlanma (TÇ 7)
 dil bariyerinin kurumsal işleyişe etkisi (MY 11)
 dil becerisi temelli dışlanma (TÇ 23)
 dil becerisinin doğal edinimi (TÇ 7)
 dil benzerliğinin iletişime etkisi (OM 35)
 dil bilen kişi sayısının azlığı (MY 13)
 dil bilen komşuya bağımlılık (VELİ 17)
 dil bilen komşuya ulaşamama (VELİ 38)
 dil bilen öğrenciye dayalı sistem (ÖG 129)
 dil bilen öğrenciye yönelme (ÖG 125)
 dil bilen öğretmen kullanımı (PDR 4)
 dil bilen öğretmen varlığı (PDR 4)
 dil bilen veli desteğine bağımlılık (MY 14)
 dil bilen veli veya öğrenciye bağımlılık (MY 20)
 dil bilen veliye bağımlılık (ÖG 124)
 dil bilgisi ile anlama arasındaki boşluk (VELİ 9)
 dil bilgisi olmayan velilerle iletişim güçlüğü (OM 43)
 dil bilgisi yetersizliğiyle başa çıkma stratejisi (VELİ 8)
 dil bilgisinin sınırlılığı (PDR 22)
 dil bilmeme kaynaklı çaresizlik (OM 13)
 dil bilmeyen çocukla eşzamanlı zorlanma (VELİ 1)
 dil bilmeyen ebeveynin dışlanmışlık hissi (VELİ 80)
 dil bilmeyen öğrenci deneyimi (ÖG 44)
 dil bilmeyen veli durumu (TÇ 13)
 dil bilmeyen veli edilgenliği (OM 2)
 dil bilmeyen veli oranı (MY 3)
 dil bilmeyen veli sayısının fazlalığı (MY 11)
 dil bilmeyen velilerle iletişim kopukluğu (ÖG 130)
 dil bilmeyen velinin dışlanmışlık hissi (ÖG 8)
 dil bilmezlik engeli (OM 32)
 dil çeşitliliği ve lehçe farkları (TÇ 10)
 dil çeşitliliği yönetiminde zorlanma (MY 17)
 dil çeşitliliğine bağlı zorluk (ÖG 65)
 dil dayatmasının psikolojik etkisi (VELİ 2)
 dil desteği sunan akraba varlığı (VELİ 14)
 dil destek imkanlarının okula uzaklığı (VELİ 84)
 dil destek politikalarının okul bazlı farklılığı (VELİ 1)
 dil dışı sembollerle anlatım çabası (PİKTES ÖG 02)
 dil dışındaki kültürel bariyerler (VELİ 55)
 dil düzeyine bağlı çeviri yeterliği farkları (OM 18)
 dil düzeyine göre görev dağılımı (TÇ 26)
 dil eğitimi altyapısındaki eksiklikler (MY 48)
 dil eğitimi eksikliğinin önceliklendirilmesi gereği (ÖG 76)
 dil eksikliğiyle veli rolü sınırlılığı (MY 5)
 dil engeli kaynaklı kopukluk (OM 7)
 dil engeli kaynaklı yönetsel güçlük (OM 16)
 dil engeli nedeniyle iletişim kopukluğu (ÖG 1)
 dil engeline bağlı etkileşim azlığı (ÖG 10)
 dil engeline bağlı sosyal kopukluk (ÖG 9)
 dil engelinin eğitim sürecine etkisi (VELİ 2)
 dil farklılığına bağlı eğitim zorlukları (MY 5)
 dil gelişimi kaynaklı ihtiyaç azalması (MY 31)
 dil gelişimini sınırlayan çevre (VELİ 17)
 dil hâkimiyet düzeyi (TÇ 8)

dil ihtiyacına bağlılık (MY 23)
 dil kurslarına yönlendirilme düzeyi (TÇ 2)
 dil kurslarının zorunlu hale getirilmesi önerisi (OM 37)
 dil öğreniminde fırsat darlığı (VELİ 49)
 dil öğreniminde fırsat eşitsizliği (OM 1)
 dil öğrenimine direnç (OM 9)
 dil öğrenimine duyulan azalan ihtiyaç algısı (ÖG 108)
 dil öğrenimine erişim eksikliği (ÖG 41)
 dil öğreniminin etkileşimi kolaylaştırması (VELİ 51)
 dil öğrenimiyle kolaylaşan iletişim (OM 17)
 dil öğrenme beklentisinin öne çıkması (MY 34)
 dil öğrenme motivasyonunun zayıflığı (MY 6)
 dil öğrenme politikası etkisi (MY 29)
 dil öğrenme süreci sabrı (OM 12)
 dil öğrenme süreçlerinin kişisel çabası (TÇ 4)
 dil öğrenmede çocuk üstünlüğü (OM 1)
 dil öğrenmeye yönelik gönüllülüğü (MY 6)
 dil öğrenmeye yönelik isteksizlik (ÖG 23)
 dil öğrenmeye yönelik motivasyon farkı (ÖG 29)
 dil öğrenmeye yönlendirme tavrı (OM 14)
 dil öğrenmeye zorlama politikası (OM 15)
 dil öğretimi odaklı geçici uyum uygulamaları (ÖG 27)
 dil öğretimi politikası eksikliği (OM 26)
 dil öğretiminde bağımlılık geliştirme riski (PİKTES ÖG 13)
 dil seviyesi kaynaklı iletişim farkı (OM 11)
 dil sorununun göz ardı edilmesi (OM 16)
 dil ve konu bilgisi farkındalığı (OM 34)
 dil yeterliliğinden kaynaklı kopukluk (PDR 3)
 dil yeterliliği düzeyi (PDR 9)
 dil yeterliliği düzeyi (PDR 14)
 dil yeterliliği düzeyi (TÇ 1)
 dil yeterliliği ile rol karışması (VELİ 43)
 dil yeterliliği seviyesi (TÇ 2)
 dil yeterliliğine bağlı iletişim kalitesi (ÖG 118)
 dil yeterliliğine göre iletişim şekillenmesi (VELİ 6)
 dil yeterliliğinin çeviri kalitesine etkisi (MY 1)
 dil yeterliliğinin etkilediği iletişim zorlukları (ÖG 120)
 dil yetersizliği kaynaklı dışlanma riski (ÖG 6)
 dil yetersizliği kaynaklı kaygı (OM 10)
 dil yetersizliği kaynaklı kopukluk (PİKTES ÖG 01)
 dil yetersizliği nedeniyle bilgiye erişim sorunu (ÖG 5)
 dil yetersizliği nedeniyle destek ihtiyacı (PDR 12)
 dil yetersizliği olan öğrenci profili (PDR 19)
 dil yetersizliğinde rehberlik ihtiyacı (ÖG 87)
 dil yetersizliğine bağlı bilgi eksikliği (VELİ 7)
 dil yetersizliğinin dışlanmaya etkisi (OM 15)
 dil yetersizliğinin veli katılımını engellemesi (MY 12)
 dil yetersizliğiyle gelen kaygı (ÖG 102)
 dil yetisi eksikliği (OM 6)
 dil yetisi farklılığı (ÖG 83)
 dil yetkinliği eksiklikleri (TÇ 5)
 dil yetkinliği farklılığı etkisi (ÖG 72)
 dil yetkinliği yüksek veli katkısı (ÖG 53)
 dilde bölgesel farklılık zorluğu (OM 33)
 dilde yetkin olmayan çocuğun zorlanması (MY 49)
 dile erişim imkanları (OM 47)
 dile hâkim olunmadığında iletişimde kırımla (VELİ 63)
 dile karşı önyargılı tutum (OM 3)
 dile maruz kalma gerekliliği (PİKTES ÖG 8)
 dili bilen öğrenciye bağlı çözüm (PDR 5)
 dili bilmeyen veli varlığı (MY 10)
 dilin kullanım bağlamı (TÇ 16)
 dilin öğrenildiği sosyal çevre (TÇ 26)
 dilin siyasi araç olarak kullanımı (OM 1)
 dilsel çeşitlilik ve dil becerileri üzerindeki etkisi (TÇ 15)
 dilsel çeşitlilikte erişim sorunu (VELİ 29)
 dilsel dışlanma hissi (TÇ 13)
 dilsel eşitsizlik deneyimi (TÇ 23)
 dilsel farklılıkların etkisi (MY 27)
 dilsel kaynaklara erişim kısıtı (PİKTES ÖG 03)
 dilsel uyumsuzlukların yarattığı sorunlar (TÇ 13)
 dilsel ve kültürel ortaklık (TÇ 24)

dilsel yeterlilik düzeyi (TÇ 11)
 dilsel yeterlilik düzeyi (TÇ 9)
 dilsel yetersizliklerin algısı (PDR 10)
 dilsel yetkinlik eksikliği (MY 50)
 din temelli iletişim tercihleri (TÇ 21)
 disiplin sorunlarının çeviri sürecine yansması (TÇ 6)
 disiplin süreci anlaşmazlığı (OM 9)
 doğru kişiyi belirleme sorumluluğu (MY 15)
 dört yabancı öğrenci varlığı (MY 14)
 duruma göre çözüm üretme gerekliliği (ÖG 125)
 duygu temelli anlatım ihtiyacı (PDR 13)
 duygusal empati yoğunluğu (TÇ 2)
 duygusal yükün çevirmen üzerinde etkisi (TÇ 6)
 düşük göçmen oranında düşük gereksinim (ÖG 79)
 düşük öğrenci yoğunluğu (OM 27)
 ebeveyn eğitim seviyesi (OM 32)
 ebeveynin eğitim algısı (OM 15)
 ebeveynin eğitim düzeyi etkisi (PDR 8)
 ebeveynin eğitim geçmişinin etkisi (VELİ 1)
 ebeveynin eğitime katkısında dil engeli (MY 5)
 ebeveynin sessiz kalma eğilimi (VELİ 28)
 ebeveynlerin dil becerisi eksikliği (ÖG 94)
 eğitim alanında insan kaynağı israfı (OM 12)
 eğitim dışı alanların etkisi (hastane, jandarma vb.) (TÇ 10)
 eğitim dışı çevirmen kaynağı eksikliği (OM 3)
 eğitim dışı faktörlerin öğretmen tutumuna etkisi (ÖG 40)
 eğitim düzeyinin çeviri kalitesine etkisi (VELİ 41)
 eğitim eşitsizliklerinin çeviri sürecine yansması (TÇ 6)
 eğitim formasyonu katkısı (OM 42)
 eğitim geçmiş ve alan farkındalığı (TÇ 9)
 eğitim geçmişinin çeviri performansına etkisi (TÇ 5)
 eğitim geçmişinin etkisi (TÇ 8)
 eğitim kademesine göre anlaşılabilirlik kolaylığı (OM 20)
 eğitim kurumlarında arapça eksikliği (OM 33)
 eğitim kurumlarında çeviri ihtiyacına yönelik duyarsızlık (TÇ 5)
 eğitim kurumlarındaki altyapı eksiklikleri (MY 50)
 eğitim kurumlarının çeviri desteğine yaklaşımı (TÇ 4)
 eğitim kurumlarının çeviri ihtiyaçları (TÇ 14)
 eğitim kurumlarının yalnız bırakılması (ÖG 45)
 eğitim ortamında altyapı uyumsuzluğu (OM 26)
 eğitim ortamında dışlanma riski (VELİ 40)
 eğitim ortamında kaynak dili yetersizliği (ÖG 83)
 eğitim ortamında kültürel ayrışma (ÖG 92)
 eğitim ortamında sosyal uyuma katkı sağlama (TÇ 6)
 eğitim ortamındaki kültürel farklılıkların etkisi (TÇ 15)
 eğitim ortamındaki önyargılar (TÇ 1)
 eğitim ortamındaki sosyal yapı (MY 24)
 eğitim ortamının coğrafi konumu (PDR 10)
 eğitim ortamının çeviriye etkisi (MY 27)
 eğitim ortamlarında dilsel yetersizlik (TÇ 4)
 eğitim ortamlarında talep görmeme (TÇ 7)
 eğitim politikalarında kararsızlık (OM 50)
 eğitim politikasındaki yönlendirmeler (TÇ 1)
 eğitim seviyesinin dil yeterliliğine etkisi (TÇ 6)
 eğitim sistemi bilgisi eksikliği (TÇ 2)
 eğitim sistemi bilgisinin önemi (TÇ 13)
 eğitim sistemindeki dilsel çeşitlilik (TÇ 14)
 eğitim sistemine alışma süreci (VELİ 76)
 eğitim sistemine entegrasyon güçlüğü (PDR 3)
 eğitim sistemine güven eksikliği (MY 7)
 eğitim sistemine yabancılaşma hissi (MY 5)
 eğitim sisteminin yapısı ve çeviri sürecine etkisi (TÇ 15)
 eğitim sistemiyle ilgili bilgi düzeyi (TÇ 11)
 eğitim sürecine katılım engeli (PİKTES ÖG 01)
 eğitim ve sağlık sistemine aşinalık düzeyi (VELİ 2)
 eğitim yönetiminin çeviri sorununa kayıtsızlığı (ÖG 25)
 eğitim zorunluluğuyla gelen katılım (ÖG 45)
 eğitimci yaklaşım biçimi (PDR 9)
 eğitimde eşitlik için dil desteği (PİKTES ÖG 19)
 eğitimde ideolojik ayrışma (OM 12)

eğitimde ideolojik yönelim farkı (OM 1)
 eğitimde küresel çeviri sistemi isteği (VELİ 51)
 eğitimde profesyonel destek boşluğu (ÖG 32)
 eğitimde uzmanlık ihmal edilmesi (OM 16)
 eğitime ilgisiz veli profili (PİKTES ÖG 01)
 eğitime karşı ikincil tutum geliştirme (MY 6)
 eğitime yönelik beklenti düşüklüğü (PDR 3)
 eğitimsel iletişimi güçleştirme (ÖG 29)
 ekonomik destek beklentisi (ÖG 4)
 ekonomik durumun iletişime etkisi (OM 28)
 ekonomik ihtiyaç düzeyi (TÇ 9)
 ekonomik kaygı öncelikli yaklaşım (PİKTES ÖG 01)
 ekonomik koşullara göre görünür farklılıklar (OM 4)
 ekonomik nedenlerle eğitimin ikinci plana atılması (MY 48)
 ekonomik yetersizlik etkisi (TÇ 1)
 ekonomik zorunluluk kaynaklı devamsızlık (MY 9)
 empatik anlayış geliştirme (ÖG 62)
 okul sistemine erişim durumu (ÖG 5)
 ergenlik dönemi iletişim zorlukları (OM 29)
 erkek çocuklara daha çok sorumluluk yüklemesi (VELİ 19)
 eşin gayriresmî çevirmen rolü (VELİ 2)
 etkileşimi sınırlandıran bağlam (ÖG 96)
 etkileşimli tahtayla görsel destek (PİKTES ÖG 6)
 etkili çeviri ile velide olumlu duygular oluşturma (PİKTES ÖG 9)
 etkinlik süreçlerinde bilgi aktarımı (ÖG 104)
 etkinlik temelli çeviri ihtiyacı (ÖG 110)
 etkinlik türüne göre rol değişimi (PDR 21)
 etkinliklerde kültürel uyumsuzluk yaşanması (ÖG 29)
 etkinliklere katılımda dil etkisi (ÖG 99)
 ev ortamında dil kullanılmaması (ÖG 98)
 ev ziyareti pratiği (PDR 4)
 ev ziyaretlerinde öğrenci desteği (OM 38)
 evde konuşulan dilin uyum sürecini zorlaştırması (OM 5)
 evde Türkçe bilen öğrenciye bağımlılık (MY 12)
 evde Türkçe konuşulmaması (VELİ 19)
 evde Türkçe konuşulmaması sorunu (VELİ 83)
 evde Türkçe medya kullanımının olmayışı (VELİ 73)
 evde Türkçe pratiği eksikliği (VELİ 14)
 evdeki sessiz topluluk yapısı (VELİ 16)
 farklı anadillerdeki iletişim engelleri (OM 39)
 farklı dil konuşan veli yoğunluğu (MY 18)
 farklı dini/kültürel yaklaşımlar (OM 29)
 farklı eğitim kültürlerinin çatışması (MY 5)
 farklı okul deneyimleri ışığında karşılaştırma (ÖG 50)
 fazladan zaman ayırma gerekliliği (ÖG 119)
 fiziksel jestlerle iletişim sağlama (PİKTES ÖG 02)
 fiziksel yakınlık tercihi (OM 8)
 gayriresmî çevirmenlik ağı (TÇ 3)
 geçici bakış açısıyla kalıcı sorunlar (MY 51)
 geçici çözümlere bağlı sistemli (MY 52)
 geçici statü algısının iletişime yansması (MY 7)
 geçici yaşam algısı (OM 3)
 geçicilik algısına dayalı devlet politikası (ÖG 27)
 geçmişte yaşanan zorluklardan öğrenme (TÇ 10)
 geleceğe yönelik çevirmen talebi (VELİ 33)
 gelecekte artacak çeviri ihtiyacı öngörüsü (MY 13)
 gelecekte artacak dil çeşitliliği beklentisi (MY 15)
 gelecekte azalan çeviri ihtiyacı öngörüsü (OM 31)
 gelecekte çeviri için insan kaynağı beklentisi (VELİ 70)
 geleneksel rollerin baskınlığı (TÇ 21)
 gelişigüzel yapılan hizmet içi eğitimler (MY 5)
 geri dönüş beklentisi (OM 9)
 gettolaşmanın iletişim sorunlarını artırması (MY 28)
 Google çeviri destekli iletişim (ÖG 114)
 Google Translate gibi teknolojilere güvensizlik (TÇ 5)
 Google translate'e bağımlı iletişim (ÖG 130)
 göç dalgasına hazırlıksız eğitim sistemi (OM 26)
 göç edilen ülkedeki eğitim değer farkı (MY 8)
 göç eğilimleriyle azalan ihtiyaç (OM 44)

göç geçmişine göre destek (MY 29)
 göç politikalarının eğitime etkisi (ÖG 81)
 göç sonrası belge talepleri (OM 17)
 göç sonrası edinilen deneyim (TÇ 26)
 göç sonrası ekonomik sömürü (OM 3)
 göç sonrası kültürel uyum süreci (VELİ 1)
 göç sonrası uyum süreci (VELİ 2)
 göç sürecine bağlı kırılganlık (PDR 3)
 göç ve kayıt sorunları (ÖG 4)
 göç yoğunluğu ve ani nüfus hareketleri (TÇ 12)
 göçmen aile kültürel farklılıkları (OM 35)
 göçmen aile tutumları (ÖG 84)
 göçmen ailelerin adres sorunları (OM 33)
 göçmen ailelerin dil öğrenme motivasyonu eksikliği (MY 11)
 göçmen ailelerin geçici yaşam algısı (MY 6)
 göçmen ailelerin kültürel farklılıkları (TÇ 14)
 göçmen ailelerin okul ilgisizliği (ÖG 29)
 göçmen ailelerin sosyoekonomik zorlukları (ÖG 45)
 göçmen birey dil eksikliği (ÖG 85)
 göçmen çocukların eğitim geçmişi (MY 1)
 göçmen geçmişinden gelen hassasiyet (TÇ 21)
 göçmen geçmişinin çeviri sürecine etkisi (MY 19)
 göçmen kadınların yalnızlığı (OM 3)
 göçmen karşıtı veli tutumları (MY 49)
 göçmen karşıtlığı ve ayrımcılık eğilimi (TÇ 12)
 göçmen kimliğinin etkisi (TÇ 24)
 göçmen kökenli ifade güçlüğü (OM 3)
 göçmen nüfus yoğunluğu (PDR 4)
 göçmen öğrenci oranı etkisi (PDR 15)
 göçmen öğrenci oranının belirleyiciliği (ÖG 63)
 göçmen öğrenci oranının etkisi (ÖG 65)
 göçmen öğrenci oranının etkisi (ÖG 78)
 göçmen öğrenci oranıyla değişen yük (ÖG 32)
 göçmen öğrenci sayısı artışı (OM 45)
 göçmen öğrenci sayısına bağlı artan ihtiyaç (MY 26)
 göçmen öğrenci sayısındaki artış (MY 52)
 göçmen öğrenci sayısının etkisi (OM 36)
 göçmen öğrenci varlığına bağlı ihtiyaç (OM 30)
 göçmen öğrenci velilerinin iletişimden kaçınması (MY 47)
 göçmen öğrenci yoğunluğu (OM 47)
 göçmen öğrenci yoğunluğu (ÖG 89)
 göçmen öğrenci yoğunluğunun etkisi (ÖG 22)
 göçmen öğrenciler arası destek ağı (OM 49)
 göçmen sayısına bağlı ihtiyaç azalması (MY 17)
 göçmen sayısındaki azalma (TÇ 22)
 göçmen statüsünden kaynaklı kaygı (OM 49)
 göçmen statüsünün geçicilik algısı (OM 46)
 göçmen topluluğunun beklentileri (TÇ 9)
 göçmen veli iletişim alışkanlıkları (OM 30)
 göçmen veli iletişiminden kaçınma (MY 41)
 göçmen veli katılımındaki azalma (ÖG 21)
 göçmen velilerin çevirmen erişim kısıtı (MY 8)
 göçmen velilerin eğitime yaklaşım farkları (MY 28)
 göçmen velilerin okuryazarlık sorunu (OM 3)
 göçmen velinin geçici kalış algısı (MY 7)
 göçmen veliyle iletişim zorluğu (OM 48)
 göçmen yoğunluğu ile artan ihtiyaç (ÖG 62)
 göçmen yoğunluğu ile değişen ihtiyaçlar (ÖG 32)
 göçmen yoğunluğu ile uygulama değişkenliği (ÖG 21)
 göçmen yoğunluğuna bağlı hizmet ihtiyacı (MY 17)
 göçmen yoğunluğunun bölgesel etkisi (OM 51)
 göçmen yoğunluklu okul yapısı (OM 29)
 göçmenlere yönelik toplumsal ön yargılar (TÇ 4)
 göçmenlerin eğitim hakkına erişimi (OM 33)
 göçmenlerin sosyoekonomik durumu (OM 37)
 göçmenlerin yaşadığı dilsel bariyerler (TÇ 14)
 göçmenlik deneyimi farkı (PDR 4)
 göçmenlik durumu ve vatandaşlık işlemleri (MY 1)
 göçmenlik geçmişi ve travmatik deneyimler (TÇ 10)
 göçmenlik geçmişiyle şekillenilen ihtiyaçlar (VELİ 3)
 göçmenlik sonrası kültürel kopukluk (OM 27)
 göçmenlik statüsüne bağlı görünürlük sorunu (VELİ 1)
 göçmenlik sürecinin karmaşası (OM 15)
 göçmenlik ve sığınmacı statüsü (TÇ 1)

göçmenlikle ilgili toplumsal gerilimler (ÖG 11)
 göçmenlikte geçicilik algısı (PDR 3)
 göçmenlikten kaynaklanan belirsizlikler (VELİ 68)
 gönderen veli amaç farklılığı (ÖG 29)
 gönüllü çeviri inisiyatifi (TÇ 4)
 gönüllü çeviri yapan bireylerin sınırları (VELİ 84)
 gönüllü çevirmen kullanımının sınırları (MY 18)
 gönüllü çevirmene bağımlılık (VELİ 2)
 gönüllü çevirmenlikte yeterlilik sorunu (PİKTES ÖG 03)
 gönüllü desteğe dayalı sistem (MY 35)
 gönüllü hizmet anlayışı (TÇ 9)
 gönüllü öğrenciye dayalı çözüm üretme (OM 25)
 gönüllü çevirmen kullanımı (OM 42)
 gönüllü ve bireysel çözüm ağı (OM 23)
 gönüllülüğe dayalı çeviri uygulaması (MY 16)
 gönüllülük esasına dayalı çevirmenlik (PDR 17)
 gönüllülük esasıyla çalışma (TÇ 2)
 gönüllülük esaslı çeviri organizasyonu (ÖG 73)
 gönüllülük ile mesleklik arasındaki belirsizlik (TÇ 9)
 gönüllülük motivasyonu (TÇ 23)
 gönüllülük temelli çeviri pratiği (TÇ 10)
 gönüllülük temelli görev alma (TÇ 8)
 gönüllülük temelli hizmet anlayışı (TÇ 26)
 gönüllülük ya da ücretli olma durumu (TÇ 11)
 görev tanımı belirsizliği (PDR 4)
 görevlendirme kriterlerinin belirsizliği (PDR 4)
 görevlendirme süreçlerinde belirsizlik (TÇ 12)
 görevleri anlamada çeviri gereksinimi (ÖG 87)
 görsel ve dijital araçlarla engel aşma (ÖG 15)
 görselleştirilmiş öğrenme gereksinimi (PİKTES ÖG 04)
 görüşme mekânında uyum sorunu (PDR 8)
 görüşme ortamı koşulları (PDR 1)
 görüşme ortamındaki duygusal hassasiyetin etkisi (PDR 25)
 görüşme ortamının hassasiyeti (PDR 16)
 görüşme türüne göre çevirmen gereksinimi (PDR 19)
 görüşmelere tek başına gelememe durumu (ÖG 111)
 gruplaşma ve dışlanma kaygısı (OM 14)
 gruplaşma ve sınıf düzeni bozulması (OM 39)
 günlük etkileşimde zorluk yaşamama (VELİ 8)
 günlük hayatla Türkçe kullanım eksikliği (VELİ 21)
 günlük okul ihtiyaçlarında dil engeli (ÖG 56)
 güven ilişkisi eksikliği (TÇ 22)
 güvenilir öğrenci bulma zorluğu (MY 11)
 güvenlik baskısı altında eğitim (OM 13)
 göçmen veli arayamama durumu (OM 2)
 her dile hâkim çevirmen eksikliği (MY 18)
 hizmet eksikliğinin öğrenmeye etkisi (ÖG 109)
 hizmet kalitesinde idealin altında algı (VELİ 82)
 hizmet karşılığı maddi beklenti esnekliği (TÇ 26)
 hizmet karşılığı ücret beklentisi (TÇ 8)
 hizmet sürekliliği sorunu (TÇ 17)
 hizmet süresine dayalı güven ilişkisi (TÇ 26)
 hizmet verenin çeviri geçmişi (OM 36)
 hizmet verilen kişi profili (TÇ 9)
 hizmete ulaşmada eşitsizlik duygusu (VELİ 86)
 hizmetin okul türüne göre fark etmeyişi (VELİ 82)
 hristiyan velilerin yüksek okul ilgisi (ÖG 29)
 hukuki farkındalıkla karar alma (OM 48)
 hukuki süreçte kaygılı yaklaşım (OM 9)
 iç öğrencilerin çeviri desteği (ÖG 129)
 içsel çatışma ve toplumsal yabancılaşma (VELİ 47)
 idarenin esneklik göstermemesi (ÖG 24)
 idarenin gözlem gücüyle çelişen anlatılar (ÖG 33)
 idari belgelerin tek dilli sunumu (ÖG 32)
 idari destekle sağlanan çeviri hizmeti (PİKTES ÖG 05)
 idari yük artışı (OM 7)
 ihtiyaca bağlı kişisel öğrenme deneyimi (TÇ 12)
 ihtiyaca göre norm kadro önerisi (MY 17)
 ihtiyaç anında geçici çözümlere başvuru (ÖG 126)
 iki dilli arkadaş desteği (VELİ 81)
 iki dilli yeterliliğin dengesi dağılımı (MY 11)
 il düzeyinde kurumsal eksiklik (ÖG 45)
 iletişim destineye duyulan bölgesel ihtiyaç (ÖG

65)
 iletişim düzenlenmesinde merkezi yetki engeli (ÖG 30)
 iletişim güveninin çevirmene bağlılığı (VELİ 71)
 iletişim kolaylığı ve kanal seçimi (TÇ 8)
 iletişim ortamı niteliği (OM 32)
 iletişim ortamına bağlılık (OM 12)
 iletişim ortamının niteliği (PDR 14)
 iletişim sürecinde ahlaki tutum (OM 13)
 iletişim teknolojisi eksikliği (TÇ 11)
 iletişim teknolojisi kullanım alışkanlıkları (TÇ 4)
 iletişimde bağlamsal dil ihtiyacı (ÖG 100)
 iletişimde süreklilik eksikliği (ÖG 117)
 iletişimde teknolojiye bağımlılık (PİKTES ÖG 04)
 iletişimde zaman yönetimi sorunu (PDR 7)
 iletişimi sınırlayan mahalle yapısı (VELİ 85)
 iletişimin gerçekleşme koşulları (PDR 4)
 ilk başvuru anındaki yalnızlık hissi (VELİ 1)
 ilkökul düzeyinde artan çeviri ihtiyacı (OM 21)
 ilkökul düzeyinde çeviri ihtiyacı (OM 31)
 ilkökul düzeyinde dil yetersizliği (OM 41)
 ilkökul düzeyinde türkçeleşme süreci (PDR 2)
 ilkökul düzeyindeki kurumsal tutum farkları (VELİ 2)
 ilkökul sürecinin hassasiyeti (VELİ 1)
 imam hatip algısı sorunu (MY 10)
 ingilizce bilen öğretmen desteği (ÖG 127)
 ingilizce bilen öğretmen desteği (ÖG 131)
 ingilizce desteğin reddedilmesi (VELİ 2)
 ingilizce öğretmenlerinin çeviri desteği (ÖG 132)
 inisiyatifte dayalı iletişim (OM 12)
 insan etkileşiminin yerini tutamayan çeviri (ÖG 16)
 insani duyarlılık düzeyleri (TÇ 12)
 internette yapılan çeviri desteği (ÖG 67)
 iş dışında Türkçe kullanılmaması (VELİ 52)
 iş ortamında dil gelişiminin sağlanamaması (VELİ 73)
 iş ortamındaki dil temelli kayıplar (VELİ 2)
 iş yoğunluğu nedeniyle babanın ilgisizliği (VELİ 16)
 iş yoğunluğu ve zaman planlaması (TÇ 3)
 iş yükü ve zaman kısıtı (TÇ 8)
 işbirliği yapılan kişinin niteliği (TÇ 11)
 işin sosyal sorumluluk olarak görülmesi (TÇ 3)
 iyi sonuç için çevirmen desteği (VELİ 71)
 kadınlarda dil öğrenme eksikliği (ÖG 29)
 kadınların dış dünyayla sınırlı bağı (VELİ 34)
 kadınların dış dünyayla sınırlı teması (VELİ 20)
 kadınların dile maruz kalma eksikliği (VELİ 72)
 kadınların eğitime erişim sorunu (OM 1)
 kadınların ev içi rol sınırlılığı (VELİ 11)
 kadınların görünmez emek yükü (VELİ 83)
 kadınların iletişimde geri planda kalması (TÇ 21)
 kadınların iletişimde uzaklaştırılması (VELİ 15)
 kadınların kamusal alandan uzaklığı (VELİ 45)
 kadınların okul süreçlerine dahil olamaması (VELİ 69)
 kadınların öğrenme fırsatlarının sınırlılığı (VELİ 52)
 kadınların sessiz öğrenme süreci (VELİ 84)
 kalıcı göç algısının güçlenmesi (MY 52)
 kalıcı göçmenlik algısıyla ihtiyaç artışı (MY 51)
 kalıcı görmeyen göçmen algısı (OM 2)
 kalıcı olma niyeti taşımama (MY 6)
 kalıcı olmayan ailede düşük dil motivasyonu (MY 7)
 kalıcı politika üretimine dirençli bürokratik yapı (ÖG 26)
 kalmak istemeyen aile tutumu (OM 29)
 kamu görevlilerinin önyargılı tutumu (TÇ 12)
 kamu hizmetlerinden faydalanma düzeyi (OM 15)
 kapsayıcı olmayan çeviri yaklaşımları (VELİ 44)
 karar süreçlerinde iletişim sorunu (ÖG 38)
 karşılıklı dil öğrenme etkisi (ÖG 112)
 katılımcı veli bulamama (PDR 22)
 katılımcıların kültürel geçmişi (OM 12)
 kayıt ve bilgilendirme sürecindeki güçlükler (ÖG 124)
 kayıtlı olup okula gelmeyen öğrenci durumu (MY 7)
 kaynak yetersizliği algısı (MY 34)
 kaynak yetersizliği nedeniyle hizmet aksaması (MY 18)
 kaynaştırma desteği eksikliği (ÖG 24)

kendi çocuklarının okul deneyimi (TÇ 26)
kendi diliyle ifade özgürlüğü (OM 1)
kentsel bağlamın etkileşim düzeyi (TÇ 26)
kentsel bölgedeki çeviri farkındalığı (ÖG 19)
kentsel çeşitlilik yoğunluğu (PDR 15)
kırsal bağlamda veli katılımı eksikliği (ÖG 105)
kırsal bölgede hizmet eksikliği (PDR 4)
kırsal kökenli çekingenlik (OM 1)
kırsal kökenli dil yetersizliği (OM 1)
kırsal yerleşimlerde teknolojik yetersizlik (ÖG 32)
kırsalda zorunlu göç yapısı (ÖG 21)
kırsaldaki göçmen hareketliliği (OM 15)
kısa süreli okula devam (ÖG 44)
kısıtlı personel kaynakları (ÖG 74)
kız çocuklarına çeviri sorumluluğu (VELİ 34)
kimlik ve oturma izni eksikliği (TÇ 10)
kişisel eğitim geçmişi etkisi (TÇ 23)
kişisel girişimle dışarıdan çevirmen temini (VELİ 78)
kişisel ihtiyaçların karşılanmasında sınırlılık (ÖG 38)
kişisel ilişkilere dayalı çağrı (TÇ 3)
kişisel inisiyatifle hizmet sunumu (TÇ 3)
kişisel inisiyatifle yürütülen iletişim (MY 3)
kişisel inisiyatifle yürüten süreçler (PDR 9)
kişisel öğrenme çabası (Türkçe öğrenimi) (VELİ 10)
kişisel vicdani duyarlılık (TÇ 4)
koloni şeklinde yaşam etkisi (OM 37)
konuşmacı dil düzeyi etkisi (TÇ 11)
konut yapısına bağlı göçmen dağılımı (OM 28)
konuya göre rol değişkenliği (TÇ 16)
kriz anlarında acil çeviri ihtiyacı (TÇ 6)
kriz anlarında hızlı çözüm (ÖG 73)
kriz ortamlarında geçici adaptasyon stratejileri (ÖG 26)
kullanılan çeviri yöntemi (TÇ 16)
kurallara uyum sürecinde dönüşüm (ÖG 97)
kuralları anlamada zorluk (ÖG 87)
kurum çalışanlarının tutum farklılıkları (VELİ 1)
kurum içi çevirmen eksikliği (PDR 4)
kurum içi çevirmen yetersizliği (ÖG 31)
kurum içi farkındalık eksikliği (ÖG 22)
kurum içinde takdir ve destek eksikliği (TÇ 12)
kurum türüne bağlı farklılık (TÇ 16)
kurumdan kuruma beklenti değişkenliği (TÇ 2)
kurumlar arası iletişim farkları (TÇ 2)
kurumlar arası iletişim kopukluğu (OM 15)
kurumlar arası koordinasyon eksikliği (TÇ 12)
kurumlar arası koordinasyon yükü (OM 33)
kurumlara duyulan güven seviyesi (TÇ 8)
kurumlararası iletişim kopuklukları (TÇ 4)
kurumların çeviri ihtiyacına karşı duyarlılığı (TÇ 4)
kurumların İngilizceye kapalı olması (VELİ 81)
kurumların profesyonel çevirmen eksikliği (TÇ 3)
kurumların sessizliğiyle oluşan boşluk (VELİ 43)
kurumlarla kurulan güven ilişkisi (TÇ 9)
kurumlarla olan bireysel deneyim (TÇ 8)
kurumsal altyapı eksikliği (VELİ 28)
kurumsal çeviri kaynaklarının yetersizliği (OM 34)
kurumsal çevirmen desteği ihtiyacı (PİKTES ÖG 26)
kurumsal destek beklentisi ile kişisel çözüm arayışı (VELİ 4)
kurumsal destek eksikliği (ÖG 20)
kurumsal destek eksikliği (OM 6)
kurumsal destek eksikliği (TÇ 10)
kurumsal destek eksikliği algısı (PİKTES ÖG 6)
kurumsal destek eksikliği ve bireysel çabalar (MY 26)
kurumsal destek ve denetim eksikliği (TÇ 5)
kurumsal destek yetersizliği (VELİ 2)
kurumsal destek yetersizliği (VELİ 42)
kurumsal destek yetersizliği (OM 17)
kurumsal destek zayıflığı (PDR 9)
kurumsal farkındalık eksikliği (ÖG 33)
kurumsal güven eksikliği (VELİ 30)
kurumsal güvenin zayıf inşası (VELİ 77)
kurumsal iletişimde kişisel girişim zorunluluğu (VELİ 2)
kurumsal inisiyatif yetersizliği (PDR 17)
kurumsal kapasite yetersizliği (OM 47)
kurumsal kapasite yetersizliği algısı (OM 23)

kurumsal mevzuat bilgisi (TÇ 9)
kurumsal rehberlik eksikliği (VELİ 1)
kurumsal tanınırlık eksikliği (TÇ 17)
kurumsal tanıma eksikliği (TÇ 24)
kurumsal yapıdan bağımsızlık durumu (TÇ 26)
kurumsal yük ve yabancı öğrenci ilgisi (OM 14)
kurumun çevirmen temininde yaşadığı yapısal yetersizlikler (MY 2)
kuşaklar arası dil farklılıkları (TÇ 21)
küçük okul topluluğu avantajı (ÖG 75)
küçük ölçekli okul yapısı etkisi (OM 25)
küçük şehir avantajı algısı (TÇ 26)
küçük şehir dinamikleri (TÇ 9)
kültürel aidiyetin dönüşüm etkisi (OM 46)
kültürel algı çatışması (MY 10)
kültürel algı farklılıklarının etkisi (ÖG 29)
kültürel algı farklılıklarının iletişime etkisi (ÖG 130)
kültürel anlam farkları (OM 17)
kültürel arka plan farkı (OM 8)
kültürel arka planın iletişime yansımaları (TÇ 6)
kültürel asimilasyon direnci (OM 30)
kültürel bağlama aşinalık (TÇ 16)
kültürel benzerlik düzeyi (PDR 4)
kültürel benzerlik etkisi (TÇ 8)
kültürel bilgi eksikliği nedeniyle öğrencinin genel anlam eksikliği yaşamaları (ÖG 28)
kültürel çekingenlik ve utanma (PDR 23)
kültürel çeşitlilik kaynaklı algı farkı (ÖG 39)
kültürel çeşitlilikle artan ihtiyaç (ÖG 101)
kültürel çoğulluk farkındalığı (VELİ 10)
kültürel davranış farklarıyla baş etme (TÇ 26)
kültürel değer uyumsuzluğu (ÖG 124)
kültürel fark duyarlılığı (OM 32)
kültürel farkındalık düzeyi (PDR 13)
kültürel farkındalık düzeyi (PDR 9)
kültürel farkların çeviri sürecine etkisi (ÖG 16)
kültürel farkların iletişime etkisi (OM 15)
kültürel farkların karşılıklı anlaşmayı zorlaştırması (MY 38)
kültürel farklılığa bağlı beklenti farkı (ÖG 11)
kültürel farklılığın iletişime etkisi (ÖG 58)
kültürel farklılık engeli (PDR 22)
kültürel farklılıklar ve algılar (MY 27)
kültürel farklılıklara hazırlıksızlık (VELİ 25)
kültürel farklılıklara saygı (ÖG 60)
kültürel farklılıklardan kaynaklanan anlam kaymaları (MY 42)
kültürel farklılıkların anlama güçlüğü (ÖG 59)
kültürel farklılıkların çeviri sürecine etkisi (OM 19)
kültürel farklılıkların etkileşim etkisi (ÖG 100)
kültürel farklılıkların etkisi (PDR 10)
kültürel farklılıkların etkisi (TÇ 13)
kültürel farklılıkların sürecin aktarımını ve etkililiğini zorlaştırması (PDR 26)
kültürel kod farklılığı (PDR 8)
kültürel kod farklılıkları (OM 10)
kültürel kodlara göre not algı farkı (MY 8)
kültürel kodlara çeviri engeli (ÖG 29)
kültürel normların iletişime yansımaları (ÖG 33)
kültürel ortam etkisi (TÇ 20)
kültürel öğrenme süreci etkisi (MY 31)
kültürel uyum güçlüğü (OM 9)
kültürel uyum sorunları (TÇ 1)
kültürel uyum süreci (OM 12)
kültürel uyum süreci (PDR 14)
kültürel uyum sürecinin çeviriyle ilişkisi (MY 11)
kültürel uyumda çeviri gerekliliği (ÖG 57)
kültürel uyumsuzluk etkisi (PDR 3)
kültürel uyumsuzluklar (MY 50)
kültürel uyumsuzluklarla baş etme (TÇ 12)
kültürel ve dini yakınlık etkisi (OM 13)
kültürel yakınlık düzeyi (TÇ 11)
kültürel yakınlık etkisi (TÇ 7)
kültürel yakınlık veya uzaklık (TÇ 9)
kültürel yapı teklifi (MY 29)
kültürlerarası iletişim ihtiyacı (VELİ 12)
lehçe farklılıklarıyla karşılaşma (TÇ 25)
liderlerin iletişimdeki farkındalık düzeyi (MY 22)
liderliğin çeviri sorumluluğunu gereksiz görmesi (MY 25)
maddi durum ve dil ilişkisi (OM 15)
maddi kaynak sınırlılıkları (TÇ 4)
maddi kaynak yetersizliğinin engelleyici etkisi (MY 22)

maddi yetersizliklere karşı destek (OM 52)
maddi yetersizliklerin profesyonelliği engellemesi (MY 26)
maddi yoksunluğun eğitime etkisi (MY 6)
mahalle baskısı nedeniyle bilgi saklama (VELİ 66)
mahalle temelli güven ilişkisi (OM 14)
mahalle yapısının etkisi (OM 28)
mahalle yoğunlaşmasının etkisi (OM 29)
mahallede dayanışma eksikliği (VELİ 74)
mahallede dil bilen bireye bağımlılık (VELİ 13)
mahallede sosyal dayanışmanın zayıflığı (VELİ 38)
mahallede sosyal destekten yararlanma (VELİ 5)
mahalledeki etnik yoğunluk etkisi (VELİ 18)
mahremiyet duyarlılığı etkisi (TÇ 13)
makam ciddiyetine göre dil kullanımı (TÇ 16)
makinelere insan faktörünü yansıtmaması (ÖG 6)
mali karşılıkların tutarsızlığı (TÇ 12)
matematikte dil engeli problemi (ÖG 43)
mesaj anlaşılabilirliği sorunu (OM 7)
mesajların yalnızca Türkçe gönderilmesi alışkanlığı (ÖG 34)
mesleğe yönelik sosyal farkındalık (TÇ 26)
meslek olarak kabul görmeme (TÇ 3)
mesleki tanınırlık eksikliği (TÇ 12)
mesleki tanınırlık eksikliği (TÇ 5)
mevsimlik göç etkisi (PDR 4)
mevzuat bilgisi eksikliği (OM 28)
mevzuat desteği eksikliği (OM 16)
mevzuat dışı sorumluluk duygusu (OM 48)
mevzuat dışında kalan okul uygulama boşlukları (ÖG 25)
mevzuat sınırlılıkları (PDR 9)
mevzuat ve politika eksikliği (OM 16)
mevzuatla belirlenen hareket sınırı (PDR 17)
mezhep farklılıklarının etkisi (TÇ 21)
mezhep temelli dışlanmışlık hissi (OM 3)
milli eğitim desteğinin eksikliği (ÖG 4)
milli eğitim politikalarında çeviri alanının yetersizliği (ÖG 25)
milli eğitim temelli yönlendirme (ÖG 31)
misafirev sahibi dengesinde çatışma (ÖG 11)
mobil çeviri araçlarının tercih edilmesi (VELİ 55)
mobil çeviri uygulamalarına bağımlılık (VELİ 81)
mobil çeviri uygulaması kullanımı (VELİ 54)
mobil teknoloji kullanım alışkanlığı (VELİ 59)
mobil uygulama ile çeviri denemesi (VELİ 75)
mobil uygulamalarla bireysel çözüm üretme (VELİ 78)
müdürlük önceliklendirme baskısı (OM 14)
mülteci bireylerin zorunlu ihtiyaçları (TÇ 4)
mülteci hareketliliğindeki azalma algısı (OM 20)
mülteci krizi kaynaklı ihtiyaç artışı (ÖG 3)
mülteci sayısındaki azalma (MY 32)
mülteci ve göçmen politikaları (MY 50)
mültecilik geçmişinin etkisi (TÇ 2)
nüfus çeşitliliği ile dil etkileşimi (ÖG 19)
okul arkadaş çevresinden alınan yardım (VELİ 80)
okul bağlamı ve öğrenci çeşitliliğinin çeviri ihtiyacını artırması (OM 19)
okul büyüklüğü etkisi (MY 23)
okul büyüklüğüne bağlı çeviri ihtiyacı (MY 21)
okul büyüklüğüne bağlı hizmet gereksinimi (ÖG 62)
okul büyüklüğüne bağlı ihtiyaç artışı (ÖG 32)
okul büyüklüğüne bağlı ihtiyaç artışı (ÖG 61)
okul büyüklüğüne bağlı ihtiyaç artışı (ÖG 65)
okul büyüklüğüne göre çeviri ihtiyacı (ÖG 78)
okul büyüklüğüne göre iletişim yapısı (TÇ 16)
okul büyüklüğüne rağmen düşük ihtiyaç (ÖG 73)
okul büyüklüğünün çeviri ihtiyacına etkisi (ÖG 60)
okul büyüklüğünün destek ihtiyacına etkisi (ÖG 19)
okul büyüklüğünün etkileşimi (PDR 15)
okul büyüklüğünün hizmet talebini artırması (MY 15)
okul büyüklüğünün ihtiyaç üzerindeki etkisi (MY 20)
okul büyüklüğünün talebi artırması (MY 16)
okul büyüklüğünün zorluk yaratması (ÖG 58)
okul cihaz eksikliği (OM 14)

okul çeşitliliği ve çeviri ihtiyacı (MY 43)
 okul çevresinde çevirmen desteği bulunmaması (VELİ 74)
 okul çevresindeki dil desteği eksikliği (VELİ 66)
 okul çevresine bağlı algı farkı (ÖG 33)
 okul çevresine bağlı ihtiyaç (OM 45)
 okul çevresine olan mesafe (VELİ 15)
 okul dışı bireylerden alınan çeviri desteği (ÖG 12)
 okul dışı çevrenin olumsuz etkisi (ÖG 23)
 okul dışı durumların bildirilmesi (ÖG 104)
 okul etkinliklerinde rehberlik rolü (ÖG 101)
 okul içi çeviri kaynaklarının yetersizliği (MY 11)
 okul içi düzenleme sınırlamaları (ÖG 30)
 okul içi Türkçe kursları (OM 4)
 okul içi yönetim yapısı (PDR 9)
 okul içinde bulunan gönüllü çevirmenler (ÖG 74)
 okul idaresinin destek verme biçimi (VELİ 53)
 okul idaresinin kültürel farkındalık düzeyi (VELİ 26)
 okul ihtiyacını yönetime bildirme (ÖG 59)
 okul iklimine etkili hizmet arayışı (MY 17)
 okul ikliminin farkındalık eksikliği yaratması (ÖG 34)
 okul kademesine bağlı çeviri biçimi (OM 44)
 okul kurallarına direnç (OM 14)
 okul küçüklüğünün hizmet ihtiyacını azaltması (MY 25)
 okul küçüklüğünün ihtiyaç azaltması (MY 13)
 okul kültürü etkisi (TÇ 19)
 okul kültürüne yabancı olan veli profili (ÖG 117)
 okul liderlerinin çözüm üretici rolü (MY 26)
 okul nüfusunun kültürel çeşitlenmesi (MY 52)
 okul ortamında aidiyet (TÇ 20)
 okul ortamında dil engeli (ÖG 42)
 okul ortamında güvensiz hissetme durumu (VELİ 31)
 okul ölçeği sınırlılığı (MY 29)
 okul personelinin yabancı dil bilgisi (PDR 9)
 okul sistemine duyulan güvensizlik (PDR 3)
 okul sistemine yabancılık hissi (ÖG 5)
 okul türleri arasında fark algısı (VELİ 86)
 okul türüne bağlı deneyim farkı algılamama (VELİ 30)
 okul türüne bağlı fark algılamama (VELİ 33)
 okul türüne bağlı fırsat farklılığı (VELİ 23)
 okul türüne bağlı hizmet farkı (VELİ 29)
 okul türüne bağlı ihtiyaç farklılığı (OM 24)
 okul türüne bağlı iletişim farklılığı (OM 45)
 okul türüne göre çeviri ihtiyacı (OM 40)
 okul türüne göre değişen çeviri ihtiyacı (OM 20)
 okul türüne göre değişen yaklaşım farkı (VELİ 1)
 okul türüne göre deneyim farklılığı (VELİ 10)
 okul türüne göre hizmet değişkenliği (OM 22)
 okul türüne göre hizmet farkı (VELİ 78)
 okul türüne göre ihtiyaç farklılığı (MY 3)
 okul ve veli ilişkilerinde iletişim düzeyi (TÇ 1)
 okul yapısal benzerliği (TÇ 18)
 okul yapısı ve öğrenci profiline göre değişken ihtiyaç (ÖG 80)
 okul yapısına bağlı değişkenlik (MY 32)
 okul yapısına bağlı değişkenlik (ÖG 63)
 okul yapısına bağlı ihtiyaç farkı (ÖG 79)
 okul yapısına göre değişen ihtiyaçlar (PDR 12)
 okul yapısının bilinmezliği (MY 10)
 okul yöneticisinin iletişim yalnızlığı (OM 26)
 okul yöneticisinin sürece dâhil olması (OM 41)
 okul yönetimi ve çevirmen arasındaki işbirliği (MY 50)
 okul yönetiminin destek yaklaşımı (TÇ 2)
 okul yönetiminin hazırlıklılığı (ÖG 21)
 okul yönetiminin pasif çözüm yaklaşımı (ÖG 22)
 okul yönetiminin pasif tutumu (ÖG 21)
 okul yönetiminin çeviri yükünü üstlenmesi (MY 11)
 okul yönetiminin tutumu (TÇ 1)
 okul yönetiminin tutumu (TÇ 17)
 okul yönetimlerinde çeviri farkındalığı eksikliği (ÖG 26)
 okula erken gelenlerin çeviri rolü (ÖG 127)
 okula gelindiğinde tahmine dayalı iletişim (MY 4)
 okulda çeviri desteği sunulmaması sorunu (MY 38)

okulda dil ihtiyacına göre çözüm üretme (OM 23)
 okuldaki hizmet sisteminin olmaması (VELİ 80)
 okuldan alınan rehberlik desteği (TÇ 2)
 okuldan gönderilme korkusu (OM 49)
 okullar arası göçmen öğrenci yükü farkı (MY 19)
 okullar arası uygulama farklılığı (PIKTES ÖG 6)
 okulu yalnızca belge alma alanı olarak görme (MY 6)
 okulun bulunduğu bölgenin demografik yapısı (MY 11)
 okulun büyüklüğü ve çeşitliliğin çeviri ihtiyacına etkisi (MY 45)
 okulun büyüklüğünün hizmet ihtiyacına etkisi (MY 22)
 okulun coğrafi konumu etkisi (PDR 15)
 okulun çeşitliliği ve ihtiyaçlar (MY 36)
 okulun deneyim temelli yaklaşımı (ÖG 71)
 okulun destek kapasitesinin yetersizliği (VELİ 46)
 okulun dil çeşitliliği yapısı (OM 36)
 okulun dil duyarlılığı profili (PDR 17)
 okulun kültürel çeşitliliği (PDR 12)
 okulun nüfus yapısı ve ihtiyaç çeşitliliği (ÖG 19)
 okulun öğrenci profili (PDR 4)
 okulun öğrenci profili (TÇ 21)
 okulun resmi kapasite sınırlamaları (ÖG 32)
 okulun sosyokültürel yapısı (PDR 2)
 okulun yabancı öğrenci yoğunluğu (PDR 9)
 okulun yoğun göçmen öğrenci yapısı (OM 43)
 okuma öğrenmeden önce uygulama kullanımı (VELİ 7)
 okuma yazma sürecinde yalnızlık (ÖG 51)
 okur yazarlık eksikliği (PDR 3)
 okuryazar olmayan anne faktörü (VELİ 19)
 okuryazarlık eksikliğinin etkisi (OM 3)
 orta yaş üstü dil yetersizliği (OM 11)
 ortak dil bilinciyle dayanışma (OM 49)
 ortak dil eksikliğinin etkisi (ÖG 92)
 ortak dil konuşan kişilere yönelme (ÖG 98)
 ortak dilin yokluğunda iletişim engeli (ÖG 121)
 ortam uyumuna katkı sunma (ÖG 57)
 ortama göre uyarlanma (TÇ 19)
 ortamın resmiyet düzeyi (TÇ 16)
 ortamlar arası fark olmaması (TÇ 18)
 öğrenci anlaşılabilirliği hissedince daha fazla katılım sağlıyor (PIKTES ÖG 16)
 öğrenci aracılığına duyulan ihtiyaç (PDR 8)
 öğrenci aracılığıyla çeviri çözümü (ÖG 68)
 öğrenci bazı çeviri dayanışması (ÖG 72)
 öğrenci belgesi ile ilgili çeviri deneyimi (MY 39)
 öğrenci çeşitliliği etkisi (MY 23)
 öğrenci çeşitliliği farkındalığı (TÇ 19)
 öğrenci çeşitliliği ve çeviri ihtiyacı (MY 37)
 öğrenci çeşitliliği ve dil ihtiyacı (OM 50)
 öğrenci çeşitliliği yoğunluğu (MY 32)
 öğrenci çeşitliliğine dayalı ihtiyaç (OM 44)
 öğrenci çeşitliliğinin artışı (ÖG 92)
 öğrenci çeşitliliğinin etkisi (OM 31)
 öğrenci çeşitliliğinin etkisi (OM 45)
 öğrenci çeşitliliğinin etkisi (TÇ 16)
 öğrenci çeşitliliğinin ihtiyaç üzerindeki etkisi (MY 16)
 öğrenci çeşitliliğinin iletişimi zorlaştırması (ÖG 58)
 öğrenci çeşitliliğiyle artan ihtiyaç (OM 40)
 öğrenci davranışıyla tetiklenen iletişim (ÖG 74)
 öğrenci dil düzeyi etkisi (OM 24)
 öğrenci dil profiline bağlılık (ÖG 71)
 öğrenci dil yeterliliği kullanımı (PDR 6)
 velinin getirdiği çevirmen etkisi (PDR 6)
 doğaçlama çeviri tercihleri (PDR 6)
 resmi çevirmen eksikliği (PDR 6)
 öğrenci düzeyine uygun çeviri ihtiyacı (ÖG 92)
 öğrenci geçişiminin etkisi (ÖG 102)
 öğrenci isteksizliğine bağlı iletişim zorlukları (ÖG 109)
 öğrenci katkılı çeviri deneyimi (ÖG 88)
 öğrenci kaynaklı çeviri zorunluluğu (ÖG 95)
 öğrenci merkezli çeviri ortamları (ÖG 97)
 öğrenci nüfusu çeşitliliği etkisi (ÖG 61)
 öğrenci özelliklerine bağlılık (PDR 13)
 öğrenci özgüveni ve katılım artışı (PIKTES ÖG 19)
 öğrenci profili çeşitliliği (TÇ 14)
 öğrenci profili etkisi (TÇ 18)
 öğrenci profilinde dil farkı (PDR 15)

öğrenci profiline göre değişkenlik (MY 30)
 öğrenci sayısına göre hizmet kapasitesi (OM 41)
 öğrenci sayısındaki artışla birlikte çeviri ihtiyacının çoğalması (MY 11)
 öğrenci sayısının artan çeşitliliği (MY 51)
 öğrenci sayısının verime etkisi (ÖG 59)
 öğrenci tarafından yapılan çeviri (OM 42)
 öğrenci uyum sürecinin kınlanması (ÖG 44)
 öğrenci uyumu ve gönüllülüğü (ÖG 50)
 öğrenci üzerinden yapılan çeviriye bağımlılık (OM 43)
 öğrenci ve ailenin birlikte okul dışına çıkması (ÖG 14)
 öğrenci ve öğretmen gönüllülüğü (OM 46)
 öğrenci ve veli dil eksikliği (OM 21)
 öğrenci ve veli Türkçe yeterliliği (MY 31)
 öğrenci ve velilerin Türkçe bilmesi (MY 44)
 öğrenci ve velinin kültürel ve dilsel farklılıkları (PDR 27)
 öğrenci velisinin bireysel çabası (ÖG 99)
 öğrenci yaş düzeyinin etkisi (OM 20)
 öğrenci yaş grubu ve düzeyi (ÖG 94)
 öğrenci yaş, dil yeterliliği ve deneyim düzeyinin çeviri kalitesini etkilemesi (PDR 26)
 öğrenci yoğunluğu etkisi (OM 12)
 öğrenciler arası dil desteği (ÖG 127)
 öğrenciler arası lehçe farkı (PIKTES ÖG 04)
 öğrencilerin çeviri aracı olarak kullanımı (ÖG 126)
 öğrencilerin sınırlı dil yeterliliği (ÖG 111)
 öğrencilerin yaşça uygun olmayan rolü (ÖG 126)
 öğrencinin aidiyet geliştirme çabası (ÖG 51)
 öğrencinin aile dili ile bağlı (OM 35)
 öğrencinin ders başarısını etkileyen dil engeli (ÖG 12)
 öğrencinin dil düzeyi ve geçmiş deneyimi (ÖG 93)
 öğrencinin dil yeterliliği seviyesi (ÖG 61)
 öğrencinin evde desteklenememesi durumu (MY 5)
 öğrencinin kendini güvende hissetmesi için çeviriyle desteklenmesi gerektiriyor (PIKTES ÖG 17)
 öğrencinin okuryazarlık düzeyinin öğrenme sürecini yavaşlatması (ÖG 28)
 öğrencinin öğretmen yerine çevirmene yönelmesi (PIKTES ÖG 10)
 öğrencinin sınıf ortamından dışlanmaması gerektiği (PIKTES ÖG 17)
 öğrencinin sınırlı Türkçe bilgisi (MY 21)
 öğrencinin sosyal konumuna göre rol yüklenmesi (MY 11)
 öğrencinin sosyal uyum süreci (ÖG 15)
 öğrencinin Türkçe bilmesi (PDR 16)
 öğrencinin türkçeye hakimiyeti (OM 30)
 öğrencinin velisi yerine geçici ya da dolaylı kişilerin sürece dâhil olması (komşu, amca, eski göçmen vs.) (ÖG 29)
 öğrencinin yaş ve dil düzeyi (PDR 4)
 öğrenciöğretmen arasında gönül köprüsü (ÖG 50)
 öğrenciveli dil farkı (PDR 16)
 öğrenciveli profil çeşitliliği (PDR 14)
 öğrenciveliöğretmen üçgeninde çeviri baskısı (ÖG 39)
 öğrenciye bireysel destek imkânsızlığı (ÖG 24)
 öğrenciye yüklenen gizli görevler (OM 16)
 öğrenciyi tanımının sürece etkisi (ÖG 119)
 öğrenciyle iletişimde süre kısıtı (PDR 7)
 öğrenciyle sürekli temas (OM 1)
 öğrenme çabasının geri planda kalması (PIKTES ÖG 20)
 öğrenmeye açık öğrenci çevirmen (ÖG 100)
 öğretmen çabasıyla yürütülen çeviri (ÖG 125)
 öğretmen desteği düzeyi (TÇ 17)
 öğretmen kökenli dil hassasiyeti (OM 14)
 öğretmen tutumlarının baskısı (OM 1)
 öğretmeninden bireysel destek alma (VELİ 61)
 öğretmenin bireysel çabası (ÖG 20)
 öğretmenin bireysel çözüm arayışı (PIKTES ÖG 03)
 öğretmenin dijital araç bağımlılığı (PIKTES ÖG 02)
 öğretmenin iletişimde dil köprüsü olması (VELİ 61)
 öğretmenin yabancı dil bilgisi (ÖG 124)

öğretmenler odasında mesleki dayanışma (ÖG 25)
 öğretmenlerin bireysel çözüm arayışı (ÖG 22)
 öğretmenlerin çözüm yerine göndermeye odaklanması (ÖG 34)
 öğretmenlerin kapsayıcı yaklaşımı (VELİ 76)
 öğretmenlerin konuya uzaklığı (VELİ 75)
 öğretmenlik ve çevirmenlik ayrımı (PİKTES ÖG 24)
 öğretmenveli iletişim sınırlılığı (ÖG 2)
 öğretmenveli ilişkilerinin güvene dayalı gelişimi (VELİ 76)
 öğretmenveli işbirliğinde bireysel inisiyatif farkı (VELİ 1)
 önceki eğitim geçmişisi etkisi (OM 24)
 önceki kurumda yabancı öğrenci bulunmaması (ÖG 48)
 önceki mağduriyet deneyimleri (TÇ 8)
 önceki okul deneyimlerinin etkisi (PDR 5)
 önyargıya dayalı iletişim sorunu (MY 34)
 özel durumlara erişim sorunu (ÖG 46)
 pandemi sonrası değişen eğitim yapısı (TÇ 14)
 paydaş ihtiyaçlarının farklılaşması (PDR 10)
 paydaşın duygusal yoğunluğu (TÇ 11)
 paydaşın sosyoekonomik durumu (TÇ 26)
 paydaşlar arası güç birliği ihtiyacı (OM 4)
 paydaşlar arası güven düzeyi (PDR 9)
 paydaşlar arası güven ilişkileri (TÇ 5)
 paydaşlar arası önceki deneyim (TÇ 26)
 paydaşların beklentilerini etkileyen faktörler (MY 27)
 paydaşların çevirmen beklentileri (TÇ 14)
 paydaşların çevirmenlik mesleğine ilgisizliği (TÇ 5)
 paydaşların eğitim seviyesinin çeviri deneyimlerine etkisi (TÇ 15)
 paydaşların ekonomik durumu (TÇ 3)
 PİKTES sınıfı avantajı (ÖG 73)
 PİKTES projesi bağlılığı (PDR 17)
 planlama eksiklikleri (PDR 18)
 politik atmosferin okul yansımaları (OM 12)
 politika yapıcılarının rehberlik önerilerini dikkate almaması (ÖG 81)
 profesyonel çevirmen istihdamı (PDR 9)
 profesyonel çevirmen bulunabilirliği (PDR 5)
 profesyonel desteğe duyulan ihtiyaç (MY 18)
 profesyonel destek yerine aile içi çözüm (VELİ 49)
 profesyonel destek yerine kişisel çözümler (ÖG 18)
 profesyonel destekten mahrumiyet (VELİ 22)
 profesyonel hizmet eksikliği (VELİ 33)
 profesyonel hizmet yerine kişisel çözüm (VELİ 54)
 profesyonel hizmetin zorunlu olmadığı görüşü (VELİ 30)
 profesyonel kadro eksikliği (OM 33)
 profesyonel olma durumu (OM 42)
 profesyonel olmayan destek kullanımı (ÖG 125)
 profesyonel çevirmen bulunabilirliği (OM 36)
 psikolojik danışma bağlamı (ÖG 102)
 psikolojik danışmanın rol algısı (PDR 4)
 psikolojik dayanıklılık seviyesi (TÇ 11)
 psikolojik destek sağlama işlevi (ÖG 91)
 psikososyal destek ihtiyacı (TÇ 1)
 rehber öğretmenle çözüm arayışı (PİKTES ÖG 04)
 rehberlik temelli iletişim kolaylaştırma (PİKTES ÖG 05)
 resmi belge dilinin karmaşıklığı (VELİ 2)
 resmi belgelere dayalı iş süreçleri (TÇ 14)
 resmi belgelerin tek dilli sunumu (MY 5)
 resmi çeviri ihtiyacının sürekliliği (VELİ 75)
 resmi çeviri uygulamalarının yokluğu (ÖG 34)
 resmi çevirmen eksikliği (MY 3)
 resmi destek eksikliğinde yerel çözümler (ÖG 18)
 resmi destek mekanizması eksikliği (ÖG 31)
 resmi eğitim ortamlarında rol belirsizliği (TÇ 7)
 resmi istihdam yetersizliği (TÇ 24)
 resmi işlemlerde dil bahanesi (OM 27)
 resmi kimlik ve yetki eksikliği (TÇ 8)
 resmi kurum desteği eksikliği (OM 15)
 resmi kurum prosedürlerindeki belirsizlikler (TÇ 5)
 resmi kurum talepleri ve beklentileri (TÇ 13)
 resmi kurumların belge talepleri (TÇ 10)

resmi kurumlarla iletişimde prosedür bilgisizliği (TÇ 6)
 resmi okul yapısında çeviri altyapısının olmaması (ÖG 76)
 resmi prosedür yoğunluğu (TÇ 16)
 resmi prosedürde çeviri boşluğu (ÖG 30)
 resmi tatil ve izin bilgisi ihtiyacı (ÖG 104)
 resmi web sayfalarında çok dilli seçenek eksikliği (ÖG 5)
 resmi yönlendirme eksikliğinin etkisi (OM 25)
 sabır ve duygusal destekle gelişen iletişim (ÖG 15)
 sabır ve esneklik gerektiren öğretmen rolü (ÖG 80)
 sağlık ortamlarında çeviri ihtiyacı (OM 12)
 sağlık ve adli odaklı çeviri deneyimi (TÇ 7)
 sağlıklı iletişim kurulamaması (ÖG 113)
 sahadaki destek mekanizması eksikliği (TÇ 12)
 sahaya özgü terim bilgisi (TÇ 8)
 sahne veya kalabalık baskısı (TÇ 11)
 savaş sonrası aile yapısı bozulması (PİKTES ÖG 03)
 sesli mesajla dolaylı iletişim (ÖG 106)
 sığınmacı yoğunluğunun etkisi (ÖG 103)
 sınıf dilinin sosyal etkileşime etkisi (PİKTES ÖG 20)
 sınıf düzeyinde iletişim güçlüğü (ÖG 103)
 sınıf düzeyine bağlı ihtiyaç artışı (OM 22)
 sınıf içi bilgi aktarım ihtiyacı (ÖG 101)
 sınıf içi dağılımda eşitlik gözetimi (OM 4)
 sınıf içi dil farklılığı (ÖG 94)
 sınıf içi iletişim ihtiyaçları (PDR 9)
 sınıf içi iletişime dayalı öğrenme kaybı (ÖG 8)
 sınıf içi kargaşa yaşanmadıkça çevirmene başvurmama (PİKTES ÖG 14)
 sınıf içi ve etkinlik bağlamı çeviri ihtiyacı (ÖG 116)
 sınıf içindeki kültürel çeşitlilik (ÖG 93)
 sınıf rehberliği sorumluluğunun olmaması (ÖG 48)
 sınıfı içi alayıcı davranış sorunu (PİKTES ÖG 26)
 sistem eksikliği nedeniyle yaşanan mağduriyet (VELİ 78)
 sistemin göçmenleri geçici olarak algılaması (ÖG 26)
 sistemle kapasite arasında uyumsuzluk (OM 12)
 sistemsel iletişim kırılabilirliği (VELİ 39)
 sistemsel istikrarsızlık algısı (OM 50)
 sistemsel takip sorumluluğu sorunu (OM 33)
 sistemsel yatırım israfı algısı (OM 12)
 sistemsiz çözüm yolları (PDR 5)
 sistemsiz hizmet yapısı (OM 12)
 siyasi söylemlerin okul etkisi (OM 12)
 sosyal çekilme nedeniyle etkileşim azlığı (ÖG 52)
 sosyal çevre aracılığıyla erişim (OM 13)
 sosyal çevre desteğine bağlı çözüm arayışı (ÖG 18)
 sosyal çevre referansları (TÇ 3)
 sosyal çevreden çeviri desteği alma zorunluluğu (ÖG 8)
 sosyal çevrenin güven vermemesi (VELİ 83)
 sosyal çevrenin yetersiz desteği (VELİ 34)
 sosyal dayanışma motivasyonu (TÇ 10)
 sosyal destek gereksinimi (TÇ 16)
 sosyal dışlanma kaynaklı kaygı (OM 3)
 sosyal katılımın dille sınırlandırılması (ÖG 31)
 sosyal medya aracılığıyla iletişim zorluğu (TÇ 22)
 sosyal normların çeviri sürecini şekillendirmesi (ÖG 39)
 sosyal ortamların daralması (VELİ 52)
 sosyal ve ekonomik faktörlerin çeviri süreçlerine etkisi (TÇ 15)
 sosyal ve ekonomik faktörlerin rolü (PDR 10)
 sosyal ve ekonomik koşullar (MY 50)
 sosyoekonomik çevre koşulları (OM 29)
 sosyoekonomik durum kaynaklı eşitsizlik (VELİ 24)
 sosyoekonomik durum çeviri imkanlarını kısıtlaması (VELİ 72)
 sosyoekonomik durumun iletişime yansımaları (ÖG 29)
 sosyoekonomik durumun yönlendirme gücü (VELİ 1)
 sosyoekonomik düzeye bağlı katılım (TÇ 21)

sosyoekonomik kaygı birikimi (OM 3)
 sosyoekonomik koşullardan kaynaklı kopukluk (MY 6)
 sosyoekonomik koşulların belirleyiciliği (PİKTES ÖG 01)
 sosyoekonomik sınırlılıkların etkisi (MY 5)
 sosyoekonomik yapıdan kaynaklı okuryazarlık yoksunluğu (ÖG 27)
 sosyoekonomik yoksunluk durumu (OM 15)
 sosyoekonomik yönlendirme (OM 6)
 sosyokamusal alanda dil gereksinimi (ÖG 86)
 sosyokültürel eşitsizliklerin çeviriye etkisi (OM 18)
 sosyokültürel faktörlerin etkisi (MY 24)
 sosyokültürel yabancılık (OM 1)
 sosyopolitik dil algısı (OM 1)
 sözlü aktarıma duyulan güven (ÖG 96)
 Suriyeli öğrencinin ailesiyle iletişim zorluğu (ÖG 131)
 Suriyeli ve Iraklı ailelerde kültürel fark (OM 30)
 süreç bilgisi eksikliğiyle gelen veli profili (MY 4)
 sürekli çeviri kullanımının dil öğrenimini yavaşlatması (PİKTES ÖG 13)
 tam zamanlı çevirmen gözlemi (81 no'lu okul) (VELİ 30)
 tanıdık çevre yönlendirmesi (TÇ 9)
 tanıdıklar üzerinden dil desteği (ÖG 88)
 tanınmayan kişilerle aracı ilişkisi (OM 11)
 taraflar arası ilişkilerin niteliği (TÇ 16)
 tarım işçiliği nedeniyle iletişim aksaması (MY 9)
 tek ebeveynin sorumluluk yükü (VELİ 15)
 tekil öğrenci durumu farkı (VELİ 22)
 tekil öğretmen çabaları (PDR 17)
 teknoloji desteğinin sınırlı kullanımı (ÖG 61)
 teknoloji destekli bireysel çözüm arayışı (VELİ 60)
 teknoloji destekli çeviri öngörüsü (OM 34)
 teknoloji destekli çeviri tercihi (ÖG 69)
 teknoloji destekli çevirinin istisnai oluşu (ÖG 34)
 teknoloji destekli dil çözüm arayışı (ÖG 107)
 teknoloji destekli iletişim çabası (PİKTES ÖG 03)
 teknoloji destekli iletişim deneyimi (ÖG 108)
 teknoloji destekli iletişim ihtiyacı (ÖG 7)
 teknoloji kullanımının tercih edilmemesi (VELİ 82)
 teknoloji kullanımının tercih edilmemesi (TÇ 7)
 teknoloji tabanlı çözümlerin kısmi yeterliliği (VELİ 48)
 teknoloji tabanlı çözümlerin kullanılmaması (MY 38)
 teknoloji tabanlı geçici çözümler (ÖG 71)
 teknoloji tabanlı iletişim sınırlılıkları (ÖG 130)
 teknoloji temelli çözüm arayışı (VELİ 29)
 teknolojik araç kullanımı (OM 32)
 teknolojik araçlardan uzak durma eğilimi (VELİ 71)
 teknolojik araçların çeviri sürecinde kullanılmaması (MY 42)
 teknolojik araçlarla sağlanan iletişim (ÖG 49)
 teknolojik çeviri araçlarına erişim sınırlılığı (MY 19)
 teknolojik çeviri araçlarına yönelim (ÖG 103)
 teknolojik çeviri araçsızlığı (OM 14)
 teknolojik çeviri uygulamalarına bağımlılık (VELİ 80)
 teknolojik çeviri yetersizlikleri (ÖG 8)
 teknolojik destek eksikliği (PDR 9)
 teknolojik destekten mahrum kalma (VELİ 35)
 teknolojik gelişmelerin çeviri etkisi (ÖG 79)
 teknolojik okuryazarlık eksikliği (VELİ 20)
 teknolojisiz iletişim ortamı (ÖG 32)
 teknolojiye bağımlı çeviri girişimleri (VELİ 69)
 teknolojiye bağımlı iletişim desteği (ÖG 6)
 teknolojiye bağımlı iletişim zorunluluğu (VELİ 3)
 teknolojiye bağlı çözüm arayışı (ÖG 62)
 teknolojiye dayalı geçici çözümler (ÖG 6)
 teknolojiye dayalı iletişim sorunları (VELİ 45)
 teknolojiye erişim eksikliği (VELİ 13)
 teknolojiye mecburi başvuru (ÖG 124)
 teknolojiye zorunlu yönelme (VELİ 79)
 telefon numarası alma güçlüğü (ÖG 115)
 telefon temelli çeviri çözümünü (VELİ 10)
 telefon uygulamalarıyla çeviri desteği (ÖG 111)
 telefonla çeviri pratiği (TÇ 2)

telefonla çeviri uygulamalarının sınırları (TÇ 6)
 telefonla çeviride sınırlı etkileşim (VELİ 62)
 telefonla sürekli ulaşılabilir olma baskısı (TÇ 5)
 telefonla yapılan çevirinin yetersizliği (ÖĞ 2)
 televizyonun dil öğrenimine etkisi (OM 15)
 çevirmen ağına erişim sıkıntısı (TÇ 22)
 çevirmen bulunmayan okul ortamı (VELİ 70)
 çevirmen bulunmayan okul yapısı (VELİ 33)
 çevirmen desteğiyle güven inşası (PİKTES ÖĞ 20)
 çevirmen desteğiyle öğrenciler sosyal etkileşime daha kolay giriyor (PİKTES ÖĞ 16)
 çevirmen eksikliğinin sistemsal sorun olması (VELİ 70)
 çevirmen erişilebilirlik sorunu (TÇ 4)
 çevirmen hizmetinin olmayışı (ÖĞ 106)
 çevirmen istihdam açığı (OM 16)
 çevirmen istihdamı eksikliği (OM 15)
 çevirmen istihdamı sorunu (OM 16)
 çevirmen mezunlarının istihdam sorunu (ÖĞ 45)
 çevirmen olmadan iletişim zorluğu (VELİ 70)
 çevirmen sayısının artırılması önerisi (VELİ 48)
 çevirmen yardımıyla sınıf içi temel katılım sağlanması (PİKTES ÖĞ 15)
 çevirmen yetersizliğinde bireysel çözüm üretimi (PİKTES ÖĞ 02)
 çevirmen yetersizliğinde teknoloji kullanımı (ÖĞ 67)
 çevirmen zorunluluğuna yönelik veli mesajı (VELİ 70)
 çevirmen, sınıf içi yanlış anlaşılmalara önüyor (PİKTES ÖĞ 16)
 çevirmene ulaşma zorluğu (PDR 7)
 çevirmeni velinin kendisinin talep etmesi (VELİ 82)
 çevirmenin sürekli varlığının öğretmen otoritesini zayıflatması (PİKTES ÖĞ 10)
 çevirmenler arasındaki dayanışma kültürü (TÇ 4)
 çevirmenlere duyulan güven kaybı (ÖĞ 21)
 çevirmenlere yönelik düşük ücret politikası (TÇ 5)
 çevirmenliğe karşı öğretim endişesi (PİKTES ÖĞ 8)
 çevirmenlik eğitimi almama durumu (TÇ 8)
 çevirmenlik mesleğinin kurumsallaşamaması (OM 12)
 çevirmenlik yapan öğrencinin mezun olması (MY 11)
 çevirmensiz iletişim çıkmazı (PİKTES ÖĞ 6)
 çeviri hizmetinde insan kaynağı potansiyeli (OM 33)
 terminolojik bilgi yetersizliği (TÇ 11)
 terminolojide yabancılaşma (TÇ 13)
 terör kaynaklı eğitim kesintisi (OM 1)
 toplantı içeriğinin karmaşıklığı (TÇ 11)
 topluluğun içinden gelmiş olmanın yarattığı güven (MY 2)
 toplum bilinci beklentisi (ÖĞ 40)

toplum çevirmenine erişim sınırlılığı (PDR 3)
 toplum çevirmeninin deneyimi ve uzmanlık seviyesi (TÇ 15)
 toplum çevirmenliğine olan talebin artması ve bunun etkisi (TÇ 15)
 toplum içindeki bireylerin Türkçe bilmemesi (VELİ 65)
 toplum kaynaklı kimlik baskısı (ÖĞ 51)
 toplumdaki dil bilen kişi eksikliği (TÇ 13)
 toplumdaki göçmen ve mülteci nüfusu (MY 50)
 toplumdaki önyargı ve ayrımcılık (MY 49)
 toplumsal aidiyet eksikliği (OM 27)
 toplumsal bağlamda ötekileştirme (VELİ 27)
 toplumsal beklenti baskısı (TÇ 8)
 toplumsal beklentilerin öğretmen tutumuna etkisi (MY 28)
 toplumsal bilinç ve eğitim ideali (VELİ 12)
 toplumsal çeşitlilik etkisi (MY 35)
 toplumsal çeşitlilikle artan dil ihtiyacı (ÖĞ 3)
 toplumsal çevre özellikleri (MY 23)
 toplumsal çevrenin etkisi (OM 44)
 toplumsal çevrenin ihtiyaç belirleyiciliği (MY 22)
 toplumsal çevrenin iletişim etkisi (MY 21)
 toplumsal çevreye bağlı ihtiyaç değişimi (OM 21)
 toplumsal çevreye bağlılık (OM 24)
 toplumsal çevreye göre uyum dinamikleri (OM 22)

toplumsal değişim ve dil ihtiyacı (OM 36)
 toplumsal farkındalık yetersizliği (TÇ 12)
 toplumsal güvenin belirleyici rolü (TÇ 26)
 toplumsal hassasiyet ve duyarlılık (TÇ 2)
 toplumsal izolasyon duygusu (VELİ 17)
 toplumsal kıyaslanma baskısı (TÇ 23)
 toplumsal ön yargıların etkisi (TÇ 26)
 toplumsal uyum süreci (PDR 9)
 toplumsal yapıdaki dil çeşitliliği (OM 20)
 toplumun çevirmen algısı (TÇ 13)
 toplumun eğitim anlayışı (PDR 4)
 toplumun göçmen algısı (PDR 9)
 toplumun göçmenlere karşı tutumu (MY 50)
 toplumun sosyal yapısının çeviri sürecine etkisi (MY 24)
 tüm dillerin öğrenimine açık sistem beklentisi (VELİ 51)
 tüm okullarda profesyonel çevirmen gerekliliği (VELİ 65)
 Türk eğitim sistemine aşinalık (TÇ 26)
 Türk eğitim sistemine yabancılaşma (TÇ 6)
 Türkçe bilmeyen veli deneyimi (ÖĞ 107)
 Türkçe bilmeyen velilerle iletişim engeli (OM 37)
 Türkçe hakimiyeti olan öğrencilerde çeviri gereksizliği (ÖĞ 80)
 Türkçe öğrenme düzeyindeki artış (TÇ 22)
 Türkçe öğrenme isteksizliği (OM 2)
 Türkçe öğrenmeye direnç (OM 37)
 Türkçe yeterliği zamanla gelişme (ÖĞ 99)
 Türkçe yeterliliği eksikliği (VELİ 1)
 türkçede hızlı gelişim, arapçada gerileme (MY 11)
 türkçede temel veya orta düzeyin sınırları (VELİ 3)
 türkçenin öğrenilmesi beklentisi (MY 35)
 türkçeye başlama düzeyi (VELİ 2)
 türkçeye direnç göstergesi (OM 29)
 türkçeye tam hakimiyet kazanımı (OM 52)
 türkçeye yapısal benzerlik algısı (TÇ 8)
 Türkçeyi öğrendikten sonra çevirmene ihtiyaç kalmaması (PİKTES ÖĞ 14)
 Türkçeyi öğrenen öğrenciler (ÖĞ 41)
 Türkçeyi öğrenme gerekliliği inancı (OM 31)
 Türkçeyi öğrenmiş öğrencilerden destek alma (ÖĞ 103)
 Türkçeyi zamanla öğrenen veliler (OM 39)
 türkiye'yi geçiş ülkesi olarak görme eğilimi (MY 48)
 türkmen kimliğini gizleme (TÇ 23)
 uluslararası fonlara bağlılık önerisi (OM 47)
 uluslararası projelerle gelen öğrenciler (ÖĞ 132)
 uluslararası uygulamalarla karşılaştırmalı bilinç (ÖĞ 81)
 uygulama tabanlı çözüm kullanımı (ÖĞ 114)
 uygun çevirmen erişimi (OM 32)
 uyum okullarının kaldırılmasının etkisi (ÖĞ 25)
 uyum problemini aşma aracı (ÖĞ 91)
 uyum süreci zorlukları (ÖĞ 4)
 uyum sürecinde çeviriye bağımlılık (PDR 12)
 uyum sürecinde kişisel çaba (OM 13)
 uyumlu öğrenci davranışları (ÖĞ 50)
 uzman çevirmen erişiminin olmaması (ÖĞ 58)
 uzun süreli yerleşik göçmenler (OM 51)
 uzun süreli yerleşiklik etkisi (OM 52)
 uzun süreli yerleşime rağmen dil öğrenmemek (OM 30)
 ücretlendirme konusundaki algı (TÇ 3)
 ülke demografisine bağlı çeviri ihtiyacı (ÖĞ 3)
 üniversite mezunlarının boş çıkması (OM 12)
 üst sınıf öğrencilerden yardım alma (ÖĞ 68)
 valilik ve yerel idare rolü (OM 47)
 vatan algısının iletişime etkisi (MY 6)
 vatandaşlık durumu engeli (TÇ 8)
 vatandaşlık durumu engeli (TÇ 9)
 veli desteği olmadan öğretimsel çaba (ÖĞ 51)
 veli desteğiyle güçlenen iletişim (ÖĞ 97)
 veli dil yeterliliği ile gelen iletişim kolaylığı (ÖĞ 108)
 veli eğitim düzeyi ve istek (ÖĞ 14)
 veli ile ortak dil eksikliği (OM 12)
 veli ile önceki iletişim deneyimi (PDR 9)
 veli ile temassız iletişim (ÖĞ 44)
 veli iletişim hassasiyeti (TÇ 17)
 veli iletişiminde çeviri kolaylaştırıcılığı (PİKTES ÖĞ 24)
 veli iletişiminde kültürel engel (ÖĞ 110)

veli iletişiminde süreklilik sorunu (MY 39)
 veli iletişiminde yalnızlık hissi (OM 16)
 veli ilgisizliğinin dil bariyeriyle artması (ÖĞ 113)
 veli ilgisizliğinin dil dışı nedenleri (OM 26)
 veli katılımı ile ilgili duyarlılık (PDR 4)
 veli katılımında dil bilgisi şartı (MY 12)
 veli katılımında dil temelli çekilme (MY 52)
 veli katılımını etkileyen sosyokültürel önyargılar (ÖĞ 27)
 veli katılımının dile bağlılığı (MY 8)
 veli katılımının sınırlılığı (ÖĞ 94)
 veli mesajlarını doğru aktaramayan çevirmen eleştirisi (VELİ 65)
 veli motivasyonunun sosyal yardıma bağlılığı (MY 6)
 veli okul katılımında çekingenlik (OM 38)
 veli profili ve toplumsal uyum düzeyi (ÖĞ 93)
 veli sürecine kısa süreli katılım (ÖĞ 117)
 veli tutumu belirleyiciliği (OM 8)
 veli ve öğrenci eğitim duyarlılığı (TÇ 1)
 veli veya öğretmenin tutumu (TÇ 11)
 veliçocuk güç dengesi (PDR 9)
 veliçocuköğretmen ilişkisinde iletişim engeli (PDR 2)
 velide eziklik duygusu (OM 9)
 veliden geri bildirim alınmaması (PİKTES ÖĞ 01)
 veliler arası çeviri talep farkı (OM 31)
 veliler arası dilsel dengesizlik (ÖĞ 53)
 velilerde Türkçe yetersizliği etkisi (OM 38)
 velilere karşı hoşgörülü yaklaşım beklentisi (VELİ 71)
 velilere özel sürekli çeviri desteği beklentisi (VELİ 48)
 velilere umut verme gerekliliği (VELİ 22)
 velilerin çeviri tercihi (MY 10)
 velilerin dijital okuryazarlık eksikliği (MY 21)
 velilerin dil yetersizliği (PDR 16)
 velilerin eğitim sistemine ilgisizliği (ÖĞ 29)
 velilerin eğitime ilgisizliği (OM 27)
 velilerin kamu hizmetlerine erişememesi (MY 11)
 velilerin okuldan uzak kalması (ÖĞ 41)
 velilerin yönlendirme ihtiyacı (ÖĞ 111)
 velinin çocuğa yönelmesi (OM 10)
 velinin dil yetersizliği nedeniyle izole olması (ÖĞ 14)
 velinin dil yetersizliği nedeniyle okuldan uzak durması (MY 4)
 velinin eğitim geçmişi (PDR 9)
 velinin eğitime bakışı ve beklentisi (OM 35)
 velinin iletişim sorumluluğundan uzaklaşması (PDR 3)
 velinin iletişime kapalı tutumu (ÖĞ 10)
 velinin kuruma yaklaşımı (PDR 4)
 velinin okuldan uzak kalması (ÖĞ 52)
 velinin Türkçe bilmemesi durumu (ÖĞ 95)
 velinin türkçeden uzak durması (ÖĞ 84)
 velinin türkiye'deki yaşam süresi (ÖĞ 50)
 velinin yıllara bağlı dil gelişimi (ÖĞ 114)
 veliokul güven ilişkisi (PDR 4)
 veliöğrenci Türkçe gelişimi (TÇ 2)
 veliöğretmen iletişim frekansı (TÇ 2)
 veliye ulaşma sürecinde aksaklık (ÖĞ 56)
 veliye yönelik destek eksikliği (ÖĞ 41)
 veliyle dil temelli kopukluk (ÖĞ 89)
 veliyle iletişim kurma zorlukları (ÖĞ 1)
 veliyle iletişimden kaçınmaya dayalı stratejiler (ÖĞ 27)
 veliyle yüz yüze bağ kuramama (ÖĞ 47)
 yabancı ailelerin dil öğrenme direnci (MY 28)
 yabancı dil bilmekten duyulan eksiklik (OM 48)
 yabancı dil düzeyi farklılığı (MY 10)
 yabancı dil kullanımına direnç (VELİ 2)
 yabancı dil nedeniyle yaşanan utanç duygusu (VELİ 10)
 yabancı dil öğrenme isteksizliği (TÇ 11)
 yabancı dilde bireysel çaba (VELİ 22)
 yabancı dildeki yeterlilik ve dil engelinin etkisi (TÇ 15)
 yabancı dile hakim öğretmene başvuru (ÖĞ 130)
 yabancı dile yakınlık (TÇ 19)
 yabancı dili yasaklayarak yönlendirme (OM 14)
 yabancı düşmanlığının etkisi (OM 12)
 yabancı ebeveyn algısına bağlı ön yargı (VELİ 1)
 yabancı karşıtı söylem etkisi (OM 12)

yabancı kimliğin gizlenme eğilimi (ÖG 51)
 yabancı öğrenci oranının etkisi (MY 21)
 yabancı öğrenci sayısının azlığı (PDR 2)
 yabancı öğrenci sayısının düşüklüğü (MY 13)
 yabancı öğrenci sayısının fazlalığı (ÖG 42)
 yabancı öğrenci yoğunluğu (MY 3)
 yabancı öğrenci yoğunluğu (OM 33)
 yabancı öğrenci yoğunluğu artışı (OM 23)
 yabancı öğrenci yoğunluğu baskısı (ÖG 30)
 yabancı öğrenci yoğunluğu etkisi (OM 39)
 yabancı öğrenci yoğunluğu olan bölgeler (MY 6)
 yabancı öğrencide kültürel travma (OM 3)
 yabancı öğrencilerde aidiyet eksikliği (MY 6)
 yabancı öğrencilerin kültürel bağlam eksikliği
 nedeniyle ortak referanslara uzak olması (ÖG 28)
 yabancı öğrenciyle çalışan branş öğretmenlerinde
 eşitsiz yük dağılımı (ÖG 26)
 yabancı öğrenciyle rehberlik ilişkisinin
 bulunmaması (ÖG 48)
 yabancı uyruklu öğrencilerin dağılımı (ÖG 45)
 yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilme oranı
 (MY 53)
 yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle iletişim
 sorunları (MY 46)
 yabancı uyruklu veli yoğunluğu (ÖG 90)
 yabancı uyruklu velilerin eğitim seviyesi ve
 maddi durum (MY 36)
 yabancı uyruklu velilerin okul katılımı (MY 40)
 yabancı veli yoğunluğu vurgusu (VELİ 12)
 yabancı veliden bilgi edinme gücü (ÖG 46)
 yabancı velilerde kültürel çekingenlik (ÖG 5)
 yabancı velilere yönelik çözüm talebi (VELİ 75)
 yabancı velilerin eğitime yabancılaşması (ÖG 6)
 yabancı velilerin Türkçeyi öğrenmemesi (ÖG 58)
 yabancı veliyle etkileşim sınırlılığı (ÖG 47)
 yabancı veliyle temas sıklığının azlığı (ÖG 52)
 yakın çevre aracılığıyla çözüm bulma (ÖG 12)
 yakın çevre taleplerine bağlılık (TÇ 7)
 yakın çevreden sağlanan çeviri desteği (MY 8)
 yakın çevreye duyulan güven ihtiyacı (VELİ 21)
 yapay zekâ çevirisine mecbur kalma durumu
 (VELİ 2)
 yapay zekâ etkisi öngörüsü (MY 30)
 yapay zekâ kaynaklı çeviri dönüşümü (OM 20)
 yapay zekâ tabanlı çeviri sınırlılıkları (ÖG 16)
 yardım beklentisiyle okula geliş (OM 27)
 yardım kuruluşu etkisi (OM 6)
 yardım odaklı veli iletişimi (PİKTES ÖG 01)
 yasal altyapı ve bürokratik direnç faktörü (ÖG
 81)
 yasal dayanak eksikliğinin sınırlayıcılığı (MY 16)
 yasal dayanak ve meslek statüsü eksikliği (TÇ 12)
 yasal düzenleme eksikliği (OM 47)
 yasal düzenleme eksikliği (PDR 9)
 yasal statünün sınırlayıcı etkisi (TÇ 26)
 yasal ve resmi süreçlerde zorluklar (TÇ 4)
 yaş düzeyine bağlı dil edinimi (ÖG 105)
 yaş faktörüne bağlı algı (OM 6)
 yaş grubu ile çeviri ihtiyacı ilişkisi (OM 41)
 yaş gruplarına göre iletişim biçimi (OM 40)
 yaşam tarzı kaynaklı zorluk (ÖG 59)
 yaşanan sentim dil çeşitliliği (VELİ 26)
 yaygın işaret sistemleri beklentisi (MY 25)
 yazı dili engeli ve arapça içerikler (ÖG 115)
 yedek çevirmen eksikliği (PDR 18)
 yemek eksikliği nedeniyle devamsızlık (OM 14)
 yeminli çevirmenlik deneyimi (TÇ 13)
 yeminli çevirmenlik yetkisi eksikliği (TÇ 2)
 yeni gelen öğrenci uyumu (ÖG 85)
 yeni gelen öğrenciye uyum desteği (ÖG 69)
 yeni gelenlere rehberlik eden öğrenciler (ÖG 129)
 yerel bağlam bilgisi (TÇ 8)
 yerel bilgiye erişimde çevresel sınırlılık (VELİ 1)
 yerel çeviri desteğinin sınırlılığı (ÖG 7)
 yerel çözüm arayışları (ÖG 4)
 yerel dayanışma bağlamı (OM 13)
 yerel destek ağlarının rolü (OM 46)
 yerel destek ağlarının varlığı (MY 3)
 yerel destek eksikliği (OM 43)
 yerel dilde çocukların avantajı (OM 51)
 yerel düzeyde uzman planlaması eksikliği (ÖG
 25)
 yerel halkın kültürel yaklaşımı (ÖG 65)
 yerel halkın tutum etkisi (ÖG 63)
 yerel hassasiyetle çelişen terimler (ÖG 32)
 yerel ilişkilere dayalı referans sistemi (TÇ 6)

yerel imkân yetersizliği (TÇ 4)
 yerel koordinasyon eksikliğinin yansımaları (ÖG
 45)
 yerel kültürel beklentiler (ÖG 11)
 yerel öğrenciyle kıyaslama (OM 15)
 yerel paydaşla kurulan ilişki ağı (TÇ 26)
 yerel politikaların eksikliği (VELİ 36)
 yerel topluluğun tutumu belirleyiciliği (ÖG 61)
 yerel topluluk yapısının etkisi (ÖG 92)
 yerel toplulukların dil yaklaşımı (ÖG 62)
 yerel toplumda tanınırlık ve güven ağı (TÇ 6)
 yerel toplumsal yapı etkisi (MY 34)
 yerel toplumun çeviri hizmetlerine olan ihtiyaç
 algısı (MY 50)
 yerel yönetici dil becerisi (PDR 4)
 yerel yönetim desteği (PDR 9)
 yerel yönetim ve kurum işbirliği (TÇ 9)
 yerel yönetimlerin çeviri destekleri (TÇ 14)
 yerel yönetimlerin çeviri sürecine dâhil olmaması
 (TÇ 3)
 yerelde çevirmen yetersizliği (TÇ 10)
 yerelde kurumsal yönlendirme eksikliği (OM 3)
 yerleşik çeviri uygulaması eksikliği (OM 24)
 yerleşik topluma karşı mesafe (OM 29)
 yerleşim bölgesine bağlı çeviri ihtiyacı (MY 33)
 yerleşim bölgesine göre dil yapısı (OM 35)
 yerleşim yerine bağlı zorunlu kayıt (MY 9)
 yetersiz çeviri kaynakları (TÇ 13)
 yetersiz destekle büyüyen çocuklar (VELİ 41)
 yetersiz dil bilgisi kaynaklı kopukluk (ÖG 7)
 yetersiz dil yeterliği (PDR 2)
 yetersiz dilsel hazırlık süreci (VELİ 53)
 yetersiz hizmet içi eğitim içeriği (MY 5)
 yetersiz insan kaynağı ile çözüm arayışı (MY 51)
 yetersiz kaynaklarla çözüm üretme mecburiyeti
 (VELİ 23)
 yetersiz teknik çeviri desteği (VELİ 75)
 yetersiz veli katılımı (OM 7)
 yetişkin destek eksikliği (MY 9)
 yetişkin rolü üstlenen çocuklar (VELİ 79)
 yoğun mülteci nüfusu (MY 34)
 yoğun Türkçe desteği önerisi (OM 12)
 yönetici zaman kısıtı ve iş yükü (OM 48)
 yöneticilerin deneyim birikimi (MY 3)
 yöneticilerin girişim kabiliyeti (PDR 17)
 yönetim sabrına teşekkür (VELİ 12)
 yönetmelik algı karmaşası (OM 9)
 yönetmelik bilgisizliği (OM 2)
 yönetsel farkındalık seviyesi (PDR 9)
 yurt dışı yaşantı deneyimi (TÇ 13)
 yüksek göçmen oranı (%35) (ÖG 75)
 yüz yüze iletişimin etkinliği (TÇ 6)
 zaman baskısı altında çeviri yapma (TÇ 16)
 zaman içinde azalan çeviri ihtiyacı (OM 22)
 zaman ve mekân uygunluğu (TÇ 9)
 zamanla azalacak ihtiyaç öngörüsü (MY 23)
 zamanla gelişen iletişim kolaylığı (ÖG 61)
 zamanla kazanılan dil yeterliliği (VELİ 76)
 zamanlama ve erişim uyumsuzluğu (VELİ 67)
 zorbalık ve uyum sorunlarının dil bariyeriyle
 bağlantısı (ÖG 27)
 zümre paylaşımlarında deneyim aktarımı (ÖG 25)

4.6. EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUK ÇEVİRMENLER

Abi abla aracılığıyla çeviri uygulaması (OM 44)
 abla ve ağabey aracılığıyla iletişim (ÖG 98)
 ablanın zorunlu çevirmenliği (ÖG 24)
 ablaya yüklenen çevirmenlik görevi (ÖG 22)
 acil durumlarda çocuk çevirmen kullanımı (ÖG
 117)
 ağır kavramları sadeleştirme çabası (VELİ 69)
 aile baskısı altında çeviri yapma (VELİ 84)
 aile baskısıyla çocuğun bilgileri çarpıtması (TÇ
 6)
 aile çocuk iletişimi ve çeviri (PDR 10)
 aile dışı çevirmen kullanımında güven sorunu
 (VELİ 68)
 aile dilini aktaramayan öğrenci (TÇ 21)
 aile içi baskı deneyimi (TÇ 17)
 aile içi bilgi aktarımı (TÇ 23)
 aile içi bilgi aktarımı kanalı (OM 52)
 aile içi bilgilendirme sorumluluğu (OM 15)
 aile içi çeviri çözümü (MY 35)
 aile içi çeviri yükü (OM 16)

aile içi çeviri yükünün çocuklara yüklenmesi (TÇ
 2)
 aile içi çevirmen zinciri ihtiyacı (VELİ 32)
 aile içi çevirmenlik paylaşımı (VELİ 2)
 aile içi dil yetersizliği (VELİ 12)
 aile içi gayriresmî dil aracılığı (TÇ 7)
 aile içi iletişimde çocuk rolü (TÇ 16)
 aile içi iletişimi göz temasıyla yönlendirme (ÖG
 26)
 aile içi konuşmaların gizli kalamaması (MY 49)
 aile içi rol değişimi ve çocuğun yükü (MY 11)
 aile içi rollerin çocuklara yüklenmesi (ÖG 45)
 aile içi çevirmenlik deneyimi (ÖG 43)
 aile içi yüklenmiş iletişim görevi (ÖG 24)
 aile içinde güven eksikliği nedeniyle stresli
 aktarım (VELİ 85)
 aile ile okul arasında köprü öğrenci (OM 16)
 aile ilişkilerinde bilgi örtme (TÇ 26)
 aile kararlarında çocuğun aracı rolü (OM 15)
 aile sırlarını saklamakta zorlanma (VELİ 38)
 aile sorunlarının bilgisini taşıma (VELİ 34)
 ailede dil köprüsü görevi (ÖG 24)
 ailede Türkçeyi yasaklama kararı (ÖG 29)
 aileden alınan çeviri sorumluluğu (TÇ 21)
 ailelerin okul karar süreçlerinden kopması (VELİ
 27)
 aileöğrenci çift yönlü dil problemi (OM 33)
 aileöğretmen iletişiminde çocuk rolü (MY 3)
 ailevi gizli bilgilerin çocukla paylaşımı (MY 1)
 aileyle iletişimde kardeş desteği (ÖG 131)
 akademik başarıya zarar veren çeviri görevi (MY
 6)
 akraba çevirmenliği kullanımı (ÖG 131)
 akraba veya mahalle desteğiyle iletişim kurma
 (VELİ 68)
 akraba aracılığıyla iletişim kurulması (ÖG 129)
 akraba baskısı ve sindirme endişesi (OM 47)
 akraba baskısı ve tehdit durumu (TÇ 22)
 akraba çevirisinde gizlilik sorunu (ÖG 118)
 akraba çevirisine tanıklık (TÇ 19)
 akraba çeviriyle güven inşası (ÖG 101)
 akraba çeviriyle güven oluşumu (ÖG 116)
 akraba çeviriyle konuya hâkimiyet (ÖG 103)
 akraba çevirmeniyle kriz yönetimi (PİKTES ÖG
 05)
 akraba çevirmenliğine başvuru (ÖG 127)
 akraba desteğiyle ödev yardımı (ÖG 72)
 akraba desteğiyle yapılan gayriresmî çeviri
 (PİKTES ÖG 04)
 akraba destekli anlama çabası (PİKTES ÖG 6)
 akraba destekli iletişim kolaylaştırma (TÇ 7)
 akraba eğitiminden çevirmen olarak faydalanma
 (ÖG 19)
 akraba şiddeti sonrası travma (OM 12)
 akraba üzerinden resmi iletişim yürütme (OM 26)
 akraba arasında baskı görme (VELİ 69)
 aktarımda unutmama sorunu (OM 29)
 amatör çevirmen kullanım durumu (MY 34)
 ana dili zayıf çocukların çeviri gücü (OM 23)
 anadili zayıf çocukların aktarım gücü (OM 18)
 anlam aktarımında beden dili kullanımı (OM 49)
 anlam bozulması riski (PDR 8)
 anlam eksikliği kaynaklı sorunlar (PDR 9)
 anlam kaybı riski (ÖG 124)
 anlam sınırlı çeviri süreci (OM 2)
 anlama var, anlatma yetersizliği (TÇ 21)
 anlamadığı bilgileri gizleme eğilimi (VELİ 11)
 anlamadığı konuları atlama davranışı (VELİ 41)
 anlamı eksik ileten Google Translate kullanımı
 (VELİ 36)
 anlamı gizleme veya saptırma durumu (MY 51)
 anlamı sezgisel yorumlama çabası (PDR 1)
 anlamı yanlış aktaran dijital çeviri yöntemleri
 (VELİ 67)
 anlamı yumuşatma veya gizleme eğilimi (MY 52)
 anlamını bilmeden çeviri üretme (VELİ 85)
 anlatım bozukluğundan doğan kriz (ÖG 30)
 anlatmak istemediği durumları saklama (VELİ
 26)
 anlık çözüm üretme uygulaması (OM 20)
 anlık çözümde öğrenci kullanımı (ÖG 31)
 anlık erişilebilirlik avantajı (ÖG 19)
 anne babanın duygularını taşıma rolü (VELİ 20)
 anne üzerinden iletişimin sınırlı kalması (VELİ
 77)
 annelerin sessizliği nedeniyle bilgi kopukluğu

(VELİ 35)
annenin çocuğa bağımlı iletişim pratiği (VELİ 44)
annenin çocuğa bağımlı iletişimi (VELİ 28)
annenin sözel Türkçe anlama yetersizliği (VELİ 27)
annenin yerine iletişim sorumluluğu (VELİ 15)
annesinin okuryazarlık eksikliği nedeniyle bilgi kaybı (VELİ 36)
annesinin okuryazarlık yetersizliği (VELİ 25)
anneyi destekleyecek sistem eksikliği (VELİ 42)
aracı rolün duygusal yükü (OM 1)
arapça bilen öğrenci aracılığıyla çeviri sürecinde tarafı aktarım (PİKTES ÖG 14)
arkadaş çevirisiyle duygusal karmaşa yaşanması (MY 28)
arkadaş çevirisiyle iletişim sağlama (ÖG 63)
arkadaş çevirmenlik deneyimi (ÖG 94)
arkadaş çevresi önünde utanma duygusu (VELİ 50)
arkadaş çevresiyle kurulan iletişim ağı (OM 46)
arkadaş ortamında yüklenilen roller (VELİ 83)
arkadaş sorunlarını dillendirme desteği (PDR 13)
arkadaş yardımıyla iletişim sağlama (ÖG 65)
arkadaşını koruma refleksi (OM 24)
arkadaşlardan çeviri desteği alınması (PDR 24)
arkadaşları arasında utanç yaşama (VELİ 17)
arkadaşları önünde çeviri yapma zorunluluğu (VELİ 14)
aynı konunun birden fazla öğrenciyle teyit edilerek çözülmeye çalışılması (ÖG 28)
aynı milletten çeviri desteği (OM 7)
aynı öğrenciden sürekli yardım istenmesi (ÖG 33)
aynı öğrencilere sürekli görev yüklemesi (MY 6)
aynı öğrencilerin sürekli kullanımı (MY 6)
aynı öğrencinin sürekli görevlendirilmesi (PDR 3)
ayrıcalıklı öğrenci hissi (PDR 3)
basit cümleyle iletişim kurma (OM 15)
başlangıçta sınıf arkadaşları ile iletişimde yaşanan sorunlar (PDR 27)
bedensel eğitim saatinde çeviri görevi (PDR 2)
bilgi aktarımında bozulma (TÇ 17)
bilgi aktarımında çocuk filtrelemesi (OM 30)
bilgi aktarımında eksiklik riski (ÖG 7)
bilgi aktarımında güvensizlik hissi (PİKTES ÖG 03)
bilgi aktarımında kırpma davranışı (VELİ 46)
bilgi aktarımında öğrenci inisiyatifi (OM 16)
bilgi aktarmaktan kaçınma eğilimi (MY 51)
bilgi eksikliği riski (TÇ 13)
bilgiye erişimle gelen güç duygusu (PDR 3)
bilmediği terimleri atlama eğilimi (VELİ 19)
bireysel yorumlarla yanlış bilgi aktarma (VELİ 73)
bu başlığa dair doğrudan bir veri bulunmadığından kod üretilmemiştir.
büyük çocuğa yüklenen sorumluluk (ÖG 45)
büyük öğrencilerin çeviri rolü üstlenmesi (ÖG 126)
ciddi konularda anlama güçlüğü (ÖG 117)
cinsiyet ve yaşa uygun olmayan çeviri görevi (OM 26)
çevirecek öğrenci arama süreci (OM 33)
çeviri amacıyla devamsızlık yapma durumu (MY 11)
çeviri gereksinimlerinin çocuklar üzerindeki etkisi (MY 45)
çeviri görevine bağlı sosyal baskı (ÖG 8)
çeviri görevini duygusal baskı altında yürütme (ÖG 26)
çeviri hizmetinde gerekli durumlar (MY 43)
çeviri hizmetinde öğrenci katılımı (ÖG 60)
çeviri hizmetinin psikolojik etkisi (MY 44)
çeviri içeriğinde belirsizlik (OM 8)
çeviri kalitesinde düşüş riski (TÇ 3)
çeviri nedeniyle arkadaş ilişkilerinin etkilenmesi (VELİ 19)
çeviri nedeniyle ders dışı kalma (PDR 3)
çeviri nedeniyle dersten kopma (TÇ 11)
çeviri nedeniyle dersten mahrum kalma (ÖG 27)
çeviri nedeniyle eğitim hakkı ihlali (ÖG 21)
çeviri nedeniyle eğitimden kopma riski my05
çeviri nedeniyle öğrenme aksaması (PDR 9)
çeviri nedeniyle sosyal baskı altında kalma (MY

11)
çeviri olmadan okul formunu dolduramama (VELİ 77)
çeviri olmadan toplantıya katılamama (VELİ 53)
çeviri sırasında çocukta bilişsel yetersizlik hissi (ÖG 34)
çeviri sonrası öğrencinin dışlanması (OM 39)
çeviri sorumluluğunun çocuğa yüklenmesi (TÇ 3)
çeviri sorumluluğunun duygusal baskısı my05
çeviri sorumluluğunun eşitsiz dağılımı (ÖG 32)
çeviri sorumluluğunun sessiz kabullenışı (ÖG 24)
çeviri sürecinde çocuk duygusallığı (OM 3)
çeviri sürecinde çocukların duygusal yükü (OM 18)
çeviri sürecinde çocukların zorlanması (TÇ 3)
çeviri sürecinde ders kaybı (PDR 4)
çeviri sürecinde öğrenci güveni (OM 11)
çeviri yapan çocuğun mağduriyeti (OM 12)
çeviri yapan çocuğun öğrenme kaybı (TÇ 2)
çeviri yapan çocukların rol karmaşası (TÇ 2)
çeviri yapan öğrencinin özel bilgileri öğrenmesi (ÖG 76)
çeviri yaparken çekingenlik (OM 29)
çeviri yükü taşıyan öğrenci çocuklar (VELİ 53)
çeviri yükünün pedagojik riskleri (OM 26)
çeviride çocuklara düşen yük (ÖG 39)
çeviride çocuklara yüklenen riskler (TÇ 12)
çeviride sorumluluk bilinci eksikliği (PDR 4)
çevirinin eğitim sürecine bölünmüş etkisi (ÖG 5)
çeviriye çağrılan başarılı öğrenciler (ÖG 76)
çeviriye bilinçli yönlendirme girişimleri (TÇ 6)
çeviriyle gelişen ifade kabiliyeti (OM 16)
çevirmen çocukta özgüven gelişimi (ÖG 33)
çevirmen olarak öğrenci seçimi (ÖG 75)
çevirmen öğrencide özgüven artışı (ÖG 31)
çevirmenlik görevinde özel yaklaşım (PDR 5)
çevirmenlikte çocuğun güven sorunu (TÇ 3)
çevresel baskıyla çeviri yapma (VELİ 41)
çevresinden yardım istememe eğilimi (VELİ 38)
çift dilli öğrenci avantajı (OM 43)
çocuğa bağımlı karar süreçleri (OM 9)
çocuğa bağımlılık üzerinden iletişim (TÇ 24)
çocuğa düşen yetişkin rolü (TÇ 22)
çocuğa sığınma davranışı (OM 10)
çocuğa yüklenen çeviri sorumluluğu (MY 11)
çocuğa yüklenen çeviri yükü (MY 52)
çocuğa yüklenen çevirmen rolü (ÖG 30)
çocuğa yüklenen ikinci rol (PDR 2)
çocuğa yüklenen sorumluluk (TÇ 25)
çocuğa yüklenen çevirmen rolü (ÖG 130)
çocuğa yüklenen çevirmen rolü (VELİ 49)
çocuğun aile adına çeviri yapması (MY 4)
çocuğun aileden bilgi gizlemesi (TÇ 1)
çocuğun aileyi korumaya yönelik çeviri eğilimi (TÇ 6)
çocuğun aileyle okul arasında köprü olması (MY 12)
çocuğun akademik gelişiminde kesinti (MY 6)
çocuğun anlam kapasitesine bağlı iletişim sınırı (VELİ 5)
çocuğun anlamaanlatma yeterliği belirsizliği (PİKTES ÖG 01)
çocuğun anlamadan uygulama çabası (VELİ 1)
çocuğun anlamadığı mesajları atlaması (MY 28)
çocuğun anlamadığı terimleri aktarmama (OM 15)
çocuğun anlık çeviri yapması (TÇ 9)
çocuğun aracı rolüne itilmesi (PDR 12)
çocuğun aracı rolünü benimsemesi (OM 27)
çocuğun aracı rolüyle yüklenmesi (OM 47)
çocuğun aracılığıyla resmi işlemleri yürütme (VELİ 30)
çocuğun basit çeviri rolü (ÖG 105)
çocuğun bilgi aracı rolü (ÖG 43)
çocuğun bilgi köprüsü haline gelmesi (ÖG 45)
çocuğun bilgiyi filtreleyerek aktarması (VELİ 16)
çocuğun bilgiyi saklama eğilimi (OM 23)
çocuğun çeviremediği teknik ifadeler (MY 49)
çocuğun çeviri baskısıyla yüklenmesi (OM 3)
çocuğun çeviri hakkındaki iç sesi (MY 6)
çocuğun çeviri rolünü manipüle etmesi (PDR 5)
çocuğun çeviri rolünü üstlenmesi (VELİ 86)
çocuğun çeviri rolüyle gelen gizlilik ihlalleri ve güven sorunları (MY 49)
çocuğun çeviri sorumluluğu (OM 9)

çocuğun çeviri sorumluluğu alması (VELİ 54)
çocuğun çeviri sorumluluğu üstlenmesi (ÖG 106)
çocuğun çeviri sürecinde kaygı davranışları (ÖG 26)
çocuğun çeviri sürecinde psikolojik yıpranması (TÇ 6)
çocuğun çeviri yorgunluğu ve tükenmişliği (MY 6)
çocuğun çeviri yükü (OM 16)
çocuğun çeviri yüküyle erken karşılaşması (VELİ 1)
çocuğun çeviri yüküyle iletişim sağlama (ÖG 35)
çocuğun çeviride aktif rol almaması (VELİ 80)
çocuğun çeviride duygusal aracı pozisyonu (ÖG 25)
çocuğun çeviride otosansür uygulaması (MY 49)
çocuğun çeviriden hoşnutluğu (OM 15)
çocuğun çeviriye katkı sağlamaması (ÖG 49)
çocuğun çeviriye psikolojik uyumu (MY 7)
çocuğun çeviriye eksik yapması sonucu sorun yaşanması (VELİ 79)
çocuğun çevirmen kimliğine karşı aile müdahalesi (MY 6)
çocuğun çevirmen rolü üstlenmesi (ÖG 18)
çocuğun çevirmen rolü üstlenmesi (PDR 4)
çocuğun çevirmen rolünü üstlenmesi (PDR 6)
çocuğun çevirmen rolünü üstlenmesi (TÇ 12)
çocuğun çevirmen rolünü üstlenmesi (TÇ 8)
çocuğun çevirmesi üzerinden iletişimin zorunlu hale gelmesi (ÖG 28)
çocuğun çift dillilik özgüveni (OM 16)
çocuğun ders içeriğini açıklama becerisi (ÖG 92)
çocuğun dil aracılığına dahil edilmemesi (VELİ 81)
çocuğun dil aracılığına dahil edilmemesi (VELİ 82)
çocuğun dil aracılığına zorlanması (TÇ 9)
çocuğun dil gelişiminde ev içi engel (ÖG 29)
çocuğun dil köprüsü olması (ÖG 51)
çocuğun dil sorunu nedeniyle dışlanma riski (VELİ 1)
çocuğun dile getirmediği bilgilerin kaybolması (VELİ 44)
çocuğun dilsel aracı olarak istismarı (OM 3)
çocuğun dilsel donanımına güvensizlik (OM 47)
çocuğun dolaylı iletişim aracı olarak kullanılması (VELİ 2)
çocuğun duygusal olarak etkileneceği (ÖG 124)
çocuğun duygusal yüklenimi (ÖG 22)
çocuğun duygusal yüklenmesi (TÇ 22)
çocuğun duygusal yüklenmesi (TÇ 9)
çocuğun duygusal yüklenmesine zemin hazırlama (TÇ 12)
çocuğun ebeveyn adına çevirmen rolü üstlenmesi (MY 7)
çocuğun ebeveyne çevirmenlik yapması (MY 8)
çocuğun eğitim dışı alanlarda araştırmalarının (ÖG 23)
çocuğun eğitim dışı yük alması (TÇ 8)
çocuğun eğitim hakkının ihlali (TÇ 3)
çocuğun eğitim sorumluluğuna çeviri görevinin eklenmesi (VELİ 2)
çocuğun eğitim sürecine uzak kalması (VELİ 2)
çocuğun eğitim terimlerini aktarmaması (MY 10)
çocuğun eksik bilgiye yönlendirilmesi (VELİ 24)
çocuğun gayriresmî çeviri sorumluluğu (ÖG 42)
çocuğun gizli yüklenimi (OM 16)
çocuğun gönülsüz katkı hali (ÖG 21)
çocuğun güvenilir kaynak gibi kullanılması (TÇ 12)
çocuğun güvenlik riski (PDR 9)
çocuğun ifadeleriyle yanlış anlaşılma (VELİ 23)
çocuğun iletişim aracı rolü (MY 10)
çocuğun iletişim köprüsü olması (TÇ 16)
çocuğun iletişim köprüsü rolü (ÖG 42)
çocuğun iletişim köprüsü rolü (VELİ 9)
çocuğun iletişim yükünü taşıması (TÇ 12)
çocuğun iletişimde merkez hâline gelmesi (TÇ 13)
çocuğun iletişimde rol karmaşası yaşaması (PDR 12)
çocuğun kendini haklı gösterme eğilimi (TÇ 13)
çocuğun korku ve utanç nedeniyle bilgi gizlemesi (TÇ 6)
çocuğun küçük yaşta sorumluluk yüklenmesi

(VELİ 47)
 çocuğun mahrem bilgilere maruz kalması (PDR 2)
 çocuğun mahrem bilgiye maruz kalması (VELİ 14)
 çocuğun mahrem konulara tanık olması (ÖG 95)
 çocuğun mahrem yüklenimi (OM 2)
 çocuğun mesajı eksik veya yanlış aktarması (MY 28)
 çocuğun okul yaşantısına açıklık kazandırılmaması (VELİ 2)
 çocuğun okuldaki sorunları eksik aktarması (VELİ 24)
 çocuğun okulveli arası aracı kılınması (TÇ 12)
 çocuğun olumsuz olaylarda strese girmesi (ÖG 27)
 çocuğun omuzuna yüklenen sorumluluk (ÖG 41)
 çocuğun öğrenme sürecinde yalnız kalması (VELİ 1)
 çocuğun öğretici konumu (OM 1)
 çocuğun öğretmen veli arabuluculuğu (TÇ 22)
 çocuğun öğretmeninden gelen mesajı kendi süzmesinden dolayı bilgi kaybı (VELİ 85)
 çocuğun öğretmene duyduğu sessiz bağımlılık (VELİ 1)
 çocuğun öğretmeni daha iyi aktarması (ÖG 92)
 çocuğun öğretmenle iletişim kurması (VELİ 32)
 çocuğun öğretmenle veli arasında filtre olması (VELİ 35)
 çocuğun öğretmenle yüzleşme sorumluluğu (VELİ 18)
 çocuğun örneklerle anlam kurması (PDR 1)
 çocuğun pedagojik rol üstlenmesi (VELİ 47)
 çocuğun psikolojik etkilene riski (MY 1)
 çocuğun psikolojik yüklenmesi (TÇ 13)
 çocuğun psikolojik yükü (PDR 4)
 çocuğun psikolojik zorlanması (ÖG 20)
 çocuğun rehberlik yoksunluğu deneyimi (VELİ 1)
 çocuğun rencide olmaması için çeviri dışı bilgilendirme (ÖG 5)
 çocuğun rol farkındalığı eksikliği (OM 29)
 çocuğun rol karmaşası yaşamaması (TÇ 13)
 çocuğun rol yüklenmesi (PDR 14)
 çocuğun rolüne uygun olmayan sorumluluklar (MY 1)
 çocuğun rolünün görünmez kılınması (TÇ 12)
 çocuğun ruhsal etkilene riski (TÇ 26)
 çocuğun sessiz direnç gelişmesi (VELİ 1)
 çocuğun sessizce rehberlik etmesi (TÇ 9)
 çocuğun sınırlı anlatım gücü (OM 28)
 çocuğun sorumluluk üstlenmesi (TÇ 9)
 çocuğun sorumlulukla başa çıkması (ÖG 31)
 çocuğun sosyal ve akademik dengesinin bozulması riski (ÖG 5)
 çocuğun sözcükleri uydurma eğilimi (VELİ 52)
 çocuğun sürekli çeviri sorumluluğu (VELİ 23)
 çocuğun sürekli çevirmen olması nedeniyle yorgunluk (VELİ 44)
 çocuğun taraf olma riski (TÇ 17)
 çocuğun taraf tutma ihtimali (PDR 4)
 çocuğun taraflı anlatımı (TÇ 13)
 çocuğun tarafsızlık yükümlülüğü sorunu (TÇ 3)
 çocuğun tasdikname sürecini aktarması (MY 48)
 çocuğun çevirmen olması nedeniyle yüklenmesi (VELİ 25)
 çocuğun çevirmen rolü (OM 15)
 çocuğun çevirmen rolünü üstlenmesi (VELİ 78)
 çocuğun çevirmenlik nedeniyle tehdit edilmesi (MY 19)
 çocuğun çevirmenlikle özdeşleştirilmesi (TÇ 16)
 çocuğun üzerinden yürüten çeviri süreci (VELİ 23)
 çocuğun üzerinden yürüten çeviri süreci (VELİ 23)
 çocuğun veli yerine çevirmen olması (OM 45)
 çocuğun veliöğretmen çevirmeni olması (VELİ 11)
 çocuğun yanlış çevirdiği durumlarda veli suçlanmaması (VELİ 43)
 çocuğun yetişkin gibi çeviri yapmasının bilgi eksikliği nedeniyle sorun üretmesi (OM 5)
 çocuğun yetişkin içerikli bilgiye maruz kalması (OM 26)
 çocuğun yetişkin rollerine erken maruz kalması

(TÇ 6)
 çocuğun yetişkin rolünü üstlenmesi (TÇ 8)
 çocuğun yüklenmemesi gereken sorumluluk (MY 05)
 çocuğun zihinsel yükünün artması (MY 5)
 çocuk adına iletişim sorunu (VELİ 12)
 çocuk algısında çevirmenlik rolü (TÇ 11)
 çocuk aracılığında etik sınır ihlali (PİKTES ÖG 03)
 çocuk aracılığıyla açıklama çabası (OM 11)
 çocuk aracılığıyla bilgi aktarımı (PDR 22)
 çocuk aracılığıyla bilgi çarpılması (TÇ 13)
 çocuk aracılığıyla duygu aktarma çabası (MY 7)
 çocuk aracılığıyla iletilen mesajların pedagojik yetersizlikler içermesi (OM 5)
 çocuk aracılığıyla iletişim (PDR 14)
 çocuk aracılığıyla iletişim köprüsü (OM 4)
 çocuk aracılığıyla iletişim zafiyeti (ÖG 96)
 çocuk aracılığıyla mahrem paylaşım (ÖG 30)
 çocuk aracılığıyla sağlanan samimi iletişim (MY 8)
 çocuk aracılığıyla sağlanan veli iletişimi (PİKTES ÖG 04)
 çocuk aracılığıyla veli bilgilendirmesi (PDR 4)
 çocuk aracılığıyla veli iletişimi (OM 15)
 çocuk aracılığıyla yanlış anlaşılma (MY 9)
 çocuk başarısı için veli sorumluluğu bilinci (VELİ 10)
 çocuk çeviride anlam kılınması (PDR 17)
 çocuk çeviride anlatım eksikliği (OM 30)
 çocuk çeviride gizlilik farkındalığı eksikliği (OM 48)
 çocuk çeviride güven eksikliği (PDR 17)
 çocuk çeviride sorumluluk bilinci eksikliği (OM 30)
 çocuk çevirilerinde bilgi bozulması riski (MY 48)
 çocuk çevirmen alışkanlığı (OM 8)
 çocuk çevirmen desteğinin sınırlılığı (ÖG 97)
 çocuk çevirmen güven ilişkisi (ÖG 69)
 çocuk çevirmen güvenilirliği sorunu (ÖG 104)
 çocuk çevirmen kaynaklı şiddet vakası (OM 39)
 çocuk çevirmen nedeniyle bilgi çarpılması (MY 15)
 çocuk çevirmen rol çatışması (ÖG 21)
 çocuk çevirmen yeterliliği (ÖG 100)
 çocuk çevirmenin akademik kaybı (PDR 3)
 çocuk çevirmenin duygu aktarımı (OM 10)
 çocuk çevirmenin duygusal yükü (PDR 12)
 çocuk çevirmenin güven sınavı (ÖG 118)
 çocuk çevirmenin karar etkisi (MY 9)
 çocuk çevirmenin mesajı yumuşatma eğilimi (MY 8)
 çocuk çevirmenin öğretmenle bağı (TÇ 11)
 çocuk çevirmenin yetersizliği (MY 10)
 çocuk çevirmenin yetersizliği (OM 37)
 çocuk çevirmenle geçici iletişim kurma (ÖG 117)
 çocuk çevirmenlerde aktarım güçlüğü (ÖG 4)
 çocuk çevirmenlerde anlaşma kolaylığı (OM 43)
 çocuk çevirmenlerin destek aracı rolü (ÖG 39)
 çocuk çevirmenlerin ilk temas rolü (OM 43)
 çocuk çevirmenlerin tehdit edilme deneyimi (OM 18)
 çocuk çevirmenlerin uyum becerisi (OM 48)
 çocuk çevirmenlerle güven sorunu (OM 12)
 çocuk çevirmenliğinde anlam sınırlılığı (OM 20)
 çocuk çevirmenliğinde bilgi saptırması (ÖG 6)
 çocuk çevirmenliğinde denetim zorluğu (PİKTES ÖG 02)
 çocuk çevirmenliğinde duygusal eksiklik (OM 28)formun altı
 çocuk çevirmenliğinde duygusal ezilme (ÖG 23)
 çocuk çevirmenliğinde güven sorunları (ÖG 124)
 çocuk çevirmenliğinde güven sorunu (ÖG 2)
 çocuk çevirmenliğinde sınırlı aktarım (OM 4)
 çocuk çevirmenliğinde sorumluluk yükü (ÖG 7)
 çocuk çevirmenliğinde yönlendirme riski (PDR 9)
 çocuk çevirmenliğine bağımlılık (OM 14)
 çocuk çevirmenliğine dolaylı ihtiyaç vurgusu (MY 42)
 çocuk çevirmenliğinin bilgi eksikliği riski (TÇ 5)
 çocuk çevirmenliğinin eğitim hakkını etkilemesi (TÇ 1)
 çocuk çevirmenliğinin eğitim sürecine olumsuz etkisi (TÇ 6)
 çocuk çevirmenliğinin geçici çözüm olarak görülmesi (TÇ 3)

çocuk çevirmenliğinin kurumsallaşmamışlığı (TÇ 8)
 çocuk çevirmenliğinin olağanlaştırılması (TÇ 12)
 çocuk çevirmenliğinin riskleri (OM 47)
 çocuk çevirmenlik deneyimi (MY 3)
 çocuk çevirmenlik sorumluluğu (ÖG 107)
 çocuk çevirmenlikte güvenlik riski (ÖG 8)
 çocuk çevirmenlikte psikolojik yük (PDR 3)
 çocuk çevirmenlikten kaynaklı gurur (TÇ 11)
 çocuk desteğine başvurma (VELİ 22)
 çocuk destekli iletişim modeli (MY 9)
 çocuk destekli kayıt süreci (OM 13)
 çocuk destekli veli iletişimi (OM 51)
 çocuk dil aracılığına eleştirel yaklaşım (TÇ 13)
 çocuk haklarına aykırı çeviri görevi (ÖG 130)
 çocuk haklarına aykırı yükleme (PDR 2)
 çocuk haklarına duyarısız uygulamalar (TÇ 12)
 çocuk haklarının ihlali (PDR 9)
 çocuk için destek arayışı (VELİ 12)
 çocuk kaynaklı çarpıtma (OM 6)
 çocuk merkezli ilerleme izleme (VELİ 7)
 çocuk merkezli iletişim köprüsü (PDR 9)
 çocuk temelli çeviri uygulaması (OM 48)
 çocuk çevirmenin destek rolü (ÖG 22)
 çocuk çevirmenin duygu etkisi (MY 9)
 çocuk çevirmenin sosyal statüsü (PDR 3)
 çocuk çevirmenine yönelik tehdit (PDR 9)
 çocuk çevirmenliği nedeniyle öğretmene mesafe (VELİ 77)
 çocuk çevirmenliğinin eğitim süreçlerini sekteye ugratması (TÇ 5)
 çocuk çevirmenlik deneyiminin aile içi rol karmaşasına yol açması (TÇ 5)
 çocuk çevirmenliğinde dil yeterliliği sınırı (ÖG 25)
 çocuk çevirmenliğinde etik boşluk (PDR 3)
 çocuk üstünden baskı (OM 6)
 çocuk üzerinde psikolojik yük (TÇ 3)
 çocuk üzerindeki sorumluluk baskısı (TÇ 12)
 çocuk üzerinden bilgi aktarımı (ÖG 98)
 çocuk üzerinden bilgi aktarımı (PDR 9)
 çocuk üzerinden bilgi aktarımında eksiklik (PDR 7)
 çocuk üzerinden bilgi taşıma (ÖG 41)
 çocuk üzerinden çeviri pratiği (TÇ 3)
 çocuk üzerinden iletişim baskısı (TÇ 1)
 çocuk üzerinden iletişim kurulması (TÇ 11)
 çocuk üzerinden mesaj iletimi (PDR 14)
 çocuk üzerinden sağlanan veli iletişimi (ÖG 32)
 çocuk üzerinden sınırlı bilgi aktarımı (ÖG 52)
 çocuk üzerinden sınırlı bilgi aktarımı (VELİ 27)
 çocuk üzerinden sorumluluk aktarımı (PDR 8)
 çocuk üzerinden yanıltıcı iletişim (ÖG 53)
 çocuk üzerinden yürüten iletişim (PDR 3)
 çocuk yaşta yüklenen kamusal sorumluluklar (MY 11)
 çocukla güven temelli iletişim (OM 8)
 çocukla iletişimde öğretmen güvensizliği (OM 27)
 çocukla kurulan geçici güven (OM 27)
 çocukla öğretmen arasında çeviriye duyulan ihtiyaç (VELİ 10)
 çocuklar aracılığıyla çeviri iletişimi (MY 24)
 çocuklar aracılığıyla çeviri sağlama (MY 40)
 çocuklar aracılığıyla çeviri sağlama (MY 47)
 çocuklar aracılığıyla iletişim kurma (MY 41)
 çocuklar aracılığıyla iletişim kurma (MY 53)
 çocuklar aracılığıyla yetersiz bilgi akışı (TÇ 1)
 çocuklar arası bilgi çarpıtması (PDR 9)
 çocuklar arası çatışmalı çeviri (PDR 9)
 çocuklar arası destek rolü (ÖG 94)
 çocuklar arasında gizli temsil algısı (TÇ 11)
 çocuklar üzerinden bilgi edinme (OM 13)
 çocuklar üzerinden kurulan anlam (OM 14)
 çocuklar üzerinden sağlanan çözüm üretimi (ÖG 115)
 çocuklar üzerinden yapılan dil arabuluculuğu (ÖG 58)
 çocuklara yaşından büyük rol yükleme (VELİ 72)
 çocuklara yüklenen aracı rolü (ÖG 124)
 çocuklara yüklenen dil rolü (TÇ 24)
 çocuklara yüklenen sorumluluk (PDR 4)
 çocuklara yüklenen yetişkin rolü (TÇ 17)
 çocuklarda dil bariyerine bağlı okul uyum problemi (TÇ 7)
 çocuklarda otomatik sansürleme eğilimi (PDR 1)

çocuklardan çeviri yardımı arayışı (MY 13)
 çocukların aile içi çevirmenlik rolü (TÇ 4)
 çocukların aile temsilcisi olarak konumlanması (TÇ 4)
 çocukların ailelerine karşı dilsel aracılık yapması (TÇ 14)
 çocukların aileleriyle iletişimdeki rolü (TÇ 15)
 çocukların akran desteği kullanımı (ÖG 71)
 çocukların aktif çeviri rolü (VELİ 30)
 çocukların anadil yardımı (ÖG 94)
 çocukların anlam aktarma kabiliyeti (ÖG 83)
 çocukların anlam bozulmasına neden olması (PDR 1)
 çocukların annelerine çeviri yapması (ÖG 29)
 çocukların ara bulucu olarak görülmesi (TÇ 8)
 çocukların aracı rol üstlenmesi (OM 25)
 çocukların araçsallaştırılması (PDR 9)
 çocukların belge sürecine dâhil edilmesi (OM 50)
 çocukların bilgi aktarımındaki zorlanması (MY 10)
 çocukların bilgi çarpıtma eğilimi (TÇ 1)
 çocukların bilinçli çarpıtması (OM 24)
 çocukların bilmedikleri kavramları çevirmekte güçlük yaşaması (TÇ 5)
 çocukların çarpıtma eğilimi (TÇ 26)
 çocukların çeviri baskısı (OM 12)
 çocukların çeviri görevini içselleştirmesi (MY 12)
 çocukların çeviri görevini üstlenmesi (MY 39)
 çocukların çeviri güvenilirliği algısı (MY 3)
 çocukların çeviri mutluluğu (OM 17)
 çocukların çeviri rolü deneyimi (PDR 15)
 çocukların çeviri rolü üzerine vicdani sorgulama (TÇ 4)
 çocukların çeviri rolünde psikososyal etkilenimi (TÇ 7)
 çocukların çeviri rolünde sorumluluk alması (ÖG 11)
 çocukların çeviri rolünü üstlenmesinin zorluğu (VELİ 5)
 çocukların çeviri sırasında psikolojik yüklenmesi (TÇ 4)
 çocukların çeviri sırasında taraflılığı (TÇ 1)
 çocukların çeviri sırasında yanıltıcı bilgi aktarması (TÇ 1)
 çocukların çeviri sorumluluğu altında ezilmesi (TÇ 6)
 çocukların çeviri sorumluluğu üstlenmesi (OM 49)
 çocukların çeviri sorumluluğu üstlenmesi (ÖG 115)
 çocukların çeviri sorumluluğu üstlenmesi (VELİ 6)
 çocukların çeviri sorumluluğunu üstlenmesi (MY 20)
 çocukların çeviri sorumluluğunun psikolojik etkisi (TÇ 2)
 çocukların çeviri sürecinde bilgi yetersizliği (TÇ 4)
 çocukların çeviri sürecinde korku yaşaması (TÇ 1)
 çocukların çeviri sürecine aktif biçimde dahil edilmesi (OM 19)
 çocukların çeviri yaparken hata yapma kaygısı (TÇ 5)
 çocukların çeviri yapma alışkanlığı (MY 1)
 çocukların çeviri yeterliliğinin yetersizliği (TÇ 6)
 çocukların çeviri yetersizliği (TÇ 25)
 çocukların çeviri yetersizliği algısı (TÇ 1)
 çocukların çeviride yetersizliği (PDR 7)
 çocukların çeviriden kurtarılması gereği (TÇ 3)
 çocukların çevirmen olarak güvenlik kaygıları (MY 50)
 çocukların çevirmen rolü üstlenmesi (PDR 2)
 çocukların çevirmen rolünde yetersiz kalması (TÇ 21)
 çocukların çevirmenlik becerilerinin gelişimi (MY 50)
 çocukların çevirmenlik deneyimleri (MY 27)
 çocukların çevirmenlik rolü (MY 27)
 çocukların çevirmenlik rolü (PDR 10)
 çocukların çevirmenlik rolü (PDR 11)
 çocukların çevirmenlik rolü üstlenmemesi (TÇ 10)
 çocukların çevirmenlik rolü üstlenmesi (MY 24)
 çocukların çevirmenlik yetkinlikleri (PDR 10)
 çocukların çevrelerine yardımcı olma

motivasyonu (MY 50)
 çocukların çevresel dil aracılığı (MY 50)
 çocukların çift rol üstlenme durumu (TÇ 8)
 çocukların dil aracılığı sürecindeki güvenilirlik algısı (MY 50)
 çocukların dil aracılığına katılımı (MY 50)
 çocukların dil aracılığına tanıklık (TÇ 16)
 çocukların dil aracısı olarak kullanılması (TÇ 3)
 çocukların dil becerileri ve çevirmenlikteki etkinlikleri (MY 50)
 çocukların dil becerilerinin gelişimindeki rolü (TÇ 14)
 çocukların dil üstünlüğü (TÇ 23)
 çocukların dilsel aracılığı (MY 27)
 çocukların dilsel baskı altında kalması (TÇ 1)
 çocukların dilsel köprü rolü üstlenmesi (TÇ 14)
 çocukların dilsel sorumluluk alması (OM 12)
 çocukların dilsel sorunları çözmek için doğal yetenekleri (TÇ 15)
 çocukların dilsel ve kültürel rol üstlenmeleri (MY 50)
 çocukların dilsel yeterliliğine güven duyulması (VELİ 6)
 çocukların dilsel yüklenmesi (TÇ 4)
 çocukların doğal çeviri rolü (TÇ 23)
 çocukların doğal iletişimdeki rolü (MY 50)
 çocukların doğal çevirmen rolü (ÖG 83)
 çocukların doğru aktarım kapasitesi (OM 48)
 çocukların duygu aktarımı eksikliği (OM 12)
 çocukların duygusal baskı altında çeviri yapması (TÇ 6)
 çocukların duygusal gerilim yaşaması (MY 52)
 çocukların duygusal güvenlik riski (ÖG 29)
 çocukların duygusal yüklenmesi riski (ÖG 93)
 çocukların ebeveyn adına sorumluluk alması (TÇ 8)
 çocukların ebeveyn yerine çeviri yapması (ÖG 2)
 çocukların ebeveyn çeviri yapması (VELİ 76)
 çocukların ebeveynöğretmen arabuluculuğu (VELİ 6)
 çocukların eğitim dışı sorumlulukları (MY 3)
 çocukların eğitimde çevirmenlik rolleriyle yıpranması (TÇ 1)
 çocukların eğitimde desteklenme ihtiyacı (TÇ 2)
 çocukların eğitimde dil aracılığı (MY 24)
 çocukların eğitimdeki çevirmenlik sorumlulukları (TÇ 14)
 çocukların eğitsel çeviri rolü (TÇ 26)
 çocukların erken yaşta sorumluluk üstlenmesi (TÇ 4)
 çocukların etik sorunları gizlemesi (TÇ 1)
 çocukların gayriresmî çeviri rolünde eğitimsizliği (TÇ 6)
 çocukların gayriresmî çeviri süreci (MY 27)
 çocukların gayriresmî çeviri üstlenmesi (TÇ 6)
 çocukların gayriresmî çevirmen rolü üstlenmesi (PDR 23)
 çocukların gayriresmî çevirmenliği (ÖG 41)
 çocukların gayriresmî çevirmenlik rolü (MY 50)
 çocukların gayriresmî çevirmenlik rolü üstlenme deneyimi (TÇ 15)
 çocukların gayriresmî destekleyici rolü (TÇ 4)
 çocukların gayriresmî dil aracılığıyla öğretmele bağ kurma çabası (TÇ 2)
 çocukların gayriresmî rehberlik sorumluluğu (TÇ 4)
 çocukların gayriresmî çevirmenlik rolünün okuldaki yeri ve önemi (TÇ 15)
 çocukların gayriresmî çevirmenlik süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar (TÇ 15)
 çocukların gayriresmî çevirmenlik yapması (TÇ 5)
 çocukların gizliliği ihlal etmesi (OM 32)
 çocukların gönüllü aracılığı (OM 1)
 çocukların görev paylaşımı algısı (ÖG 33)
 çocukların günlük yaşamda çevirmenlik yapma motivasyonları (TÇ 15)
 çocukların ifade yetkinliği sınırı (TÇ 1)
 çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlama (TÇ 15)
 çocukların iletişim köprüsü olması (VELİ 86)
 çocukların iletişim köprüsü rolü (PDR 13)
 çocukların iletişim sorumluluğunu üstlenmesi (TÇ 1)
 çocukların iletişim süreçlerinde aracı olma zorunluluğu (TÇ 4)

çocukların iletişim yükü (MY 3)
 çocukların iletişim yükünü üstlenmesi (ÖG 29)
 çocukların iletişim aracı rolü (OM 38)
 çocukların iletişimde baskı hissetmesi (ÖG 4)
 çocukların iletişime katılımı (PDR 10)
 çocukların karar üzerindeki etkisi (VELİ 9)
 çocukların kendiliğinden çevirmenlik üstlenmesi (TÇ 2)
 çocukların korunması gerektiğine dair bilinç (TÇ 10)
 çocukların kültürel arabuluculuk rolü (TÇ 14)
 çocukların kültürel köprü işlevi (MY 50)
 çocukların mesaj içeriğini sansürlemesi (VELİ 83)
 çocukların okul başarısını etkileyen dil bariyerleri (TÇ 2)
 çocukların okul kayıt sürecinde arabuluculuğu (TÇ 4)
 çocukların okulda dil engeli yaşayan ailelerle olan etkileşimleri (TÇ 15)
 çocukların okulda veli yerine iletişim kurması (TÇ 4)
 çocukların öğretmenle iletişim sorunlarını gizleme eğilimi (TÇ 6)
 çocukların psikolojik etkilenimi (PDR 9)
 çocukların psikolojik etkilene olasılığı (OM 39)
 çocukların psikolojik yıpranmışlığı (TÇ 1)
 çocukların psikolojik zorlanma durumu (TÇ 2)
 çocukların resmi süreçlerde sözlü çeviri desteği (TÇ 4)
 çocukların rol üstlenmesi ve eğitim süreci (MY 24)
 çocukların sessiz anlatımına erişememe (ÖG 29)
 çocukların sınıf içindeki dilsel deneyimleri (TÇ 14)
 çocukların sınırlı çeviri kapasitesi (VELİ 75)
 çocukların sorumlulukla yüklenmesi (OM 36)
 çocukların sözel yüklenmesi (OM 12)
 çocukların tarafsızlık ilkesinde zorlanması (TÇ 5)
 çocukların tarafsızlık ilkesini korumakta zorlanması (TÇ 6)
 çocukların tercih edilme eğilimi (TÇ 8)
 çocukların çevirmen rolü üstlenmesi (PDR 4)
 çocukların çevirmenliğe mecbur kalması (TÇ 3)
 çocukların çevirmenlik sürecinde yaşadığı iletişim yükü (TÇ 5)
 çocukların çeviri sürecine dâhil edilmemesi (TÇ 10)
 çocukların terminoloji yetersizliği nedeniyle zorlanması (MY 28)
 çocukların tıbbi konularda zorlanması (TÇ 26)
 çocukların uyum sürecinde yalnızlaşması (TÇ 1)
 çocukların veli adına konuşması (TÇ 21)
 çocukların yalnızlaşma riski (OM 12)
 çocukların yanıltıcı bilgi aktarma riski (TÇ 6)
 çocukların yanlış anlamaları sonucu iletişim aksaklıkları (TÇ 6)
 çocukların yaş ve dil becerisine uygun olmayan sorumluluklar (TÇ 5)
 çocukların yerli dile yatkınlığı (TÇ 23)
 çocukların yüklenen dil rolü (OM 12)
 çocuklarla anlam aktarımı denemesi (OM 12)
 çocuklarla empati kurma ihtiyacı (OM 12)
 çocuklukla bağdaşmayan sorumluluk (VELİ 34)
 çocukta anlam eksikliği (OM 29)
 çocukta işe yarama hissi (OM 9)
 çocukta stres artışı (TÇ 17)
 çocukta stres ve baskı duygusu (TÇ 11)
 danışmanlık hizmetine erişimin engellenmesi (PDR 23)
 davranış açıklaması için öğrenci çevirmenliği (ÖG 53)
 değer görme duygusu (OM 1)
 deneyimsiz öğrenci aracılığı (OM 45)
 ders dışı çağrılan çevirci öğrenci (OM 46)
 ders dışı çeviri görevi (PDR 2)
 ders dışı görev yüklenmesi (PDR 4)
 ders dışı görevlendirme uygulaması (TÇ 11)
 ders dışı saatlerde çeviriye yönlendirme (MY 5)
 ders dışı zamanlarda çeviri görevlendirmesi (MY 5)
 ders saati kaybı yaşayan çevirmen çocuk (ÖG 32)
 ders saatinde çeviri için sınıf dışına çıkma (VELİ 20)
 ders saatinde çevirmenlik yükü (TÇ 3)
 ders sırasında görevlendirilen öğrenci (TÇ 22)

dersten alınan çeviri görevi (TÇ 26)
 dersten alınan öğrenci nedeniyle akademik kayıp (ÖĞ 14)
 dersten alınarak yapılan çeviri (ÖĞ 5)
 dersten fedakârlıkla yürütülen çeviri (ÖĞ 32)
 desteklessi veli katılımının sınırlı kalması (VELİ 49)
 dil aktarımında bilgi eksilmesi riski (PİKTES ÖĞ 01)
 dil aracı kimliğiyle yıpranma (VELİ 37)
 dil aracı olan öğrenciye güven (ÖĞ 105)
 dil aracı olarak çocuğun kullanılması (TÇ 13)
 dil aracı olarak çocuk kullanımı (VELİ 54)
 dil aracı olarak çocuk rolü (VELİ 76)
 dil aracılığı yapan kardeş (PDR 9)
 dil aracılığıyla çocuğun aşırı sorumluluk üstlenmesi (TÇ 3)
 dil aracılığıyla güven ilişkisi inşası (ÖĞ 15)
 dil aracı olarak öğrenci kullanımı (ÖĞ 41)
 dil aracı rolünü üstlenmeyen öğrenci (ÖĞ 49)
 dil bariyeriyle okul uyum gecikmesi (VELİ 1)
 dil becerisi ile toplumsal aidiyet (OM 17)
 dil becerisi sınırlı çocuğun yüklenmesi (TÇ 8)
 dil becerisi yüksek öğrenciden destek (OM 35)
 dil becerisi yüksek öğrenciye başvurma (PDR 1)
 dil becerisine göre öğrenci görevlendirmesi (MY 4)
 dil becerisiyle gelen güven (OM 14)
 dil bilen öğrenci aracılığı (ÖĞ 63)
 dil bilen öğrenci desteği (ÖĞ 61)
 dil bilen öğrenci etkisi (TÇ 19)
 dil bilen öğrenciden yardım alma (ÖĞ 65)
 dil bilen öğrencilerin zoraki görevlendirilmesi (MY 19)
 dil bilen öğrenciye başvurma eğilimi (ÖĞ 125)
 dil bilen öğrenciyle iletişim sağlama (ÖĞ 69)
 dil bilen öğretmene çeviri yükü verme (MY 22)
 dil bilmeyen çocukla iletişim güçlüğü (VELİ 1)
 dil bilmeyen çocukların zorunlu çevirmenliği (MY 5)
 dil bilmeyen ebeveyn çocukta destek beklentisi (ÖĞ 29)
 dil bilmeyen öğrenci mağduriyeti (TÇ 2)
 dil bilmeyen veli sorunu (TÇ 24)
 dil bilmeyen veliye çocuk aracılığı (OM 13)
 dil bilmeyen veliye çocuk aracılığı (OM 49)
 dil bilmezlikten doğan çocuk sorumluluğu (TÇ 12)
 dil eksikliği nedeniyle akademik başarısızlık (TÇ 2)
 dil eksikliği nedeniyle rol kayması (TÇ 12)
 dil engeli kaynaklı çocuk baskısı (PDR 6)
 dil engeli nedeniyle iletişimden kaçınma (VELİ 2)
 dil engelinde çocuklara bağımlılık (OM 12)
 dil engelinin dolayı okuldan uzaklaşma eğilimi (TÇ 7)
 dil engelini aşmak için yüksek ses kullanımı (OM 30)
 dil engelinin sosyal becerilere yansması (VELİ 1)
 dil engeliyle sosyal dışlanma (OM 12)
 dil göreviyle yalnızlaşma riski (OM 12)
 dil kaybıyla kimlik bunalımı riski (TÇ 21)
 dil kursuna yönlendirme eksikliği (TÇ 2)
 dil öğrenme sürecinde çocukla yalnızlık duygusu (VELİ 2)
 dil öğrenmeye karşı motivasyon azalması (ÖĞ 19)
 dil öğrenmiş öğrencinin aracılığı (ÖĞ 127)
 dil öğrenmiş öğrencinin rolü (OM 11)
 dil sorunu çözmüş öğrenci desteği (MY 17)
 dil taşıyıcılığına erken maruz kalma (TÇ 9)
 dil yeterliği düşük olsa da güvenilir bulunma (TÇ 8)
 dil yeterliliği yüksek akrân desteği (PİKTES ÖĞ 03)
 dil yetersizliği durumlarında başvuru (PDR 15)
 dil yetersizliği nedeniyle rehberlikten kopma (VELİ 2)
 dil yetersizliği nedeniyle toplantıya gitmeme
 dil yetersizliği nedeniyle veli pasifliği (VELİ 27)
 dil yetersizliğine karşı öğrenci desteği (MY 9)
 dil yetersizliğini çocukla aşma (VELİ 22)
 dil yetersizliğiyle sınırlı aktarım (ÖĞ 10)
 dilde yetkin öğrencinin ön plana çıkarılması (MY

11)
 dilsel arabuluculukta çocuklara duyulan güven (TÇ 4)
 dilsel becerinin yetersizliği (PDR 17)
 dilsel doğruluk sorunu riski (ÖĞ 19)
 dilsel engel nedeniyle iletişim kuramama (VELİ 68)
 dilsel sorunlarda öğrenci çözümü (PİKTES ÖĞ 6)
 dilsel yetersizliğe bağlı akıcılık sorunu (ÖĞ 29)
 dilsel yükün çocuklara aktarılması (TÇ 16)
 disiplin süreçlerinde çocukla iletişim kurma zorunluluğu (VELİ 2)
 disiplin hassasiyetin bozulması (OM 32)
 doğal çeviri zinciri oluşturma (ÖĞ 62)
 doğal gelişen çeviri süreçleri (ÖĞ 74)
 doğrudan ve saf aktarım (OM 1)
 dolaylı çeviri süreçlerine katılım (TÇ 7)
 duraksama ve cümle düzeltmeleri (PDR 17)
 duygu aktarımında yetersizlik (PDR 4)
 duygu ifadesinde yetersizlik (VELİ 84)
 duygu yüklü mesajlarda çarpıtma riski (VELİ 69)
 duygusal anlamları aktarmama zorluğu (VELİ 46)
 duygusal bağlamda çocuğa yüklenme (OM 40)
 duygusal baskı altında çeviri yapma (VELİ 11)
 duygusal sorumluluk aktarımı (TÇ 17)
 duygusal sorumluluk üstlenimi (OM 3)
 duygusal yumuşatma yoluyla bilgi değiştirme (MY 51)
 duygusal yük içermeyen çevrilmemiş bilgi (OM 52)
 duygusal yük taşıyan çocuk (OM 15)
 duygusal yük taşıyan çocuk (PDR 9)
 duygusal yük taşıyan çocuk çevirmen (MY 49)
 duygusal yük taşıyan çocuk çevirmenlik (ÖĞ 130)
 duygusal yük taşıyan çocuklar (ÖĞ 20)
 duygusal yük taşıyan çevirmenlik (VELİ 17)
 duygusal yük taşıyan çeviri yapma (OM 29)
 duygusal yük taşıyan çeviri (VELİ 74)
 duygusal yüklenme riski (TÇ 11)
 duygusal yüklenme riski (TÇ 26)
 duygusal yükü artıran öğrenci çevirmen (ÖĞ 27)
 ebeveyn rolünün çocuğa yüklenmesi (VELİ 2)
 ebeveyn yerine dil taşıyıcılığı (TÇ 19)
 ebeveynçocuk arası dil köprüsü (VELİ 76)
 ebeveynin bağımsız çözüm yolları araması (VELİ 81)
 ebeveynin duygularını taşıırken zorlanma (VELİ 52)
 ebeveynin öğretmen karşısında kendini yetersiz hissetmesi (VELİ 43)
 ebeveynin yerine geçme durumu (TÇ 9)
 ebeveynlerin dil yetersizliğini çocukların telafi etmesi (TÇ 4)
 ebeveynöğretmen iletişiminin zayıflaması (TÇ 13)
 eğitim dışı görev yüklemesi (OM 3)
 eğitim dışı sorumluluk yüklenmesi (TÇ 9)
 eğitim diline aracılık stresi (VELİ 20)
 eğitim hakkının çeviri görevine feda edilmesi (MY 11)
 eğitim hakkının çocuk eliyle yürütülmesi (TÇ 12)
 eğitim ortamında çeviren çocuk (OM 13)
 eğitim ortamında çocuk çevirmen kullanımı (OM 35)
 eğitim ortamında çocukların dil aracılığına katkıları (TÇ 15)
 eğitim ortamında çocuklarla çeviri (MY 27)
 eğitim ortamında dil aracılığına duyulan ihtiyaç (TÇ 16)
 eğitim ortamında gayriresmî aracı kullanımı (MY 48)
 eğitim ortamında güven boşluğu (TÇ 13)
 eğitim ortamında öğrencinin iletişim köprüsü olması (MY 11)
 eğitim ortamında rol belirsizliği (TÇ 3)
 eğitim sürecinde çocukların çeviri yükünü üstlenmesi (TÇ 7)
 eğitim terimlerinde anlama güçlüğü (OM 37)
 eğitimcilerin gayriresmî çevirmenlik sürecine bakışındaki kayıtsızlık (TÇ 5)
 eğitimde çocuğa yüklenen rol fazlalığı (TÇ 26)
 eğitimde çocukların kendilik farkındalığı (TÇ 14)
 eğitimsel dilin sadeleştirilmesi (OM 15)
 eğitsel içeriklerin çocuk eliyle aktarılması (MY 8)
 eğitsel sorumluluk dışında görev alma (ÖĞ 21)

eğitsel sürece müdahale durumu (PDR 4)
 eksik aktarım riski (OM 14)
 eksik çeviri sonucu iletişim boşluğu (MY 15)
 eksik ve etkisiz çocuk çevirisi (ÖĞ 97)
 eksik ve yanlış çeviri riski (ÖĞ 104)
 eleştirir anında stres tepkisi gösterme (ÖĞ 26)
 empati ile şekillenen öğretmenin ilgisi (OM 3)
 en erişilebilir çeviri kaynağı olarak çocuk (OM 15)
 erken yaşta aracılık becerisi gelişimi (TÇ 11)
 erken yaşta çeviri deneyimi (TÇ 16)
 erken yaşta sorumluluk yükü (OM 27)
 eşin çocuğa destek vermesiyle aracı rol paylaşımı (VELİ 2)
 etik dışı çeviri ortamı (PDR 9)
 etkinlik davetlerinin çocukla iletilmesi (VELİ 36)
 etkinlik sonrası suçluluk hissi yaşayan veli (VELİ 31)
 etkinliklerde çocukların geri planda kalması (VELİ 68)
 etkinliklerden çocuğun habersiz kalması (VELİ 27)
 etkinliklerden geç haberdar olma durumu (VELİ 28)
 etkinliklerden habersiz kalma nedeniyle suçluluk (VELİ 25)
 etkinlikten habersizlik nedeniyle mağduriyet (VELİ 40)
 ev içi çeviri sorumluluğu (VELİ 30)
 ev içi çeviri yükü (VELİ 22)
 ev içi dilin okula taşınmaması (TÇ 21)
 ev içi öğrenmeyle telafi çabası (VELİ 7)
 ev ziyaretlerinde çocuk dil köprüsü (TÇ 4)
 evde ve okulda çevirmenlik yapan çocuk (ÖĞ 45)
 fırsat eşitliği algısında ayırım reddetme (ÖĞ 58)
 formasyon sahibi olmayan birey kullanımı (MY 22)
 gayriresmî aracı kişilere bağımlı iletişim (ÖĞ 29)
 gayriresmî aracı konumlandırma (TÇ 24)
 gayriresmî aracılığın ima edilmesi (PDR 19)
 gayriresmî aracılıkta psikolojik yüklenme (VELİ 1)
 gayriresmî çeviri alışkanlığı (PDR 6)
 gayriresmî çeviri aracı çocuklar (MY 3)
 gayriresmî çeviri aracı olarak öğrenci (OM 15)
 gayriresmî çeviri aracı olarak öğrenci kullanımı (ÖĞ 68)
 gayriresmî çeviri dayanışması (PDR 4)
 gayriresmî çeviri deneyimi (MY 35)
 gayriresmî çeviri deneyimi (PDR 14)
 gayriresmî çeviri deneyimi yaşanmaması (ÖĞ 48)
 gayriresmî çeviri deneyimi yokluğu (ÖĞ 79)
 gayriresmî çeviri deneyimlerinin mahremiyet açığı (ÖĞ 76)
 gayriresmî çeviri döngüsünün oluşması (ÖĞ 126)
 gayriresmî çeviri durumlarında duygusal aktarımın eksik kalması riski (PDR 24)
 gayriresmî çeviri görevine alışılmışlık (MY 12)
 gayriresmî çeviri güven sorunu (OM 24)
 gayriresmî çeviri güveni (OM 51)
 gayriresmî çeviri ihtiyacının ortaya çıkışı (VELİ 1)
 gayriresmî çeviri ile bilgi kaybı (PDR 17)
 gayriresmî çeviri ile iletişim sağlanması (ÖĞ 131)
 gayriresmî çeviri ile sorun çözümü denemesi (OM 46)
 gayriresmî çeviri kaynaklı disiplin sorunu (TÇ 22)
 gayriresmî çeviri kullanımına ihtiyaç (PDR 15)
 gayriresmî çeviri kültürünün yaygınlığı (TÇ 3)
 gayriresmî çeviri nedeniyle bilgi akışında güven sorunu (TÇ 6)
 gayriresmî çeviri nedeniyle çocuk yüklenmesi (ÖĞ 14)
 gayriresmî çeviri rolü üstlenen öğrenciler (ÖĞ 77)
 gayriresmî çeviri rolünün farkında olmama (TÇ 7)
 gayriresmî çeviri sınırları (PDR 22)
 gayriresmî çeviri sırasında güven sorunu (TÇ 1)
 gayriresmî çeviri sisteminin güvenilirlik sorunu (OM 23)
 gayriresmî çeviri sorumluluğu (PDR 4)
 gayriresmî çeviri sorumluluğu (PDR 9)
 gayriresmî çeviri sorumluluğu (TÇ 26)

gayriresmî çeviri sorumluluğu (VELİ 9)
 gayriresmî çeviri sürecinde çocuğun rol karmaşası (TÇ 6)
 gayriresmî çeviri sürecinde çocukların psikolojik baskı hissetmesi (TÇ 5)
 gayriresmî çeviri sürecinde etik çatışma (PİKTES ÖG 01)
 gayriresmî çeviri sürecinde hata riski (TÇ 2)
 gayriresmî çeviri sürecinde rol bulanıklığı (MY 11)
 gayriresmî çeviri süreçlerinde öğretmen desteği (TÇ 14)
 gayriresmî çeviri tercih edilmesi (OM 8)
 gayriresmî çeviri yapısının sınırlılığı (OM 41)
 gayriresmî çeviri yerine profesyonel destek isteği (VELİ 10)
 gayriresmî çeviri yoluyla eğitimde eşitsizlik (MY 11)
 gayriresmî çeviri yükü (PDR 3)
 gayriresmî çeviri yükü (TÇ 13)
 gayriresmî çeviri yükünün çocukta olması (TÇ 21)
 gayriresmî çeviride anlam daralması (ÖG 110)
 gayriresmî çeviride anlam kaybı riski (VELİ 2)
 gayriresmî çeviride anlam kaybı sorunu (TÇ 6)
 gayriresmî çeviride anlam kayması yaşanması (TÇ 2)
 gayriresmî çeviride başarısızlık (ÖG 96)
 gayriresmî çeviride bilgi aktarımı (OM 42)
 gayriresmî çeviride etik karmaşa yaşanması (MY 7)
 gayriresmî çeviride güven arayışı (OM 37)
 gayriresmî çeviride güven eksikliği (ÖG 98)
 gayriresmî çeviride güven sorunu (OM 36)
 gayriresmî çeviride içerik bütünlüğü (ÖG 103)
 gayriresmî çeviride kardeş desteği (ÖG 105)
 gayriresmî çeviride öğretmen katkısı (MY 13)
 gayriresmî çeviride sorumluluk aktarımı (TÇ 8)
 gayriresmî çeviride tedirginlik (OM 9)
 gayriresmî çeviride yaş farkı kaynaklı yük (ÖG 106)
 gayriresmî çevirinin anlam karışıklığı yaratması (VELİ 5)
 gayriresmî çevirinin güven sorunu (ÖG 61)
 gayriresmî çevirinin güvensizlik yaratması (TÇ 13)
 gayriresmî çevirinin iletişim açığı (OM 30)
 gayriresmî çevirinin sakıncaları (TÇ 25)
 gayriresmî çevirinin sürekliliği (TÇ 11)
 gayriresmî çeviriye dayalı bilgi aktarımı (VELİ 2)
 gayriresmî çeviriye beklenen etkinin olmaması (ÖG 52)
 gayriresmî çeviriye bilgi asimetrisi (PDR 3)
 gayriresmî çeviriye bilgi eksikliği (ÖG 8)
 gayriresmî çeviriye doğan çatışma (VELİ 83)
 gayriresmî çeviriye iletişim kurma yöntemi (ÖG 113)
 gayriresmî çeviriye iletişim kurulması (ÖG 78)
 gayriresmî çeviriye iletişim kurulması (PDR 7)
 gayriresmî çeviriye iletişim sorunu (OM 47)
 gayriresmî çeviriye sınırlı anlama imkânı (ÖG 112)
 gayriresmî çeviriye sorumluluk dengesizliği (VELİ 1)
 gayriresmî çeviriye sorun çözümü (OM 44)
 gayriresmî çeviriye sorun çözümü (OM 50)
 gayriresmî çeviriye sürdürülen öğretmenevli iletişimi (ÖG 12)
 gayriresmî çevirmen olarak öğrenci kullanımı (MY 17)
 gayriresmî çevirmenlerin rolü (MY 27)
 gayriresmî çevirmenliğin kurumsal karşılığı olmaması (TÇ 12)
 gayriresmî çevirmenliğin profesyonellik eksikliği (PDR 12)
 gayriresmî çevirmenliğin yetişkinlerce üstlenilmesi (TÇ 10)
 gayriresmî çevirmenlik deneyimleri (MY 24)
 gayriresmî çevirmenlik deneyimleri (PDR 10)
 gayriresmî çevirmenlik sonucu iletişim kopukluğu (TÇ 2)
 gayriresmî çevirmenlik yükü (TÇ 1)
 gayriresmî çevirmenlikte çocuk istismarı riski (TÇ 4)
 gayriresmî çevirmenlikte destek eksikliği (TÇ 2)
 gayriresmî çevirmenlikte karşılaşılan zorluklar

(MY 50)
 gayriresmî çocuk aracılığı (PDR 2)
 gayriresmî çözüm yolları (TÇ 16)
 gayriresmî destek ağları (TÇ 19)
 gayriresmî dil aracı olarak öğrenci kullanımı (TÇ 8)
 gayriresmî dil aracı oluşu (PDR 13)
 gayriresmî dil aracı rolü (OM 20)
 gayriresmî dil aracılığına mecbur bırakılma (TÇ 12)
 gayriresmî dil aracılığına velilerin mecburiyeti (TÇ 2)
 gayriresmî dil aracılığıyla bilgi yanlışlığı riski (TÇ 5)
 gayriresmî dil desteğine duyulan güven (VELİ 76)
 gayriresmî dil köprüsü rolü (OM 2)
 gayriresmî dil taşıyıcılığı (TÇ 9)
 gayriresmî görevle yüklenme (PDR 9)
 gayriresmî iletişim aktarıcılar (OM 32)
 gayriresmî iletişim aracı olarak öğrenci (MY 32)
 gayriresmî iletişim çözüm aracı olarak çocuk (TÇ 8)
 gayriresmî iletişim destek kaynakları (ÖG 99)
 gayriresmî iletişimin öğrenci aracı rolü (ÖG 115)
 gayriresmî iletişimin çocuk üzerinde baskı yaratması (VELİ 2)
 gayriresmî öğrenci çevirisi uygulaması (ÖG 108)
 gayriresmî öğrenci çevirmen kullanımı (MY 11)
 gayriresmî öğrenci çevirmen sistemi (OM 12)
 gayriresmî öğrenci çevirmenliği (TÇ 11)
 gayriresmî öğrenci çevirmenlik uygulaması (ÖG 82)
 gayriresmî öğrenci destek sistemi (ÖG 129)
 gayriresmî öğrenci çevirmenliği (MY 9)
 gayriresmî rolün fark edilmemesi (TÇ 12)
 gayriresmî çevirmen manipülasyonu (OM 6)
 gayriresmî çevirmenlik uygulaması (ÖG 42)
 gayriresmî çevirmenlik zorunluluğu (MY 10)
 gayriresmî çeviri yapan öğrenciden profesyonel destek algısı (ÖG 80)
 gayriresmî ve anlık çevirmenlik (ÖG 47)
 gayriresmî veli çevirmenliği (VELİ 8)
 geçici çözüm aracı olarak çocuklar (TÇ 26)
 geçici çözüm olarak öğrenci çevirmenliği (OM 24)
 geçici çözüme dönüşen çeviri (ÖG 31)
 geçici çözümlerle bilgi aktarımı (PİKTES ÖG 05)
 geçici çözümlerle iletişim kurulması (PDR 15)
 gelecek öngörüler ve tavsiyeler:
 gelişigüzel çeviri planlaması nedeniyle yük artışı (MY 6)
 gençlerin dilsel öğrenme desteği sağlaması (TÇ 14)
 gizlemeye dayalı bilgi aktarımı (VELİ 19)
 gizli bilgileri bilerek saklama davranışı (VELİ 84)
 gizli bilgilerin çocuğa aktarımı (TÇ 22)
 gizli bilgilerin çocuk üzerinden paylaşılması (ÖG 27)
 gizli bilginin çocuğa yüklenmesi (PDR 5)
 gizli bilginin çocukla paylaşımı (PDR 4)
 gizliliğe aykırı çocuk kullanımı (PDR 9)
 gizliliğe aykırı durumlar (TÇ 17)
 gizliliğe duyarlı öğrenci seçimi (MY 11)
 gizliliğe özen gösterilmesi çevirmenin güvenilirliğini artırır. (ÖG 122)
 gizlilik ihlali riski (OM 27)
 gizlilik ihlali riskine dair farkındalık eksikliği (OM 48)
 gizlilik ilkesine uyumsuzluk (TÇ 26)
 Google Translate kullanım deneyimi (ÖG 19)
 Google Translate kullanımında anlam kayması (VELİ 43)
 göç ve kriz kaynaklı çevirmen ihtiyacı artışı (PİKTES ÖG 19)
 göçmen çocuklarda yalnızlık algısı (OM 12)
 göçmen öğrenciler arası bilgi paylaşımı (OM 49)
 gölge öğretmenlik önerisi (OM 40)
 gönüllü çevirmen rolü üstlenme (ÖG 62)
 gönüllü çevirmenlik yapan öğrenci profili (MY 11)
 gönüllü olmanın alışkanlığa dönüşmesi (ÖG 33)
 gönüllü öğrencilerin çeviri deneyimi (MY 25)
 gönüllü öğrenciyle kurulan çeviri bağı (MY 16)
 görsel anlatımla çeviri destekleme (PDR 1)

görünmeyen yüklerin çocuklara yansımaları (ÖG 81)
 görüşmede akış kopması (PDR 17)
 görüşmeye katılamama durumu (PDR 4)
 güven eksikliği nedeniyle destek reddi (VELİ 49)
 güven eksikliğinde tanıdık çocuğa yönelme (TÇ 9)
 güvenilen öğrenci tercihi (OM 10)
 güvenilirliği düşük çocuk çevirisi (ÖG 1)
 güvenli olmayan bilgi aktarımı (ÖG 62)
 güvensiz çeviri uygulamaları (OM 32)
 hak temelli yaklaşım eksikliği (ÖG 124)
 hassas konularda çocukların yetersizliği (VELİ 5)
 hastane işlemlerinde çocuğun çevirmen rolü (ÖG 14)
 hastane işleri nedeniyle okuldan çocuk alma (VELİ 39)
 hastane süreçlerinde çocuk çevirmenlik (ÖG 23)
 hastane süreçlerinde okuldan bilgi alamama (VELİ 31)
 hızlı çözüm amacıyla çocuk kullanımı (TÇ 9)
 hizmet içi eğitimlerin yüzeyselliği (ÖG 29)
 içeriğe yabancı çocuk çevirmenlik (PDR 17)
 ifade aktarımında yetersizlik (TÇ 26)
 ifade bozulması endişesi (PDR 4)
 ifade bozulması tehlikesi (TÇ 13)
 ifade eksikliği riski (PDR 4)
 ifade eksikliği veya yanlış çeviri riski (TÇ 11)
 ifade gücü sınırlı çevirmen (PDR 9)
 ifade netliği eksikliği (PDR 17)
 ifade özgürlüğünün kısıtlanması (OM 12)
 ifade sınırı olan aktarım (OM 27)
 iki dil arasında sıkışmış çocuk anlatıları (ÖG 34)
 iki dile hâkim olmayan öğrenci çevirisi (OM 31)
 iki dilli çocuk katkısı (OM 13)
 iki dilli çocuklarda aktarım kopukluğu (TÇ 21)
 iki dilli öğrenci aracılığı kullanımı (MY 14)
 iki dilli öğrenci desteğine yönelme (ÖG 9)
 iki dilli öğrencilere yönelik rol tekrarı (MY 11)
 iki dilli öğrencilerle çeviri desteği (ÖG 73)
 iki dilli öğrenciye dayalı çözüm (ÖG 36)
 iki öğrenci arası çeviri desteği (MY 13)
 iletinin çocuk tarafından filtrelenmesi (MY 15)
 iletişim aracı olarak çocuk kullanımı (TÇ 16)
 iletişim boşluğunu çocukla kapatma (TÇ 8)
 iletişim eksikliğinden doğan suçlanma duygusu (VELİ 42)
 iletişim eksikliğinin çocuk başarısına etkisi (VELİ 1)
 iletişim güvenliği zafiyeti (PDR 4)
 iletişim için çocuğa başvurma (TÇ 9)
 iletişim kalitesinde düşüş (TÇ 26)
 iletişim sürecinde öznel katkılar (VELİ 74)
 iletişim yetersizliğinde çocuk sorumluluğu (OM 14)
 iletişim yetisine dayalı rol verilmesi (TÇ 11)
 iletişim yükü öğretmene kalıyor (ÖG 29)
 iletişim yükünün çocuğu zorlaması (VELİ 16)
 iletişim yükünün öğrenciye aktarılması (ÖG 38)
 iletişimde anlam daralması (PDR 4)
 iletişimde çocuklara yüklenen sorumluluk (OM 38)
 iletişimde güven sorunu yaşanması (PİKTES ÖG 01)
 iletişimde kendini kaybetme riski (VELİ 45)
 iletişimde otosansür davranışı (PDR 3)
 ilk sınıf sürecinde çeviriye duyulan yüksek ihtiyaç (VELİ 1)
 ilkökul düzeyinin avantajı (OM 27)
 ilkökul öğrencisinin aileokul arasında dil köprüsüne dönüşmesi (OM 5)
 imza sürecinde çocuk üzerinden iletişim (TÇ 12)
 işkur destekli geçici kadro önerisi (ÖG 29)
 izin belgelerinde çeviri desteği (OM 52)
 jest ve mimikle çeviri eğilimi (OM 40)
 karar süreçlerinden dışlanma hissi (VELİ 32)
 kardeş aracılığıyla okul iletişimi (ÖG 29)
 kardeşin temsilîyet yükü (ÖG 21)
 kardeşler arası dil kolaylaştırıcılığı (TÇ 7)
 kardeşler veya yatışlar arası gayriresmî çeviri (ÖG 93)
 karışık çeviri deneyimleriyle yaşanan bilgi kaybı (VELİ 67)
 karmaşık konularda yanlış çeviri baskısı (VELİ 15)
 karmaşık konuları atlama refleksi (VELİ 73)

karşılıklı güven zedelenmesi (PDR 9)
katılım engeli olarak okuryazarlık eksikliği (VELİ 43)
kavrayamama durumu (OM 29)
kayıt sürecinde çocuğun yardımcı olarak devreye girmesi (VELİ 4)
kayıt ve rehberlikte öğrenci çevirisi (MY 17)
kelime dağılımı yetersizliği (PDR 22)
kelime dağılımı yetersizliğiyle iletişim (ÖĞ 111)
kendi anlayışına göre yorum katma (VELİ 26)
kendi çocuğu yerine öğrenci çağırma (MY 18)
kendi diline güven duymama (VELİ 41)
kendi ifadeleriyle bilgi üretme (VELİ 18)
kendi lehine çeviri yapma eğilimi (PDR 5)
kendi öğrencisinin çevirmen yapılması (MY 15)
kendine göre yorum yapma eğilimi (VELİ 66)
kendini koruma amaçlı sansür (TÇ 26)
kız çocuğu çeviri rolü (ÖĞ 84)
kız çocuğunun çevirmenlik ve bakım rolü (ÖĞ 45)
kişisel çıkarlar örtüşen çeviri biçimi (OM 38)
kolay erişim nedeniyle çocuk seçimi (TÇ 22)
kolay ulaşılabilirlik nedeniyle çocuk seçimi (TÇ 3)
komşu desteğine bağlı iletişim ihtiyacı (VELİ 24)
komşudan alınan destekle iletişim kurulması (VELİ 23)
komşudan çeviri desteği alma mecburiyeti (VELİ 47)
komşudan destekle yapılan anlık çeviri (VELİ 24)
komşudan destekle yapılan bilgi aktarımı (VELİ 24)
konu hafifletilerek aktarım (ÖĞ 110)
konuya uygunluk temelli öğrenci yardımı (PİKTES ÖĞ 8)
kritik bilginin öğrenciye aktarılamaması (PİKTES ÖĞ 01)
kurumdan gelen mesajların yorumu muhtaç oluşu (VELİ 23)
kurumdan gelen Türkçe bilgilerin anlaşılınmaması (VELİ 47)
kurumların çocuklara dil aracı olarak bakışı (TÇ 4)
kurumsal bilgiye çocuğun erişim kanalı olarak konumlanması (VELİ 2)
kurumsal destek eksikliği hissi (ÖĞ 29)
kuşaktan kuşağa dil zayıflaması (TÇ 21)
küçük yaşta büyük sorumluluk alma (VELİ 45)
küçük yaşta çeviri sorumluluğu (ÖĞ 92)
küçük yaşta çeviri yükü (OM 17)
küçük yaşta dil aracı rolü (OM 10)
küçük yaşta kültürlerarası iletişim yükü (ÖĞ 26)
küçük yaşta üstlenilen çeviri yükü (ÖĞ 25)
kültürel anlatım yetersizliği (TÇ 21)
kültürlerarası sınıf yapısının yaygınlaşması (PİKTES ÖĞ 19)
lehçeye bağlı anlama güçlüğü (PİKTES ÖĞ 04)
mahalle desteğine dayalı iletişim ağları (VELİ 39)
mahrem bilgiden kaçınma refleksi (OM 3)
mahrem bilgilerin öğrenci aracılığıyla iletimi (MY 11)
mahrem bilgiye erken erişim (PDR 3)
mahrem bilgiyi saklama davranışı (PDR 5)
mahrem konuda öğrenci kullanımı riski (OM 39)
mahrem konularda çocuğun yetersizliği (OM 3)
mahremiyet, güven ve yeterlilik sorunları (PDR 23)
mahremiyete duyarsız aktarım (OM 1)
mevzuat açıklamalarında çocuk çevirmen (OM 52)
okul belgelerinin çocukla açıklanması (VELİ 2)
okul bilgilerini sadeleştirerek anlatma (VELİ 21)
okul dışı çevirmenlerde güven sorunu (VELİ 67)
okul dışı görev yüklenmesi (ÖĞ 23)
okul diliyle mücadele içinde çeviri (VELİ 18)
okul içi anlık çeviri çözümleri (OM 37)
okul içi çeviri görevlendirmesi (OM 16)
okul içi çeviri istismarı riski (ÖĞ 32)
okul içi gayriresmî çeviri deneyimi (MY 34)
okul idaresinin çocuk çevirmenliğini zorunlu kılma durumu (TÇ 6)

okul idaresiyle bire bir temas zorunluluğu (VELİ 16)
okul ihtiyaçlarına göre çeviri hizmetleri (MY 37)
okul ikliminde destek gören öğrenci (ÖĞ 32)
okul ile ev arasındaki çeviri köprüsünün eksikliği (VELİ 2)
okul kararlarına katılamama hissi (VELİ 25)
okul kararlarından dışlanma deneyimi (VELİ 42)
okul kararlarını kendi süzgecinden geçirme (VELİ 13)
okul kurallarını farklı yansıtmama (VELİ 45)
okul mesajlarını çocukların çeviri etmesi (VELİ 40)
okul mesajlarının eksik aktarılması riski (VELİ 23)
okul ortamında çocukların çeviri yükünün fark edilmemesi (TÇ 2)
okul ortamında çocukların gönüllü çevirmenliği (TÇ 7)
okul ortamında öğrenci aracı rolü (TÇ 16)
okul ortamında rol karmaşası (PDR 9)
okul ortamlarında yetişkin çevirmen ihtiyacı (TÇ 5)
okul personelinin çocuğa güveni (TÇ 9)
okul personelinin çocuk çevirmenliği teşviki (TÇ 1)
okul personeliyle resmi konuşma yapma (VELİ 37)
okul sürecine ebeveynin katılamaması (VELİ 2)
okul toplantısında çocuk katkısı (TÇ 23)
okul ve aile arasındaki boşluğu çocukların doldurması (TÇ 4)
okul yazılarını çocuğun yorumlamasıyla anlama (VELİ 39)
okul yazılarını çocukla çözme çabası (VELİ 49)
okul yönetimine çocuklar aracılığıyla iletişim (TÇ 2)
okul yönetimlerinin çocuk kullanım tercihi (TÇ 26)
okulaile arasında çocuk aracılığı (ÖĞ 111)
okulda çocuklardan çeviri desteği (PDR 10)
okulda çocukların dil engelini aşma çabası (TÇ 15)
okulda çocukların dilsel yardım sağlaması (PDR 10)
okulda çocukların gönüllü çevirmenlik yapması (MY 50)
okulda rehberlik desteğine ulaşamama (VELİ 32)
okuldan bilgi alma yollarında çaresizlik (VELİ 79)
okullarda resmi çeviri eksikliğinin dolaylı etkisi (TÇ 10)
okulun çocuğu tarafsız görme eğilimi (TÇ 8)
okulun iletişimde öğrenciye yönelmesi (TÇ 8)
okulun sistematik çevirmen eksikliği (TÇ 22)
okuma yazma öğreniminde dil desteği gerekliliği (VELİ 1)
okuryazarlığı olmayan annenin çaresizliği (VELİ 25)
olumsuz bilgi aktarma güçlüğü (PDR 22)
olumsuz bilgileri yumuşatarak aktarma (ÖĞ 111)
olumsuz bilgilerin saklanması (TÇ 22)
olumsuz geribildirimden kaçınma (TÇ 26)
öğrenci ablasının çevirmen rolü üstlenmesi (ÖĞ 12)
öğrenci adına bilgi aktarımı (ÖĞ 24)
öğrenci aracılığı güvensizliği (OM 6)
öğrenci aracılığıyla belge aktarımı (OM 28)
öğrenci aracılığıyla bilgi aktarımı (OM 37)
öğrenci aracılığıyla bilgi iletimi (ÖĞ 99)
öğrenci aracılığıyla çeviri (MY 31)
öğrenci aracılığıyla çeviri (MY 35)
öğrenci aracılığıyla ebeveyn iletişimi (ÖĞ 106)
öğrenci aracılığıyla iletişim alışkanlığı (OM 36)
öğrenci aracılığıyla iletişim kurma (PDR 8)
öğrenci aracılığıyla kurulan diyalog (ÖĞ 51)
öğrenci aracılığıyla kurulan geçici iletişim (MY 20)
öğrenci aracılığıyla kurulan iletişim (ÖĞ 7)
öğrenci aracılığıyla okulveli ilişkisi (OM 17)
öğrenci aracılığıyla sürdürülen iletişim (ÖĞ 36)
öğrenci aracılığıyla veli ile bağlantı (ÖĞ 113)
öğrenci aracılığıyla veli iletişimi (ÖĞ 62)
öğrenci aracılığıyla veli iletişimi (ÖĞ 65)
öğrenci aracılığıyla verimsiz görüşme (ÖĞ 52)

öğrenci arasında bilgi aktarımı (PDR 4)
öğrenci çeviri kapasitesi sorunu (OM 20)
öğrenci çeviride anlatım zorluğu (OM 31)
öğrenci çevirisine bağlı bilgi aktarımı (ÖĞ 58)
öğrenci çevirisinin anlam sapması riski (OM 23)
öğrenci çevirisinin güvenilir olmaması (ÖĞ 6)
öğrenci çevirisiyle açıklama sağlama (ÖĞ 72)
öğrenci çevirisiyle ilk etkileşim (VELİ 75)
öğrenci çevirmen alışkanlığı (OM 11)
öğrenci çevirmen aracılığıyla iletişim (OM 42)
öğrenci çevirmen desteğiyle kurulan bağ (ÖĞ 15)
öğrenci çevirmen güven algısı (OM 35)
öğrenci çevirmen kullanma mecburiyeti (OM 33)
öğrenci çevirmen üzerinden veli iletiminde bozulma (OM 30)
öğrenci çevirmenin rol yükü (OM 30)
öğrenci çevirmenin yönlendirme etkisi (OM 30)
öğrenci çevirmenle danışma yürütme (ÖĞ 118)
öğrenci çevirmenle mesaj eksikliği (OM 31)
öğrenci çevirmenlerde güven kaybı yaşanması (MY 18)
öğrenci çevirmenlere duyulan güven (ÖĞ 92)
öğrenci çevirmenlerin sorumluluk üstlenmesi (OM 50)
öğrenci çevirmenliğinde anlam kaybı (ÖĞ 98)
öğrenci çevirmenliğinde bilgi kaybı riski (MY 7)
öğrenci çevirmenliğinde güven sorunu (PDR 12)
öğrenci çevirmenliğine bağlı iletişim (ÖĞ 11)
öğrenci çevirmenlik deneyimi (ÖĞ 112)
öğrenci çevirmenlik olumsuzluğu (OM 32)
öğrenci destekli çeviri (MY 32)
öğrenci destekli çeviri alışkanlığı (OM 38)
öğrenci destekli çeviri girişimi (ÖĞ 64)
öğrenci destekli çeviri örneği (ÖĞ 74)
öğrenci destekli ebeveyn çevirisi (PİKTES ÖĞ 26)
öğrenci destekli gayriresmî çeviri (OM 28)
öğrenci destekli gizli çeviri (OM 1)
öğrenci destekli iletişim köprüsü (ÖĞ 37)
öğrenci destekli resmi işlem (OM 14)
öğrenci destekli sınıf içi çeviri (PİKTES ÖĞ 8)
öğrenci destekli çevirmenlik (ÖĞ 84)
öğrenci destekli veli iletişimi (OM 2)
öğrenci dil hakimiyetine güven (PDR 8)
öğrenci diliyle iletişim (OM 7)
öğrenci grubundan dolaylı etkileşim (ÖĞ 99)
öğrenci içinden seçilen dil aracı (PİKTES ÖĞ 05)
öğrenci kaynaklı çeviri ağı (ÖĞ 61)
öğrenci kimliğinde belirsizlik yaratma (TÇ 11)
öğrenci olmadan yapılan görüşmeler (ÖĞ 24)
öğrenci tabanlı dil köprüsü (ÖĞ 88)
öğrenci tarafından yapılan çeviri (OM 45)
öğrenci temelli bilgi aktarımı (ÖĞ 65)
öğrenci temelli çeviri (OM 32)
öğrenci temelli çeviri desteği (OM 44)
öğrenci temelli çeviri desteği (ÖĞ 100)
öğrenci temelli çeviri kullanımı (OM 24)
öğrenci temelli gönüllü çeviri uygulaması (OM 25)
öğrenci temelli güven seçimi (OM 49)
öğrenci temelli çeviri deneyimi (OM 7)
öğrenci çevirmenlerinin başarı algısı (OM 48)
öğrenci çevirmenlik görevi (OM 14)
öğrenci üzerinden çeviri uygulaması (OM 46)
öğrenci üzerinden iletişim kurulması (TÇ 24)
öğrenci üzerinden iletişim sağlama alışkanlığı (TÇ 8)
öğrenci üzerinden kurulan geçici çözüm (ÖĞ 35)
öğrenci üzerinden yürütülen yardım aktarımı (ÖĞ 39)
öğrenci ve ebeveyn çevirmenliği kullanımı (OM 41)
öğrenci yakınının eğitim sürecine katkısı (ÖĞ 12)
öğrenci yardımıyla sorun çözümü (ÖĞ 61)
öğrenci yorumuna dayalı iletişim (OM 42)
öğrenci yorumuyla mesaj bozulması (OM 36)
öğrencide sorumluluk duygusu gelişimi (ÖĞ 32)
öğrenciler arası anlık çeviri (ÖĞ 89)
öğrenciler arası bilgi aktarımı (ÖĞ 61)
öğrenciler arası çeviri dayanışması (OM 14)
öğrenciler arası çeviri desteği (ÖĞ 71)
öğrenciler arası çeviri desteği kullanımı (ÖĞ 93)
öğrenciler arası çeviri işbirliği (OM 12)
öğrenciler arası çeviri yardımı (PİKTES ÖĞ 6)
öğrenciler arası çeviri yoluyla öğretmenveli bağlantısı (ÖĞ 82)

öğrenciler arası dayanışma refleksi (ÖG 33)
 öğrenciler arası dil köprüsü kurulması (ÖG 127)
 öğrenciler arası gönüllü aracılık (ÖG 73)
 öğrenciler arası kültür köprüsü (ÖG 74)
 öğrenciler arasında yaşanan yanlış anlaşılardan doğan gerginlik (PIKTES ÖG 14)
 öğrencilere seviyeye göre destek (ÖG 59)
 öğrencilerin çeviri destek sağlama istekliliği (TÇ 14)
 öğrencilerin çeviri rolü üstlenmesi (MY 45)
 öğrencilerin çevirmenlik görevini üstlenmesi (MY 36)
 öğrencilerin çevirmenlik görevini üstlenmesi (MY 46)
 öğrencilerin dilsel uyum süreçlerinde gözlemler (TÇ 14)
 öğrencilerin gönüllü çevirmenlik sorumluluğu (MY 26)
 öğrencilerin hem hedef hem kaynak dili anlaması ve iletmesi (ÖG 75)
 öğrencilerin kültürel uyum sürecinde çeviri rolü (TÇ 2)
 öğrencilerle iletişimde bağımlılık (OM 12)
 öğrencilerle sürdürülen iletişim (OM 12)
 öğrencinin aile adına iletişim kurması (ÖG 18)
 öğrencinin aile içi çeviri sorumluluğu (OM 26)
 öğrencinin aile işlerine aracılık etmesi (MY 11)
 öğrencinin aile savunusuna yönelmesi (MY 51)
 öğrencinin akademik gelişimine dolaylı etki (ÖG 37)
 öğrencinin akademik süreci için görevlendirilmesi (MY 5)
 öğrencinin anadiline yabancılaşması (MY 49)
 öğrencinin anlık çeviri görevi (ÖG 47)
 öğrencinin ara çevirmenlik rolü (ÖG 53)
 öğrencinin arabuluculukta pasif kalması (ÖG 49)
 öğrencinin bilinçli içerik değiştirilmesi (ÖG 6)
 öğrencinin çeviri aracı rolü (ÖG 108)
 öğrencinin çeviri nedeniyle dersten kopması (ÖG 21)
 öğrencinin çeviri rolü edinimi (OM 1)
 öğrencinin çeviri sorumluluğu üstlenmesi (PDR 7)
 öğrencinin çeviri sorumluluğunu üstlenmesi (ÖG 40)
 öğrencinin çeviri sürecinde kullanılması (dolaylı) (ÖG 9)
 öğrencinin çeviri sürecinde rehber rolü üstlenmesi (ÖG 5)
 öğrencinin çeviri yaparken tükenmesi (MY 6)
 öğrencinin çeviri yeterliliğine güven (TÇ 11)
 öğrencinin çeviri yoluyla gelişim kazanması (MY 25)
 öğrencinin çeviride güven aracı olması (ÖG 102)
 öğrencinin çeviride güven unsuru olarak görülmesi (ÖG 27)
 öğrencinin çeviriyi bilinçli yumuşatması (MY 18)
 öğrencinin çevirmenlik yaparken anlam karmaşası yaşamaması (ÖG 28)
 öğrencinin çevirmenlik yoluyla güçlenmesi (ÖG 15)
 öğrencinin çifte rol üstlenme durumu (MY 4)
 öğrencinin ders dışı yükü (ÖG 31)
 öğrencinin dil aracı rolü gözlenmemesi (ÖG 48)
 öğrencinin duygusal yüklenmesi (OM 1)
 öğrencinin duygusal yüklenmesi (PDR 8)
 öğrencinin ekran zorbalığı çevirisi (MY 13)
 öğrencinin gayriresmî çevirmenliği (ÖG 4)
 öğrencinin gayriresmî çevirmenlik rolü (ÖG 51)
 öğrencinin gereğinden fazla yüklenmesi (PIKTES ÖG 02)
 öğrencinin geri bildirim aktarıncılığı (ÖG 126)
 öğrencinin gönülsüz katılımı (PDR 3)
 öğrencinin göz ifadesinden çeviriyi anlayamadığının anlaşılması (ÖG 28)
 öğrencinin ifade becerisi sınırı (OM 27)
 öğrencinin iletişim konforuna kaçması (PIKTES ÖG 02)
 öğrencinin iletişim yükünü taşıması (OM 25)
 öğrencinin iletişimde araçsallaştırılması (ÖG 26)
 öğrencinin kendi çabasına dayalı anlamaya çalışması (PDR 19)
 öğrencinin kendi diline dair aktarımdaki sınırlılığı (ÖG 34)
 öğrencinin kendini değerli hissetmesi (OM 17)
 öğrencinin kendini ifade edememesi (ÖG 10)

öğrencinin kendini sansürlemesi (OM 29)
 öğrencinin öğrenme hakkına müdahale (OM 46)
 öğrencinin öğretmene ebeveyn çevirmeni gibi sunulması (VELİ 28)
 öğrencinin öğretmenveli arasında aracı olması (ÖG 126)
 öğrencinin özgüven kazanımı (ÖG 32)
 öğrencinin özneleşmesi sorunu (OM 29)
 öğrencinin rehberlik bilgisi taşıması (ÖG 46)
 öğrencinin sorumluluk üstlenmesi (OM 35)
 öğrencinin suçu gizleme eğilimi (ÖG 30)
 öğrencinin sürekli çevirmen rolünde kullanımı (ÖG 8)
 öğrencinin taraflı çeviri davranışı (MY 51)
 öğrencinin çeviri aracılığı (OM 51)
 öğrencinin Türkiye aracılığıyla köprü rolü (OM 4)
 öğrencinin velinin yerine konuşlandırılması (ÖG 25)
 öğrencinin veliyle arabuluculuğu (OM 35)
 öğrencinin veliyle arabuluculuk yapması (ÖG 6)
 öğrencinin yanlış anlaşılarak dışlanması ve savunma davranışları (PDR 27)
 öğrencinin yardım talebinin doğru anlaşılması (PIKTES ÖG 13)
 öğrencinin yük alma durumu (PDR 8)
 öğrenciöğrenci arasında çeviri destek süreçleri (TÇ 14)
 öğrenciye ailevi sorumluluk aktarımı (ÖG 23)
 öğrenciye aşırı yüklenme durumu (ÖG 42)
 öğrenciye atfedilen fazladan rol (ÖG 21)
 öğrenciye bağlı iletişim düzeni (ÖG 22)
 öğrenciye dayalı iletişim bağı (OM 1)
 öğrenciye dayalı çeviri pratiği (MY 11)
 öğrenciye düşen çeviri yükü (MY 21)
 öğrenciye düşen fazladan dil yükü (PIKTES ÖG 04)
 öğrenciye sorumluluk yükleme (PDR 6)
 öğrenciye verilen dolaylı çeviri rolü (ÖG 19)
 öğrenciye yönelik pedagojik risk (ÖG 20)
 öğrenciye yönelik şiddet sonrası dışlanma (ÖG 8)
 öğrenciye yönelik çevirmenlik talepleri (TÇ 3)
 öğrenciye yüklenen aracı rol (OM 24)
 öğrenciye yüklenen bilgilendirme sorumluluğu (ÖG 35)
 öğrenciye yüklenen çevirmen rolü (OM 15)
 öğrenciye yüklenen erişkin rolü (TÇ 11)
 öğrenciye yüklenen iletişim görevi (dolaylı) (ÖG 125)
 öğrenciye yüklenen iletişim rolü (ÖG 40)
 öğrenciye yüklenen çevirmen rolü (OM 3)
 öğrenciye yüklenen çevirmen rolü (ÖG 6)
 öğrenciye yüklenen çevirmenlik rolü (OM 16)
 öğrenciye gizli konu aktaramama (OM 9)
 öğrenciye iletilen eksik aile bilgisi (ÖG 30)
 öğrenciye sezgisel anlaşma çabası (ÖG 96)
 öğrenciye sınırlı iletişim kurulması (tekrar) (ÖG 10)
 öğrenciyle temel bilgi aktarımı (OM 13)
 öğretmen bilgisinin filtrelenmesi (TÇ 13)
 öğretmen dilini basitleştirme çabası (MY 9)
 öğretmen dilini çocuğun filtrelemesi (VELİ 50)
 öğretmen talebiyle çocuk çağırılması (TÇ 9)
 öğretmenin çocuğa bireysel destek sunması (VELİ 1)
 öğretmenin duygusunu aktaramama (VELİ 38)
 öğretmenin güvene dayalı çözüm arayışı (PIKTES ÖG 01)
 öğretmenin mesajını yumuşatma eğilimi (VELİ 46)
 öğretmenin tavrını yumuşatma çabası (VELİ 21)
 öğretmenle çocuğun arasında kurulan rol çatışması (VELİ 35)
 öğretmenlerle sürdürülemeyen diyalog (VELİ 35)
 özel öğrenme ortamı tasarımı (ÖG 59)
 özgüven artışı ile gelen mutluluk (PDR 2)
 özgüven kazanan aktif öğrenci profili (ÖG 32)

profesyonel çeviri eksikliğiyle artan dışlanmışlık (VELİ 28)
 profesyonel çeviri yokluğunda çocuk yükü (VELİ 43)
 profesyonel çeviri yokluğunda oluşan belirsizlik (VELİ 23)
 profesyonel çevirmen eksikliğinin olumsuz etkisi (PDR 23)
 profesyonel destek eksikliğinde çocukların

zorlanması (VELİ 78)
 profesyonel dışı destekle kurulan iletişim (OM 41)
 profesyonel olmayan çeviri tarzı (OM 40)
 profesyonel olmayan çevirmenle geçici çözüm (MY 25)
 profesyonel olmayan destekten memnuniyet (VELİ 8)
 psikolojik danışmada çocuğun varlığı (PDR 3)
 psikolojik etkilenme riski taşıyan durumlar (MY 5)
 psikolojik rahatlama sağlayan arkadaş desteği (PIKTES ÖG 05)
 psikolojik terimlerin yanlış aktarımı (PDR 1)
 rehberlik görüşmelerinde çocuk çevirmen kullanılmaması (MY 38)
 rehberlik hizmetinin kapasite sınırı (ÖG 29)
 rehberlik hizmetlerinde çeviri ihtiyacının süreci vurgusu (PIKTES ÖG 17)
 resmî çevirmen eksikliğinin sonucu (TÇ 13)
 resmî çevirmen yerine öğrenci kullanımı nedeniyle yaşanan aktarım sorunları (PDR 26)
 resmî görev üstlenmiş öğrenci algısı (MY 11)
 resmî görev verilmeden çeviri yaptırma (OM 25)
 resmî görüşmelerde çocuğun aracı konuma itilmesi (VELİ 2)
 resmî işlemlerde çocuk yetersizliği (OM 23)
 resmî olmayan bilgi aktarımı (ÖG 63)
 resmî olmayan çeviri desteği (ÖG 65)
 resmî olmayan çeviri desteği (TÇ 16)
 resmî olmayan çeviri süreci (MY 10)
 resmî olmayan dil arabuluculuğu (ÖG 60)
 resmî olmayan iletişim ağı (PDR 4)
 resmî ortama çocuk desteği (TÇ 23)
 resmî çevirmen eksikliği nedeniyle çocuğun zorlanması (VELİ 1)
 resmî yazışmalarda anlama güçlüğü (VELİ 40)
 resmîyet dışı çeviriyle iletişim kazaları (MY 26)
 resmîyet dışı iletişim köprüleri (ÖG 71)
 riskli ortamda öğrenci rolü (OM 12)
 rolün sürekliliği ile yük artışı (TÇ 11)
 ruhsal gelişimi tehdit eden yük (ÖG 130)
 sağlık kurumlarında çocuğa yüklenen rol (OM 15)
 sansürlü anlatım ihtimali (OM 9)
 sınıf arkadaşının disiplin olayına çeviriyle dahil edilmesi (MY 19)
 sınıf arkadaşlarından dışlanma riski (VELİ 72)
 sınıf arkadaşlarının çeviri desteği (ÖG 14)
 sınıf dışı çeviri ortamı (PDR 4)
 sınıf dışına çıkarılma pratiği (TÇ 26)
 sınıf içi arkadaş aktarımı (PDR 13)
 sınıf içi arkadaş desteği (ÖG 61)
 sınıf içi bilgi yayılması (OM 32)
 sınıf içi çeviri sorumluluğu (ÖG 22)
 sınıf içi çeviri yükü (TÇ 17)
 sınıf içi öğrenci çeviri desteği (ÖG 69)
 sınıf içinde çeviri baskısı (PDR 9)
 sınıf içinde çeviri rolü devri (PIKTES ÖG 01)
 sınıf içinde dışlanma ve ötekileştirme (ÖG 4)
 sınıf içinde komut anlamama problemi (VELİ 1)
 sınıftaki başka öğrencilerden gayriresmî destek alma (PIKTES ÖG 13)
 sistemdeki yapısal eksikliği telafi etme çabası (TÇ 12)
 sorumluluğu büyükler yerine üstlenme (VELİ 21)
 sorumluluğun başarıya etkisi (VELİ 72)
 sorumluluk paylaşımı yerine yüklenme yaşanması (ÖG 34)
 sorun aktarmada kolaylık sağlama (ÖG 101)
 sosyal dışlanma ve baskı (PDR 9)
 sosyal ilişkilerde rol karmaşası (VELİ 15)
 sosyal ortamda dil aracı konumlanması (VELİ 66)
 sosyal uyumun çocuğun üstüne yüklenmesi (VELİ 2)
 sözel aktarıma uygun olmayan ifadeler (VELİ 66)
 sözel kavramlara erişim yetersizliği (PDR 1)
 sözlerin eksik veya yanlış aktarımı (VELİ 13)
 sözlü aktarımda belirsizlik (ÖG 96)
 sözlü aktarımda bilinçsiz çeviri (TÇ 21)
 sözlü iletişimde tükandan veliokul ilişkisi (VELİ 53)
 standartlaştırmaya duyulan ihtiyaç (ÖG 59)
 suç içerir durumlarda çocukla iletişim riski (ÖG 27)

suçluluk hissiyle çeviri yapma (OM 29)
sürekli çeviri ihtiyacı olan çocuk (VELİ 78)
sürekli çeviriyle artan görünürlük (ÖG 32)
sürekli çeviri desteği yerine dil öğrenimi (ÖG 58)
şahitli çevirmen uygulaması (OM 41)
şive etkisiyle yanlış anlam oluşturma (ÖG 4)
tahmin temelli bilgi çıkarımı (OM 43)
tam olmayan çeviri aktarımı (OM 45)
tanımadığı öğrenciyle ikinci kontrol çabası (OM 30)
tarafsız anlatım eksikliği (PDR 22)
teknoloji tabanlı uygulamalar:
teknoloji temelli çeviri tercihi (MY 30)
teknoloji temelli çeviri uygulamaları
teknolojik çeviri araçlarına güven (PIKTES ÖG 04)
teknolojik çeviri araçlarında güven sorunu (ÖG 58)
teknolojik çeviri kullanılamaması (ÖG 59)
teknolojik çeviriyle kaybolan duygusal bağ (VELİ 36)
teknolojiye duyulan sınırlı güven (VELİ 53)
teknolojiye erişim eksikliği (ÖG 59)
telefon aracılığıyla zoraki çeviri denemeleri (ÖG 34)
telefonla bilgi almakta yaşanan zorlanma (VELİ 25)
temel eğitim sürecinde çeviri ihtiyacı (ÖG 85)
tenneflüs saatlerinde çeviri planlaması (ÖG 5)
tenneflüste çeviri uygulaması (PDR 4)
çevirmen ihtiyacının gelecekte artışı (ÖG 58)
çevirmen ihtiyacının zamanla azalabileceği ancak tamamen ortadan kalkmayacağı (PIKTES ÖG 16)
çevirmen ihtiyacının zamanla azalacağına yönelik öngörü (PIKTES ÖG 17)
çevirmen öğrenci görevi (PDR 3)
çevirmen öğrenciyle sınırlı aktarım (PDR 3)
çevirmen rolüyle kimlik karmaşası (PIKTES ÖG 02)
çevirmenin eğitime katkı sağlaması (ÖG 59)
çevirmenlerin rolünün artacağı (ÖG 59)
çevirmenlik nedeniyle hedef olma (OM 12)
çevirmenlik nedeniyle öğrencinin şiddete uğraması (OM 3)
çevirmenlik rolünün öğretmen kimliğiyle çatışmaması (PIKTES ÖG 04)
çevirmenlik sorumluluğunun sessiz kabullenilişi (ÖG 25)
çevirmensiz iletişim için hedef dilin öneminin ailelere anlatılması (PIKTES ÖG 10)
teyit ederek iletişim sağlama (ÖG 62)
toplantı bilgilerinin çocukta öğrenilmesi (VELİ 23)
toplantı bilgilerinin eksik aktarılması (VELİ 25)
toplantı bilgisine geç ulaşma sorunu (VELİ 23)
toplantıya katılmadan çocuğun aktarımına güvenme (VELİ 39)
translate kullanımıyla desteklenen iletişim (OM 31)
travmatik bilgidan kaçınma (OM 3)
tüm çeviri ihtiyaçlarının yetiştirilince karşılanması (VELİ 82)
tüm öğrenciler için eşit hak (ÖG 59)
Türkçe bilen aile bireyleriyle iletişim (ÖG 99)
Türkçe bilen çocukların yardımcı rolü (TÇ 4)
Türkçe bilen kardeşin çevirmenliği (ÖG 43)
Türkçe bilen öğrenci aracılığı (ÖG 78)
Türkçe bilen öğrenci desteği (OM 14)
Türkçe bilen öğrencilerin çevirmen olarak kullanılması (PDR 26)
Türkçe bilen yakınını yardımcı (ÖG 59)
Türkçe güçlü, arapça zayıf nesil (TÇ 21)
türkçesi gelişmiş çocuk kullanımı (PDR 1)
türkçesi gelişmiş öğrenci kullanımı (PIKTES ÖG 03)
türkçesi güçlü ama arapçası zayıf çocuk (MY 9)
türkçesi güçlü öğrenci desteği (PDR 4)
türkçesi yeterli olmayan öğrenci desteği (MY 21)
türkçeye hâkim öğrenci aracılığı (ÖG 92)
türkçeye hâkim öğrenci desteği (ÖG 62)
türkçeye hâkimiyetin olmaması nedeniyle iletişimden kaçınma (VELİ 32)
Türkçeyi içselleştiren yabancı öğrenciler (OM 4)
Türkçeyi iyi bilen öğrencilerin çeviri rolü (ÖG 129)
Türkçeyi öğrenmeye zorunlu kılma önerisi (ÖG

58)
Türkçeyi öğrenmiş öğrencilerle iletişim kurma (ÖG 68)
uluslararası krizlerin (savaşgöç) çevirmen ihtiyacını belirlemesi (PIKTES ÖG 10)
uyum sağlamış öğrenci çevirmenler (OM 48)
uyum sürecinde çocuk dayanışması (PIKTES ÖG 6)
uzun süredir ülkede olan ailelerin artık daha az desteğe ihtiyaç duyması (PIKTES ÖG 16)
üst sınıf öğrencilerinden çeviri desteği (OM 20)
üst sınıf öğrencisinin çevirmenlik yapması (ÖG 58)
veli adına bilgi aktarma (OM 15)
veli adına konuşan çocuk rolü (MY 52)
veli bilgilendirmesi için çeviri kullanımı (ÖG 85)
veli dayanışması ile çözüm üretme (VELİ 8)
veli gibi davranmaya zorlanma (VELİ 17)
veli iletişiminde öğrenci aracılığı (ÖG 107)
veli yerine çocuk tercih edilmesi (OM 9)
veli yerine öğrenci kullanımı (OM 28)
veli yerine öğrenci kullanma zorunluluğu (MY 21)
veli yerine öğrenciye güven duyulması (TÇ 8)
veli yerine öğretmene yanıt verme (VELİ 26)
veliçocuk arası çeviri zinciri (OM 23)
veliçocuk arasında güven temelli çeviri (MY 8)
veliçocuk iletişiminde bozulma (TÇ 26)
veliden çocuğa yük aktarımı (VELİ 1)
veliden gelen çeviri baskısı (MY 6)
veliden öğretmene bilgi aktaran çocuk (MY 49)
velilerin çeviri aracılığıyla yanlış anlaşılması (MY 26)
velilerin çocuklarını çevirmen olarak kullanma mecburiyeti (TÇ 5)
velilerle bilgi paylaşımı ihtiyacı (ÖG 87)
velilerle öğretmen arasındaki boşluğun çocukla doldurulması (TÇ 5)
velinin çocuğa bağlılığı (VELİ 78)
velinin çocuğa güvenme durumu (TÇ 13)
velinin çocuk desteğine yönelmesi (VELİ 86)
velinin dışlanmışlık hissi (OM 12)
velinin iletişiminde çocukların dolaylı çeviri rolü (OM 34)
velinin toplantı bilgisini çocukta öğrenmesi (VELİ 23)
velinin yanında getirilen kişiye güvensizlik (TÇ 8)
velinin yanlış yönlendirilme olasılığı (TÇ 13)
veliöğretmen arasında doğrudan bağ eksikliği (TÇ 13)
veliöğretmen arasında öğrenci köprüsü (ÖG 47)
veliöğretmen arasında çevirmen öğrenci (ÖG 46)
veliöğretmen iletişiminde çocuk bağlantısı (TÇ 3)
veliye mesaj ileten öğrenci pozisyonu (MY 48)
veliyle dolaylı iletişim riski (OM 36)
veliyle iletişimde çocuk aracı olması (TÇ 9)
vücut diliyle örtülü mesaj aktarımı (ÖG 26)
whatsapp çevirilerinde anlam bulanıklığı (VELİ 31)
whatsapp çevirisinin zaman kaybı yaratması (VELİ 40), (VELİ 42)
whatsapp tabanlı zaman kaybı yaratan iletişim (VELİ 24)
whatsapp tabanlı zaman kaybı yaşanması (VELİ 24)
whatsapp üzerinden çeviri örneği (ÖG 73)
yabancı dil bilen öğrenci desteği (ÖG 38)
yabancı dil bilen personelden yararlanma (MY 22)
yabancı öğrenciden çeviri desteği (ÖG 95)
yabancı öğrencinin gönüllü çevirmenliği (OM 44)
yabancı öğrenciyle doğrudan dil teması eksikliği (OM 22)
yabancı uyruklu öğrencilerin aracı olarak kullanılması (ÖG 77)
yakınlık yoluyla dil aktarımı (OM 1)
yanlı çeviri olasılığı (OM 16)
yanlı aktarım kaynaklı iletişim sorunu (MY 5)
yanlı aktarım nedeniyle bilgi sapması (MY 52)
yanlı aktarım yapan öğrenci arabulucu (ÖG 46)
yanlı anlaşılmalara açık aktarım (ÖG 97)
yanlı çeviri nedeniyle suçlanma korkusu (VELİ 52)
yanlı çeviriden doğan öğretmen tepkisi (VELİ 74)

yanlı yönlendirme olasılığı (PDR 4)
yararlı olma hissiyle motivasyon (OM 27)
yardım etmenin getirdiği içsel ödül (ÖG 22)
yardım isteme davranışını kolaylaştırma (ÖG 116)
yardımcı olmaktan gurur duyan çocuklar (VELİ 76)
yardımcı öğrenci kullanımı olasılığı (PDR 15)
yardımlaşma temelli çeviri (OM 1)
yaş düzeyine uygun olmayan bilgi aktarımı riski (OM 48)
yaş düzeyine uygun olmayan sorumluluk (TÇ 11)
yaş düzeyine uygunluk sorunu (TÇ 26)
yaş yakınlığının iletişime etkisi (ÖG 101)
yaşa bağlı Türkçe öğrenme avantajı (OM 4)
yaşa göre çeviri uygunluğu (OM 6)
yaşanmışlığı olan öğrenciden destek alma (ÖG 102)
yaşça büyük çocuğun tercih edilmesi (PDR 4)
yaşça küçük destekçiler (TÇ 19)
yaşça küçüklerin sorumluluk üstlenmesi (TÇ 16)
yaşına uygun olmayan içerik taşıma riski (OM 48)
yaşına uygun olmayan sorumluluk (ÖG 124)
yaşına uygun olmayan sorumluluk (ÖG 130)
yaşına uygun olmayan sorumluluklar (OM 39)
yaşının üstünde sorumluluk alan öğrenci (ÖG 20)
yaşıt aracılığıyla iletişim sağlama (ÖG 95)
yaşıt desteğiyle etkili iletişim (ÖG 103)
yaşıt destekli okul içi çeviri (ÖG 73)
yaşıtlar arası anlam köprüsü (ÖG 83)
yaşıtlar arası çeviri desteği (ÖG 74)
yaşıtlar arası sorun aktarım kolaylığı (ÖG 116)
yaşıtlar arası yardım temelli çeviri (ÖG 112)
yaşıtların çeviride sorumluluk yükü (ÖG 110)
yaşlı çocuğa göre küçük çocukla iletişim (OM 10)
yazılı bilgilerin çocuğa çevirtme zorunluluğu (VELİ 24)
yazılı mesajların çocuk tarafından çevrilmesi (VELİ 24)
yazılı metinlerin çocukla çevrilmesi (VELİ 24)
yazışmalarda çocuğun aracılık şüphesi (ÖG 25)
yeni gelen öğrencilerde çeviri zorluğu (MY 1)
yeni öğrenciye akraba desteği (ÖG 127)
yeni öğretmenlere dayanaklılık tavsiyesi (ÖG 59)
yeni öğretmenlere uyum tavsiyesi (ÖG 58)
yetersiz anadil hakimiyeti (OM 27)
yetersiz bilgi aktarımı riski (ÖG 96)
yetersiz çeviri kaynaklığı (OM 24)
yetersiz çeviriyle bilgi eksikliği (OM 47)
yetersiz çocuk çeviri aktarımı (OM 14)
yetersiz dil bilgisine rağmen tercih edilme (TÇ 8)
yetersiz dil bilgisine çeviri denemesi (ÖG 64)
yetersiz dil nedeniyle yanlış suçlama (ÖG 4)
yetersiz dil yetisiyle çeviri (PDR 5)
yetersiz kavramsal aktarım riski (TÇ 16)
yetersiz kaynaklarla çeviri çözümü (ÖG 125)
yetersiz öğrenci çevirisiyle yönlendirme sorunu (OM 30)
yetişkin bulunamayınca çocuk üzerinden çeviri (MY 19)
yetişkin çevirmen eksikliği (MY 10)
yetişkin çevirmen eksikliğinin sonucu (TÇ 3)
yetişkin çevirmen tercihi (MY 29)
yetişkin çevirmen vurgusu (MY 23)
yetişkin destek eksikliğinin yansımaları (TÇ 16)
yetişkin diline aşina olmama (TÇ 26)
yetişkin dilini anlamadan çeviri (VELİ 13)
yetişkin dilini çocukların anlayamaması (TÇ 25)
yetişkin düzeyinde çocuk aktarımı (ÖG 100)
yetişkin eksikliğinde dil desteği (TÇ 16)
yetişkin gibi davranmaya zorlanma (VELİ 37)
yetişkin görevini üstlenen çocuk (PIKTES ÖG 01)
yetişkin içerikli mesaj aktarımı (PDR 9)
yetişkin rolüne erken geçiş (VELİ 14)
yetişkin rolünü üstlenen çocuk profili (MY 11)
yetişkin sorumluluğunun çocuğa yüklenmesi (TÇ 13)
yetişkin yerine çocuk seçimi (OM 8)
yetişkin yerine geçen öğrenci (PDR 9)
yetişkin yetersizliğinde çocuk çözümü (TÇ 9)
yetişkin yönlendirmesi olmadan çocuğun uyum mücaadesi (ÖG 81)
yetişkinin yerine konma durumu (TÇ 26)
yetişkinler arası bilginin paylaşılması (PDR 3)

yetişkinler tarafından karşılanan çeviri ihtiyacı (TÇ 10)
yetişkinlerin çocuğa bağımlılığı (TÇ 12)
yetişkinlerin görevini üstlenme durumu (TÇ 12)
yorumlu çeviri ve müdahale durumu (PDR 12)
yüksek sorumlulukla gelen kaygı (VELİ 50)
zaman kaybına neden olan çeviri uygulamaları (VELİ 47)
zorbalığa maruz kalan çocuk gözlemi (TÇ 7)
zorbalık durumunda çeviri manipülasyonu (PDR 4)
zorlandığı mesajları eksik çevirme (VELİ 73)
zorunlu öğrenci çeviri deneyimi (OM 1)
zorunlu üstlenilen rol (PDR



Ek 14. Görüşmeler İçin Örnek Analitik Not (Memo) Yazma Formu

GÖRÜŞMELER İÇİN ÖRNEK ANALİTİK NOT (MEMO) YAZMA FORMU

Katılımcı:

Unvanı:

Görüşmecisi:

Tarih:

Başlama Zamanı:

Bitiş Zamanı:

İlginç/Beklenmedik Hususlar	Derinlemesine Ele Alınması Gereken Hususlar	Ana Temalar

ÖZ GEÇMİŞ**ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI****Öğrenim Bilgisi**

Doktora 2016-2022	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD (Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU)
Yüksek Lisans 2012-2016	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD (Prof. Dr. Nail YILDIRIM)
Lisans 2019-2023	Amasya Üniversitesi İngilizce Mütercim-Çevirmenlik ABD
Lisans 2000-2005	Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği ABD