

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇEVİRİBİLİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKİDİLLİLERİN ÇEVİRİ EDİNCİ

NTENİZ CHATZI CHALİL
2501111273

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MİNE YAZICI

İSTANBUL, 2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : NTENİZ CHATZI CHALİL Numarası : 2501111273
Anabilim Dalı / Anasanat Dalı / Programı : ÇEVİRİBİLİM ANABİLİM DALI Danışmanı : PROF.DR.MİNE YAZICI
Tez Savunma Tarihi : 20.06.2019 Saati : 10:00
Tez Başlığı : İKİDİLLİLERİN ÇEVİRİ EDİNCİ
:

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ / ÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
PROF.DR.MİNE YAZICI		Kabul
PROF.DR.ARSUN URAS YILMAZ		KABUL
PROF.DR. NUR NACAR LOGIE		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
PROF.DR.ZERNİŞAN EMİNE DEMİREL		
DR.ÖĞR.ÜYESİ TUBA AYIK AKÇA		

ÖZ

İKİDİLLİLERİN ÇEVİRİ EDİNCİ

NTENİZ CHATZI CHALİL

İkidillilik bir bireyin iki dil kullanabilme becerisidir. Ancak ikidilliliği inceleyen araştırmacılar bu beceriyi tanımlarken birbirinden farklı tanımlar ve sınıflandırmalar yapmaktadır. Araştırmacıların yaptıkları sınıflandırmalara dayanarak ikidilliliği tanımlamada kullanılan ölçütler saptanmıştır. İkidilliliği tanımlayan ölçütlerden birkaçı şöyle sıralanabilir; dil yeterliliği, sosyal ve kültürel etkenler ve dil edinimi. Bu çalışmada hem ikidillilikle ilgili önde gelen yaklaşımlar ele alınmıştır hem de araştırmacıların ikidilliliği tanımlarken kullandıkları ölçütlere göre ikidilliliğin nasıl sınıflandırıldıkları ele alınmıştır.

Çeviri edinci ise bir bireyin çeviri eylemine ilişkin beceriler kazanması şeklinde tanımlanabilir. Çeviri edincini tanımlanırken de farklı yaklaşımlar söz konusudur. Ancak tüm araştırmacıların hemfikir olduğu bir nokta vardır. Bu ise ikidilliliğin çeviri yapabilmede ve çeviri edincinin varlığından söz edilebilmesi konusunda gerekli becerilerden bir tanesi olduğudur. Bu nedenle çeviri edincini tanımlayan kuramsal yaklaşımların yanında, çeviri edincini oluşturan alt becerilere (alt edinçlere) de yer verilmiştir.

Bu çerçevede söz konusu tezin amacı doğuştan ikidilliliğe sahip olan ve ikidilli bir toplumda yaşayan kişilerde çeviri edincinin var olup olmadığının saptanmasıdır. Söz konusu doğrultuda Yunanistan’da yaşayan ikidilli Türklerin toplumsal profilini çıkartmak amacıyla öncelikle bir anket çalışması yapılmış, ardından Yunanca-Türkçe ve Türkçe-Yunanca çeviri metinleri verilerek katılımcıların çeviri edinçlerini somut olarak sözcük, sözdizimi ve anlam açısından çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular ankette elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır. Bu şekilde Yunanistan’da yaşayan Batı Trakya Türk Toplumundaki ikidilliler çeviri edinci kapsamında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İkidillilik, çeviri, çeviri edinci, ikidillilik türleri, çeviri alt edinçleri.

ABSTRACT

TRANSLATION COMPETENCE IN BILINGUALS

NTENIZ CHATZI CHALIL

The brief definition of bilingualism is the ability to use two languages. However, each scholar offers different definitions and classifications for bilingualism. Based on these classifications, the criteria that are used to define bilingualism have been determined. Some of the criteria are language competence, social and cultural factors and language acquisition. In this thesis, the different approaches identifying bilingualism and the classifications of bilingualism based on the criteria used to identify bilingualism will be examined.

On the other hand, translation competence is the acquisition of abilities related to the act of translation. Just like bilingualism, there are also many different approaches used to identify translation competence. However, there is a subject that everyone has come to an agreement; that bilingualism is a necessary ability in order to translate and to achieve translation competence. Therefore, along with the theoretical approaches describing translation competence, the sub-abilities (sub-competences) that establish translation competence have also been included in this study.

The aim of this thesis is to examine whether the people who are bilinguals from birth and live in a bilingual community, have translation competence or not. Within this framework, a survey study was conducted on bilinguals who are born and raised in Greece's West Thrace Turkish Community in order to determine their profiles. Afterwards, the participants were asked to translate Greek-Turkish and Turkish-Greek texts. These texts were examined in terms of lexical, syntactic and semantic levels in order to analyze their translation competence perceptibly. The findings obtained from the translation texts were compared with the data gathered from the survey study. By this way, the bilinguals in Greece's West Thrace Turkish Community have been evaluated in terms of translation competence.

Keywords: Bilingualism, translation, translation competence, types of bilingualism, translation sub-competences.

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması doğuştan iki dilli olan bireylerin çeviri edincinin varlığını sorgulamayı amaçlamaktadır. Çeviribilim Yüksek Lisans programının Bilimsel Hazırlık aşamasında aldığım dersler sayesinde, ikidilliliğin çeviri olgusuyla iç içe olduğunu keşfetmem kendi doğup büyüdüğüm ikidilli toplumun çeviri becerileri konusunda merak uyandırmıştır. Batı Trakya Türk Toplumunu üzerinde çeviri edinci konusunda yapılan ilk araştırma olan bu çalışma, aynı zamanda Türkçe- Yunanca dil çifti arasında yapılan ilk çeviribilim araştırmasıdır.

Öncelikle, bu tez çalışmasını yürüttüğüm süre içinde bana rehberlik eden ve sabrı, anlayışı, bilgisi ve desteğiyle her zaman yanımda olan tez danışmanım Prof. Dr. Mine Yazıcı'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca vakit ayırıp anketime katılan ve çeviri yapan tüm katılımcılara ve daha fazla katılımcıya ulaşmamı sağlayan yakın arkadaşlarıma bu çalışmanın hayata geçmesini sağladıkları için teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca maddi ve manevi her zaman yanımda olan ve beni bugünlere getiren babam Mehmet HACİHALİL ve annem Gülseren HACİHALİL'e sonsuz destek ve teşvikleri için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Son olarak, yüksek lisans süresi boyunca maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, en stresli anlarımda beni her zaman neşelendirmeyi başaran sevgili eşim Mustafa TEKELİ'ye teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
1. İKİDİLLİLİK.....	4
1.1. İkidilliliğin Tanımı.....	5
1.1.1. İkidillilik: Düzgü Değiştirme ve Girişim.....	11
1.2. İkidillilik ve Sınıflandırılması.....	12
1.2.1. İkidillilerin Dil Yeterliliklerine Göre Sınıflandırılması	13
1.2.2. İkidillilerin Becerileri ve Bellek Türlerine Göre Sınıflandırılması.....	17
1.2.3. İkidillilerin Dil Edinimlerine Göre Sınıflandırılması.....	19
1.2.4. İkidillilerin Sosyal Etkenlere Göre Sınıflandırılması.....	23
1.3. İki Değişkenli Dil.....	28
1.4. Değerlendirme.....	29
2. ÇEVİRİ EDİNCİ.....	30
2.1. Çeviri Edinci ve Alt Edinçleri.....	32
2.1.1. Albrecht Neubert'e Göre Çeviri Edincini Oluşturan Parametreler.....	32
2.1.1.1. Dil Edinci.....	33
2.1.1.2. Metin Edinci.....	33
2.1.1.3. Konu Edinci.....	34

2.1.1.4. Kùltür Edinci	34
2.1.1.5. Aktarım Edinci	35
2.1.2. PACTE'nin Çeviri Edinci Modeli ve Altedinçleri.....	36
2.2. “Yerli” ve “Doğal” Çeviri.....	41
2.3. Çeviride Bilişsel İşlemler.....	44
2.4. İkidillilerde Bilişsel İşlemler	47
2.5. Değerlendirme.....	48
3. YUNANİSTAN'DAKİ (İSKEÇE) İKİDİLLİ ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİ EDİNCİNİN ARAŞTIRMA MODELİ.....	50
3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	50
3.2. Araştırmanın Hedef Kitlesi	51
3.3. Araştırmanın Kapsamı ve Kısıtlılıkları.....	52
3.4. Araştırmanın Bütüncesi ve Araştırma Yöntemi.....	53
3.5. Değerlendirme.....	55
4. BULGULANDIRMA.....	56
4.1. Değerlendirme Yöntemi	56
4.2. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi.....	57
4.2.1. Anket Sonuçlarının Değerlendirilmesi.....	57
4.2.2. Çeviri Metinlerinin Değerlendirilmesi.....	75

4.2.2.1. Yunancadan Türkçeye Çevrilen Metinlerin Değerlendirilmesi.....	75
4.2.2.1.1. Yunancadan Türkçeye Çevrilen Metinlerin Sözcük Düzeyinde Değerlendirilmesi.....	76
4.2.2.1.2. Yunancadan Türkçeye Çevrilen Metinlerin Sözdizimi Düzeyinde Değerlendirilmesi.....	79
4.2.2.1.3. Yunancadan Türkçeye Çevrilen Metinlerin Anlam Düzeyinde Değerlendirilmesi.....	81
4.2.2.2. Türkçeden Yunancaya Çevrilen Metinlerin Değerlendirilmesi.....	85
4.2.2.2.1. Türkçeden Yunancaya Çevrilen Metinlerin Sözcük Düzeyinde Değerlendirilmesi.....	86
4.2.2.2.2. Türkçeden Yunancaya Çevrilen Metinlerin Sözdizimi Düzeyinde Değerlendirilmesi.....	90
4.2.2.2.3. Türkçeden Yunancaya Çevrilen Metinlerin Anlam Düzeyinde Değerlendirilmesi.....	92
4.3. Çeviribilim Açısından İkidillilerin Çeviri Edincinin Değerlendirilmesi.....	95
4.4. Değerlendirme: Veriler ve Aralarındaki İlişkiler.....	98
5. SONUÇ.....	100

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İkidillilerin dil edinimlerine göre sınıflandırılması.....	22
Tablo 1.2. İkidillilerin sosyal etkenlere göre sınıflandırılması.....	27
Tablo 2.1. Çeviri edincinin alt-bileşenleri (PACTE, 2000:101).....	37
Tablo 2.2. Çeviri edinci alt-edinçleri modeli (PACTE, 2003:60).....	39
Tablo 2.3. Bilişsel işlemsiz çevirmen.....	45
Tablo 2.4. Bağımlı çevirmen.....	46
Tablo 2.5. Eklemeli çevirmen.....	46
Tablo 2.6. Eşgüdümlü çevirmen.....	47
Tablo 4.1. Katılımcıların Yunancadan Türkçeye çevirdikleri metinlerde karşılaşılan imla hataları.....	77
Tablo 4.2. Katılımcıların Türkçeden Yunancaya çevirdikleri metinlerde karşılaşılan imla hataları.....	88

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. Katılımcıların cinsiyet dağılımı.....	58
Grafik 4.2. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı.....	59
Grafik 4.3. Katılımcıların "daha önce uzun süreli olarak Türkiye’de yaşadınız mı?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....	60
Grafik 4.4. Katılımcıların "ilk olarak hangi dili konuşmaya başladınız?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....	61
Grafik 4.5. Katılımcıların "ev içinde hangi dili kullanıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....	63
Grafik 4.6. Katılımcıların "dışarıdaki sosyal hayatınızda (okul, iş, arkadaş ortamı vs.) hangi dili tercih ediyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....	64
Grafik 4.7. Katılımcıların "hangi dilde okuduğunuzu daha iyi anlayabiliyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....	65
Grafik 4.8. Katılımcıların "hangi dilde duyduğunuzu daha iyi anlayabiliyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....	66
Grafik 4.9. Katılımcıların "kendinizi yazılı olarak hangi dilde daha iyi ifade edebiliyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....	67
Grafik 4.10. Katılımcıların "kendinizi sözlü olarak hangi dilde daha iyi ifade edebiliyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....	68
Grafik 4.11. Katılımcıların ilkokul eğitimi gördükleri kurumun diline göre dağılımı.....	69

Grafik 4.12. Katılımcıların ortaokul eğitimi gördükleri kurumun diline göre dağılımı.....	70
Grafik 4.13. Katılımcıların lise eğitimi gördükleri kurumun diline göre dağılımı.....	72
Grafik 4.14. Katılımcıların üniversite eğitimi gördükleri kurumun diline göre dağılımı.....	73
Grafik 4.15. Katılımcıların "daha önce profesyonel seviyede (üniversite, kurs, çeviri eğitimi veren seminer vs.) çeviri eğitimi aldınız mı?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....	74
Grafik 4.16. Yunancadan Türkçeye çevrilen metinlerde üç düzeyde karşılaşılan sorunların dağılımı.....	76
Grafik 4.17. Katılımcılardan Yunancadan Türkçeye çevrilen metinlerde sözdizimi düzeyinde sorunlu aktarım yapanların dağılımı.....	79
Grafik 4.18. Katılımcılardan Yunancadan Türkçeye çevrilen metinlerde anlam düzeyinde sorunlu aktarım yapanların dağılımı.....	82
Grafik 4.19. Türkçeden Yunancaya çevrilen metinlerde üç düzeyde karşılaşılan sorunların dağılımı.....	86
Grafik 4.20. Katılımcılardan Türkçeden Yunancaya çevrilen metinlerde sözdizimi düzeyinde sorunlu aktarım yapanların dağılımı.....	91
Grafik 4.21. Katılımcılardan Türkçeden Yunancaya çevrilen metinlerde anlam düzeyinde sorunlu aktarım yapanların dağılımı.....	93

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Anket Çalışması ve Çeviri Metinleri	111
---	-----



GİRİŞ

Bu tez çalışmasında doğuştan¹ ikidilliliğe sahip olan bireylerde çeviri edinci olgusunun varlığını sorgulamak amaçlanmaktadır. Araştırmacılar ikidilliliği çeviri edincine sahip olabilmek ve çeviri yapabilmek bir ön koşul olarak kabul etmektedirler. Peki, ikidillilik çeviri yapmak için bu kadar önemliyken, doğuştan ikidilliliğe sahip olan ve çeviri eğitimi görmemiş olan bireylerin ikidilliliğe bağlı olarak bir çeviri becerisinden söz edilebilir mi?

Bu sorudan yola çıkarak bu çalışmanın hipotezleri ve cevap aranan soruları şu şekildedir:

Hipotezler:

1. Doğuştan ikidilliliğe sahip olan kişiler, yetiştikleri sosyal çevre sayesinde gelişmemiş de olsa çeviri edincine sahiptirler.
2. Doğuştan ikidilliliğe sahip olan kişiler profesyonel anlamda mükemmel olmasa da çeviri yapabilirler.

Araştırmada cevap aranan sorular:

1. İkidillilik yalnızca doğuştan gelen ve ikidilli toplumda yaşayan bireyleri mi kapsar?
2. İkidillilik sonradan edinilebilir bir beceri midir?
3. Bir bireyin iki dilli sayılabilmesi için her iki dilde de eşit yeterliliğe mi sahip olması gerekir?
4. İkidillilik çeviri edinci için gerekli ise, ikidillilerde doğuştan gelen bir çeviri edincinden söz edilebilir mi?

¹ Doğuştan sözcüğü ile kastedilen kişinin doğuştan itibaren iki dile maruz kalması, ikidilli bir ortamda büyümesi ve ikidilli bir toplumda yaşamasıdır. Bu çalışmada doğuştan sözcüğü kalıtsallık (innateness) anlamında kullanılmamıştır.

5. İkidilliler kendilerini ve dil becerilerini nasıl değerlendiriyorlar?

6. Ebeveynler ikidilli bir çocuk yetiştirirken her iki dile karşı ne tür bir tutum sergiliyor?

Bu tutumun çeviri edinci ve dil yeterliliklerine bir etkisi var mı?

Birinci bölümde ikidillilikten önce ana dil kavramı ele alınmıştır. Ana dille ilgili yaygın olan tanımlar ve ana dili belirleyen koşullardan kısaca söz edilmiştir. Sonrasında ikidillilik konusuna değinilmiştir. İkidillilikle ilgili birçok yaklaşım ve farklı tanımlar vardır ve ikidilliliğin tam olarak ne olduğu konusunda kafa karışıklığı oluşmaktadır. Bu durumu çözmek için, ikidillilik sınıflandırılmaları incelenerek aslında ikidilliliğin ne kadar çok çeşidi olduğu ortaya konulmuştur. Bu durumda esas soru bir bireyin ikidilli olup olmadığı değildir, ancak ne tür bir ikidilli olduğudur. Çünkü içinde birçok değişken barındıran bir olgudur ve anlamı kişiden kişiye değişmektedir. Ek olarak, ikidillikte ve çeviride sıklıkla karşımıza çıkan düzgü değiştirme ve girişim olgularından kısaca söz edilmiştir. Bu bölümde son olarak ikidillilikle ilgili Yunanca kaynaklarda araştırma yaparken karşılaştığım diglossia kavramına değinilmiştir. Yunancada ikidillilik anlamına gelen bu sözcük daha sonra yabancı araştırmacılar tarafından iki değişkenli dil anlamında kullanılmaya başlanmış ve Yunan literatüründe anlam karmaşasına yol açmış. Bunun üzerine Yunan araştırmacıların bu anlam ayrımını nasıl çözdüklerine değinilmiştir.

İkinci bölümde öncelikle çeviri edinci tanımlarına yer verilmiş, sonrasında da ikidilliliğin çeviri edincindeki önemini vurgulamak amacıyla çeviri alt-bileşenleri ve çeviri alt-edinçleri incelenmiştir. PACTE'nin ikidilliliğe çeviri için önemli bir rol biçen çeviri edinci modelinin yanı sıra yine ikidillilikle ilişkili olan yerli ve doğal çeviri kavramları açıklanmıştır. Son olarak ise çevirmenlerin ve ikidillilerin bilişsel işlemleri ortaya konmuştur.

Üçüncü bölümde ilk olarak bu tezin amacı ve bilimsel bir çalışma olarak önemi açıklanmıştır. Sonrasında anket çalışmasının yürütüldüğü hedef kitlesi hem tarihsel hem sosyal açıdan kısaca tanıtılmıştır. Çalışma sırasında yaşanan zorluklar, kapsam ve

kısıtlılıklara değinilerek, araştırmanın amacına uygun belirlenmiş araştırma modeli ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Bu araştırmanın amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Doğuştan ikidilliliğe sahip olan kişilerde, ikidillilikten kaynaklanan bir çeviri edincinin var olup olmadığını sorgulamak.
2. Doğuştan ikidilli olan bireylerin kendi dil yeterliliklerini nasıl değerlendirdiklerini anket yoluyla saptamak.
3. İkidilli bir toplumda ikidilli çocuklar yetiştiren ebeveynlerin her bir dile karşı sergilediği tutumu anket yoluyla ortaya çıkarmak.
4. İkidilli bireylerin çeviri metinlerinde karşılaştıkları zorlukları ve izledikleri yöntemleri çeviri edinci açısından değerlendirmek.

Bu amaçları göz önünde bulundurarak dördüncü bölümde anket sonuçları incelenmiş ve daha kolay anlaşılması açısından grafiklerle de gösterilmiştir. Devamındaysa çeviri metinleri N. Zehra SAVRAN'ın “Bir Çevirinin Anatomisi” adlı makalesinden esinlenerek sorunlu aktarımlar üç grupta incelenmiştir. Bunlar sözcük, sözdizimi ve anlam düzeyinde sorunlu aktarımlardır. Ek olarak katılımcıların anketlere verdikleri cevaplarla çeviri metinleri değerlendirmeleri arasında örtüşen veya örtüşmeyen noktalara dikkat çekilmiştir. Son olarak da, Oktay Eser'in “Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi” adlı eserinde belirlemiş olduğu çeviri edinci alt edinçlerini temel alarak katılımcıların bu alt edinçlere sahip olup olmadıkları sorgulanmıştır.

Sonuç bölümünde ise anketlerin ve çeviri metinlerinin incelenmesiyle ortaya çıkan sonuçlar genel olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular da bu çalışmayla cevaplanması amaçlanan sorular ışığında değerlendirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

İKİDİLLİLİK

Dünya üzerinde konuşulan yüzlerce dil bulunmaktadır ve her birey doğduğu andan itibaren en az bir dille etkileşime geçer bu dili öğrenmektedir. Ancak, günümüzde birçok insan farklı bir yol izleyerek istemli veya istemsiz şekilde ikinci (ve hatta üçüncü, dördüncü vs.) bir dil de öğrenmektedir. Birden fazla dil bilmenin dilsel becerileri, bilişsel esnekliği, hafızayı ve problem çözme yeteneğini geliştirdiği söylenir. Hatta son yıllarda tıp alanında yapılan çalışmalar birden fazla dil bilen bireylerin Alzheimer ve demans hastalıklarına yakalanma riskini düşürdüğünü gösteriyor.

Modern yaşam insanlara ikinci bir dil öğrenmek için fırsatlar sunar. Eğitim kurumları, üniversiteler, dil eğitim kursları, yurtdışı eğitim programları, yurtdışı seyahatleri veya yurtdışında bir iş imkanı bireye gerek yaşadığı ülkede yaygın olarak öğrenilen ikinci bir dili gerekse başka bir ülkede konuşulan tamamen farklı bir dili öğrenmesi için fırsatlar sunar. Bu fırsatlar dışında, bireyin doğduğu andan itibaren tıpkı ana diliyle etkileşim içerisine girdiği gibi, gerek ebeveynleri gerekse yakın çevresi sayesinde ek bir dille daha etkileşime girmesi mümkündür. Söz ettiğimiz tüm bu durumlar ikidillilikle sonuçlanır.

İkidillilik (İngilizcesi **bilingualism**) ‘bi’ ve ‘lingua’ yani iki dil anlamına gelen Latince sözcüklerden türemiştir ve Oxford sözlüğünde ‘iki dilde akıcı olmak veya iki dil kullanmak’ anlamına gelir. Peki, ikinci bir dille etkileşime geçerken kişilerin yukarıda bahsettiğimiz farklı bağlamlara maruz kalması onların dil öğrenim sürecini etkiler mi? Ve sonunda her biri bir ikidilli sayılabilir mi? İkinci dille doğuştan itibaren etkileşim içinde olan bir bireyle, ikinci dili yetişkinlikte öğrenmiş bireyin her ikisi de ikidilli midir? İkidillilik hakkında önde gelen araştırmacıların tanımlamaları incelenerek bu soruları cevaplamaya çalışacağız. Ayrıca bu tanımlamalardan yola çıkan sınıflandırmalara da göz atarak ikidillilik olgusunu daha ayrıntılı açıklayacağız.

1.1 İKİDİLLİLİĞİN TANIMI

İkidillilik tanımına geçmeden önce kısaca ana dili tanımlamak ikidillilik kavramını tartışırken yardımcı olacaktır. Yaygın olarak bilindiği gibi ana dil en basit şekilde insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk olarak öğrendiği (Vardar, 2002:17) ve kişinin en iyi hakim olduğu ve kendisini tam olarak ifade ettiği (Oruç, 2016: 281) dildir.

Zeynep Korkmaz (1992: 8) da ana dile benzer bir bakış açısıyla yaklaşarak "İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir" şeklinde bir tanım yapmıştır.

Yukarıdaki tanımlarda aile, toplum ve ifade becerisi kavramları öne çıkmaktadır. Ancak günümüz şartları düşünüldüğünde bu tanımlara karşıt olan örneklerle karşılaşabiliriz. Örneğin, bir birey iki farklı dilin konuşulduğu bir toplumda dünyaya gelebilir veya tek dilli bir toplumda farklı anadillere sahip olan ebeveynleri olabilir. Böyle durumlarda kendini iyi şekilde ifade edebildiği birden fazla dil olabilir. Bu tür durumlardan bölümün devamında daha detaylı ele alacağız.

Tove Skutnabb-Kangas (1981: 13-14) ise ana dile daha belirgin özellikler yükleyerek, ana dili "insanın düşündüğü, rüya gördüğü ve sayı saydığı dildir" şeklinde tanımlamıştır. Fakat bu tanım tek başına ele alındığında yeterli değildir çünkü kişinin yeni bir dil edinmeyi başarabilmesi durumunda bu işlevleri (yeni dilde düşünmek, rüya görmek ve sayı saymak) yeni dilde de yerine getirebilir seviyeye gelmesi söz konusudur. Zira dil öğretiminde öğretmenlerin, öğrencilere ikinci dilde konuşurken aynı zamanda bu dilde düşünmeye başlamaları yönünde tavsiyeler vermeleri ve bu durumu teşvik etmeleri yabancı dil eğitiminde yaygın bir yaklaşımdır. Burada kastedilen düşüncüyü ana dilde nasıl dile getireceğini tasarlayıp bunu yabancı dile kafanın içinde çevirerek dile getirmek yerine, düşüncenin doğrudan yabancı dilde nasıl ifade edileceğini tasarlayıp söylemektir.

Bu doğrultuda, Skutnabb-Kangas'ın ana dil insanın düşündüğü dildir tanımı, yabancı dil eğitiminde çürütebilmiştir çünkü bu beceri birden fazla dilde edinilebilir.

Skutnabb-Kangas'ın anadili ayırt etmek için kullandığı bir diğer özellik olan 'rüya görme' ise psikoloji alanında uzmanlaşmış olan De Koninck ve meslektaşları tarafından 1990 yılında Ottawa Üniversitesinde yapılan bir araştırmaya konu olmuştur (1990:91-92). Araştırmada ana dili İngilizce olan ve yaşları 18-23 arasında değişen 4 kadın, 6 haftalık bir Fransızca eğitim programına başlarlar ve programın başlangıcından 2 hafta öncesinden, programın bitişinden 2 hafta sonrasına kadar 'rüya günlükleri' (**dream diary**) tutulur. Araştırma sonucunda Fransızca öğreniminde önemli gelişim gösteren öğrencilerin, rüyalarında Fransızca sözlü iletişime girip, Fransızca'yı rüyalarında içselleştirdiği ortaya konulmuştur. Ne yazık ki, aynı içselleştirme ve iletişim Fransızca derslerinde başarı sağlayamayan deneklerde gözlemlenmemiştir. Buna rağmen, bu araştırmadaki başarılı denekler sayesinde Skutnabb-Kangas'ın ana dil tanımındaki 'rüya görme' özelliği de geçersiz kılınmıştır.

Fakat Skutnabb-Kangas (1981: 26) yazısının devamında sunduğu 4 kriter ile ana dil tanımı çerçevesini belirleyerek daha ayrıntılı bir açıklama getirmektedir. Ona göre ana dilin sahip olduğu 4 kriter şu şekildedir:

- "Köken" (**origin**) kriterine göre ana dil, insanın ilk öğrendiği ve ilk uzun süreli iletişim kurduğu dildir. Bu sosyolojik bir kriterdir. Ayrıca, ana dil (**mother tongue**) teriminin anlamına bakıldığında annenin konuştuğu dil anlamına gelir. Buradaki 'anne' sözcüğünü sadece biyolojik anne olarak değil de, çocukla ilk iletişim kuran kişi olarak düşünüldüğünde ana dilde kökenin önemini anlayabilmekteyiz (Skutnabb-Kangas, 1981: 14).
- Diğer bir kriter ise "yeterlilik" (**competence**). Uzmanlık olarak da tanımlayabileceğimiz bu dilsel (**linguistic**) kritere göre ana dil, insanın en iyi bildiği dildir (Skutnabb-Kangas, 1981: 14). Aslında söz konusu ikidillilik olduğundan bu tanım çok basit kalmaktadır. Zira çalışmanın ilerleyen

aşamalarında kişinin birden fazla dilde eşit yeterliliğe sahip olabildiği durumlardan da söz edilecektir.

- "İşlev veya kullanım" (**function-use**) olarak adlandırabileceğimiz bu sosyolingüistik kritere göre ise ana dil, kişinin en fazla kullandığı dildir (Skutnabb-Kangas, 1981: 15). Fakat bu tanım da yine tartışmaya oldukça açıktır. Çünkü sosyal toplum şartları nedeniyle insanların en fazla kullandığı dil sadece ana dilleri olmayabilir. Hatta göç, iş hayatı, eğitim hayatı gibi durumlarda ana dilleri olmayan ve hatta çok iyi bilmedikleri dilleri kullanmak durumunda kalabilirler ve yine göç, iş hayatı veya eğitim hayatının yoğunluğu gibi durumlarda iyi hakim olunmamasına rağmen bu diller kişi tarafından en çok konuşulan dil statüsüne gelebilir.
- Skutnabb-Kangas tarafından öne sürülen son kriter ise "tutum" dur (**attitude**). Bu kriter içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel bağdaştırmaya göre ana dil insanın kendi kimliğini ifade ettiği ve kendini bağdaştırdığı dildir. Dil bireye, onu gruba bağlayacak, aidiyet hissettirecek bir kimlik vermekte, "diğerleri" ile arasında bir sınır oluşmaktadır. Dışsal bağdaştırmaya göre ana dil, kişinin başkaları tarafından ana dili olarak tanımlandığı dildir (Skutnabb-Kangas, 1981: 15). Kısacası, tutum kriteri kişinin kendini tanımladığı dil ve diğer kişilerin bu kişiyi tanımladığı ana dildir.

Fark edilebileceği üzere, yukarıdaki kriterler konunun başında bahsettiğimiz en yaygın ana dil tanımlarıyla da örtüşmektedir. Fakat, günümüz koşulları bu kriterleri esnetmektedir. Örneğin, köken kriterini ele alalım. Yukarıda söz ettiğimiz gibi, modern dünyada farklı milletlerden gelen bireyler evlenmektedirler, bu da o ailede doğacak çocuklar için köken kriterinde bahsedilen ilk öğrenilen dil koşulunun dışına çıkmaktadır. Aynı örnek yeterlilik kriteri de incelendiğinde, farklı milletlerden gelen ebeveynlere sahip bir çocuğun ana dili en iyi bildiği dildir şeklinde kısıtlamak da doğru olmayacaktır.

İşte çağdaş dünya şartlarının ana dil tanımını bulanıklaştırdığı bu koşullarda, karşımıza ikidillilik kavramı çıkmaktadır. Sırada ikidillilik kavramıyla ilgili açıklamalara göz atabiliriz.

İlk bakışta ikidillilik hem günlük hayatta hem de akademik bağlamlarda tanımı açık ve anlaşılabilir gibi durur. Fakat yakından ele aldığımızda bu tanımların bazen bulanıklaştığını, bazen fazla genel olduğunu ve hatta bazen birbirine zıt tanımların öne sürüldüğünü görürüz. Örneğin, ikidillilik çalışmalarının önde gelen ismi Uriel Weinreich, şu şekilde bir tanım sunmuştur: “Dönüşümlü olarak iki dili kullanma eylemine ikidillilik diyeceğiz ve bu eylemi gerçekleştirenler de ikidillilerdir”² (Weinreich 1968:1). Fakat bu hem çok genel bir tanımdır hem de yeteri kadar açıklayıcı değildir. Örneğin, bir kişi ikidilli olup da dönüşümlü olarak her iki dili de kullanmayabilir. İlerleyen bölümlerde de bahsedeceğimiz pasif ikidillilik durumunda, kişi ikidilli olmasına rağmen dillerden bir tanesini aktif olarak kullanamıyor olabilir. Weinreich bu tanımıyla yabancı dil öğretiminde önemli kabul edilen dillerin edinildiği yaş, dillerin edinildiği bağlam (tek dilli veya ikidilli ortam, ev, okul), dillerin hangi sırayla edinildiği, kullanılma sıklığı, her dilin yaşanılan toplum içerisindeki prestiji, kişinin bildiği her dilde sahip olduğu dil becerileri (sözlü veya yazılı anlatım ve sözlü veya yazılı anlama) ve en önemlisi de her dilde ulaştığı hakimiyet seviyesi gibi unsurları da göz ardı etmektedir. Bu unsurların yalnızca yabancı dil öğretimi araştırmalarında değil, artık ikidillilik tanımlama ve ölçümlerinde de etkin bir konuma sahip olduğunu aşağıdaki popüler ikidillilik tanımlarını inceleyerek de görebiliriz.

Bu tanımların ilk öne çıkanı Leonard Bloomfield’e (1935:56) aittir: “Mükemmel yabancı dil öğrenimi eşliğinde ana dil kaybının yaşanmadığı durumlar ‘ikidillilik’ yani her iki dile de ana dile derecesinde hakim olunmasıyla sonuçlanır.”³ Bu tanım hem ikinci dil öğretimi tekniklerini hem de ikidillilik kavramını etkilemiştir. Çünkü Bloomfield bir

² “The practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the person involved, bilingual”. (Weinreich 1968:1)

³“In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in *bilingualism*, native-like control of two languages.” Bloomfield (1935:56)

kişinin ikidilli sınıfına girebilmesi için gereken bir dil yeterliliği seviyesi tanımlamıştır; ‘her iki dile de ana dil derecesinde hakim olmak’. Elbette herkesçe kabul görmüş bir ‘ana dil derecesi’ ölçüm tekniği bulunmamaktadır, çünkü yukarıda da bahsettiğimiz gibi çağdaş yaşam koşullarıyla en yaygın ana dil tanımları dahi tartışılabilir ve çürütülebilir duruma gelmiştir. Yine de Bloomfield’in belirttiği gibi yabancı dile ana dil seviyesinde hakim olmak için çok ileri seviyede bir yabancı dil ediniminin kastedildiği yadsınamaz.

Öte yandan, William F. Mackey (1962:52) ikidilliliği çok genel ve kısa bir şekilde “kişinin birden fazla dili kullanabilmesi”⁴ olarak tanımlamıştır. Mackey’nin tanımında ikidillilik olgusunu bu denli geniş bir kavram olarak tanımlayıp, daraltmaktan kaçınmasının nedeni ona göre ikidilliliğin göreceli (**relative**) bir kavram olmasıdır. Mackey’nin kastettiği ikidilliliğin daha kesin tanımlanması için gerekli olan dilsel uzmanlık düzeyinin belirlenmesinin ve bu düzeyin ölçülmesi için gerekli olan tekniklerin belirlenmesinin ne kadar zor olduğudur.

Diğer yandan Einar Haugen (1953:7)⁵ ikidilliliği kişinin ana dilinden başka bir dilde anlamlı yapılar oluşturması şeklinde tanımlayarak, bu kavramın tanımını çok genişletmiş oluyor. Zira bu tanıma göre, kişinin kendi ana dili haricinde başka bir dilde birkaç cümle kurabiliyor olması bile ikidilli olması için yeterlidir gibi görünüyor. Aslında bu basit tanım yukarıda Mackey tarafından söz edilen, bir kişinin ikidilli sayılabilmesi için sahip olması gereken dil yeterliliği veya dilsel uzmanlık düzeyi gibi tartışmalı konuları saf dışı bırakıyor fakat maalesef bu kadar basit bir tanım bu denli kapsamlı bir konunun açıklanması için yeterli değildir.

John MacNamara (1969:80), Haugen’dan biraz daha ayrıntılı bir tanım yapıyor diyebiliriz. Ona göre, ikidilli kişi ana dili dışındaki bir dilde 4 dil becerisinden (dinleme, okuma, yazma, konuşma) en az bir tanesine sahip olan kişidir. MacNamara’nın bu tanımı

⁴ “The ability to use more than one language” Mackey (1962:52)

⁵ “A bilingual produces complete and meaningful utterances in other languages.” Haugen, (1953:7).

ile kesin bir dil yeterliliği seviyesi tanımı yapmamakla beraber en azından bir dil yeterliliği alt seviyesi belirlediğini söyleyebiliriz.

Els Oksaar (1971:377) ise ikidilliliği kişinin bulunduğu durumlara göre iki dil kullanabilmesi ve kolaylıkla düzgü değiştirebilmesi olarak açıklıyor. Buna göre, kişinin bulunduğu durum ve sosyal çevreye göre gerekli olan diller arasında kolaylıkla geçiş yapabiliyor olması gerekiyor. Tıpkı Weinreich gibi Oksaar da tanımında dilleri dönüşümlü kullanmak veya farklı durumlarda farklı diller kullanabilme becerisinden bahsederken aslında sonraki bölümde (bkz. Bölüm 1.1.1) değinilecek olan düzgü değiştirme olgusunun ikidillilikle nasıl iç içe olduğuna dair bir ipucu veriyorlar.

Skutnabb-Kangas ise daha önce ana dili açıklamak üzere belirlediği 4 kriteri (1981: 26), sonrasında ikidilliliği açıklamak için de kullanılmıştır (1981:93):

- Köken (**origin**): Bu kriteri yerine getirebilmek için kişinin her iki dili de aile ortamında ve doğal konuşmacılardan öğrenmiş olması gerekir. Ayrıca bireyin iletişim kurmaya başladığı andan itibaren iki dili de paralel olarak kullanması gerekir.
- Yeterlilik (**competence**): Bu kritere göre birey her iki dili de en iyi şekilde bilmelidir veya başka bir deyişle her iki dili de doğal (**native**) konuşmacı seviyesinde konuşmalıdır.
- İşlev (**function**): Birey çoğu durumda her iki dili de kullanma becerisine sahip olmalıdır. Kısaca açıklamak gerekirse, burada bahsedilen bağlama göre diller arasında geçiş yapabilmek yerine, her bağlamda her iki dili de kullanabilecek beceriye sahip olmaktır. Örneğin, Almanya’da yaşayan Türk bir ailenin çocuğu okulda Almanca eğitim görmektedir. Dolayısıyla, tarih, matematik, fizik gibi konulardan bahsederken Almancada kendini daha iyi ifade edebiliyor olması gerekir. Ancak, bu kritere göre bu çocuğun hiç Türkçe eğitim almamış olmasına rağmen, tarih, matematik, fizik gibi konularda kendini Türkçede Almaca kadar iyi ifade edebiliyor olması gerekir. Bölüm 1.2’de (İkidillilik ve Sınıflandırılması) bu kritere karşı çıkan yaklaşımlardan bahsedeceğiz.

- Tutum (**attitude**): İç bağdaştırma açısından kişi bir birey olarak iki dilli ve iki kültürlü bir kimlik edinir. Dış bağdaştırma açısından ise kişi toplum tarafından ikidilli/ iki dile hakim bir birey olarak bilinir. Demek oluyor ki, birey hem kendini ikidilli olarak tanımlar hem de sosyal çevresi tarafından kendisine bir ikidillilik kimliği atanır.

Sırada, Weinreich ve Oksaar'ın ikidillilik tanımlarında önemini vurguladığı iki dili dönüşümlü kullanabilme durumu, diğer bir deyişle düzgü değiştirmeden söz edilecektir.

1.1.1 İkidillilik: Düzgü Değiştirme ve Girişim

Weinreich (1953:1) “girişim” (**interference**) olgusunu ikidillilerin dil kullanımında meydana gelen normlardan bir çeşit sapma ve kişisel bir olgu olarak tanımlıyor. Mackey (1970:554) ise bir dilde yazarken veya konuşurken diğer bir dilin özelliklerini kullanmak diye karşı bir tanım sunuyor. Her iki tanımda da dilin üretim süreci olan yazma ve konuşma becerileri etkilenmektedir ve ana dilin veya baskın dilin (bkz. Bölüm 1.2.1) ikinci bir dilin edinimi veya kullanımı üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekilmektedir. Kısacası, birey bir dile (Dil 1) ait olan özellikleri, diğer bir dilde (Dil 2) kullanmaktadır. Ancak, bu özellik Dil 2'nin kurallarına uygun olmadığında dilbilgisi açısından yanlış ifadeler ortaya çıkar. Buna sözdizimi (**syntax**) veya telaffuz (**pronunciation**) gibi örnekler verebiliriz. Örneğin, ana dili Fransızca olan bir bireyin İngilizce sözcükleri de Fransızca gibi telaffuz etmesi ve sonucunda İngilizce iletişime girdiği kişilerce anlaşılamaması. Benzer bir durum çeviriye yeni başlayan çevirmenler veya çeviri öğrencilerinde de karşımıza çıkar. Özellikle yazılı çeviride çok uzun tümcelerin Türkçeden İngilizceye çevrilmesi sırasında İngilizcede sözdizimi açısından hatalı tümceler kurulması ilk başlarda çok yaygındır.

Marisa Presas (2000:25) girişimin “doğrudan çeviride” de (**direct translation**) iki şekilde gözlemlendiğini öne sürmektedir. İlki algılamada Dil 1'in Dil 2'nin anlaşılmasına müdahale etmesidir, buna ‘sahte tanış’ (**false friends**)⁶ denir. Bu durum farklı dillerdeki

⁶ Türkçesi Özlem Berk'in Çerimbilim Terimcesinden alınmıştır.

sözlüksel öğelerin karşılığı olan zihinsel içeriklerinin üzerinde yeterince düşünülmeden birleştirilmesi olarak da açıklanabilir (Presas, 2000:26). Kısacası, iki farklı dilde benzer telaffuzları olan ancak farklı anlamları olan sözcüklerdir. İkinci durumda ise Dil 2, Dil 1'in üretim aşamasına müdahale eder. Bu durumda çevirmen kendi ana dilinde yanlış ve akıcı olmayan kalıplar oluşturabilir.

Düğü değiştirme tek seferde veya bir konuşma içerisinde iki dili dönüşümlü olarak kullanmak şeklinde basitçe tanımlanabilir (Presas, 2000:26). Bireyin bilinçli şekilde iki dil arasında 'gidip-gelmesi' aslında her iki dilde de yüksek dilsel yeterliliğe sahip olduğunu gösterir diyebiliriz. Bu iki olgunun arasındaki fark ise girişimin farkında olmadan yani istemsizce gerçekleşirken, düğü değiştirmenin bilinçli ve isteyerek yapılan bir hareket olmasıdır. İkidilliler bir dilde bir sözcüğü hatırlayamadıklarında onun yerine o sözcüğün diğer dildeki anlamını kullanabilirler. Bu yalnızca hatırlamamaktan veya bilmemekten değil, bazı konularda diğer dilin daha baskın olmasından da kaynaklanabilir. Örneğin, üniversite öğrencilerinin sıklıkla kullandığı 'deadline' sözcüğü. Şüphesiz ki her biri bu sözcüğün teslim tarihi anlamına geldiğini biliyor, ancak "bu ödevin deadline'ı ne zaman?" diye sormak bulundukları bağlam (arkadaş çevresi, okul ortamı) yüzünden daha kolay ve işlevsel geliyor.

İkidillilikte ve çeviribilimde sıklıkla karşımıza çıkan girişim ve düğü değiştirme kavramlarından kısaca söz ettikten sonra sırada ikidilliliğin sınıflandırılmasını ele alacağız.

1.2 İKİDİLLİLİK VE SINIFLANDIRILMASI

Yukarıda (bkz. Bölüm 1.1 İkidilliliğin Tanımı) bahsettiğimiz en yaygın ikidillilik tanımlarını kısaca "iki dil konuşabilme veya iki dili anadil düzeyinde konuşabilme" şeklinde genelleyebiliriz. Bu şekilde özetlediğimizde aslında ikidilliliğin tanımıyla ilgili en yaygın iki zıt görüşü bir araya getirmiş oluyoruz. İlki Mackey ve Weinreich gibi araştırmacıların da desteklediği dil yeterliliğinden bağımsız olan "iki dili konuşabilme" şeklindeki ikidillilik tanımı. Burada bir bireyin ikidilli sayılabilmesi için tek koşul iki adet

dil kullanabilmek veya konuşabilmektir. Ancak bu tanım o kadar genel ki, buna ikinci dili başlangıç düzeyinde dahi kullanan her birey ikidilli sayılabilir. Örneğin; ikinci dilde yalnızca selamlaşmak veya 1-10 arası sayı saymak dahi bireyin ikidilli olarak tanımlanabileceği anlamına gelir.

Bloomfield ve Skutnabb-Kangas gibi araştırmacılar ise daha ayrıntılı olan “iki dili, anadil derecesinde kullanmak” ifadesini destekliyorlar. İlk görüşten farklı olarak burada üst düzey bir dil yeterliliği ikidilli sayılabilmek için gerekli koşul olarak ileri sürülmektedir.

İkidillilik tartışmaları her ne kadar dil edinci (**language acquisition**) üzerine odaklansa da, ikidillilerin özellikleri ele alınırken dil edinci kadar önemli olan diğer toplumsal, kültürel ve bilişsel faktörleri göz ardı etmemek gerekir. Sosyal, psikolojik ve kültürel değişkenlerin de ikidilli kişi üzerinde doğrudan etkisi vardır.

Bu yüzden sırada, bu değişkenlerden yola çıkarak en yaygın ikidillilik sınıflandırmalarını ayrıntılı olarak ele alacağız.

1.2.1 İkidillilerin Dil Yeterliliklerine Göre Sınıflandırılması

Gillian Wigglesworth ve NG Bee Chin (2007:3) tarafından öne sürülen bu sınıflandırma, en basit şekilde bir kişinin ikidilli sayılabilmesi için her bir dilde sahip olması gereken dil yeterlilik düzeyi olarak açıklanabilir. Örneğin; bir bireyin ikidilli sayılabilmek için her iki dili de ana dil gibi konuşması gerekir mi yoksa ikinci bir dilde ulaşılan başlangıç seviyesi dahi ikidilli sayılabilmek için yeterli midir? Tıpkı ikidilliliğin farklı şekillerde tanımlanmasında (bkz. Bölüm 1.1 İkidilliliğin Tanımı) olduğu gibi bu konuda da alanın önde gelen uzmanları farklı dil yeterliliği ölçütleri öne sürmüştür.

Bölüm 1.1’de ikidilliliği tanımlarken her araştırmacının ikidillilik tanımından ayrıntılı olarak söz edildiğinden, dil yeterlilik görüşlerini incelemek için kısaca değinilecektir. Bloomfield (1935:56) ikidilliliği “her iki dili de ana dil gibi kullanabilmek” şeklinde tanımlayarak dil yeterliliği düzeyi konusundaki yüksek beklentisini açıklamıştır.

Mackey (1962:52) ise ikidilliliği “birden fazla dil kullanabilme becerisi” olarak tanımlamıştır. Bu Bloomfield’ın tanımına tamamen ters düşmektedir. Çünkü, Mackey tanımıyla herhangi bir dil yeterlilik düzeyi belirtmediğinden tanımının belirleyiciliği kısıtlıdır. Örneğin, Mackey’nin tanımına göre ikinci bir dilde başlangıç aşamasında olan bir kişi bile ikidilli sayılabilir. Bloomfield ise kişinin her iki dili de ana dil düzeyinde kullanabilmesi gereksinimini bir ikidillilik koşulu olarak öne sürmüştür ve dil yeterlilik düzeyini belirlemiştir.

Weinreich (1968:1) ise Mackey ile aynı safta yer alarak ikidillilik için “kişinin dönüşümlü olarak iki dil kullanması” şeklinde açıklayarak dil yeterliliği düzeyini göz ardı eden bir tanımlama yapmıştır. Burada kastedilen kişinin farklı durumlarda ve bağlamlarda farklı dil kullanabilmesidir. Ancak, herhangi bir dil yeterliliği düzeyi belirtilmediğinden bu çok da açıklayıcı bir tanım değildir.

Haugen (1953:7) de Weinreich ve Mackey’ye yakın şekilde ikidillikten “bir konuşmacının diğer bir dilde ilk kez anlamlı ve tam ifadeler üretmeye başladığı an” şeklinde söz etmektedir. Görüldüğü gibi Bloomfield tanımıyla iki dilin tam bir denge içerisinde olduğu bir dil seviyesini koşul olarak öne sürer ve bu şekilde ikidillilik için gerekli olan dil yeterlilik düzeyini, ‘ana dili gibi’ ifadesiyle belirlemiş olur. Mackey, Weinrich ve Haugen ise dil yeterlilik düzeyinin sınırlarının olmadığı daha gevşek bir tanım benimsemektedirler. Dolayısıyla ikidilliliği sınıflandırırken de her iki dilde ulaşılan dil yeterlilik düzeyine göre farklı kategoriler bulunmaktadır.

Wigglesworth ve Chin (2007:5) bu kategorilerden yaygın olanları dengeli ikidillilik, baskın ikidillilik, edilgen ikidillilik ve yarıdillilik şeklinde sıralamaktadır.

İlk olarak, dengeli ikidillilik⁷ (**Balanced Bilinguals**) her iki dilde de tam yetkinliğe sahip olan kişileri tanımlamak için ilk olarak Lambert, Havelka ve Gardner⁸ tarafından 1959’da kullanıldı. Bu tanım her ne kadar basit gibi görünse de aslında kişinin tüm

⁷ Bican ve Demir, 2018:133.

⁸ Lambert, W. E., Havelka, J., & Gardner R. C. (1959).

alanlarda ve ortamlarda her iki dili mükemmel derecede kullanabilme becerisine sahip olması gerektiğini savunur. İşte tam da bu nedenle çok tartışılan bir konu olup, her ne kadar her iki dilde de yüksek uzmanlığa sahip olmak yaygın olsa da, çok tecrübeli ve yüksek dil düzeylerine sahip konferans tercümanları bile iki dil arasında birini diğerinde daha fazla tercih edebilir. Wigglesworth ve Chin (2007:6) göre dengeli ikidillilik çok ender görülür ve bu düzeye ulaşılması çok zordur. Bunun nedeni, ikidillilerin iletişimi işlevsel kılmak amacıyla içinde bulundukları durum ya da konu alanına göre iki dil arasında seçimde bulunmalarıdır. Örneğin, İngilizce eğitim veren bir üniversitede okuyan birey dersleri hakkında konuşurken kendini İngilizcede daha rahat ve akıcı ifade eder. Ancak, dersleri hakkında Türkçe konuşması gerektiğinde özellikle kavram ve terimlerden söz ederken akıcılığın sekteye uğraması ve hatta düzgü değiştirmeye başvurması çok normaldir.

İkinci kategori olan, baskın ikidillilikte⁹ (**dominant bilinguals**) ise adından da tahmin edebileceği bir dilin diğerinden daha baskın olması söz konusudur. Bu nedenle baskın olmayan dili de tanımlamak için kullanılan ikincil dil olgusu (**subordinate**)¹⁰ öne sürülmüştür. Ancak bu baskınlık alan, konu veya bağlamlara göre değişkenlik gösterebilir. Örneğin, Almanya’da Türk bir ailenin çocuğu yüksek yeterlilik düzeyine sahip olduğu halde, okulda eğitimini gördüğü konuları Almanca konuşmayı tercih ederken, ailesiyle günlük hayatta konuşurken Türkçe kullanmayı tercih eder, böylece okul bağlamında baskın dil Almanca iken, ev bağlamında baskın dil Türkçedir.

Üçüncü kategorideki edilgen veya gerileyici ikidillilik¹¹ (**passive or recessive bilinguals**) durumunda ise zaman içerisinde bir dildeki dil yeterlik düzeylerini kaybedilir. Bunun en yaygın nedeniyse o dilin kullanılmamasıdır. ‘Gerileyici’ (**recessive**) terimi olumsuz anlamlar doğurabileceğinden “edilgen ikidillilik” bu ikidilli sınıfının tanımlanmasında daha yaygın şekilde tercih edilmektedir. Örneğin, bir dili anlayan ancak konuşamayan kişiler bu sınıfa dahil edilebilir. Bu durumda genellikle birey bir dilden

⁹ Bican ve Demir, 2018:134.

¹⁰ Wigglesworth ve Chin (2007:6).

¹¹ Bican ve Demir, 2018:134.

diğerine geçiş yaşar. Örneğın, evde kullanılan dilden ev dışındaki sosyal hayatında ve yaşadığı toplumda kullanılan baskın dile. Yukarıdaki örnekten devam edersek, ailesiyle Almanya'ya taşınan çocuk her iki dile de hakimdir, fakat ileride onun çocukları doğuştan yaşadıkları toplumun diline daha fazla maruz kalarak Almancayı Türkçenin yerine koyabilirler. Bu durumda büyükanne ve büyükbabalarının konuştuğu dili anlayabilirler fakat bu dilde anlamlı tümceler üretme becerileri gelişmeyebilir.

'Edilgen' ve 'ikincil' ikidillilik ilk bakışta birbirlerine benzer kavramlar gibi görünseler de aslında aralarında büyük bir fark vardır. İkincil ikidillilikte dengeli ikidillilikte olduğu gibi her iki dilde de eşit dil yeterlilik düzeyleri yoktur ve baskın dilde daha yüksek dil yeterliliği gözlemlenirken ikincil dilde dil yeterlilik düzeyi düşüktür. Ancak, dil yeterlilik düzeyi sosyal alan, konu ve bağlam gibi faktörlerden doğrudan etkilenir ve bu faktörlere göre baskın dil ve ikincil dil yer değıştirebilir. Bir başka deyişle, ikincil dil bazı bağlamlarda baskın dil konumuna yükselirken, baskın dil de ikincil dil konumuna düşebilir. Aslında burada tıpkı dengeli ikidillilikte olduğu gibi her iki dil de eşit dil yeterlilik seviyesinden bahsedebiliriz. Aradaki fark, dengeli ikidillilikte her konu, alan ve bağlamda her iki dilde de eşit dil yeterliliği mevcutken, baskın ve ikincil dilde konu, alan ve bağlama göre dil yeterliliği farklılık göstermektedir.

Edilgen dil kavramında ise dil yeterlilik düzeyinin genel kaybı söz konusudur ve bağlam veya konuya göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. O dil her bağlamda pasif veya edilgendir ve konuşma veya yazma becerilerinde kayıplar söz konusudur.

Yarıdillilik veya kısıtlı ikidillilik¹² (**semilinguals or limited bilinguals**) hem ana dilde hem de ikinci dilde sınırlı yeterlilik düzeyine sahip ikidilli bireyleri tanımlamak için kullanılır. Bu terimler ikidillilik seviyesi ile ilgili tartışmalara da zemin hazırlamıştır. Yarıdillilik ilk kez N. E. Hansegard (1968) tarafından her iki dilde de yeterliliği olmayan İsveç'teki Finli azınlık öğrencilerini nitелеmek için kullanıldı. Hansegard (Baker, 2006:9) yarıdilliliği 6 adet dil yeterliliği eksikliği kapsamında ortaya sundu:

¹² Bican ve Demir, 2018:134.

- Kelime dağarcığı (**size of vocabulary**)
- Dilin doğruluğu (**correctness of language**)
- Dilin bilinçdışı işlenmesi (**unconscious processing of language- automatism**)
- Dil yaratımı (**language creation- neologization**)
- Dil işlevleri hakimiyeti (örneğin; duygusal, bilişsel) (**mastery of the functions of language**)
- Anlamlar ve imgeler (**meanings and imagery**)

Buna göre, yaridilli bir birey tekdilli bir bireye kıyasla yukarıda belirtilen parametrelere göre hem niteliksel (dil işlevleri hakimiyeti, anlamlar ve imgeler, dil yaratımı, dilin bilinçdışı işlenmesi) hem de niceliksel (dilnin doğruluğu, kelime dağarcığı) olarak yetersizdir ve başka ülkelere göç etmiş ailelerin çocuklarında sıklıkla rastlanan düşük akademik başarının nedeni olarak da yaridillilik sıklıkla karşımıza çıkar.

1.2.2 İkidillilerin Becerileri ve Bellek Türlerine Göre Sınıflandırılması

İkidilliliğin çeviri edincinin geliştirmenin bir adımı olarak ele alırsak, çevirmenlerin profesyonel hayatlarında kullandıkları dillerde yeterli uzmanlığa sahip olmaları gerekmektedir. Burada değinilmek istenen ikidilliliğin hangi yaşlarda veya hangi durumlarda edinildiği gibi öğrenme sürecini etkileyen faktörler değil, öğrenme süreci sonunda hangi becerileri elde ettiğini ele almaktır. Bu ortaya çıkan sonuçta da ikidilli kişinin her iki dilde de uzmanlaşması ve öğrenme sürecinin bilişsel etkileri bu çalışma için önemli noktalarır.

Dil becerileri bakımından ele alındığında ikidilliler genellikle kendilerini iki farklı dilde ifade etme yeteneğine sahip kişiler olarak görülür ve kendini ifade etme yeteneği de aktif ve üretken dil kullanımını içerir. Baetens Beardsmore (1982: 13-17) ise ikidilliliği kişilerin algılama veya üretme becerilerinden hangisinin daha gelişmiş olduğuna göre; ikidilliliğe sırasıyla “algılayıcı ikidilli” (**receptive bilingual**) ve “üretici ikidilli” (**productive bilingual**) olarak bir ayırım getirmiştir. ‘Algılama’ ve ‘üretim’ terimleri metinlerin algılanma ve üretimlerini tanımlamaktadır. Algılayıcı ikidilliler yukarıda

bahsedilen ‘edilgen ikidillilik’(bkz. Bölüm 1.2.1) ile bağdaştırılabilir. Buna göre, birey ikinci dili anlamada ve algılamada sorun yaşamaz, okuma ve dinleme becerilerine sahiptir, ancak üretim gerektiren yazma ve konuşma becerilerine sahip değildir. Diğer bir deyişle ikinci dil karşısında pasiftir. Türkiye’de de özellikle yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrenciler arasında çok yaygın olan “anlıyorum ama konuşamıyorum” şeklinde dile getirilen durumlarda birey algılayıcı ikidilli olup söz konusu olan edilgen ikidilliliktir.

İkidillilerin belleği (**memory**) denilince en çok merak edilen konu ikidillerin her dil için ayrı ve birbirinden bağımsız belleklere mi yoksa her iki dil için de ortak bir belleğe mi sahip olduklarıdır (Presas, 2000:22). Bu yüzden her dilin dilsel göstergelerinin birbirleri arasındaki ilişkiye ve konuşmacının bu göstergelerle bağdaştırdığı zihinsel temsilleri ele alınmalıdır. Weinreich (1968:9-10) tipolojisiyle bu konuyu incelemektedir. Bu tipolojiye göre ikidilliler:

- ‘eşgüdümlü ikidilliler (**coordinated**)’,
- ‘eklemeli ikidilliler (**compound**)’ ve
- ‘bağımlı ikidilliler (**subordinated**)’ şeklinde sınıflandırılmalıdır.

Eşgüdümlü ikidillilerde konuşmacı her dilin sözlü göstergesini farklı bir zihinsel imge ile bağdaştırır. Eklemeli ikidillilerde konuşmacı her iki dil için de aynı zihinsel imgeye sahiptir. Bağımlı ikidillilerde ise konuşmacı bir dilin sözlü göstergesini diğer dilin sözlü göstergesi ile bağdaştırıp bunu sırayla zihinsel imge ile bağdaştırır. Ancak Presas (2000:22) bu tipolojinin ortaya atıldığı günden beri doğruluğunun sorgulandığına dikkat çekiyor. Sonuç olarak, tipolojide yer alan durumların tamamen soyutlama olduğunu ve gerçeği yansıtmadığını öne sürmektedir. Buna ek olarak, bu tür bir ayrımın sadece eklemeli ve eşgüdümlü ikidilliler olarak yapılabileceğini vurguluyor.

1.2.3 İkidillilerin Dil Edinimlerine Göre Sınıflandırılması

Wigglesworth ve Chin (2007:11) ikidillilerin dil edinimleri sınıflandırmasını iki gruba ayırmaktadır. İlki ikidillilerin dil edinimi bağlamına göre sınıflandırılması, ikincisi

ise dil ediniminin gerçekleştiği yaşa göre sınıflandırılmasıdır. Sırada, her iki gruba ayrıntılı olarak değinilecektir.

Tüm ikidillilerin birden fazla dil kullanmak gibi bir ortak noktası olsa da bu dillerin edinimi açısından bakıldığında her biri farklı yollar tecrübe etmektedir. Çok sayıda ikidilli bir araya getirip sorduğunuzda muhtemelen hiçbirinin dil edinimi tecrübesi bir diğerine tıpatıp benzemeyecektir. Dil edinimi açısından farklar yaratabilecek birçok değişken vardır. Kimi her iki dili de evde ailesinden öğrenmiştir, kimi bir dili evde öğrenirken diğer dili okulda öğrenmiştir, kimi üniversitede, kimi de işyerinde veya seyahat ederek veya yabancı bir ülkeye taşınarak. Fakat bu değişkenler sadece en genel bakış açısını kapsamaktadır ve bunların belki de alt değişkenleri diyebileceğimiz daha onlarcası vardır. Örneğin, ev bağlamında dilin hangi yaşta öğrenildiği, dilin ne sıklıkta kullanıldığı, kimlerle konuşurken kullanıldığı, ne şekilde kullanıldığı. Dahası okul veya iş bağlamında dilin hangi yaşta öğrenildiği, dilin ne sıklıkta kullanıldığı, kimlerle konuşurken kullanıldığı, ne şekilde kullanıldığı şeklinde de daha fazla alt değişkenler sıralayabiliriz. Hatta rneğin bir birey üzerinde hem okul hem de ev bağlamından farklı değişkenlerin kombinasyonu söz konusu olabilir, yani birçok değişkenin farklı bağlamlardaki kombinasyonlarıyla onlarca dil edinimi tecrübesi karşımıza çıkabilir. Dolayısıyla, ikidillileri araştırırken her birinin farklı dil edinimi tecrübesi olduğunu ve bu nedenle farklı profillere sahip olabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yüzden burada yalnızca en yaygın olan parametrelerden birkaçı ele alınacaktır.

Chin ve Wigglesworth (2007:11), ‘birincil bağlamlar’ (**primary contexts**) ve ‘ikincil bağlamlar’ (**secondary contexts**) şeklinde bir ayırım ne sürmektedirler. Birincil bağlamlar, çocuğun her iki dili de doğal bir şekilde, yapılandırılmış bir ğretim olmadan dil ediniminin gerçekleştiği durumlardır. İkincil bağlamlarda ise, çocuğun dillerden bir tanesinin edinimi yapılandırılmış bir ortamda yani genellikle okul gibi resmi bir ortamda gerçekleşir, diğerinin edinimi ise doğal bir şekilde gerçekleşir. Skutnabb-Kangas (1981) bu iki kavramı aynı zamanda ‘doğal ikidillilik’ (**natural bilingualism**) ve ‘okul ikidilliği’ (**school bilingualism**) olarak da tanımlanmıştır.

Chin ve Wigglesworth (2007:11) birincil bağlamları veya doğal ikidilliliği ‘doğal olarak birleşik’¹³ (**naturalistic fused**) ve ‘doğal olarak ayrı’¹⁴ (**naturalistic separate**) şeklinde ikiye ayırmıştır. Doğal olarak birleşik olan ortamda iki dilin edinildiği bağlamlar arasında farklılık yoktur. Her iki dilin de edinimi aynı bağlam içerisinde gerçekleşir. Örneğin, ikidilli bir çocuk anne ve babasından her iki dilde de girdi alır ve her iki dil de her bir ebeveyn tarafından bilinmektedir. Kısacası, çocuğun ebeveynleri de birer ikidillidir. Doğal olarak ayrı ortamlar durumunda ise her dilin edinimi için farklı bağlam söz konusudur. Bunun en güzel örneği anne ve babası farklı milletlerden olan çocuklardır. Anneleriyle farklı bir dil, babalarıyla farklı bir dil konuşurlar. Bu grup aynı zamanda ‘bir-ebeveyn -bir- dil’ (**one-parent-one-language**¹⁵) olarak da adlandırılır. Başka bir örnek ise çocuğun anne ve babasından aynı dilde girdi alırken, çevresinden başka bir dilde girdi alması olabilir. Örneğin, çocuğun gün içinde uzun süreli iletişime geçtiği dede, büyükanne veya dadısı gibi bakımından sorumlu olan kişiler.

Dil ediniminin ikincil bağlamları (veya okul ikidilliliği) da seçici ikidilliler¹⁶ (**elective bilinguals**) ve durumsal ikidilliler¹⁷ (**circumstantial bilinguals**) olarak ikiye ayrılmıştır. Seçici ikidillilerin durumunda kişi ikinci bir dil öğrenmeyi kendi tercih etmiştir veya kişisel seçiminin sonucudur. Örneğin, dil kursuna gitmek veya dil öğrenimi için yurt dışına çıkmak gibi. Durumsal ikidillilerde ise bireyin ikinci dili öğrenme konusunda herhangi bir seçim şansı yoktur ve içinde bulunduğu durum dolayısıyla bu yeni dili öğrenmek zorunda kalır. Bu durumun en yaygın örneklerinden bir tanesi, kuşkusuz ailesiyle başka bir ülkeye göç eden çocukların yaşadıkları durumlardır. Aile dışında konuşulan dili ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve topluma uyum sağlayabilmek için o dilde eğitim veren okullarda eğitim görmek mecburiyetinde kalır. Sırada dil ediniminin gerçekleştiği yaşlara göre belirlenen ikidillilik türlerine geçebiliriz.

¹³ Bican ve Demir, 2018:134.

¹⁴ Bican ve Demir, 2018:134.

¹⁵ Kısaca OPOL şeklinde karşımıza çıkabilir.

¹⁶ Bican ve Demir, 2018:135.

¹⁷ Bican ve Demir, 2018:135.

Yaş faktörü ikidillilik için her zaman önemli ve tanımlayıcı bir etken olmuştur. İkidilliler üzerinde yapılan araştırmalarda da, araştırma grupları her zaman yaş aralıklarına göre belirlenmiştir (Marissa Presas (2000), Marguerite Malakoff ve Kenji Hakuta (1991), Beverly Adab (2000)) ve araştırmalarda genellikle de küçük yaş grupları (Presas(2000), Malakoff ve Hakuta (1991)) incelenmiştir.

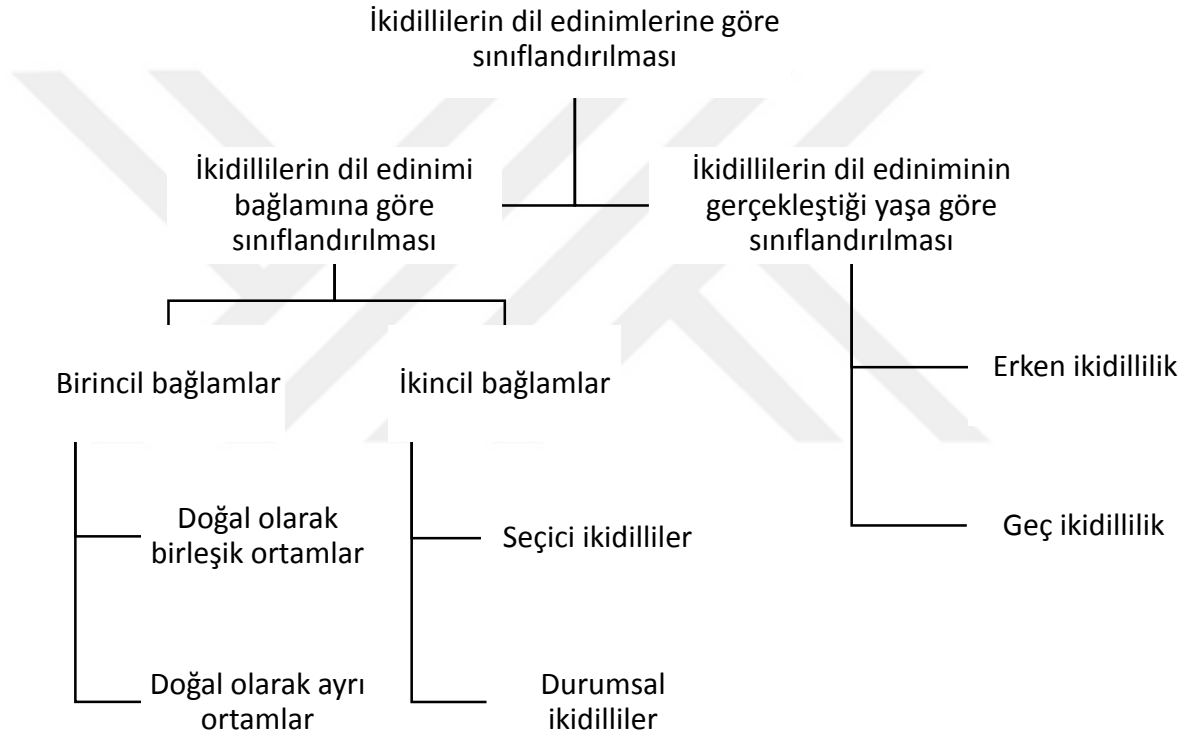
İkidillilik hakkında yaş faktörü açısından iki zıt görüş bulunmaktadır. Bir grup erken yaşta dil ediniminin ikinci dili anadil seviyesinde (**native-like**) öğrenmenin tek yolu olduğunu savunurken, bir diğer grup yetişkinlerin de ikinci bir dili ana dil seviyesinde öğrenebileceklerini savunmaktadır. Dil öğretimi alanında çalışan ve erken yaşta dil edinimini savunan Long (1990) ikinci dili 6 yaşından önce edinen çocukların ana dil seviyesinde edince ulaştıklarının altını çiziyor. Ancak, yetişkinlerin ikinci dili daha hızlı oranda öğrendikleri belirtilmektedir. Long (1990), Newport (1990), Patkowski(1994), 1967’de Lenneberg’in ortaya attığı ‘kritik dönem varsayımının’¹⁸ destekçilerinden. Bu kavram her ne kadar dil öğretimi alanına ait bir konu olsa da, söz konusu ikidillilik olduğunda, doğru tanım ve açıklamalarda bulunabilmek için sıklıkla pedagoji, çeviribilim ve hatta sosyolojiden yardım almak gerekmektedir. Kritik dönem varsayımı erken yaştaki çocuklarda üstün bir dil öğrenme kapasitesi olduğunu ve bu kapasitenin yaş ilerledikçe azaldığını ve hatta yok olduğunu savunmaktadır.

Görüldüğü gibi ikidilliliğin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda, yaş ana faktörlerden bir tanesidir. Bu konuda yaygın olan bir sınıflandırma da erken (**early**) ikidillilik ve geç (**late**) ikidilliliktir. Erken ikidillilikte kişi her iki dile de ergenlik çağından önce maruz kalmaktadır. Geç ikidillilikte ise kişi ikinci dili ergenlikten sonra edinmeye başlarlar. Her ne kadar çok sık kullanılsa da bazı araştırmacılar (McLaughlin 1984, 1985) bebeklik çağında edinilen ikidilliliği de sınıf olarak ayırır, fakat bu çok nadiren

¹⁸ Critical period hypothesis (1967): Kişinin erken çocukluk yıllarında ergenlik çağına kadar üstün bir dil öğrenme yeteneğine sahip olduğunu savunan hipotez. Buna göre, bu yetenek çocuk büyüdükçe azalmakta hatta yetişkinliğe geçişte tamamen yok olmaktadır. Bu kritik dönemin etkin bir şekilde değerlendirilmesi durumunda kişiyi ikinci veya daha fazla dili ana dili gibi öğrenip doğal konuşmacı (native speaker) aksanına sahip olabileceği savunulmaktadır.

kullanılan bir kavramdır. Bunun nedeni bu çağdaki çocukların henüz tam olarak konuşamadıkları için üzerlerinde araştırma yapılmasının çok zor olması olabilir.

İkidillilerin dil edinimlerine göre yapılan bu sınıflandırmalar birçok alt başlık içerdiğinden, daha açıklayıcı olması amacıyla aşağıdaki Tablo 1’den yararlanabiliriz:



Tablo 1. İkidillilerin dil edinimlerine göre sınıflandırılması.

1.2.4 İkidillilerin Sosyal Etkenlere Göre Sınıflandırılması

Sosyal etkenler tanımı oldukça geniş bir alanı kapsadığından, bu faktörleri dilin kullanıldığı etkinlik alanı ve sosyal çevre olarak iki gruba ayırarak ele alacağız.

Bölüm 1.2.3’de söz edilen dil edinimi bağlamlara göre yapılan ayrımlara benzer bir sınıflandırma da etkinlik alanlarını açıklamak amacıyla da yapılabilir. En basit örnek olarak, bir çocuğun evde ailesiyle konuştuğu dilden farklı bir dili ev dışında, okulda arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle konuşması verilebilir. Bu örnekte geçerli olan durumda diller farklı ortamlarda farklı roller ve işlevler üstlenirler. Dillerin üstlendiği bu işlevler de etkinlik alanı olarak adlandırılabilir. Etkinlik alanı (**domain**) kavramı ilk olarak Joshua Fishman (1972:20) tarafından dil kullanımını bölümlere ayırmak için ortaya atıldı. Sonrasında Fishman etkinlik alanlarını aile (**family**), arkadaşlık (**friendship**), din (**religion**), eğitim (**education**) ve iş (**employment**) olmak üzere 5 gruba ayırmıştır. Kısaca, örneklendirmek gerekirse Almanya’da yaşayan Türk bir ailenin çocuğu ailesiyle Türkçe konuşurken, Alman arkadaşlarıyla Almanca, Türk arkadaşlarıyla da Türkçe konuşmayı tercih edebilirler. Aynı şekilde, çoğunlukla Almanların çalıştığı iş ortamında da Almanca konuşması daha işlevsel olabilir.

Fishman bu beş etkinlik alanını kişinin hayatı ve dolayısıyla dili üzerine en çok etki eden faktörler olarak belirlemiştir. Bu etkinlik alanları hem ikidilli bireyin hangi dili kullanmayı seçeceğini hem de dil kullanım biçimini (**style of language use**) belirlemektedir.

Her ne kadar etkinlik alanı kavramını ilk olarak kullanan Fishman olsa da, Hoffmann (1991:31) Fishman’ın belirlediği 5 etkinlik alanını kişi, ortam ve konu olarak daralttı:

- Kişi (**person**): Burada konuştuğumuz ve iletişim kurduğumuz kişilerin yalnızca biçimsel kararlarda (**stylistic choice**) değil, aynı zamanda dilsel özelliklerin de iletişim kurduğumuz kişiye göre belirlendiği savunulmaktadır. İkidillilik durumunda ise, bu etkileşim farklı dillerin kullanımı şeklinde karşımıza çıkar.

Tıpkı yukarıda söz ettiğimiz örnekte olduğu gibi, Almanya’da yaşayan Türk bir ailenin çocuğunun aile bireyleri ile Türkçe, aile bireyleri dışındaki kişilerle Almanca konuşması.

- Ortam (**place**): Okul, iş, devlet dairesi gibi mekanlar dil kullanımını ve hatta dil seçimini etkiler. Yine, iletişim kurulan kişiyle bağlantılı olarak bulunulan mekan da dil kullanımını belirler. Yukarıdaki örnekten devam etmek gerekirse, Almanya’da yaşayan Türk bir ailenin çocuğu, yine Türk bir aileden gelen arkadaşıyla evlerinde Türkçe konuşurken, okula gittiklerinde Almanca konuşmayı tercih edebilirler. Bu hem etraflarında Almanların bulunmasından hem de okul ortamı için Almanca konuşmaya şartlanmış olmalarından kaynaklanır.
- Konu (**topic**): Bu şıkkı tanımlarken kişisel bir örnek vermemin anlaşılmasına yardımcı olacağı kanaatindeyim. Yunanistan’da bir Batı Trakya Türk Azınlık toplumu üyesi olarak, ev ortamında daima Türkçe konuşulmaktadır. Ancak, bürokrasi, medikal, hukuk, vs. gibi konular ev ortamında aktarılırken Yunanca tercih edilmesi çok yaygındır. Bunun nedeni, bu konulara öncesinde yalnızca Yunanistan’da, Yunan devlet dairesinde, Yunan doktorlarla ve Yunan avukatlarla maruz kalınmasıdır. Kullanılan sözcüklerin veya terimlerin anlaşılmasında veya algılanmasında hiçbir sorun yoktur, ancak daha önce Türkiye’de bir devlet dairesinde bulunmadığımız için bazı terimlerin nasıl kullanıldığı bilinmemektedir. Sözcüklerin ayrı ayrı Türkçe karşılıkları bilinmekte ancak sözcüğü sözcüğüne çeviri bütünsel olarak bir anlam ifade etmeyeceğinden bu tür konuların aktarımı Yunanca yapılmaktadır. Bu durumda, etkinlik alanı olarak ikidilli bireylerin dil seçimini etkilemiş olur.

Sosyal çevre faktörlerini ele alacak olursak, bunlar ikidillilerin kendi ikidillilik durumlarına karşı tutumları ve toplumun ikidillilere karşı olan tutumları da ikidillilik kavramının açıklanmasına katkıda bulunan faktörlerdendir. Toplumun ikidillileri algılama şekli, ikidillilerin kendilerini algılama şekillerini etkileyebilir (Wigglesworth ve Chin, 2007:19). İkidillilerin farklı toplumlarda farklı algılanabilmesinin nedeni ise bazı toplumların tek dilli, bazı toplumların ise iki dilli ve hatta çok dilli olabilmesidir. Fakat

toplumun ikidillilere karşı olan tutumları sadece konuşulan dil sayısı ile ilgili değildir. Bazı bağlamlarda ikidillilik toplum tarafından desteklenirken diğer bazı bağlamlarda ikidilliliğe herhangi bir destek veya katkı söz konusu değildir. Örneğin; Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, vs. gibi ülkelerde yaşayan ikidillilerin evlerinde konuştukları dil, ev dışında konuştukları dilden farklıdır ve ikidilli çocuklar evde konuşulan dil konusunda okulda herhangi bir destek görmemektedirler veya nadiren görmemektedirler. Zira ülkelerin eğitim politikaları okullarda genellikle toplumun büyük çoğunluğunun konuştuğu dili öğretmek üzerine kurulmuştur. Böyle durumlarda birey kendi dilini değersiz görmeye başlar ve sosyal çevreye uyum sağlaması gerektiği bakışını hisseder. Bunun sonucunda eksiltici (**subtractive**) ikidillilik¹⁹ denen kavram ortaya çıkmıştır. Bu ikidillilik türünde bireyin yeni bir dil öğrenmesi ana dil edincinin kaybına yol açmaktadır. Başka bir deyişle ikinci dil ana dilin yerini alır. Sonuçta iki çeşit durum ortaya çıkabilir. Birey her iki dilde de ana dil edincini yakalayamaz ve yarıdillilik olarak adlandırılan ikidilliliğe yol açılır veya her ne kadar ana dilin kaybına neden olsa da birey ikinci dilde yetkinliğe ve ana dil seviyesine ulaşır.

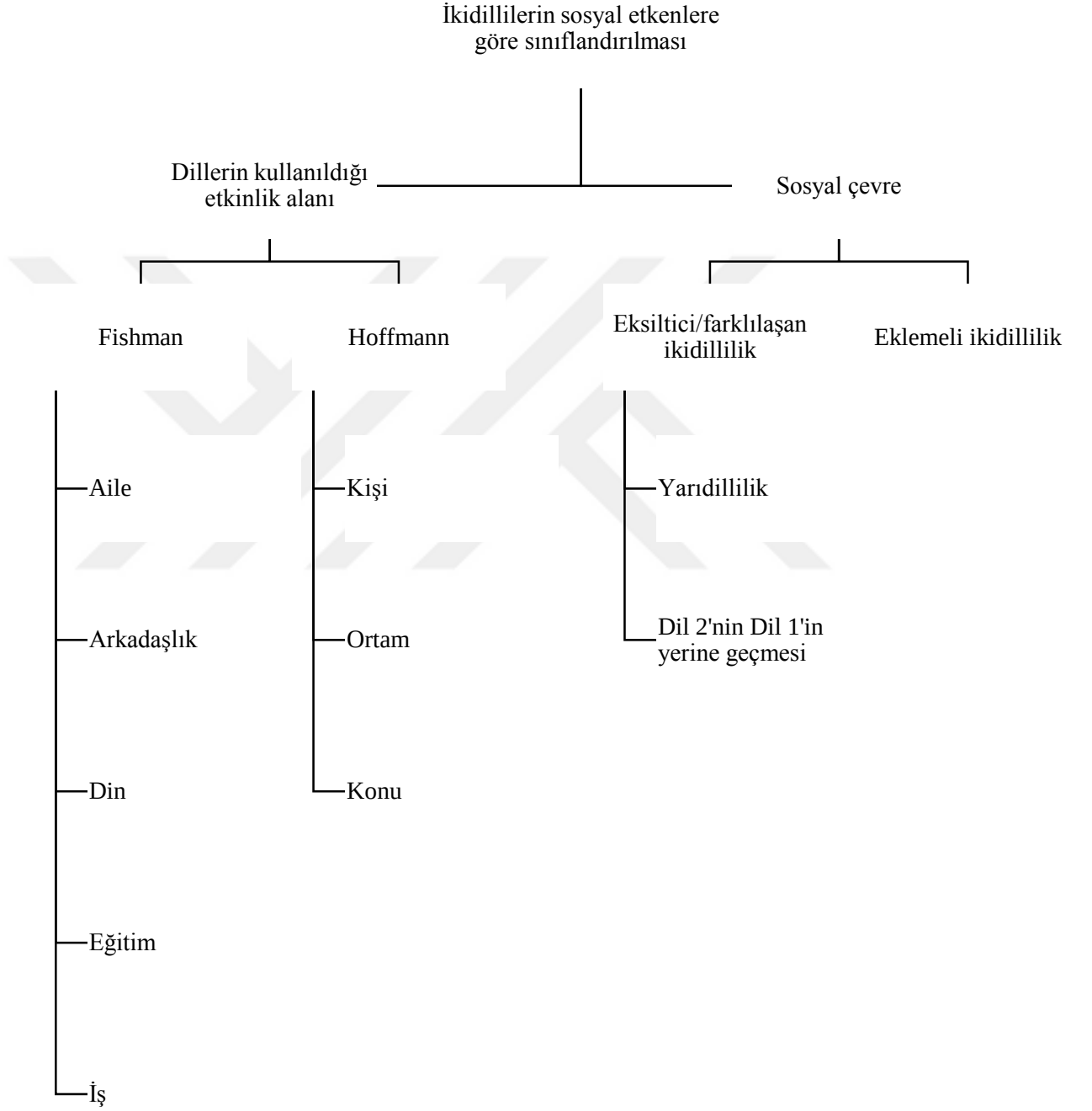
Chin ve Wigglesworth (2007:19) ‘eksiltici ikidilliğin’ yarattığı olumsuz algıdan kurtulmak için, bu durumu ‘farklılaşan (**differential**) ikidillilik’²⁰ gibi daha tarafsız bir terimle tanımlamanın daha uygun olacağı görüşündedir. Onlara göre farklılaşan ikidillilik basitçe ikinci dilin ana dilin yerine geçmesinden çok, ikidilli bireyin ana dilinin ve ikinci dilinin dil yeterlilik düzeyi açısından farklılaştığını vurguluyor. Elbette, akademik destek ve eğitici girdiler olmadan ana dilin ikinci dil ile aynı seviyede gelişmesi ve aynı işlevlere sahip olması beklenemez. Diğer bir deyişle, bireyin hayatında ikinci plana attığı ana dilinin, okulda destek gören ve emek harcanılan ikinci dil ile aynı derecede gelişmemesi oldukça doğaldır. Farklılaşan ikidillilik de bireyin konuştuğu dillerin eşit düzeylerde olmadığı bu durumu tanımlar (Chin ve Wigglesworth, 2007:19).

¹⁹ Bican ve Demir, 2018:135.

²⁰ Bican ve Demir, 2018:135.

Sosyal çevreden etkilenererek oluşan bir diğer ikidillilik türü ise eklemeli **(additive)** ikidilliliktir. Bu durumda ikinci dilin yetkinliği ana dilin yetkinliğine eklenir ve ana dilde herhangi bir kayıp yaşanmaz. Genellikle bireyin yaşadığı ülke ve devlet tarafından destek ve teşvik söz konusudur. Böylece yaşadığı toplum tarafından onaylandığını hisseden birey kendi dilini ve kültürünü değerli görür. Belçika ve İsviçre gibi birden fazla resmi dili olan ülkelerde, anayasa bireylerin o ülkenin resmi diliyle beraber ana dillerini de öğrenme hakkını koruma altına almıştır. Böylece, birey devlet tarafından ikidilli olmaya özendirilir ve birey ikidilli ek bir beceri olarak görür.

İkidillilerin sosyal etkenlere göre sınıflandırılması adlı başlık altında incelediğimiz alt başlıkları Tablo 1.2’de şema halinde görebiliriz.



Tablo 1.2. İkidillilerin sosyal etkenlere göre sınıflandırılması.

1.3 İKİ DEĞİŞKENLİ DİL

Diglossia sözcüğü Yunancadaki “διγλωσσία” (δι(iki)+ γλώσσα(dil)) sözcüğünden gelmektedir ve ikidillilik anlamına gelir. Ancak 1959 yılında Charles Ferguson tarafından iki değişkenli dil anlamında kullanılmıştır. Ferguson (1959:325) bu kavramı bir toplumda iki farklı dilin aynı anda var olması şeklinde tanımlamıştır. Yunanca bir sözcüğün yurtdışında literatürde farklı bir kavram için kullanılmaya başlanması Yunan araştırmacıları uzun yıllar meşgul etmiştir. Bunun üzerine, Yunan araştırmacı Michalis Damanakis (1998:90) ‘kişisel ikidillilik’²¹ diye adlandırdığı bir kavram öne sürmüştür. Damanakis kişisel ikidillilik için “kişinin birden fazla dil kullanabilme becerisi” şeklinde çok geniş bir tanımlama yapmıştır. Aslında Damanakis’in kişisel ikidillilik diye tanımladığı kavram Türkçe ve İngilizce literatürde ikidillilik (**bilingualism**) dediğimiz kavramla aynıdır. Türkçe ve İngilizce literatürde **diglossia** diye yer alan kavram için ise ‘sosyal ikidillilik’²² diye bir kavram öne sürmüştür. Böylece Damanakis Ferguson’un Yunan literatüründe yarattığı krizi bu şekilde çözmüştür.

Diglossia yani iki değişkenli dil söz ettiğimiz gibi bir coğrafi bölgede iki dilin birlikte var olmasıdır. Bu durumda genelde toplum tarafından diller arasında işlevsel ayırım yapılmaktadır. Uygulamada bir dil topluluğunun belirli durumlar veya işlevler için bir dili ve farklı durumlar veya işlevler için başka bir dili kullanması çok yaygın bir durumdur. Hangi dili kullanacağı bireyin bulunduğu bağlama veya bireyin amacına göre farklılık gösterir. Bir azınlık toplumunda ev içinde veya azınlık toplumu içinde konuşulan azınlık dili ve ev dışında, iş hayatında, okul hayatında da aynı azınlık toplumunun bu kez o ülkenin çoğunluğunun konuştuğu dili konuşması çok yaygın karşılaştığımız bir örnektir. Kısaca özetlemek gerekirse diglossia terimi coğrafi bölgenin ikidilliliğini tanımlarken, ikidillilik terimi bireyseldir.

²¹ Ατομική διγλωσσία.

²² Κοινωνική διγλωσσία.

1.4 DEĞERLENDİRME

Sonuç olarak, ikidilliliği açıklamak tek bir tanım kullanmamız şimdilik mümkün değildir. Bu konuyu inceleyen araştırmacıların dahi ortak bir paydada buluşamadıklarını gördük. Ancak, ikidillilik sınıflandırmalarını ele aldığımızda bu anlaşmazlığın nedeni ikidilliliğin her bireye farklı bir anlam ifade etmesidir diyebiliriz. Zaten, ikidilliliği etkileyen bu kadar çok değişken varken her bireyin ikidilliliği aynı şekilde deneyimlemesi beklenemez. Bu değişkenlerin çeşitliliği sayesinde ikidillilik disiplinler arası bir nitelik kazanıyor.

Dil öğretiminde ikidillilik bir amaç olarak kabul gördüğünden, pedagoji ikidilliliği en çok inceleyen disiplinlerin başında geliyor. Yine de, ikidilliliğin biraz daha derinlerine indiğimizde çeviribilim, dilbilim, sosyoloji ve hatta psikolojini alanlarındaki araştırmacıların ikidillilik ve kendi çalışma alanları arasında bağlantı kurarak yeni yaklaşımlar ve açıklamalar geliştirdiklerini görüyoruz. İkidilliliğin incelenmesi bu alanlar arasında en çok çeviribilim için önemlidir çünkü ikidilliliğin tek başına yeterli olmamakla beraber çeviri yapmak için gerekli bir koşul olduğu yadsınamaz. Sıradaki bölümde ikidillilik çeviri ve çeviri edinci ile birlikte ele alınacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

ÇEVİRİ EDİNCİ

İkidilli bireyler için çeviri özellikle ikidilli bir toplumda yaşıyorlarsa gündelik yaşamlarının bir parçasıdır. Peki, her ikidilli bir çevirmen midir? Çeviri edinci Brian Harris ve Bianca Sherwood'un (1978) savunduğu gibi ikidillilerin doğuştan sahip olduğu bir beceri midir? Çalışmamızın bu bölümünde yaygın çeviri edinci tanımlarını ele alınıp ikidillilik ile olan bağlantısı açıklanmaya çalışılacaktır.

Çeviri edincini ele almadan önce edinç kavramını açıklayalım. Mine Yazıcı (2013:23) edinç kavramını bilgiyi uygulamaya dönüştürebilme yetkisi veya kuram ve uygulamanın bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Yazıcı'ya göre burada sözü edilen bilgi kavramsal ve kuramsal bilgiyi ifade ederken, uygulama ise etki alanına özgü olan bilginin uygulamaya dönüşmesini ifade etmektedir. Görüldüğü üzere edinç kavramı yalnızca gerekli bilgi birikimi değil bu bilgi birikimini uygulamaya dökebilme becerisini de içermektedir. Bu doğrultuda çeviri edinci için de eğitim ve uygulamanın önemine dikkat çekilmiştir.

Çeviri edincini araştırırken öncelikle karşımıza çıkan çeşitli yaklaşımlardan söz etmemiz yerinde olacaktır. Kuşkusuz, söz konusu çeviribilim olduğunda alanın önde gelen isimlerinden Gideon Toury'nin (1995:250-51) temel taşı niteliğinde olan ifadelerine yer vermek gerekir. Toury'ye göre, çeviri edinci çevirmenlerin sahip olduğu kaynak dili erek dile dönüştürme yeteneğidir. Çeviri edinci alıştırmayla edinilir ve çevirmenin karşılaştığı çeviri görevlerine göre şekillenir. Buna bağlı olarak, çevirmenlerin farklı problemleri çözmede farklı stratejiler geliştirme yeteneğinin gerçek hayatta karşılaştıkları çeviri görevleri sayesinde kazanıldığını savunur. Toury ayrıca tek başına yeterli olmamakla birlikte ikidilliliği çeviri edincinin gelişmesi için gerekli bir kavram olarak sunmaktadır.

Harris (1977) ve Sherwood (1978) da Toury'nin ifadelerine benzer olarak çeviri edincini ikidillilerin içinden gelen ve özel bir çaba sarf etmeden günlük hayatlarının bir

parçası olarak ve özel bir eğitim gerektirmeyen ve kişinin dil edinciyle paralel olarak gelişen çeviri olarak tanımlıyor. Onlara göre çeviri doğuştan gelen bir beceridir ve ikidilli bir bireyin çeviri edinci, o bireyin her iki dildeki edinçleri ile paralel olarak gelişmektedir. Harris ve Sherwood neredeyse tüm ikidillilerin farklı konu ve bağlamlarda da olsa çeviri yapabildiğini savunurlar. Kısaca, onlar çeviri edincini ikidilliliğin bir parçası olarak ele almaktadırlar. Diğer yandan Toury(1995), bu görüşe zıt olarak ikidilliliği çeviri edincinin bir parçası olarak irdelemiştir.

Çeviri edincini anlama yolunda karşımıza çıkan bu çeşitli tanımlara ek olarak, tanımlardan biri de bu kavramı anlamak için farklı bir yaklaşıma başvurarak bu kavramı yapı taşlarına ayırtırmayı seçen bir başka araştırmacı Albrecht Neubert'tir (2000:3). Bu edinci açıklayabilmek için öncelikle çeviri edincini alt alanlara ayırmayı uygun görmüştür. Bu alt alanları tanımlarken çeviri edincinin temelini oluşturan unsurları da kavranmasını da kolaylaştırmıştır. Böylece birbiriyle iç içe olan bu alanların aralarındaki ilişkileri anlayarak çeviri edincine ulaşmak amaçlanmaktadır. Öncelikle çeviri eğitiminin soyut temelini oluşturabilecek temel prensipleri anlamak ve tanımlamak için çeviri sürecinde rol alan farklı alt edinçleri tanımlamak gerekir. Bu şekilde çeviribilim programlarınca amaçlanan çeviri edinci seviyesini ulaşmak için bu prensipler arasındaki alt ilişkiler çözümlenip çevirmen yetiştiren programlara adapte edilebilir. Bu alt edinçler bölüm 2.1'de (Çeviri Edinci ve Alt Edinçleri) ayrıntılı olarak incelenecektir.

Bir diğer yaklaşımı ise R. T. Bell (1991:43) sunmuştur. Çeviri edincini çeviri yapmak için çevirmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler olarak ortaya koymuş ve bu bilgileri beş farklı türe ayırmıştır:

- Erek dil bilgisi.
- Metin türü bilgisi.
- Kaynak dil bilgisi.
- Gerçek dünya bilgisi.
- Karşılaştırmalı bilgi.

Benzer olarak, Basil Hatim ve Ian Mason (1990:32) da çeviri edincini çeviri yapabilmek için gerekli olan bilgi olarak tanımlamıştır. Eşdeğer bir yaklaşımla PACTE (2000:2) “çeviri yapabilmek için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin temelini oluşturan sistem” ifadelerini kullanmıştır. PACTE tarafından yapılan bu tanım dört madde²³ ile tamamlanmaktadır:

- Çeviri edinci farklı durumlarda farklı şekillerde gerçekleştirilir.
- Temel olarak işlemsel bilgiden oluşmaktadır.
- Stratejiler çeviri edincinde temel bir rol oynarlar.
- Her uzman bilgisinde olduğu gibi çeviri edinci süreçlerinin birçoğu otomatik olarak gerçekleşir (PACTE, 2000:2).

Bu tanımda yer alan dört maddeye dayanarak PACTE çeviri edincinin alt bileşenlerinden oluşan bir çeviri modeli oluşturmuştur. Bu model Bölüm 2.1.2’de incelenecektir.

2.1 ÇEVİRİ EDİNCİ VE ALT EDİNÇLERİ

Bu bölümde Neubert’in çeviri edinci parametreleri PACTE’nin ise önce çeviri edinci alt bileşenleri daha sonra da çeviri edinci altedinçleri şeklinde tanımladığı edinç türlerinden söz edeceğiz.

2.1.1 Albrecht Neubert’e Göre Çeviri Edincini Oluşturan Parametreler

Neubert’e (2000:6) göre bir çevirmenin çeviri edincine sahip olması için geliştirmesi gereken bazı parametreler vardır. Bu parametrelerin geliştirilmesi için hem çeviri eğitimi hem de deneyim ve alıştırmalar gereklidir. Ayrıca bu parametreler hem çeviri edinciyle hem de birbirleriyle doğrudan bağlantılıdır. Her ne kadar Neubert bu bileşenleri parametre olarak adlandırsa da PACTE’nin çeviri altedinçleri diye adlandırdığı

²³ • translation competence is actualized in different ways in different situations,
• it consists basically of operative knowledge,
• strategies play a basic role in translation competence and
• as in any kind of expert knowledge, most translation competence processes are automatic.

bileşenlerle benzerlik taşımaktadır. Bu yüzden aynı bölümde incelenmeleri uygun görülmüştür. Neubert'in (2000:7) tanımladığı parametreler şöyledir: dil edinci (**language competence**), metin edinci (**textual competence**), konu edinci (**subject competence**), kültür edinci (**cultural competence**), aktarım edinci (**transfer competence**).

2.1.1.1 Dil Edinci

Çeviri dilbilimsel bir konudan veya diller üzerine yapılan bir çalışmadan çok ötedir. Fakat, şüphesiz ki dil edinci çevirinin yapı taşlarından bir tanesidir ve bu yapı taşının en değerli malzemesi ana dil bilgisi ve becerisidir. Bu edenle kaynak ve erek dillerin dilbilgisel ve sözcüksel dizgelerinin ayrıntılarına hakim olmak çeviri edincinin temellerindendir. Elbette ki buna her iki dilin kullanımlarında sürekli maruz kaldıkları değişiklikler de dahildir, ki bu değişiklikler sözlük ve benzeri kaynaklara sadece kısmen yansıtılır. Bilhassa özel amaçlı dil repertuarı bilgisi dilbilim edincinin ayrılmaz parçasıdır.

2.1.1.2 Metin Edinci

Çeviri edincinin dilbilimsel parametresinden metinsel parametresine kayan değişken bir ölçek vardır. Dizgesel bilgi karışık olarak söylem uzmanlığıyla bağdaştırılır veya en azından bağdaştırılmalıdır. Bu durum genellikle çevirinin lisandan (**langue**) çok, söz (**parole**) ile ilgili olduğunu söyleyerek açıklanır fakat bu tutum fazla mutlakiyetçidir. Metinler ve hatta aynı derecede çeviriler dizge gibidir. Lisan (**langue**) gibi potansiyel dizge değil, dizgenin kendisidirler. Kaynak ve erek lisan kültürlerine ve bunların alt alanlarına uyarak metin dünyasının normlarına boyun eğiyorlar. Çevirmenlerin bu metin dünyalarına aşına veya farklı meslek ve iş alanlarının teknik bilgilerine sahip oldukları farz edilir. Öncelikle metin özellikleri ve dilbilimsel özellikleri tanımlamada duyarlı hale gelmiş olmaları gerekir. Bunun için sözcük ve yapıların kendilerinin dizgesel elemanlar olduklarını ve metinlerde ve hatta metin türleri ve tarzlarda (**genre**) rol aldıklarında önemli kalıplara uyduklarının farkına varmak gerekir. Çevirmenlerin içselleştirmeye çalıştıkları bu düzgüsel (**normative**) kullanımlar ve düzenlerdir. Edinç profillerinin belirgin özelliği çevirmenlerin profesyonel kariyerlerinin sonucunda uzmanlaşmış oldukları belirli

metinsel etki alanları **(domain)** üzerindeki yeterlilik veya becerileridir. Teknik çeviri, hukuk çeviri veya edebi çeviri bunlara örnektir ve en yaygınlarındandır.

2.1.1.3 Konu Edinci

Metin edincine benzeyen bu edinç çeviri yapılacak alan bilgisini oluşturur. Bu benzerlik genellikle çevirmenleri ikileme düşürür fakat çevrilen materyallerin artışıyla metin uzmanlığı çok farklı boyutlar kazanmaktadır. Çevirmenler iş hayatları boyunca birer öğrenci gibidirler ve el atmak zorunda kalmayacakları alan yoktur.

Konu bilgisi veya yüksek uzmanlık bilgisi sürekli etkin bir şekilde kullandıkları bir bilgi olmayabilir, sonuçta her çevirmen her konuya hakim değildir ve olmak zorunda da değildir, yine de ihtiyaç duyduklarında bu bilgiye nasıl ve hangi yollardan ulaşacaklarını bilmeleri gerekir. İşte bu bilgiyi nerede arayacaklarını ve ulaşacaklarını bilme kapasitesi ve merak konu edincini oluşturur. Elbette profesyonel konu uzmanlarının yıllarca biriktirdikleri tecrübe ve eğitimlerine dayanan bilgilerinin derinliği bahsettiğimiz bilgiyle eşit tutulamaz. Ama bu bilgi de, evrensel bilgiye ulaşmak için çevirmenlerin yardımına ihtiyaç duyan uzmanları tatmin edecek derecede derin ve geniş olmalıdır.

Çevirmenin şansının yaver gitmesi ve maddi açıdan da kariyerlerinde uzmanlaşmayı karşılayabilmeleri durumunda, çevirmen ve alan uzmanının bilgisi arasındaki fark adım adım diğer bir deyişle çevirmenin yaptığı her çeviri sayesinde bir adım azalacaktır. Her çeviri çevirmen için yeni bir bilgi kaynağı, yeni bir bilgiye ulaşmak için bir fırsat ve yeni bir tecrübe demektir. Aslında konu edinci sadece uzmanlık alanlarıyla kısıtlı değildir, fakat profesyonel iş dünyasının şartlandırması olarak uzmanlık alanlarına odaklanılmıştır. Uzmanlık gerektirmiyormuş gibi görünen edebi ve benzeri metinleri çevirmek için bile bu edinç gereklidir. Çünkü iç dünyasındaki duygu ve düşünceleri satırları arasına gizleyen bir yazar tarafından oluşturulmuş bir gerçeklikte verilen mesajı anlamak ve doğru şekilde aktarmak çevirmenlerin işidir.

2.1.1.4 Kültür Edinci

Teknik metinler aynı zamanda kültüre de bağlıdır. Teknik kültürden kültüre sadece yüzeysel olarak aynı olan alanlarda kültüre özel terminolojiler çevirmenleri uğraştırır. Sıklıkla matematiksel ölçümlere benzer uyumsuzluklar ortaya çıkar. Bunlar da uzmanların kültürel engellere nasıl ayak uydurabileceklerine dair ayrıntılı incelemeler gerektirir. Metin ve metin türleri arasında iç içe geçmiş gömülü kültürelilik açısından çok büyük bir farklılık vardır. Çevirmenlerin farklı tarzlar (**genre**) için ihtiyaç duydukları çok farklı edinçlerden sunulabilir. Her ne kadar çevirmenler kültürlerarası uzman olarak adlandırılırsalar da, çoğunlukla baskın olan kendi kültürleri üzerinden duygu ve düşünceleri şekillenir. Fakat çevrilecek kaynağın altında yatan ve yüzeyde görünen tabakayla iletişim içinde tabakasını irdeleyip, bir çeviri oluşturmak için ellerinden geleni yapıyorlar. Ayrıca çevirmenler için göndericinin kültürüyle alıcının kültürü arasındaki arabulucular diyebiliriz. Zihinsel elementlerinde karşısalsal kaynak ve erek kültürel kalıpları kaynaştıran kültür uzmanlarıdır.

2.1.1.5 Aktarım Edinci

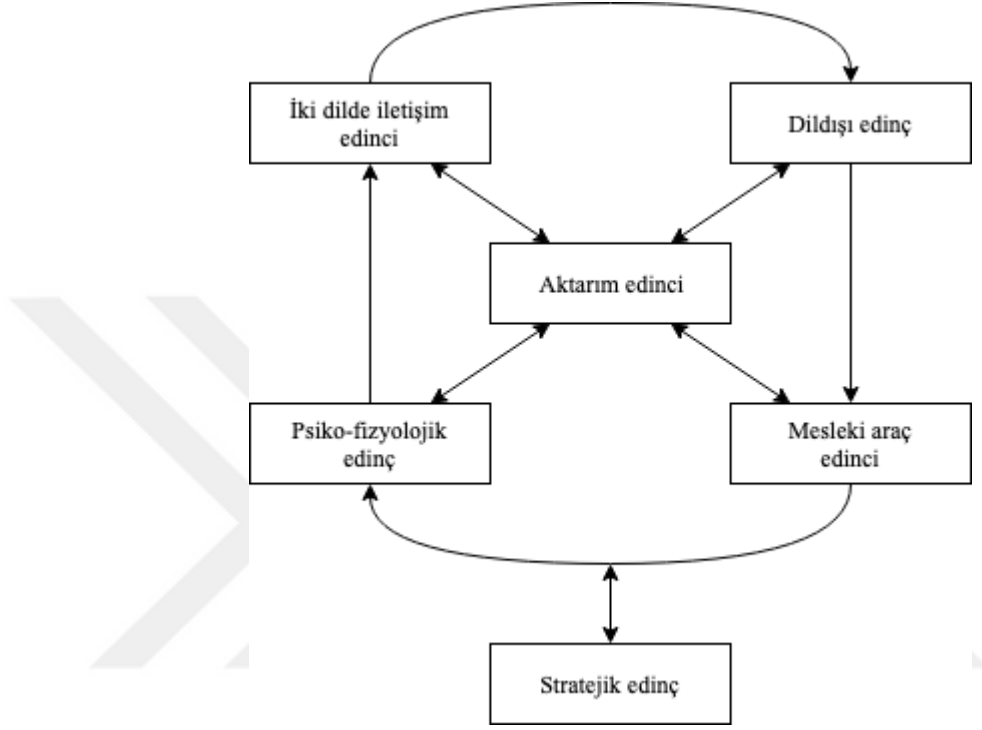
L1'deki metinleri L2'ye dönüştürürken kullanılan taktik ve stratejiler bu edinci oluşturur. Burada çevirmenler yargılanır. Bilgi, kişisel edinçler, dil becerisi, çeşitli alan ve uzmanlık bilgisi, iki veya daha fazla kültürü anlama becerisi gibi tüm edinçler bir çevirmen için temel becerilerindendir. Fakat bu beceriler, orijinalin yeterli bir kopyasını oluşturmak için, aktarım edinciyle birleştirilmediği takdirde çevirmenler başarılı olamazlar. Çeviri yapma hakkında bilgi sahibi olmak yeterli değildir, çeviri yapılmalıdır. Çevirinin özellikle ne için yapıldığının ışığında, tüm uygulamalı amaçlar, arabuluculukla görevlendirilmiş kişinin tüm incelemeleri, sosyal bir görevi yerine getirmedeki gibi, önemli olan orijinali olabildiğince hızlı ve etkili bir şekilde karşı tarafa ulaştırmak. Sonuçta çeviri kaynak metin tarafından teşvik edilmiş olan erek metni üçüncü şahıslara ulaştırmaktır. Çevirmenler bir hizmet sunarlar. Onların bilişsel başarıları amaçları uğrunadır. Bir orijinal metin hakkında çeviriye aktarabildiklerinden çok daha fazlasını biliyor olabilirler fakat bu durum, çeviriden başka bir kaynaktan yararlanamayan, hedef kitle için oldukça yetersiz olur.

2.1.2 PACTE'nin Çeviri Edinci Modeli ve Altedinçleri

PACTE (2000:2) çeviri edincinin farklı durumlarda ve farklı şekillerde gerçekleştiği ifadesini dilsel edinçten (**linguistic competence**) ödünç almıştır ve bu kadar önemli olmasının nedeni de davranışçı paradigmaların yerini bilişsel paradigmalara bırakmış olmasıdır. İşlemsel bilgi ise kısaca neyi nasıl yapacağını bilmektir. Ancak bu bilgi deneyim ve alıştırma gerektiren ve zamanla edinilen bir bilgidir. Çeviriye yeni başlayan acemi çevirmenlerde işlemsel bilgi kısmen var olsa da zamanla geliştirilebilir. Bu bilginin nasıl geliştirileceği ise kişiye, konuya veya alana göre farklılık gösterebilir. Bu yüzden de çeviri edincinin geliştirilmesinde uygulanan stratejiler de farklılık gösterir. Çeviri edinci geliştirildiğinde ise çevirmen artık uzman bilgisine sahiptir ve çeviri süreci otomatik olarak gerçekleşir.

Bu maddelerden yola çıkarak PACTE en yaygın çeviri edinci modellerini inceliyor ve sonunda Tablo 2.1'de yer alan çeviri alt bileşenlerden oluşan bir çeviri edinci modeli ortaya koyuyor.

ÇEVİRİ EDİNCİ



Tablo 2.1. Çeviri edincinin alt-bileşenleri (PACTE, 2000:101)²⁴.

İki dilde iletişim edinci²⁵, dilsel iletişim için gerekli olan pragmatik, toplumdilbilimsel, metinsel, dilbilgisel ve sözlüksel bilgi ve becerileri içermektedir. Çevirmenler bu bileşenleri kaynak dilde algılayıp erek dilde yeniden üretirler.

Dildışı edinç²⁶ ise her bir çeviri için gerekli olan genel dünya bilgisi ve uzmanlık bilgisidir. Kaynak ve erek kültürler, çevirinin metninin konusu ve bağlamı buna örnek verilebilir.

²⁴ Tabloda yer alan terimlerin Türkçesi için bkz. Mehmet YILDIZ (2016:26).

²⁵ Communicative competence in two languages.

²⁶ Extra-linguistic competence.

Mesleki araç edinci²⁷ ise hem çevirmenlik mesleğini hem de gerektiğinde mesleğin ticari yönünü karşılayabilmek için gerekli olan bilgi ve becerileri içermektedir. Örneğin, kaynakların belgelendirilmesi, meslekle ilgili yeni teknolojiler, meslek piyasası, profesyonel bir çevirmen olarak müşterilerle nasıl iletişim kurulması gerektiği.

Psiko-fizyolojik edinç²⁸ ise çevirmenin psikomotor, bilişsel ve psikolojik tutum kaynaklarını kullanabilme becerisidir. Örneğin, okumak ve yazmak psikomotor becerilerin en başında gelir. Bilişsel beceriler ise yaratıcılık, mantık, hafıza gibi becerileri içerir. Son olarak eleştirel düşünce, azim, kendine güvenmek psikolojik tutum örneklerindendir.

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi aktarım edinci²⁹ diğer tüm edinçlerin merkezinde yer alarak bunların birbirleriyle bağlantı kurmasını sağlar. Aktarım edincinin bu kadar önemli bir görev üstlenmesinin nedeni çevirinin başlı başına bir aktarım süreci olmasıdır. Kaynak metinden erek metne yapılan aktarım, yalnızca kaynak dildeki metni erek dilde yeniden ifade etmek değildir. Çevirmenin metnin kaynak dildeki işlevini analiz edip, dildışı birikimini kullanarak, erek metin okuyucunun özelliklerini de hesaba katması gerekir.

Stratejik edinç³⁰ çeviri sürecinde çevirmenin karşılaştığı sorunları çözmek için kullandığı bilinçli veya bilinçsiz yöntemlerdir. Karşılaşılan sorunu tanımlama sonrasında bu sorunu çözmek için yapılan araştırmalar, kaynak taraması, meslektaşlarına danışmak gibi yöntemler izlenebilir.

PACTE ilk olarak 2000 yılında sunduğu çeviri edinci modelini 2003 yılında yenileyerek tıpkı Neubert’in yaptığı gibi alt edinçlerden oluşan bir çeviri modeli sunuyor.

Bu modelde çeviri edinci, çevirinin gerçekleşmesi için gereken temel bilgi sistemi olarak ele alınıyor ve dört özelliğinden bahsediliyor, buna göre:

²⁷ Instrumental-professional competence.

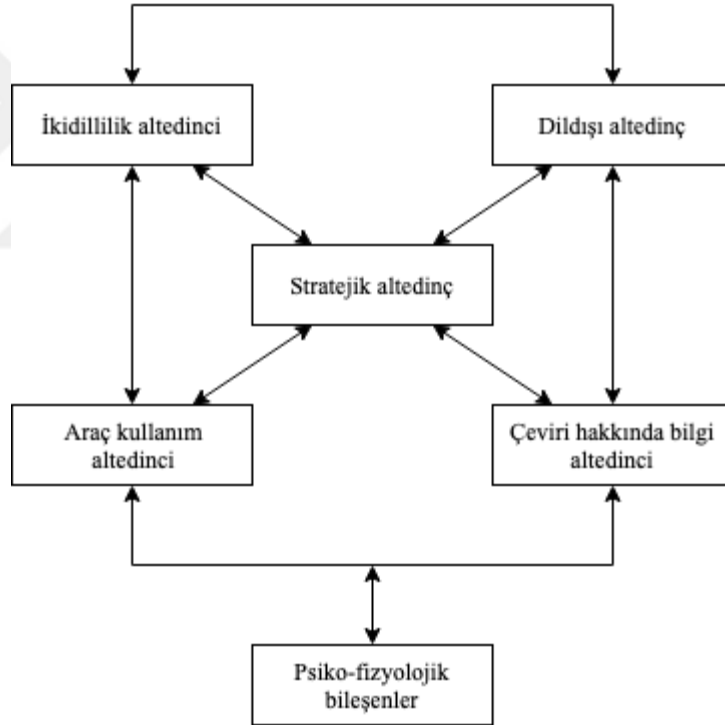
²⁸ Psycho-physiological competence.

²⁹ Transfer competence.

³⁰ Strategic competence (PACTE, 2000:101).

- Çeviri edinci bir uzmanlık bilgisidir ve bu bilgiye tüm ikidilliler sahip değildir.
- Çeviri edinci temel olarak yöntemsel bir bilgidir.
- Çeviri edinci birbiriyle bağlantılı olan çeşitli alt-edinçlerden oluşmaktadır.
- Çeviri edincinde stratejik bileşenler çok önemlidir.

Bu dört özelliği temel alarak oluşturulan modelde, Tablo 2.2’de görüldüğü gibi beş adet altedinç ve psiko-fizyolojik bileşenler sunulmaktadır.



Tablo 2.2. Çeviri edinci alt-edinçleri modeli (PACTE, 2003:60).³¹

³¹ Tabloda yer alan terimlerin Türkçesi için bkz. Mehmet YILDIZ (2016:26).

İkidillilik altedinci³² her dilin pragmatik, toplumdilbilimsel, metinsel ve sözcüksel-dilbilgisel bilgilerini içermektedir. Dildışı altedinç³³ ise ansiklopedik, tematik ve iki kültüre (çevirinin gerçekleştiği kaynak kültür ve erek kültür) ait bilgileri içerir. Çeviri hakkında bilgi altedincini³⁴ oluşturan ise çeviriyi(süreçler, yöntemler, prosedürler, yaklaşımlar, vs.) ve çeviri mesleğini yönlendiren ilkelerin bilgisidir. Araç kullanım altedincinde³⁵ çeviriye uygulanan dokümantasyon kaynakları ve bilgi teknolojilerinin kullanımına ilişkin bilgi yer almaktadır. Son ve en önemlisi ise stratejik altedinçtir³⁶. Çünkü bu edinç çeviri sürecinde ortaya çıkan problemlerin çözümü ve sürecin etkinliği ile ilgili olan maddedir. Psiko-fizyolojik bileşenler³⁷ ise bilişsel, davranışsal ve psikomotor mekanizmalardan oluşur.

Neubert ve PACTE'nin sundukları çeviri modelleri arasındaki ilk fark dilsel bileşenlerin (dilbilgisel, dilbilimsel, sözcüksel, metinsel vb.) gruplandırması sırasında ortaya çıkıyor. Neubert'in dilsel özellikleri dil edinci ve metin edinci şeklinde ikiye bölerken, PACTE ikidillilik altedinci başlığı altında topluyor. Aynı şekilde Neubert'in kültür ve konu edinci şeklinde iki başlıkta incelediği dildışı bileşenler, PACTE tarafından tek bir başlık altında toplanıyor (dildışı altedinç). Bu iki model arasında araştırmacıların ortak paydada bulunduğu tek nokta Neubert'in aktarım edinci ve PACTE'nin ise stratejik altedinç diye adlandırdıkları kavramlar. Her iki modelde de bu bileşen diğer bütün bileşenlerle doğrudan bağlantısı olan ve aralarında en önemli olandır.

Ancak genel olarak Neubert'in modelinin PACTE'nin modeline nazaran oldukça kısıtlı olduğunu görüyoruz. Örneğin, çevirmenlik mesleğinde kullanılan olmazsa olmaz yardımcı araçlar (sözlük, basılı veya çevrimiçi kaynaklar, çeviri programları vb.) Neubert'in modelinde yer almamaktadır. Oysa çeviri sürecinde bu araçların kullanım yöntemleri ve deneyimleri aranan bilgiye en hızlı şekilde ulaşmada büyük rol oynar.

³² Bilingual sub-competence.

³³ Extra-linguistic sub-competence.

³⁴ Knowledge about translation sub-competence.

³⁵ Instrumental sub-competence.

³⁶ Strategic sub-competence.

³⁷ Psycho physiological components (PACTE, 2003:60).

Çevirmenler zamanla kendileri için en uygun yardımcı araçları ve bunları kullanım yöntemlerini deneyimler ve geliştirirler. Böylece araç kullanım altedinci geliştirmiş olurlar.

2.2 ‘YERLİ’ ve ‘DOĞAL’ ÇEVİRİ

Yukarıda bahsettiğimiz gibi bazı araştırmacılar (Harris (1977) ve Sherwood (1978)) çevirinin doğuştan gelen bir beceri olduğunu ve bu becerini tıpkı diğer beceriler gibi geliştirilebileceğini savunurlar. Harris ve Sherwood, çeviriyi ikidillilerin içinden gelen ve özel bir çaba sarf etmeden günlük hayatlarının bir parçası olarak ve özel bir eğitim gerektirmeyen ve kişinin dil edinciyle paralel olarak gelişen çeviri olarak tanımlıyor. Onlara göre, çeviri doğuştan gelen bir beceridir ve bir ikidilli bireyin çeviri edinci, o bireyin her iki dildeki edinçleri ile paralel olarak gelişmektedir. Harris ve Sherwood neredeyse tüm ikidillilerin farklı konu ve bağlamlarda da olsa çeviri yapabildiğini savunurlar. İşte bu durum ‘doğal çeviri’ (**natural translation**) olarak adlandırılmaktadır.

Harris ve Sherwood’a göre bir çevirmenin ‘doğal çevirmen’ olarak tanımlanabilmesi için, 3 aşamadan geçmesi gerekmektedir (1978:165-166):

- İlk aşama çeviri öncesi aşamasıdır (**pretranslation**). Bu aşamada çevirmen (çocuk) genellikle tek tek sözcükler kullanır çünkü henüz tek dilli olan çocuk (çevirmen) tek sözcük tümce seviyesindedir.
- İkinci aşama kendi kendini çevirme aşamasıdır (**auto translation**). Bu aşamada çevirmen kendi söylediklerini veya yazdıklarını başkalarına çevirir. Bu durum aynı zamanda öz çeviri (**intrapersonal**) olarak da adlandırılabilir.
- Üçüncü ve son aşama ise bilgi aktarımıdır (**transduction**). Bu aşamada çevirmen başka iki kişi arasında iletişimi sağlayan bir araç olarak hareket eder.

38

³⁸ i) The first stage is the pretranslation stage where the translator uses mostly single words. This is because the child, being a monolingual, is still at the stage of one-word sentence.

Bu yaklaşıma göre, yaş doğuştan gelen bu çeviri becerisi üzerinde büyük bir rol oynar. Ancak, ne ikidillilik ne de ‘doğal çeviri’ sadece yaş etkeni ile kısıtlanamayacak kadar geniş ve ayrıntılı kavramlardır. Yaş sadece biyolojik bir etmendir ve söz konusu herhangi bir çeviri kavramı olduğunda dilbilimsel, bağlamsal, motivasyonel, çevresel ve sosyo-kültürel etmenleri göz ardı edemeyiz. Her ne kadar, yukarıdaki tanımlarda çocukların herhangi bir çeviri eğitimi almadan doğuştan gelen bir beceri olarak çeviri yapabildikleri ortaya konmuş olsa da; bazı durumlarda ortaya çıkan çeviri doğru mesajı veya duyguyu aktaramayıp, kültürel olarak yanlış anlaşılmalara neden olmaktadır. Bu noktada çeviri yoluyla iletişimin sağlanmasında sorunlar ortaya çıkar.

Öte yandan, ‘doğal çevirmenin’ sahip olduğu bu çeviri becerisi tıpkı diğer beceriler gibi deneyimler ve alıştırmalar sayesinde gelişebilir. Üstelik, Harris ve Sherwood’un önerdiği üç aşama da bu gelişimin bir kanıtı niteliğindedir. Çünkü, çocuk (çevirmen) yaşı ilerledikçe ve deneyim edindikçe bir sonraki aşamaya geçer. Ancak Gideon Toury (1995:247), bu becerinin egzersiz ve deneyimler sayesinde gelişme göstermesini, doğal çevirmenin ‘doğallığını’ (**naturalness**) kaybetmesi olarak yorumluyor. Çünkü doğuştan gelen bir beceri, çevre ve sosyal ortamların sağladığı deneyimler sayesinde gelişmiş oluyor.

Bu noktada, Toury çevirinin sosyal motivasyonu ve sosyal işlevlerinin rol oynadığı ‘yerli çevirmen’ (**native translator**) kavramını ortaya koyuyor. Toury (1995:242) çevirmen kavramını sosyo-kültürel bakış açısıyla ele alıyor ve acemi çevirmenlerin tecrübe ettiği bir çeşit sosyalleşme olarak tanımlıyor. Ona göre, sosyalleşme gibi interaktif bir olayda çevresel etkilerden söz etmek kaçınılmazdır ve yerli çevirmen çeviri süreci boyunca yaşadığı bu sosyalleşme süreci sırasında karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilmek için stratejiler geliştirir. Bu aşamada yerli çevirmenin ‘yerliliği’ (**nativeness**) profesyonelliği ile paralel olarak ilerler (Toury, 1995: 254). Kısaca özetlemek gerekirse,

ii) The second stage is called auto translation stage whereby the translator translates to others what he has said or written himself. This is also known as intrapersonal translation.

iii) The last stage is known as transduction whereby the translator acts as an intermediary between two other people.

doğal çevirmen, doğru sosyal etkileşim (deneyim, alıştırma, eğitim, vb.) ile yerli çevirmene dönüşüp profesyonel anlamda çeviriler yapabilir.

Gideon Toury'ye göre 'doğal çevirmen' ve 'yerli çevirmen' arasındaki fark şu şekilde özetlenebilir:

Harris'in 'doğuştanlık varsayımı' ve çevirinin bir beceri olarak ortaya çıkma ve gelişme ihtiyacı arasında acı veren bir boşluk olan 'doğal çeviri' kavramına karşıt olarak, yerli çevirmen kavramı yalnızca açık davranışla (gözle görünen davranış) ilgilidir ve kendi kendine gelişir. Dolayısıyla, işlemesi sadece uygulamada daha esnek ve daha elverişli olmakla kalmaz; aynı zamanda kişinin kültürel olarak kabul görmüş bir çevirmen olma yolunda çevirmen adayının kat ettiği süreçle başa çıkmakta da daha esnek ve daha kullanışlıdır.³⁹

Diğer bir deyişle, Toury Harris'in doğal çeviri kavramında doğuştanlık şartı ve doğal çevirmenin geçtiği üç aşama ele alındığında bunların birbiriyle çeliştiğine işaret ediyor. Toury ise yerli çeviri kavramının sadece görünür davranışı ilgilendirdiğini ve doğuştan itibaren gelişmeye açık olduğunu savunuyor. Ona göre yerli çevirmen kavramı, bu gelişimin sonucunda kültürel olarak kabul görmüş bir çevirmen olmak için izlenen süreçte hem daha esnek hem de daha elverişli.

2.3 ÇEVİRİDE BİLİŞSEL İŞLEMLER

³⁹ Be that as it may, in contradiction to Harris' natural translation, where there was a distressing gap between the innateness hypothesis and the need to account for the emergence and development of translating as a skill, the notion of native translator applies to overt behavior only and is intrinsically developmental. It is therefore not only more flexible and convenient to work with; it also seems more in keeping with the actual process of initiation one would undergo on one's way to becoming a culturally acknowledged translator (Toury 1995: 254).

Çeviribilim çalışmaları konusunda uzmanlaşmış olan James S. Holmes (1988:96), çevirinin bilişsel işlemlerini açıklamak amacıyla “çeviribilim haritası”⁴⁰ diye adlandırdığı bir kuram öne sürmüştür ve kısaca şu şekilde açıklamıştır:

«Çeviri işleminin aslında birden fazla seviyeli bir işlem olduğunu ileri sürdüm; cümleleri çevirirken, zihnimizde özgün metnin bir haritası, aynı zamanda da hedef dilde yaratmak istediğimiz metin türünün bir haritası bulunur. Arka arkaya çeviri yapsak da, bu yapısal kavram yüzünden çevirimizin her bir cümlesi yalnızca özgün metindeki cümle tarafından değil, hem özgün metnin hem de çeviri yaptığımız sürece zihnimizde taşıdığımız çevrilen metnin oluşturduğu iki harita tarafından belirlenir» (Holmes, 1988: 96)⁴¹.

Özet olarak, Holmes’a göre çeviri süreci, anlama, inceleme ve doğru metot ve tekniklerin kullanılarak yeni bir metnin oluşturulmasını kapsamaktadır. Tüm bu süreç ise çevirmenin zihninde tıpkı birbirine bağlı nöronlar gibi karmaşık bir sistem oluşturur.

Donald C. Kiraly (1990) ise çeviri sürecini denetlenmeyen çalışma alanı (**sub-control workspace**) ile denetlenen işleme merkezinin (**controlled processing center**) bir sentezi şeklinde tanımlar. Kısaca, kaynak metnin okunması, yorumlanması ve yeni metnin oluşturulması bu işleme merkezinde kontrollü olarak gerçekleşen zihinsel işlemlerdir. Metnin algılanması ise metnin okunması sırasında gerçekleşen ve okuyucunun geçmiş deneyimlerinden ve arka planından etkilenen bir aşama olduğundan denetlenmeyen çalışma alanının bir parçasıdır.

Hans G. Hönlig de benzer bir yaklaşımla, çeviri sürecini bilişsellik ve varsayımın karşılıklı etkileşimi⁴² şeklinde tanımlamıştır (1989). Hönlig’e göre varsayım, çevirmenin

⁴⁰ Mapping theory.

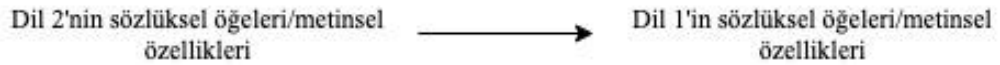
⁴¹ I have suggested that actually the translation process is a multi-level process; while we are translating sentences, we have a map of the original text in our minds and at the same time a map of the kind of text we want to produce in the target language. Even as we translate serially, we have this structural concept so that each sentence in our translation is determined not only by the sentence in the original but by the two maps of the original text and of the translated text which we are carrying along as we translate.

⁴² ‘An interplay between cognition and intuition’ (Hönlig, 1989:155)

sahip olduğunun farkında olmadığı bir bilgidir⁴³. Çeviri sürecinde, çevrilecek olan metin okunur ve çevirmenin zihnindeki gerçeğe aktarılır ve metnin algılanması sağlanır. Algılama, çevirmenin algılama deneyimine ve önceden oluşturulmuş olan anlam kümelerine bağlıdır. Bu anlam kümeleri, çevirmenin beklentilerini ve varsayılan anlamları yansıtırlar ve çevirmenin zihin haritasında oluşmaya başlayan çevrilmiş metnin taslağını yönetirler. Bundan sonraki aşamada da çevirmen zihninde oluşan metni yazıya dökmektedir.

Ruhdibilim de zihinsel imgelerin ve belleğin, dilin üretilmesi ve algılanması süreçlerinde önemli olduğunu savunmaktadır. Buna göre, ikidilli bellek çeviride algılama ve üretim süreçlerini şartlandırmaktadır. Marisa Presas (2000:23), Bölüm 1.2.2’de (İkidillilerin Becerileri ve Bellek Türlerine Göre Sınıflandırılması) söz ettiğimiz Weinreich’in (1968:9-10) ikidilli bellek tipolojisinden yola çıkarak, algılama ve üretim sürecine göre dört çevirmen tipi sunmaktadır:

Bilişsel işlemsiz (**associative**) çevirmen: Bir dildeki sözlüksel öğeleri veya metinsel özellikleri ikinci bir dildeki sözlüksel öğelerle veya metinsel özelliklerle değiştirir. Bu süreç tamamen dilsel öğelere dayanmış olduğundan ve zihinsel içeriklerle bağdaşmadığından, gerçek bir anlama ve algılama sürecinden bahsedilemez. Bu durumda akıllara gelen en yaygın örnek sözcüğü sözcüğüne diye adlandırılan çeviri yöntemidir. Tablo 2.3 bu türü şema halinde yansıtmaktadır:

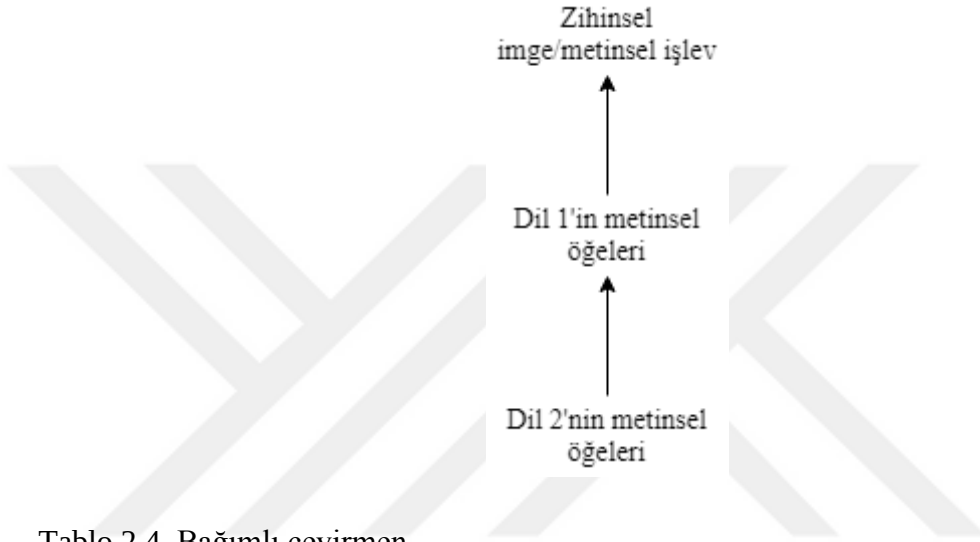


Tablo 2.3. Bilişsel işlemsiz çevirmen.

Bağımlı (**subordinated**) çevirmen: Zihinsel içeriği iki dilden sadece bir tanesiyle bağdaştırır, buradaki algılama süreci bir dilin sözlüksel öğelerini ikinci bir dilin sözlüksel

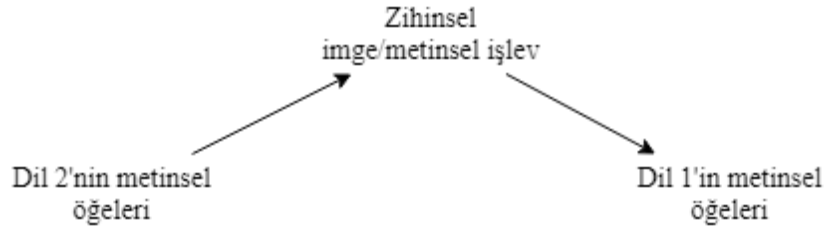
⁴³ ‘The translator’s intuition is a kind of knowledge, which the translator is not aware of.’ (Hönig, 1990:157)

öğeleriyle değiştirerek ikinci dili zihinsel içerikle bağdaştırır, yani bu durumda çeviri anlamadan önce gelir. Tablo 2.4 bağımlı çevirmenlerin zihinsel imge ve metinsel öğeler arasındaki ilişkiyi göstermektedir:



Tablo 2.4. Bağımlı çevirmen.

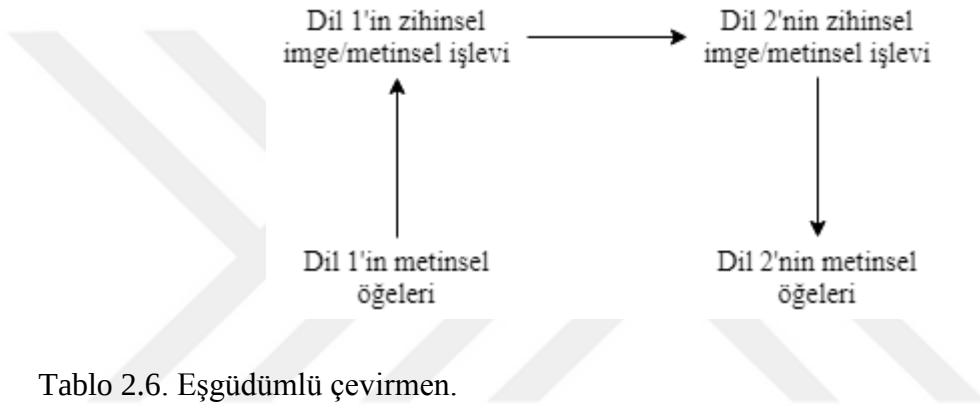
Eklemeli (**compound**) çevirmen: Bir dilin sözlüksel öğelerini zihinsel içeriğin tek bir repertuarıyla bağdaştırır, bu zihinsel içerikte diğer dilin sözlüksel öğeleriyle bağdaşmalar bulunur. Bu durumda algılamaya üretim süreci bulanıktır, çünkü her dilin kendi zihinsel içeriği ayrı değildir. Eklemeli çevirmen bilişsel süreci Tablo 2.5'te şema haline getirilmiştir:



Tablo 2.5. Eklemeli çevirmen.

Eşgüdümlü (**coordinated**) çevirmen: Bir dilin sözlüksel öğelerini zihinsel içerikteki kendi repertuarı ile bağdaştırır ve sonra bu ilk repertuarın belirli zihinsel

içeriğini ikinci bir repertuarın belirli zihinsel içeriği ile bağdaştırır, bu da sırasıyla diğer dilin sözlüksel öğeleriyle bağdaştırılır. Diğer bir deyişle, her dilin kendi zihinsel içerik repertuarı vardır ve algılama üretme süreci her dilin zihinsel içeriği arasında bölünür. Bu çevirmen türünün bilişsel süreci Tablo 2.6’da özetlenmiştir:



Tablo 2.6. Eşgüdümlü çevirmen.

Bu dört çevirmen türlerinden birden fazlası tek bir çevirmen için geçerli olabileceği gibi, çevirmenin eğitim sürecinin farklı evrelerinde de bir tür diğerinden baskın olabilir ve farklı bir evrede de farklı bir tür baskın olabilir. Uzman çeviri edinci için ideal tür eşgüdümlü çevirmen gibi görünüyor. Çeviri eğitimi sırasında da öğrencilerin eşgüdümlü çevirmenin çeviri mekanizmalarını edinmelidirler.

2.4 İKİDİLLİLERDE BİLİŞSEL İŞLEMLER

Yasemin Topçu (2017) günlük hayatta iki dil kullanmanın kişinin bilişsel becerilerini geliştirerek, beyninin zihinsel esnekliğe, problem çözmeye ve birden fazla işi aynı anda yürütmeye eğilimli hale geldiğini savunmaktadır. Ona göre, ikidillilik sadece bilişsel becerileri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda fiziksel ya da zihinsel faaliyet göstermekte pay sahibi olan bilişsel fonksiyonun sürdürebilmesine de etki eder. Başka bir deyişle ikidillilik kişilerin demans ve Alzheimer gibi beyin dejenerasyonuna neden olan hastalıklardan korunmasında da olumlu bir etkiye sahiptir.

İkidilliler bilişsel olarak esnek ve yaratıcı düşünme konusunda tek dil bilen bireylerden daha gelişmiş beceriler sergilemektedirler. Ayrıca, sözlüksel ögenin bilişsel içeriğini çizgisel veya işitsel formundan ayırt etmeyi çok erken safhalarda öğreniyorlar (Marissa Presas, 2000:27). Sonuç olarak bu durum çeviri edincinin gelişimine de katkıda bulunuyor. Fakat, ikidillilerin sözcük dağarcığı ve dilbilgisi kuralları uzmanlığının bazı durumlarda yeterli olmadığı da görülmüştür. Zira ikidillilik çeviri uzmanlığı için gerekli fakat tek başına yeterli olmayan bir olgudur (Samuel Oladipo Kolawole, 2012). Ancak, sözcük dağarcığı ve dilbilgisi eksikliğinin nedeni bilişsel dezavantaj olarak algılanmamalıdır. Çünkü bunun bilişsellikle değil ikidilli bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre veya dil edinimi bağlamları gibi faktörlerle ilgisi vardır. Bu durumlar bölüm 1.2’de (İkidillilik ve Sınıflandırılması) ayrıntılı olarak örneklendirilmiştir.

Sonuç olarak, ikidillilik üzerine yapılan çalışmaların ikidillilik edincinin bilişsel temel üzerine kurulu olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. İşte bu temel üzerine çeviri edinci ve özellikle de aktarım alt-edinci inşa etmek mümkündür. Yine de ne aktarım edincinin edinimi ne de genel olarak çeviri edinci edinimi ikidillilik edincinin geliştirilmesi için tek başlarına yeterli değildir. Çeviri edincinin gelişimi ikidilli bir kişinin belirli bilişsel ve dilbilimsel becerilerinde uzmanlaşmasıyla ve belirli mekanizmaları yeniden yapılandırmasıyla başlar. Bunlara ek olarak da sadece dilsel olanlar dışında diğer bilgi ve beceri türlerinin edinimi de gereklidir.

2.5 DEĞERLENDİRME

Görüldüğü gibi çeviri edinci söz konusu olduğunda ikidilliliği dahil etmek kaçınılmazdır. İkidillilik çeviri edinci için gerekli bir koşuldur ancak çoğu araştırmacı tek başına yeterli olmadığı konusunda hemfikirdir. Tıpkı ikidillilikte olduğu gibi çeviri edinci için de bir grup doğuştan gelen bir beceri olduğunu savunurken diğer grup ise sonradan da kazanılabileceğini savunur. Yine de, her iki grubun ortak görüşü çeviri edincinin doğru eğitim ve deneyimlerle geliştirilebilen bir beceri olduğudur.

Peki hiç eviri eğitimi almamiş ve hayatı boyunca profesyonel anlamda eviri deneyimi yaşamamiş ikidillilerin eviri yapması mümkün değil midir?

Eğer mümkünse gelişmemiş de olsa eviri edincinden söz edebilir miyiz?



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YUNANİSTAN'DAKİ (İSKEÇE) İKİDİLLİ ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİ EDİNCİNİN ARAŞTIRMA MODELİ

3.1 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı Yunanistan'daki (İskeçe) Batı Trakya Türk azınlığına mensup olan ve ikidilli bir toplumda doğup büyüdüğü için doğuştan ikidilli sayılan bireylerin çeviri edinci becerilerinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla ikidillilik ve çeviri edinci kavramlarıyla ilgili önde gelen yaklaşımlar incelenmiştir. Sırada bu yaklaşımlar temel alınarak erek toplumdaki ikidilli bireylerin çeviri edinci hakkında anket aracılığıyla bir katılımcı profili oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu şekilde doğuştan gelen ikidilliliğin çeviri edinci açısından etkisi olup olmadığı saptanmaya çalışılacaktır.

Araştırma kapsamında yanıtlanması amaçlanan sorulardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

Yunanistan'da (İskeçe) yaşayan ikidilli bireylerde bazı araştırmacıların savunduğu gibi ikidilli olmalarından dolayı doğuştan gelen bir çeviri edincinden söz edilebilir mi?

Bu bireylerin her iki dilde de yetkinliği eşit midir?

Bir dilin diğerinden daha baskın olması durumunda bu çoğunlukla hangi dildir ve bu dilin baskın olmasında eğitim gördükleri kurumun rolü var mıdır?

Yine bir dilin diğerinden daha baskın olması durumunda ailelerin ev içinde dillere karşı olan tutumunun etkisi var mıdır?

Eğitim gördükleri okullarla (ikidilli veya tek dilli eğitim veren okullar) çeviri edinçileri arasında bir oran var mıdır?

Batı Trakya Türk azınlığına mensup bireyler üzerine yapılan akademik çalışmalara⁴⁴ baktığımızda hem Türkçe hem de Yunanca kaynaklarda çoğunlukla ikidilli öğrencilerin eğitimleri üzerine araştırmalar yapıldığını görüyoruz. Bu ikidilli toplum ve bireyler hakkında çeviri edinci veya çeviriye dayanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın söz konusu toplumda adeta günlük hayatın bir parçası olan ikidillilik ve sıklıkla karşılaşılan çeviri olgusunun incelendiği bu çalışmanın hem alana hem de toplum bireylerine ilgi çekici veriler sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın bu toplumdaki ikidillilik ve çeviri olgusuna dikkat çekerek, gelecekte daha kapsamlı çalışmalar yapabilecek araştırmacıların ilgilerini çekmek amaçlanmıştır.

3.2 ARAŞTIRMANIN HEDEF KİTLESİ

Bu araştırma Yunanistan'ın İskeçe şehrinde yaşayan ve doğuştan ikidilli olma özelliğine sahip olan Türk soylu Yunan vatandaşlarının katılımıyla yapılmıştır. Uluslararası mecralarda Batı Trakya Türk Toplumu (Turks of Western Thrace) olarak da anılırlar. 14. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğunun Batı Trakya bölgesini ele geçirmesiyle, bölgedeki Türk nüfusunu arttırmak adına özellikle İç Anadolu'dan bu bölgeye göçler düzenlenmiştir. 1923-1924 yıllarında gerçekleşen nüfus mübadelesinde ise Batı Trakya Türkleri muaf tutulmuştur. Bunun nedeni hem bulundukları bölgede nüfuslarının Yunanlardan daha fazla olması hem de yaşadıkları topraklarda mübadeleye dahil olan

⁴⁴ Kelağa Ahmet, I. (2005). Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Douvli, G. (2009). İ Simasia Tis Sinergatikis Mathisis Sti Mathimatiki Ekpaidevsi Paidion Glossikon Meionotiton (Dil Azınlıklarına Mensup Çocukların Matematik Eğitiminde İşbirlikçi Öğrenmenin Önemi) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selanik Aristotle Üniversitesi, Selanik.

Paraskeva, M. (2012). İ Anaptiksi Diglossou Ekpaideftikou Ilikou Me Antikeimeno Ti Singrisi Tis Ellinikis Kai Tis Tourkikis Glossas Sto Plaisio Tis Sinantisis Kai Tis Allileksartisis Ton Glosson (Yunanca ve Türkçe Dillerinin Aralarındaki Bağlantıları Temel Alarak Karşılaştırılması Yoluyla İkidilli Eğitim Müfredatının Geliştirilmesi) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selanik Aristotle Üniversitesi, Selanik.

Maranou, T.E. (2008). İ Meleti Tou Fainomenou Tis Diglossias Stin Prosholiki Ilikia (Okul Öncesi Dönemde İkidillilik Olgusunun İncelenmesi) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selanik Aristotle Üniversitesi, Selanik.

Kalaitzidou, E. (2013). Dierevnisi Praktikon Grammatismou Diglosson Mathiton Dimotikou Sholeiou (İkidilli İlkokul Öğrencilerinin Okur Yazarlık Uygulamalarının Araştırılması). Batı Makedonya Üniversitesi, Florina.

diğer bölgelerdeki Türklerden daha uzun süredir bulunmalarıdır. Böylece, günümüzde de Yunanistan'ın Trakya bölgesini Makedonya bölgesinden ayıran Karasu (Nestos) Nehri mübadelenin de sınırı olarak kabul edilmiş ve nehrin batısında kalan tüm Türkler mübadele yoluyla göç ederken, nehrin doğusunda kalan Batı Trakya Türkleri uygulamadan muaf tutulmuştur.

Sonrasında Yunan vatandaşı olan bu Türkler aradan neredeyse yüzyıl geçmesine soyut kavramda Türk kimliklerini kaybetmemişlerdir. Hem Türk kültürüne hem de Türk diline sahip çıkmayı başarmışlardır. Ancak bunu yaşadıkları ülkenin nüfus çoğunluğunu oluşturan toplumdan yozlaşarak değil, hem Türk kültürünü koruyan hem de Yunan kültürüne uyum sağlayan bir denge kurarak başarmışlardır. Kişisel deneyimlerime dayanarak aslında iki kültürün zaten birbirinden çok farklı olmadığını söyleyebilirim. Sonuçta, bu iki toplum (ve Yahudiler, Ermeniler vs. gibi daha birçoğu) Osmanlı İmparatorluğu döneminde birbirleriyle uyum içinde yaşamışlar ve ortak bir kültür oluşturmuşlardır. Bence Batı Trakya Türk toplumu da bu uyumun 21. yüzyıldaki temsilcisidir.

İşte böyle bir ortamda doğup büyüyen bu bireylerin Türkçe ve Yunancaya olan yaklaşımları ve tutumları anket aracılığıyla incelenmeye çalışılacaktır.

3.3 ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE KISITLILIKLARI

Araştırma Batı Trakya Türk azınlığının üyesi olan ikidilli bireyler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için 18-35 yaş aralığı belirlenmiştir. Bireylerden günlük hayatlarında her iki dile karşı olan tutumlarını ve eğitim özgeçmişlerini incelemek amacıyla bir anket doldurmaları istenmiştir. Çeviri edinçlerini ölçme ve değerlendirme amacıyla ise her iki dil yönünde de (Türkçe-Yunanca, Yunanca-Türkçe) birer adet kısa metin çevirmeleri istenmiştir.

Anketleri katılımcılara ulaştırırken öncelikle yakın çevreme dağıtıp, onların da kendi çevrelerine ulaştırmalarının katılımcıların kimliklerin gizli kalması açısından doğru

olacağını düşündüm. Böylece katılımcılar ölçme ve değerlendirme yapılacak olan anketi doldururken hata yapma kaygısı ve baskı hissetmeyeceklerdir.

Toplamda anketin 50 adet kopyasını katılımcılara ulaştırdım ancak bunlardan yalnızca 29 geri dönüş aldım. Katılımcılara yine üzerlerinde baskı hissetmemeleri ve araştırmaya katılmalarını teşvik etmek için iki hafta süre verildi. Yine de toplam geri dönüş sayısı istenen katılımcı sayısından daha az olduğu için, iki hafta sonrasında geri dönüş sağlayan katılımcılar da değerlendirmeye alındı. Sonuç olarak, bu araştırmanın en büyük kısıtlılığı metinleri de çevirecek katılımcı bulmaktı. Anket doldurmak zaman almayan bir araştırma modeli ancak profesyonel çevirmen olmayan bireylerden kısa da olsa iki adet metin çevirmelerini istemek onlar için zaman alıcı bir eylemdir. Yine de, toplam katılımcı sayısı 29 da olsa incelemeye değer veriler olduğunu düşünüyorum.

Ayrıca katılımcılardan dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) de değerlendirmeleri istenmiştir. Her ne kadar bu araştırma kapsamında yalnızca yazma becerileri ölçülecek olsa da, yaptıkları okuduğunu anlama konusunda bir fikir verebilir. Konuşma ve dinleme becerilerine gelince, katılımcıların ikidilli olarak kendilerini nasıl tanımladıklarını ve becerilerini nasıl değerlendirdiklerini öğrenmek açısından faydalı veriler sunacaktır.

3.4 ARAŞTIRMANIN BÜTÜNCESİ VE ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Öncelikle katılımcılardan kısa sorulardan oluşan bir anket doldurmaları istenmiştir. Bu ankette yer alan sorular katılımcıların gündelik yaşamında her iki dile karşı nasıl bir tutum sergiledikleri görmek ve eğitim özgeçmişleriyle ilgili kısa bir bilgi edinmek için belirlenmiştir. Eğitim özgeçmişlerinin önemli olmasının nedeni eğitim düzeyleri değildir. Batı Trakya bölgesinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde müfredatı Yunanistan Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ve iki dilde eğitim veren kurumlar bulunmaktadır. Bu okullar genel olarak Azınlık Okulları olarak adlandırılmaktadır. Bu soruların sorulmasındaki amaç ikidilli eğitimi tercih eden bireylerin oranıyla, Yunancadan Türkçeye yapılacak olan çevirinin başarı oranını

karşılaştırmaktır. Çünkü ikidilli eğitim veren okullara gitmemiş bireyler hiç Türkçe eğitim almamış demektir. Ancak Azınlık Okullarının bulundukları toplumda tartışmalara sebep olduklarından da söz etmeden geçemeyiz. Okullardaki hem Yunanca hem Türkçe müfredat Yunan hükümeti tarafından belirlenmektedir ancak Türkçe müfredat ve Türkçe kaynaklar yetersiz kalmaktadır. Bunun sonucunda bu okullardan mezun olan öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini Türkiye’deki okullardan mezun olan öğrencilerin yeterliliklerinin çok gerisindedir.

İşte bu bağlamda öğrencilerin ebeveynlerine büyük görevler düşmektedir. Ev içinde Türkçe konuşmaya özen göstermek kuşkusuz öğrencilerin Türkçe dil yeterliliklerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle ankette katılımcılara ev içinde hangi dili konuşmayı tercih ettikleri sorulmuştur.

Diğer yandan katılımcılara sosyal hayatlarında hangi dilleri kullandıkları da sorulmuştur. Bu sorunun amacı hem gündelik hayatlarında hangi dilleri tercih ettiklerine dair veri edinmek hem de edinilen bu verilere göre çeviri metinlerindeki başarılarını karşılaştırmaktır.

Anketi tamamladıktan sonra katılımcılardan Türkçeden Yunancaya ve Yunancadan Türkçeye olmak üzere ikişer adet metnin çevirisini yapmaları istenmiştir. Özellikle internet ve sözlük kullanmamaları ve hata yapmaktan korkmayarak çeviri yapmalarının araştırmaya veri sağlamak açısından önemi vurgulanmıştır. Sözlük ve internet kullanmamalarındaki amaç sözcük dağarcıkları ve anlamını bilmedikleri bir sözcükle karşılaşmaları durumunda ne gibi bir çözüm yolu izledikleri (problem çözme becerileri) üzerine bilgi edinmektir.

Çeviri metinleri seçilirken, katılımcıları zorlamayarak gündelik yaşamlarından aşına olabilecekleri konular olması göz önünde bulundurulmuştur. Böylece hem Türkçe televizyon haberlerini hem Yunanca televizyon haberleri gündemini uzun yıllardır sıklıkla meşgul eden konularda gazete makaleleri uygun görülmüştür. Yunancadan Türkçeye çevrilecek olan metin ise www.iefimerida.gr adlı çevrimiçi gazetesinden, Türkçeden

Yunancaya çevrilecek olan metin Hürriyet gazetesinden alınmıştır. Metinler 1000 karakteri geçmeyecek şekilde kısaltılmıştır. Yunanca metnin konusu Mevlüt Çavuşoğlu'nun Kardak Kayalıkları hakkında yaptığı açıklamaların Yunan basınına yansımalarıdır. Türkçe metnin başlığı ise şu şekildedir: “Yunanistan ile Ayasofya Gerginliği”.⁴⁵

3.5 DEĞERLENDİRME

Bu bölümde çalışmaya katılan bireylerin tarihsel ve toplumsal profillerinden kısaca söz edilmiştir. Bunun yanında dilsel yeterlilik düzeyiyle bağlantısı olduğu düşünüldüğünden toplumun okul türleri ve eğitim durumlarına da kısaca değinilmiştir. Söz konusu toplumun çeviri edinci açısından ilk kez araştırılmasını kapsayan bu çalışmanın araştırma yönteminde belirlenen anket soruları katılımcıların ev içinde ve sosyal hayatlarında ikidilliliğe karşı olan tutumunu da ortaya koymasına amacıyla belirlenmiştir. Çeviri metinleri ise katılımcıların aşına oldukları düşünülerek, yıllardır hem Türk medyasını hem de Yunan medyasını meşgul ederek her yıl yeniden ortaya çıkan konulardan seçilmiştir. Sırada öncelikle anket sonuçları değerlendirmesi, sonrasında çeviri metinlerinin incelenmesi yer alacaktır.

⁴⁵ Bu metinleri Ekler bölümünde bulabilirsiniz.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULANDIRMA

Katılımcılardan toplanan anketlerin değerlendirilmesine öncelikle anket sorularından başlanacaktır. Bu doğrultuda ilk olarak katılımcıların cinsiyetleri ve yaşları ele alınacaktır. Sonrasında iki dile karşı olan tutumlarını belirleyen soruların cevapları ve eğitim sorularının cevapları grafiklerle verilecektir. Grafiklerde hem katılımcıların sayıları hem de yüzdelik oranları belirlenecek olup, bu oranlar sonraki aşamalarda çeviri metinlerinin sonuçlarıyla karşılaştırılacaktır. Karşılaştırmadan önce çeviri metinlerinde sözcük, sözdizimi ve anlam düzeyinde karşılaşılan sorunlar ve katılımcıların çeviri kararlarıyla ilgili yüzdeleri belirleyen grafikler sunulacaktır. Anket ve çeviri metinleri sonuçları karşılaştırıldıktan sonra, ulaşılan sonuç çeviri edinci açısından değerlendirilecektir.

4.1 DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ

Çevrilen metinlerin değerlendirme yöntemi N. Zehra Savran'ın 2003 yılında yayımladığı “Bir Çevirinin Anatomisi” adlı makalesinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Makalede Savran Almancadan Türkçeye çevrilen “Midas ya da Siyah Perde” adlı tiyatro eserinin çevirisini sözcük, sözdizimi ve anlam düzeylerinde incelemiştir. Savran'ın araştırma modeli tiyatro eserinde üzerine uygulandığından, modeli birebir uygulamak olanaksızdır. Bu amaçla model uyarlanarak bu çalışmaya uygun hale getirilecektir.

Çeviriler üç grupta incelenecektir:

- Sözcük düzeyinde: Bu grupta imla⁴⁶, noktalama işaretleri, özel isim yazımları, Yunancadaki tonlamalar, eksik sözcükler ve eksik açılımlar gibi sorunlu aktarımlar incelenecektir.

⁴⁶ Yunanca imla (orthography) konusunda oldukça zor bir dildir. Beş adet ‘i’ harfi, iki adet ‘o’ harfi ve iki adet ‘e’ harfi içermektedir. Bu harfler söz konusu olduğunda tek dilli Yunanların bile hata yapması çok yaygındır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bu harflerdeki imlalarının veri tabanına dahil edilmesinin ikidilliliğin ve çeviri edincinin değerlendirildiği bir çalışmada doğru olmayacağı kanısındayım. Bu yüzden bu harfleri içeren Yunanca imla hataları için üç adet şeklinde bir sınır belirledim.

- Sözdizimi düzeyinde: Bu grupta katılımcıların kaynak dilin etkisinde kalarak erek dilde oluşturulan sorunlu aktarımlar incelenecektir. Bu grupta ek olarak katılımcıların kaynak dildeki cümlelere sadık kalmayı mı yoksa cümleleri birleştirerek veya bölerek aktarmayı mı seçtikleri de incelenecektir.
- Anlam düzeyinde: Bu grupta katılımcıların kaynak metindeki anlamı erek metne aktarıp aktaramadıkları metnin genel anlamı temel alınarak incelenecektir. Ek olarak, katılımcılardan sözcüğü sözcüğüne çeviri yapmayı seçenler ve yalnızca anlama önem vererek kendi ifadelerini kullanmayı seçenler de yine bu grupta değerlendirilecektir.

Savran (2003) makalesinde yukarıdaki üç düzeyde karşılaşılan sorunlardan örnekler vermiştir. Bunlardan yola çıkarak çevirmenin ne tür bir çeviri yöntemi izlediğini ortaya çıkarmıştır ve yöntemi metin türü açısından değerlendirmiştir.

4.2 ARAŞTIRMA VERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen anket ve çeviri verileri çeviri edinci ve ikidillilik olguları ışığında incelenecektir. Değerlendirmeye öncelikle anket sorularından başlanılacaktır. Ardından çeviri metni sonuçları değerlendirilecek olup son olarak anket ve çeviri metinleri sonuçları birlikte değerlendirilecektir.

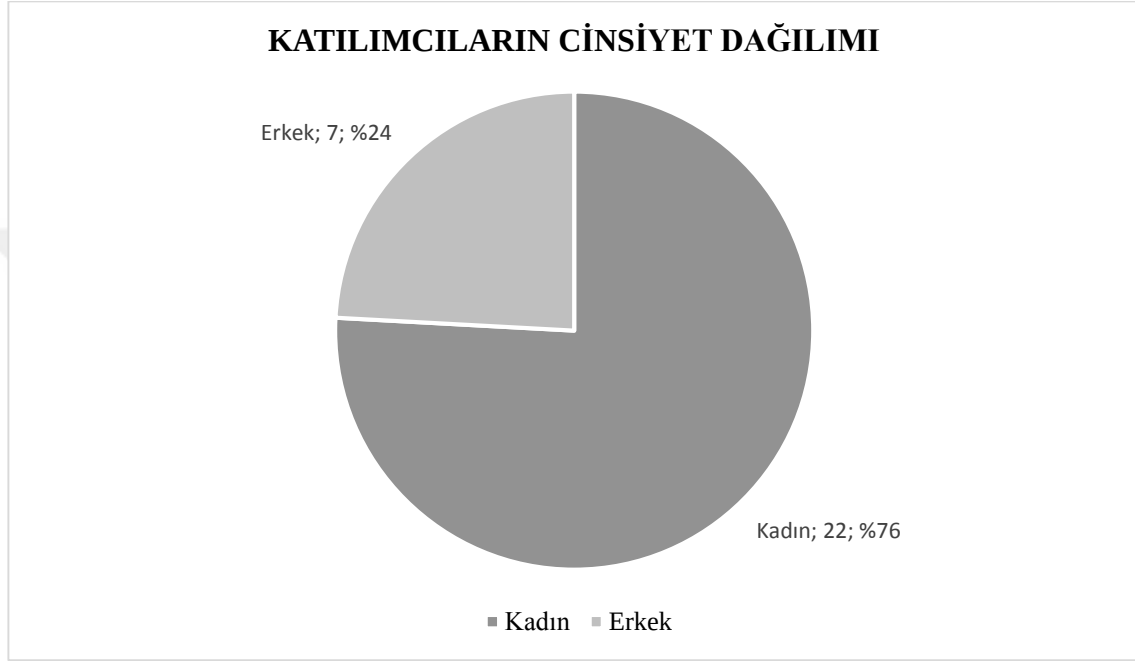
4.2.1 Anket Sonuçlarının Değerlendirilmesi

- Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Bu çalışmanın anket soruları hazırlanırken amaç elde edilecek verileri katılımcıların cinsiyet dağılımlarına göre de değerlendirmektir. Ancak daha önce de söz edildiği gibi hesaplanan katılımcı sayısından daha az geri dönüş alındı. Ek olarak, geri dönüş alınan 29 kişiden yalnızca 7'si erkektir ve bu sayı bilimsel bir çalışma için oldukça

1000 karakterli olan metinde üç adede kadar olan imla hataları sözcük düzeyinde sorunlu aktarım olarak incelenmeyecek. Ancak üçten fazla yapılan hata katılımcıyı sözcük düzeyinde sorunlu aktarım grubuna dahil edecektir.

yetersizdir. Bu nedenle, çeviri metinlerinden elde edilen veriler katılımcıların cinsiyetlerine göre değerlendirilmeyecektir.



Grafik 4.1. Katılımcıların cinsiyet dağılımı.

Grafik 4.1’de görüldüğü üzere toplam 29 katılımcının 7’si (%24) erkek, 22’si (%76) kadındır.

- Katılımcıların Yaş Dağılımı

Bu çalışmada incelenmek istenen yaş grubu 18-35 yaş arası belirlenmiştir. Anketler yalnızca bu kıstası yerine getiren katılımcılara dağıtılmıştır. Yaş aralığının bu şekilde belirlenmiş olmasının nedeni genç yetişkinlik veya yetişkinlik döneminde olan kitle üzerinde veri toplanmasının amaçlanmasıdır. Bölüm 3.1’de (Araştırmanın Amacı ve Önemi) de söz edildiği üzere, daha önce Batı Trakya Türk Toplumu üzerinde yapılan araştırmaların çoğunluğu eğitim alanında ve eğitim müfredatının geliştirilmesi ile ilgiliydi. Dolayısıyla araştırmaların hedef kitlesi okul çağındaki bireylerdi. Oysa bu

çalışmada 18-35 yaş aralığı seçilerek farklı bir yaş grubu üzerindeki verilere ulaşılmak istenmiştir.

Bu yaş aralığının seçilmesindeki bir başka neden ise araştırmaya katılacak olan bireylerin en azından lise eğitimi tamamlamış olmaları ve her iki dilde de maksimum dil yeterliliklerine ulaşmış olmalarıdır. Grafik 4.2’de de bu çalışmanın anketine katılanların yaş dağılımları sunulmaktadır.



Grafik 4.2. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı.

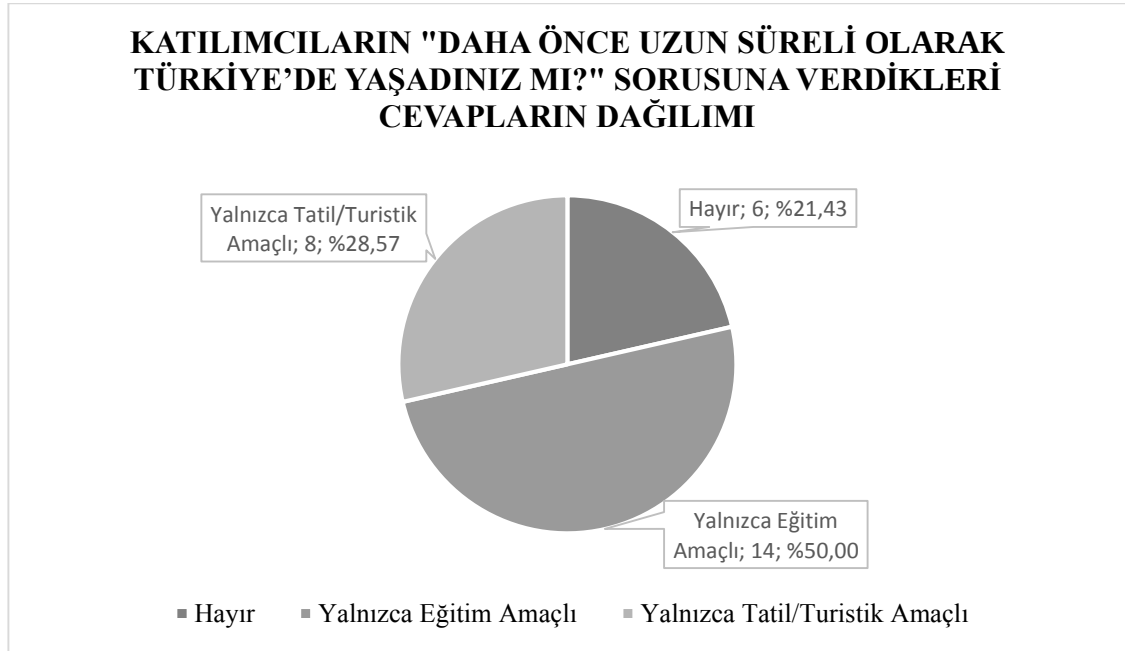
Bu grafiğe göre katılımcılar arasında 18 yaşında 2 kişi, 19 yaşında 1 kişi, 21 yaşında 1 kişi, 22 yaşında 1 kişi, 23 yaşında 1 kişi, 25 yaşında 2 kişi, 26 yaşında 6 kişi, 28 yaşında 1 kişi, 29 yaşında 3 kişi, 31 yaşında 2 kişi, 32 yaşında 2 kişi, 33 yaşında 4 kişi ve 34 yaşında 2 kişi bulunmaktadır.

- Katılımcıların Türkiye ile Bağlantıları

Sonraki soru katılımcıların Türkiye’de yaşıyıp yaşamadıklarını ve ne amaçla Türkiye’de bulunduklarını öğrenmek amacıyla belirlenmiştir.

Bu sorunun ilk amacı katılımcılar arasında Türkiye’de yaşayanlar varsa tespit edip değerlendirmenin dışında bırakmak. Çünkü Türkiye’de yaşayan bireyler Yunancayı kullanma fırsatı bulamadıkları için veya daha az buldukları için ikidilli ortamdan uzaklaşmış olacaklardır. Böylece, Bölüm 1.2.1’de (İkidillilerin Dil Yeterliliklerine Göre Sınıflandırılması) bahsettiğimiz **gerileyici ikidillilik** ortaya çıkabilir. Bu nedenle anket ve çeviri sonuçlarının bireysel değil toplu olarak incelenmesi tercih edildiği için genel oranı etkilememesi açısından bu tür katılımcıların değerlendirme dışı bırakılması kararlaştırılmıştır. Ancak, anket verileri toparlandığında Türkiye’de yaşayan katılımcı olmadığı görülmüş ve değerlendirme dışı bırakılan katılımcı olmamıştır.

Bu sorunun sorulmasındaki ikinci amaç ise Türkiye’de eğitim görmüş katılımcıların oranıyla Yunanca-Türkçe çevirilerdeki başarı veya başarısızlık oranı arasında bir bağlantı olup olmadığını saptamaktır. Çeviri metnlerinin incelendiği Bölüm 4.2.2’de (Çeviri Metnlerinin Değerlendirilmesi) bu konuya değinilecektir.



Grafik 4.3. Katılımcıların "daha önce uzun süreli olarak Türkiye’de yaşadınız mı?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

Grafik 4.3'te görüldüğü gibi katılımcıların %21.43'ü Türkiye'de hiç uzun süreli bulunmamışken, %28.57'si yalnızca tatil amaçlı bulunmuştur. Ancak şaşırtıcı bir şekilde eğitim amacıyla bulunanların oranı %50'dir. Bu konuya Grafik 4.15'te yeniden değinilecektir.

- Katılımcıların İlk Olarak Etkileşime Geçtikleri Dil

Araştırmanın devamında katılımcıların ilk olarak hangi dille etkileşim içine girdiklerini öğrenmek amacıyla ilk olarak hangi dili konuşmaya başladıkları sorulmuştur. Bu sayede hem bireylerin ilk hangi dilde iletişim kurmaya başladıkları hem de ikidilli toplumda yaşayan ebeveynlerin çocuklarının ana diline karşı olan tutumu hakkında veriler elde edilmiştir.



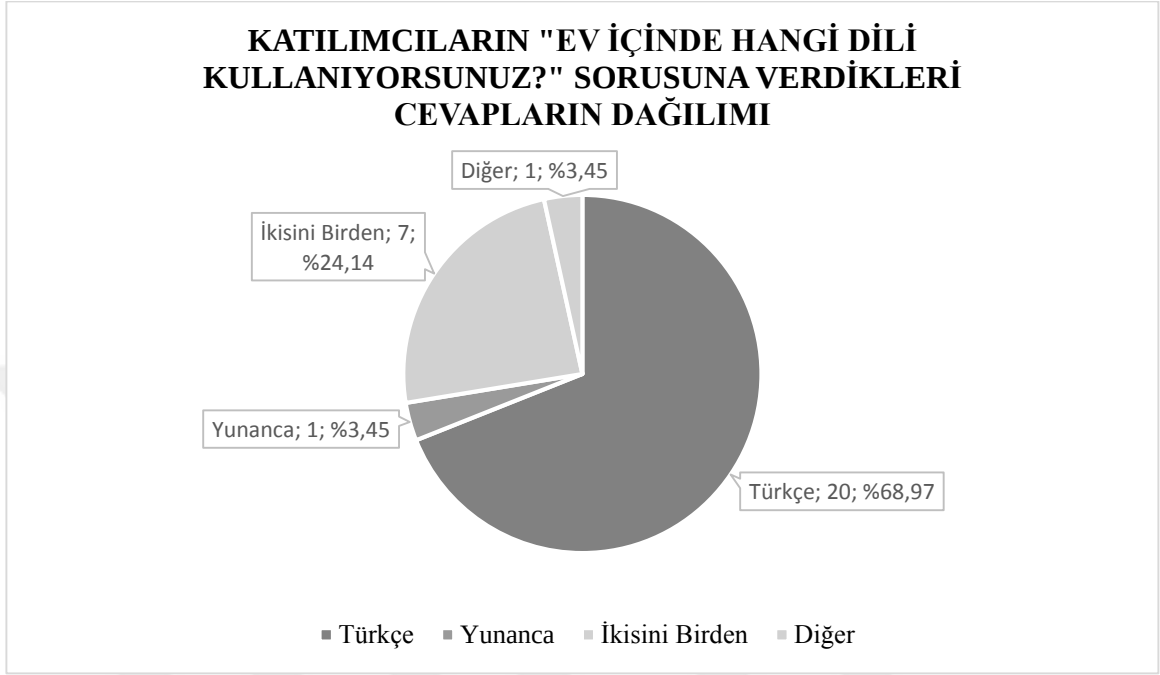
Grafik 4.4. Katılımcıların "ilk olarak hangi dili konuşmaya başladınız?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

Grafik 4.4'e baktığımızda 24 kişinin (%85.71) Türkçe, 4 kişinin (%14.29) de her iki dili birden konuşmaya başladığını görüyoruz. 1 kişi bu soruya yanıt vermediği için dağılım 28 kişi üzerinden yapılmıştır.

Bu tabloya bakarak katılımcıların çoğunun (%85.71) baskın dilinin Türkçe olduğunu söyleyebiliriz. %14.29 ise dengeli ikidilliliğe sahip olabilirler. Ancak yine de bu oranın çeviri metinleri sonuçları açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü anket soruları katılımcıların ikidilli bireyler olarak kendilerini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu tabloda dikkat çeken bir diğer nokta ise hiçbir katılımcının Yunanca şikkını işaretlememiş olması. Bunun nedeni olarak Batı Trakya Türk Toplumunun Türk kültürünü ve Türk dilini sahiplenmesi ve bunu çocuklarına da yansıtmasıdır. Ek olarak, ebeveynlerin mükemmel bir Türkçe eğitimi görmeyeceği neredeyse kesin olan çocuğunun ana dilini en azından evde öğrenmesini istemeleridir.

- Katılımcıların Ev İçinde Kullandıkları Dil

Yukarıdaki sorunun devamı niteliğinde anketin sıradaki sorusu katılımcıların ev içinde hangi dili konuşmayı tercih ettiğidir. Bir önceki soruyla arasındaki fark ise birinin bireyin ebeveynleri tarafından diğerinin ise bireysel tercihi olmasıdır. İkidilli bir toplumda büyüyen çocuğun ilk olarak hangi dili konuşmaya başlayacağı ebeveynleri tarafından şekillendirilir. Ancak yetişkin bir birey ev içinde hangi dili konuşacağına kendi karar verir. İşte bu yüzden Grafik 4.4 ve Grafik 4.5 arasında farklar gözümüze çarpar.



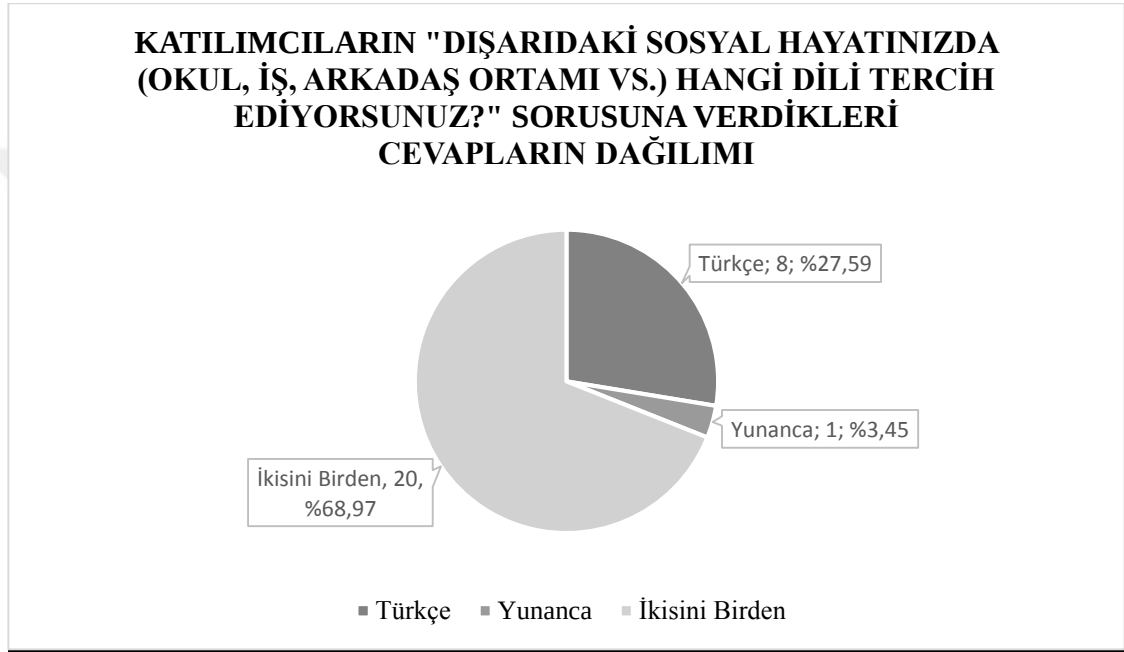
Grafik 4.5. Katılımcıların "ev içinde hangi dili kullanıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

Önceki soruya verilen yalnızca iki farklı cevap (Türkçe ve ikisini birden) saptanmışken, ev içinde tercih edilen dil sorusunda 4 farklı cevap saptanmıştır. Katılımcıların %68.97'si ev içinde Türkçe konuşmayı tercih ederken, %3.45'i yalnızca Yunanca, %24.14'ü her iki dili birden ve %3.45'i de diğer (Pomakça⁴⁷) bir dili konuşmayı tercih ediyor. İlk olarak Türkçe konuşmaya başlayanların oranı %85.71 iken, aynı bireyler yetişkin olduklarında evde Türkçe konuşanların oranının %68.97'ye gerilediğini görüyoruz. Ancak her iki dili birden konuşmaya başlayanların oranı %14.29 iken, bu alışkanlığı yetişkinlikte de sürdürenlerin oranı %24.14'e yükseliyor.

⁴⁷ Pomakça Bulgarcaya çok benzeyen bir dildir. Pomakça bilenler Bulgarca'yı rahatlıkla anlayabilirler ancak Bulgarca bilenler Pomakça'yı Türkçe, Farsça ve Arapçadan geçmiş sözcükler içerdiği için anlamakta zorluk çekerler. Pomakların kökenleri hakkında tartışmalar mevcuttur. Bir grup, Pomakları Slav kökenli bir halk olarak tanımlarken, bir başka grup da Pomakları Yunanistan ve Bulgaristan arasındaki sınır köylerinde yaşayan Türk kökenli bir halk olarak tanımlar. İkinci yaklaşıma göre Osmanlı döneminde Türkiye'den Osmanlı hükümdarlığı altında olan Yunanistan ve Bulgaristan'a göç etmiş olan bu halk, Bulgaristan'a olan coğrafi yakınlık nedeniyle Arapça ve Farsça sözcükler içeren Osmanlı Türkçesi ve Bulgarcadan melez bir dil türemiştir.

- Katılımcıların Sosyal Hayatlarında Kullandıkları Dil

Sırada katılımcıların ev dışındaki sosyal hayatlarında hangi dili konuşmayı tercih ettiklerine bakalım.

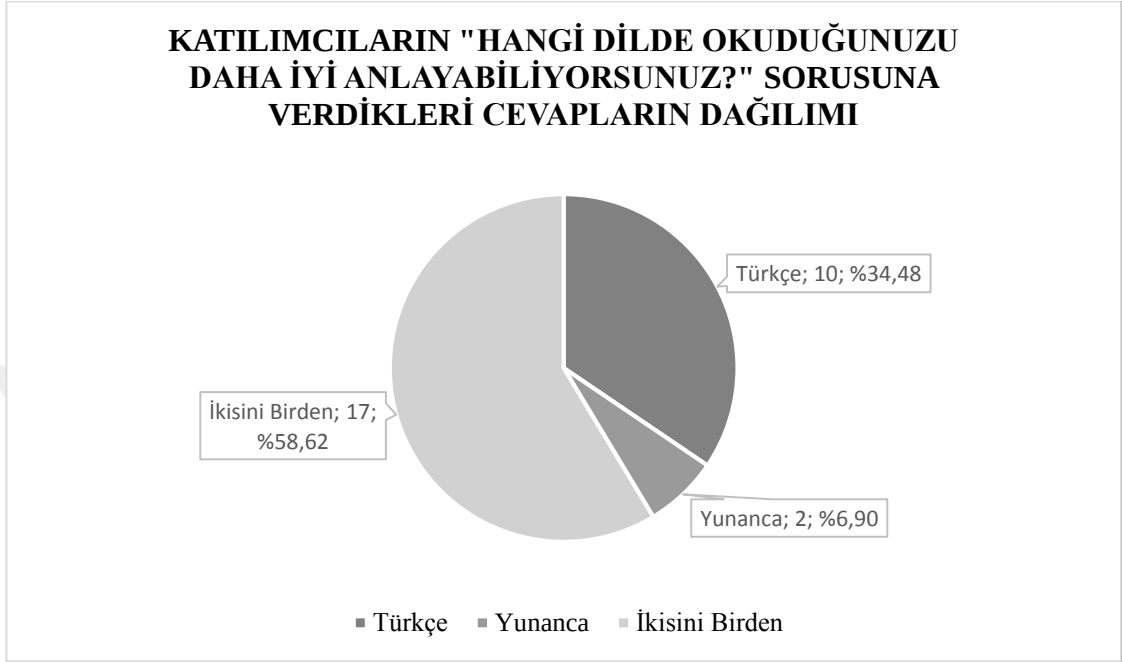


Grafik 4.6. Katılımcıların "dışarıdaki sosyal hayatınızda (okul, iş, arkadaş ortamı vs.) hangi dili tercih ediyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

Grafik 4.6’da görüldüğü gibi katılımcıların %68.97’si sosyal hayatlarında her iki dili de kullanıyorken, %27.59’u yalnızca Türkçeyi ve %3.45’i yalnızca Yunancayı kullanmaktadır. Burada dikkat çeken neredeyse üçte birinin yalnızca Türkçe kullanarak sosyal hayatlarının devam ettirebilmeleridir. Bu durum yaşadıkları bölge ile alakalı olabilir çünkü İskeçe’de yalnızca Türklerin ikamet ettiği köyler de bulunmaktadır.

- Katılımcıların Okuma Becerisi

Sıradaki dört soru katılımcıların kendi dil yeterliliklerindeki farkındalığı ölçmek amacıyla belirlenmiştir. Bu doğrultuda dört dil becerilerinin her biri için ayrı bir soru yöneltilmiştir. İlk olarak okuma becerileri ele alınmıştır.

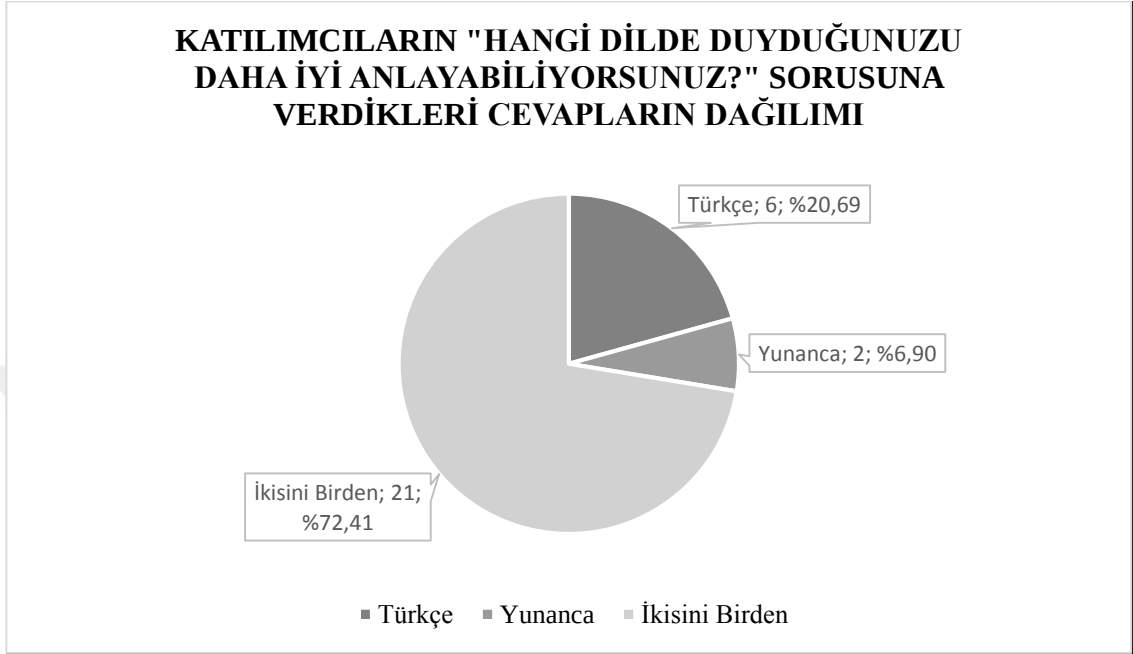


Grafik 4.7. Katılımcıların "hangi dilde okuduğunuzu daha iyi anlayabiliyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

Buna göre, katılımcıların %58.62'si okuduğunu her iki dilde de eşit seviyede anladığını düşünüyorken, %34.48'i Türkçede okuduğunu daha iyi anladığını belirtmiştir. Yalnızca %6.9'luk bir oran Yunanca okuduğunu daha iyi anladığını ifade etmiştir. Okuma beceresine katılımcıların çeviri metinleri değerlendirilirken yeniden değineceğiz. Şimdilik katılımcıların okuma beceresiyle ilgili kendilerini nasıl değerlendirdiklerine Grafik 4.7 ile kısaca değinmiş olalım.

- Katılımcıların Dinleme Becerisi

Sırada katılımcıların dinleme becerilerini nasıl değerlendirdiklerini öğrenmek için hangi dilde duyduklarını daha iyi anlayabildikleri sorulmuştur. Araştırmanın kısıtlılıklarından bir tanesi katılımcıların dinleme becerisini ölçemeyecek olmamız. Yine de katılımcıların bu konuda kendilerini nasıl değerlendirdikleri 4 becerinin de birbirleriyle doğru orantılı olup olmadığını görmek açısından yararlı olacaktır.



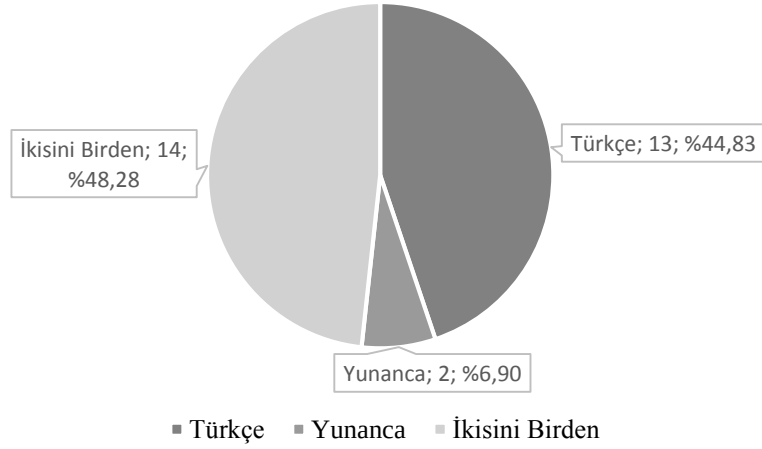
Grafik 4.8. Katılımcıların "hangi dilde duyduğunuzu daha iyi anlayabiliyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

Grafik 4.8'e göre, katılımcıların %72. 41'i dinleme becerisi açısından her iki dilde de eşit yeterliliğe sahip olduğunu ifade ederken, %20.69'u Türkçede ve yalnızca %6,9'u Yunancada daha iyi dinleme becerisine sahip olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere dinleme becerisi ve okuma becerisi birbirleriyle doğru orantılıdır. Her iki durumda da yalnızca Yunanca şikkını işaretleyenlerin oranı çok düşüktür. Bu durum ev içinde yalnızca Yunanca konuşmayı tercih edenlerin sayısıyla da doğru orantılıdır.

- Katılımcıların Yazma Becerisi

Sırada katılımcıların yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla kendilerini yazılı olarak hangi dilde daha iyi ifade ettikleri sorulmuştur.

**KATILIMCILARIN "KENDİNİZİ YAZILI OLARAK HANGİ
DİLDE DAHA İYİ İFADE EDEBİLİYORSUNUZ?"
SORUSUNA VERDİKLERİ CEVAPLARIN DAĞILIMI**



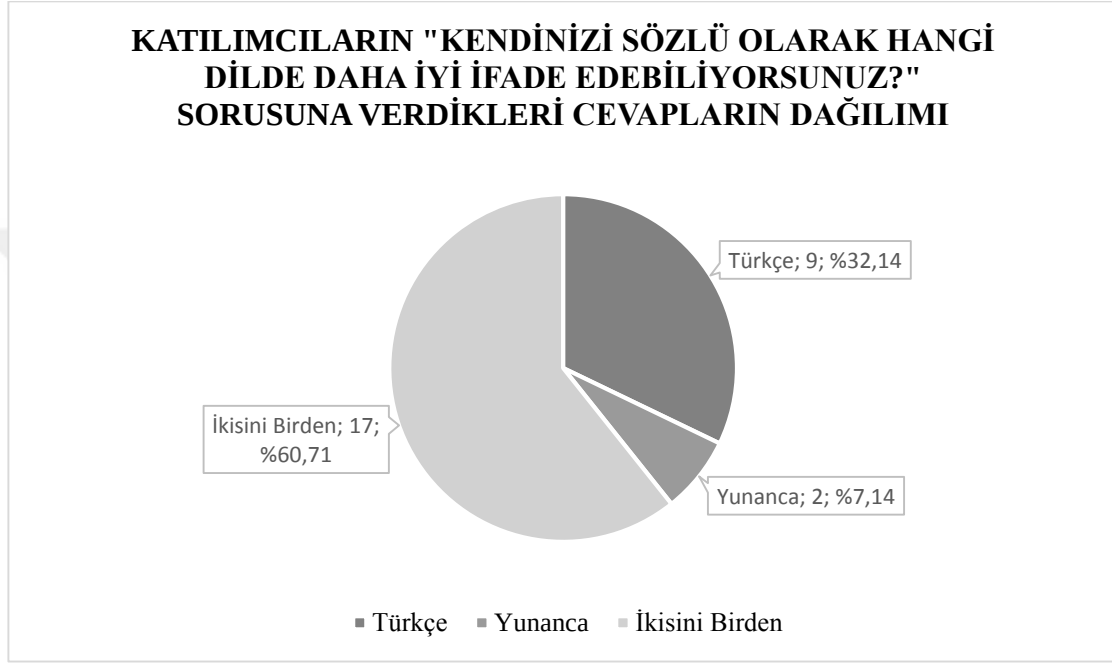
Grafik 4.9. Katılımcıların "kendinizi yazılı olarak hangi dilde daha iyi ifade edebiliyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

Grafik 4.9’da da görüldüğü gibi çıkan sonuçlar yukarıda söz ettiğimiz okuma (Grafik 4.7) ve dinleme (Grafik 4.8) becerileriyle doğru orantılıdır. Katılımcıların %48.28’i olan çoğunluk kendilerini her iki dilde de eşit seviyede iyi ifade ettiklerini belirtirken, bu oran Türkçe için de %44.83 ile neredeyse aynıdır. Yine diğer iki beceride olduğu gibi kendilerini yazılı dilde Yunancada daha iyi ifade ettiğini düşünenlerin oranı ise %6,9’dur. Grafik 4.9’da ortaya çıkan verileri metin çevirilerinin incelendiği Bölüm 4.2.2’de (Çeviri Metinlerinin Değerlendirilmesi) ortaya çıkan verilerle karşılaştırmak için yazma becerisi yeniden ele alınacaktır.

- Katılımcıların Sözel (Konuşma) Becerileri

Son dil becerisi olarak katılımcıların kendilerini sözlü olarak hangi dilde daha iyi ifade edebildiği sorulmuştur ve çıkan sonuçlar Grafik 4.10’da görüldüğü gibi yine diğer üç beceriyle doğru orantılıdır. En düşük oran yine %7.14 ile Yunancaya aittir. Kendini

sözlü olarak her iki dilde de iyi ifade edebilenlerin sayısı %60.71 iken, bu oran Türkçe için %32.14'tür.



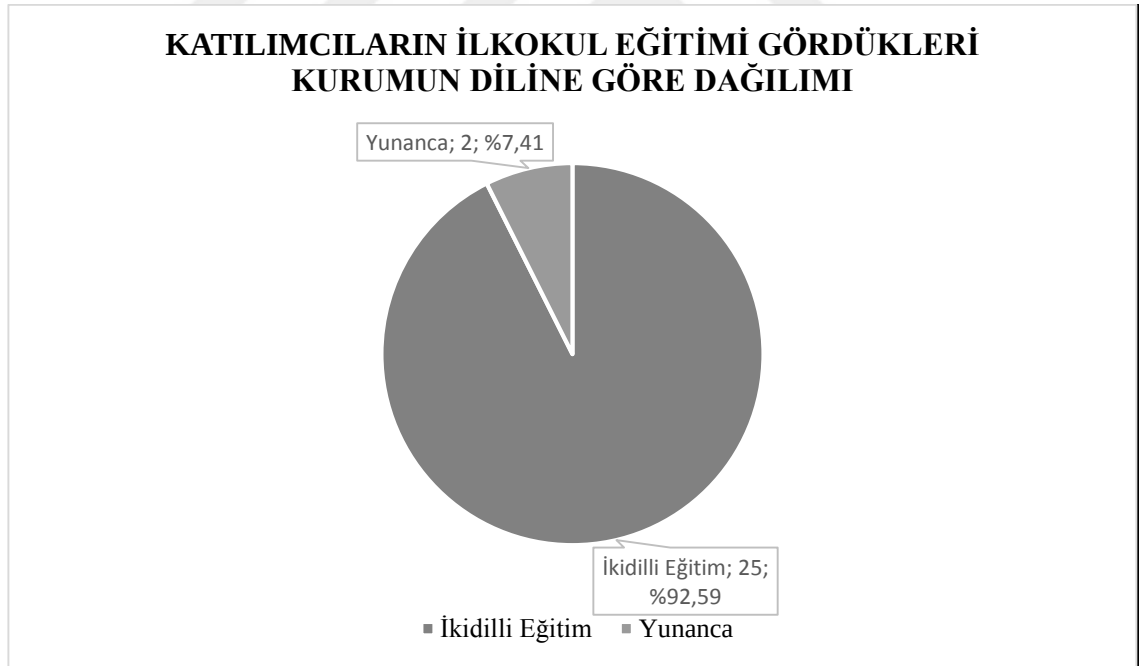
Grafik 4.10. Katılımcıların "kendinizi sözlü olarak hangi dilde daha iyi ifade edebiliyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

Aslında buraya kadar söz ettiğimiz bütün oranlara baktığımızda bu sonuç şaşırtıcı değildir. Hem ev içi yaşamlarında hem de sosyal yaşamlarında her iki dili birden kullananların ve yalnızca Türkçe kullananların sayısı yalnızca Yunanca kullananlardan çok daha fazladır. Buraya kadar elde edilen verileri değerlendirmek gerekirse katılımcıların çoğunluğu ya dengeli ikidillilik ya da Türkçenin baskın dil olduğu baskın ikidillilik özelliklerini sergilemektedir. Elbette bu sonuçlar yalnızca katılımcıların kendilerini nasıl değerlendirdiklerine göre şekillenmiştir. Çeviri metnlerinin incelenmesiyle bu konuyu tekrar ele alacağız.

- Katılımcıların İlkokul Eğitimi Gördükleri Dil

Anketimizin sonraki aşamalarında katılımcıların eğitim özgeçmişi üzerine bilgi toplamak amacıyla sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda ilk soru katılımcıların anaokulu eğitimini ikidilli eğitim veren okullarda mı yoksa yalnızca Yunanca eğitim veren kurumlarda mı aldıklarıdır. Ancak katılımcıların yalnızca %20'si yani 6 kişi anaokuluna gitmiştir bunların da tamamı Yunan kurumlarıdır. Bu kadar az bir oranla bu grubun incelemeye değer verilen sunması mümkün olmadığından bu grup değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu nedenle sırada katılımcıların ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite verileri incelenecektir.

Grafik 4.11 katılımcıların ilkokul eğitimini gördükleri kurumun diline göre dağılımını göstermektedir.



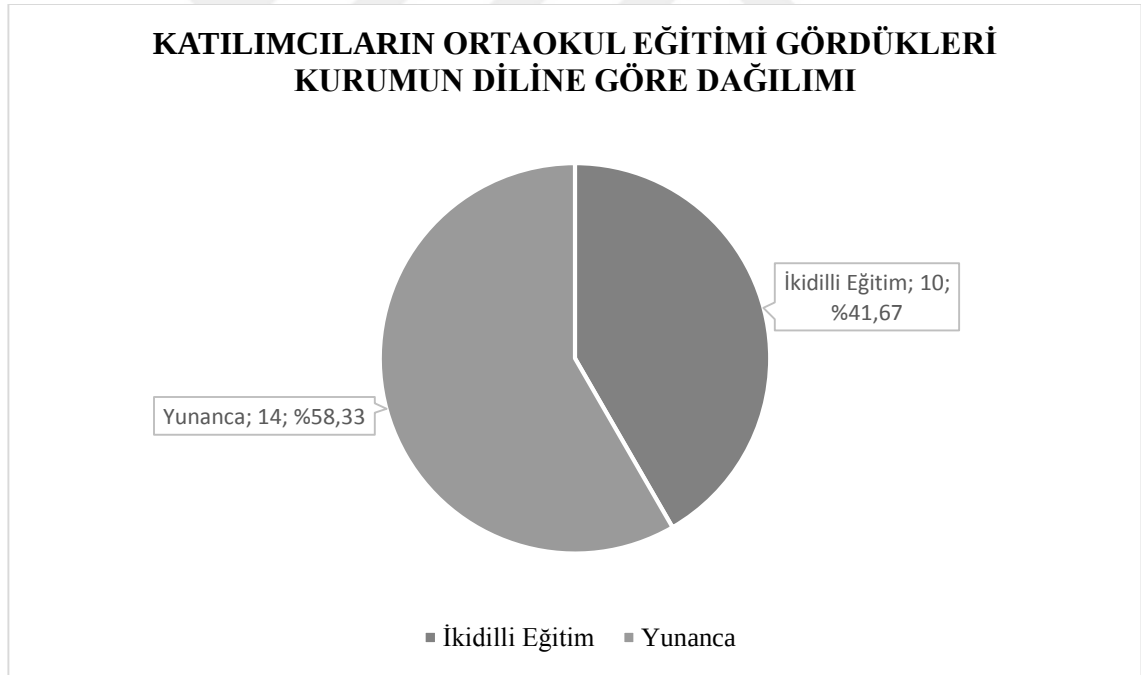
Grafik 4.11. Katılımcıların ilkokul eğitimini gördükleri kurumun diline göre dağılımı.

Buna göre, %92.59'u Türkçe-Yunanca ikidilli eğitim veren ilkokullardan mezunken, yalnızca %7.41'i yalnızca Yunanca eğitim veren ilkokullara gitmişlerdir. Görüldüğü üzere aradaki fark çok büyüktür. Bu fark bize bu toplumdaki ebeveynlerin Türk diline karşı olan tutumunu göstermektedir. Bulundukları ülkede azınlık durumunda

olan ebeveynler çocuklarının ana dillerinde eğitim görmelerini önemsemektedirler. Bu oran katılımcıların ilk olarak hangi dili konuşmaya başladıkları sorusunun cevaplarının dağılımıyla da doğru orantılıdır. Çünkü her iki soru da ebeveynlerin çocuklarının ana diline karşı olan tutumunu sergilemektedir.

- Katılımcıların Ortaokul Eğitimi Gördükleri Dil

Ancak sıra katılımcıların ortaokul eğitimlerine geldiğinde tam tersi bir durum gözlemlenmektedir. Grafik 4.12’de görüldüğü gibi %41.67’si Türkçe-Yunanca eğitim veren okullardan mezun olurken, %58.33’ü yalnızca Yunanca eğitim veren okullardan mezun olmuşlardır.



Grafik 4.12. Katılımcıların ortaokul eğitimi gördükleri kurumun diline göre dağılımı.

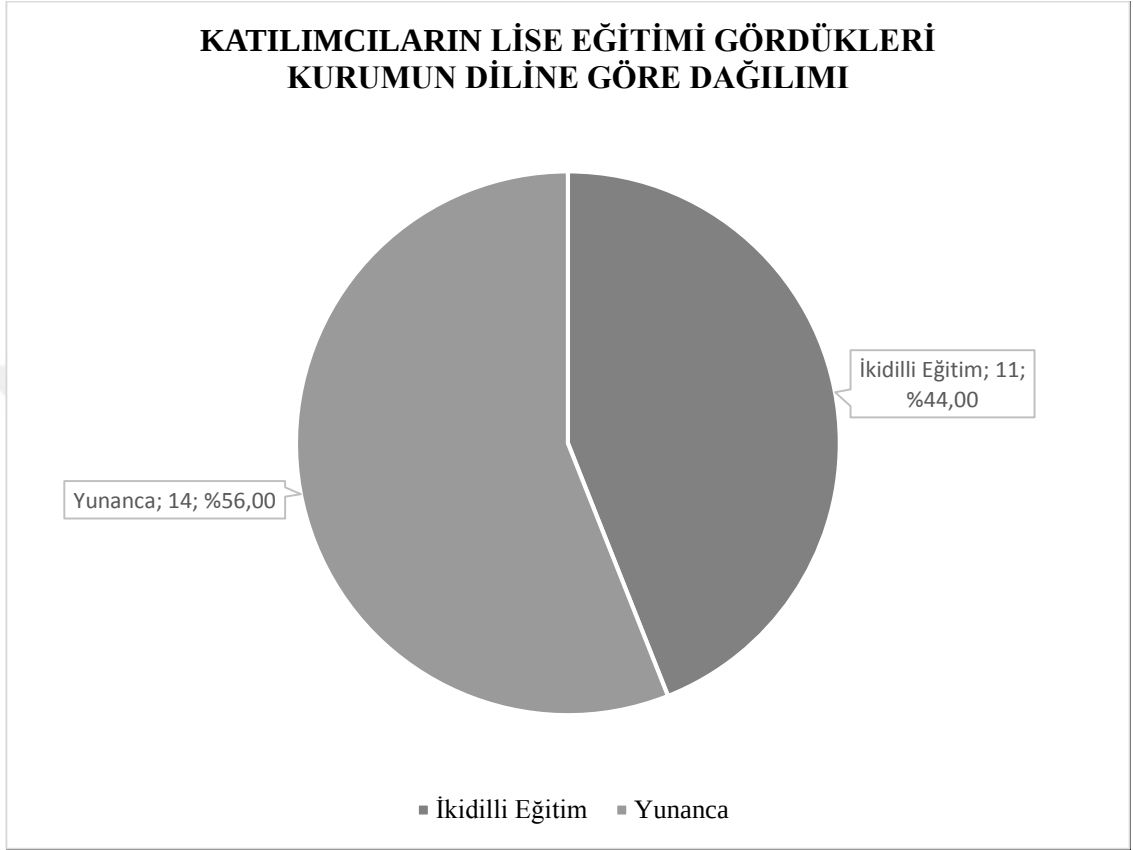
Bu ani değişim ve dikkat çekici fark yine ebeveynlerin tutumları açısından değerlendirilmelidir. Bölüm 3.4’te (Araştırmanın Bütüncesi ve Araştırma Yöntemi) kısaca bahsettiğimiz gibi ikidiilli eğitim veren kurumların müfredatının Türkçe dil

yeterliliği ve Yunanca müfredatın uygulanması⁴⁸ açısından yetersiz olduğu toplumun ortak kanısıdır. Bazı aileler bu durumu çocukları Yunanca dersler için dershanelere göndererek gidermeye çalışırken bazıları da çocuklarını ortaokuldan itibaren Yunan okullarına göndermeyi uygun görür. Bu sayede çocuğun üniversite sınavına kadar Yunan öğrencilerden müfredat açısından herhangi bir eksikliği kalmaz. Ancak bu durumda Türkçe ne yazık ki göz ardı edilmektedir.

- Katılımcıların Lise Eğitimi Gördükleri Dil

Benzer bir durum Grafik 4.13'te yer alan katılımcıların mezun oldukları lise eğitimi veren kurumların dağılımında da dikkat çekmektedir. %56'sı yalnızca Yunanca eğitim veren liselerden mezunken, %44'ü ikidilli eğitim veren liselere gitmişlerdir.

⁴⁸ İkidilli eğitim veren kurumlarında Yunan Milli Eğitim Bakanlığının Yunan okulları için belirlediği müfredata ek olarak Türkçe dersler de verilmektedir. Ancak okullar tüm bu dersleri ders programına sığdırmakta zorluk çekmektedir. Günlük ders programına Yunan okullarındaki derslerden daha kısa süreli ve daha fazla ders sayısı sığdırmaktadırlar. Bunun sonucunda Yunanca derslerin müfredatları sene sonu gelindiğinde eksik kalmış oluyor.

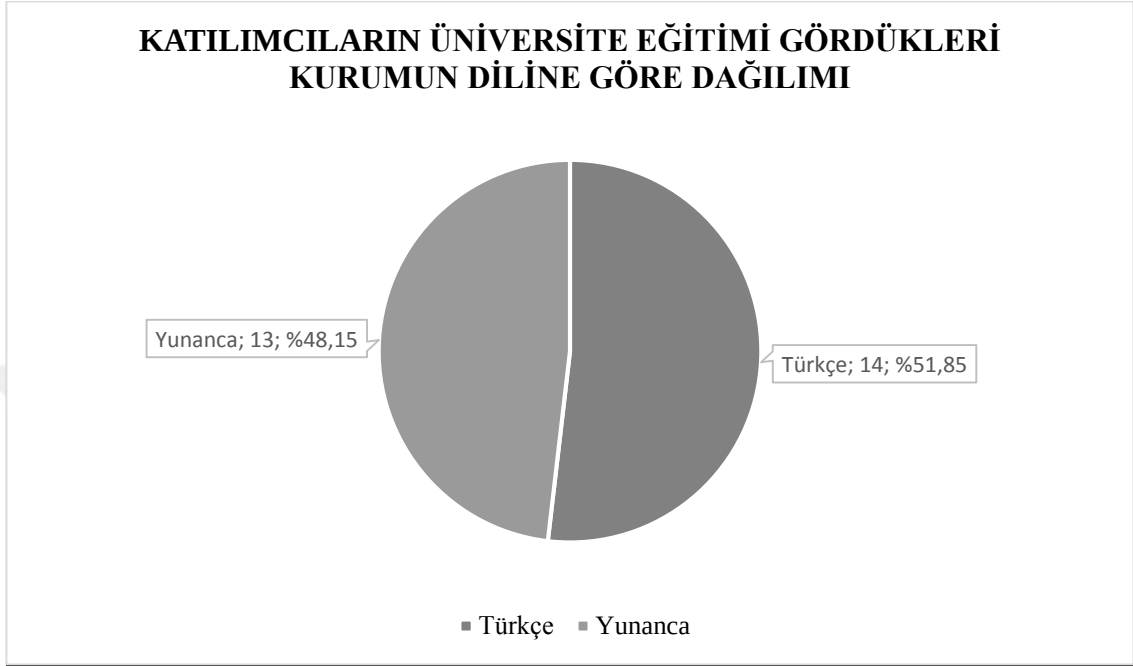


Grafik 4.13. Katılımcıların lise eğitimi gördükleri kurumun diline göre dağılımı.

Öğrencilerin bu tercihinin nedenini Yunanca üniversite sınavına hazırlanmak şeklinde yorumlayabiliriz. Ancak görüldüğü üzere lisede ikidilli eğitimi tercih edenlerin oranı da neredeyse yarıya yakındır. Bunun nedeni ise hem tartışmalı da olsa öğrencilerin Türkçe eğitim almaya devam etmek istemeleri hem de üniversite eğitimini Türkiye’de tamamlamak istemeleri olabilir.

- Katılımcıların Üniversite Eğitimi Gördükleri Dil

Yukarıda söz ettiğimiz gibi sıra üniversite eğitimine geldiğinde katılımcıların %51.85’i Türkiye’deki üniversiteleri seçerken, %48.15’ü Yunan üniversitelerini seçmiştir.



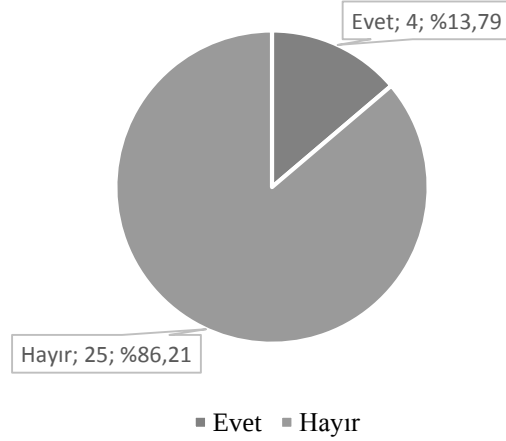
Grafik 4.14. Katılımcıların üniversite eğitimi gördükleri kurumun diline göre dağılımı.

Lise eğitimi kurumlarının oranlarıyla ters orantılı olan bu durumda, yalnızca Yunanca eğitim veren liselerden mezun olan öğrencilerin de Türkiye’de üniversite okumayı tercih ettiklerini görüyoruz. Grafik 4.14’te de görüldüğü arada yalnızca 1 kişilik fark olsa da, bu veriler çeviri metinlerinin sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde bize önemli veriler sunabilir. Çünkü katılımcılar ilkokuldan liseye kadar olan süreçte yetersiz olduğunu söyleyebileceğimiz bir Türkçe eğitimi almış olsalar da, bu soruyla katılımcıların yarısının Türkiye’de Türk üniversitelerinde eğitim aldıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Yunancadan Türkçeye olan çevirilerde sergileyecekleri Türkçe dil yeterlilikleri konusunda beklentileri yükseltmişlerdir.

- Katılımcıların Çeviri Eğitimi Geçmişi

Çoktan seçmeli anket sorularının sonuncusu katılımcıların daha önce profesyonel anlamda çeviri eğitimi alıp almadıklarıdır. Grafik 4.15’te de görüldüğü gibi 29 katılımcının 4’ü çeviri eğitimi gördüklerini belirtmişlerdir.

KATILIMCILARIN "DAHA ÖNCE PROFESYONEL SEVİYEDE (ÜNİVERSİTE, KURS, ÇEVİRİ EĞİTİMİ VEREN SEMİNER VS.) ÇEVİRİ EĞİTİMİ ALDINIZ MI?" SORUSUNA VERDİKLERİ CEVAPLARIN DAĞILIMI



Grafik 4.15. Katılımcıların "daha önce profesyonel seviyede (üniversite, kurs, çeviri eğitimi veren seminer vs.) çeviri eğitimi aldınız mı?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

Ek 1’de yer alan anket sorularında görülebileceği üzere, çeviri eğitimi gördüğünü belirtenlerin sonraki soruda bu konuda bilgi vermeleri istenmiştir. Buna göre 1 kişi Alman Dili ve Edebiyatı mezunu olduğundan Türkçe-Almanca dil çifti üzerinden farklı yarıyıllarda olmak üzere toplam üç adet çeviri dersi görmüştür. 2 kişi ise hangi bölümden mezun olduklarını belirtmeden üniversitede yalnızca tek bir çeviri dersi aldıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak dördüncü İngilizce Öğretmenliği lisans programında Türkçe-İngilizce çeviri ve İngilizce-Türkçe çeviri olmak üzere toplamda iki adet ders gördüğünü belirtmiştir. Söz konusu bu dört kişinin çeviri eğitimlerini Alman Dili ve Edebiyatı veya İngilizce Öğretmenliği lisans programları kapsamında aldıklarından çeviri edinçlerinin Çeviribilim bölümündeki öğrencilere eşdeğer olduğu söylenemez. Bu nedenle bu bireylerin çeviri metinleri değerlendirmeye dahil edilmiştir. Eğer çeviribilim veya mütercim tercümanlık bölümlerinden mezun katılımcılara rastlanmış olsaydı, çeviri

metinleri değerlendirme dışında bırakılacaktı. Çünkü bu çalışmanın amacı doğuştan gelen ikidilliliğe sahip ve eviri eğitimi almamış bireylerin eviri edincini değerlendirmektir.

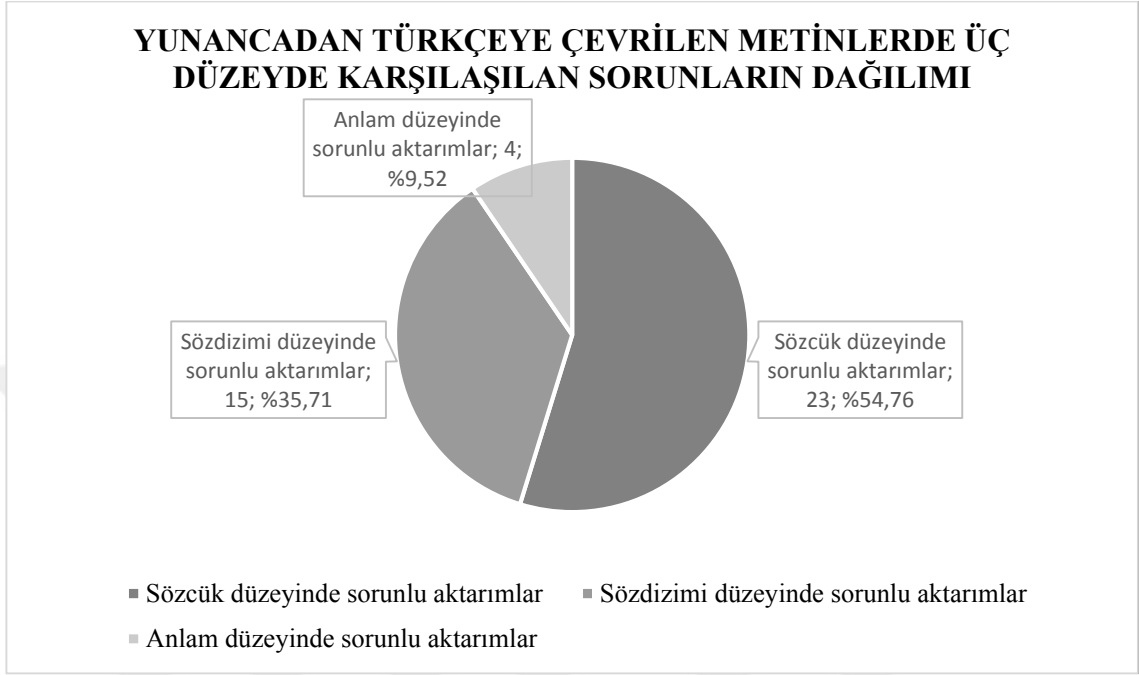
4.2.2 Çeviri Metinlerinin Değerlendirilmesi

Bu bölümde Savran'ın (2003) makalesinden yola çıkarak eviri metinleri sözcük düzeyinde, sözdizimi düzeyinde ve anlam düzeyinde karşılaşılan sorunlu aktarımlar açısından değerlendirilecektir. Ek olarak katılımcıların yukarıda kendi dil beceriyle ilgili sorulara verdikleri cevaplarla yaptıkları hataların arasında bir bağlantı olup olmadığına bakılacaktır. Yaygın olarak karşılaşılan sorunlardan örnekler verilecektir ve aynı zamanda katılımcıların eviri yaparken izledikleri yöntemler varsa bunlardan söz edilecektir. Öncelikle Yunancadan Türkçeye çevrilen metinler incelenecek sonrasında da Türkçeden Yunancaya çevrilen metinler incelenecektir. Son olarak her iki dil yönünden elde edilen veriler beraber değerlendirilecektir.

Metinleri değerlendirmeye başlamadan önce katılımcılar arasından bir (1) kişinin her iki dil yönünde de eviri yapmadığını belirtmek gerekir. Ayrıca diğer bir kişi de Yunancadan Türkçeye olan çeviriyi yapmamıştır ancak Türkçeden Yunancaya olan çeviriyi yapmıştır. Bunu bireyin kendini Türkçede ifade etmekte zorlanması şeklinde yorumlamak doğru olacaktır. Ayrıca Türkçeden Yunancaya olan çeviriyi de toplam altı kişi (%21) yapmamıştır. Bu oran da yukarıda belirttiğimiz dört adet dil becerilerinin oranlarıyla kıyaslandığında kendini Türkçede daha iyi ifade ettiklerini düşünen kişilerin Yunanca çeviriyi yapamamış olmaları söz konusudur.

4.2.2.1 Yunancadan Türkçeye evrilen Metinlerin Değerlendirilmesi

İlk olarak Yunancadan Türkçeye çevrilen metindeki sorunlu aktarımların dağılımına bakalım.



Grafik 4.16. Yunancadan Türkçeye çevrilen metinlerde üç düzeyde karşılaşılan sorunların dağılımı.

Toplamda 27 çeviri metni incelenmiştir. Grafik 4.16’da görüldüğü gibi karşılaşılan sorunlu aktarımların %54.76’sı sözcük düzeyinde, %35.71’i sözdizimi düzeyinde ve %9.52’si anlam düzeyindedir. Buna göre 23 katılımcının çevirisinde sözcük düzeyinde, 15 katılımcının çevirisinde sözdizimi düzeyinde ve 4 katılımcının çevirisinde de anlam düzeyinde hatalara rastlanmıştır.

4.2.2.1.1 Yunancadan Türkçeye Çevrilen Metinlerin Sözcük Düzeyinde Değerlendirilmesi

Öncelikle sözcük düzeyinde karşılaştığımız sorunlu aktarımları inceleyelim. Bu grupta en çok karşılaştığımız hatalar şu şekildedir:

- Özel isim ve terimlerde yapılan hatalar
- İmla hataları

- Noktalama işaretleri eksiklikleri
- Eksik sözcükler

- Özel isim ve terimlerde yapılan hatalar

Yunancadan Türkçeye yapılan toplam 27 çeviriden 10 (%37) tanesinde özel isimlerin aktarımında sorunlara rastlanmıştır. Bunlar şu şekildedir:

Yunanca metinde yer alan “Ιμια” (Türkçe okunuşu İmya veya İmia) sözcüğü, Türkçede Kardak Kayalıkları veya Kardak adası olarak bilinen yerdir. Ancak bazı katılımcılar Türkçeye İmya, İmia, İmialar ve İmyalar şeklinde aktarmıştır. İmialar veya İmyalar şeklinde aktarımı seçen katılımcıların ise Yunancanın etkisinde kaldığı açıktır. Çünkü sözcük Yunancada artikeli ile birlikte “Τα Ιμια”dır ve çoğul yapıdadır. Yunanca yapının etkisinde kalan katılımcılar bu yapıyı Türkçeye uyarlamışlardır. Böylece Bölüm 1.1.1’de (İkidillilik: Düzgü Değiştirme ve Girişim) açıkladığımız “**false friends**” durumu ortaya çıkmıştır.

Bir başka sorunlu aktarım ise “ΥΠΕΞ” (Türkçe okunuşu İpeks) sözcüğünde karşımıza çıkmıştır. Bu sözcük Yunanca Dışişleri Bakanı (Υπουργός Εξωτερικών, Türkçe okunuşu İpurgos Eksoterikon) teriminin kısaltmasıdır. Ancak katılımcılar arasında kısaltmanın açılımını bilmeyenler olduğu gözlenmiştir.

- İmla hataları

İmla hatalarına baktığımızda ise toplam 11 (%40) çeviride Türkçe imla hatalarına rastlanmıştır. Tablo 4.1 yapılan imla hatalarını detaylı olarak göstermektedir.

Hatalı Sözcük	Doğrusu
Kardağın	Kardak’ın
hiç bir, hiç bi	hiçbir
şüpe	şüphe
uluslar arası	Uluslararası

bi de	bir de
hukun	hukukun
ediyo	ediyor
etmiyeceğini	etmeyeceğini

Tablo 4.1. Katılımcıların Yunancadan Türkçeye çevirdikleri metinlerde karşılaşılan imla hataları.

Tabloya baktığımızda katılımcıların genellikle telaffuz ettikleri şekilde yazma eğilimleri olduğunu görüyoruz. Örneğin, ediyo, bi de, etmiyeceğini gibi.

Yukarıdaki tabloya ek olarak katılımcıların –de ve –da eklerinde de hata yaptıkları gözlemlenmiştir. Ayrı yazılması gereken yerlerde bitişik, bitişik yazılması gereken yerlerde de ayrı yazılması, katılımcıların bu yapıyla ilgili kuralları bilmediğini göstermektedir.

Son olarak Ege, Türk, Uluslararası Hukuk gibi terimler kaynak metinde büyük harflerle yazılmalarına rağmen erek metinde küçük harflerle yazılmıştır.

- Noktalama işaretleri eksiklikleri

Noktalama işaretleri açısından incelediğimizde ise 4 (%14.8) katılımcının nokta hariç kaynak metindeki hiçbir imla işaretini erek metne aktarmadığı saptanmıştır. Elbette her noktalama işaretinin birebir aktarılması çeviri açısından da doğru değildir ancak kaynak metin hem başlıkta hem de metin içinde tırnak içinde cümleler barındırmaktadır. Bu durumda en azından tırnak işaretlerinin kullanılması gerekmektedir.

- Eksik sözcükler

Öte yandan sözcük düzeyinde toplam 7 (%25.92) katılımcıda eksikliklere rastlanmıştır. 7 katılımcının 3'ü muhtemelen uzun bulup zorlandıkları cümleleri

çevirmemeyi tercih etmiştir. Kalan 4 kişi ise kaynak metinde yer alan başlığı göz ardı edip hiçbir şekilde aktarmamışlardır.

Sonuç olarak 27 çevirinin 23'ünde (%85) sözcük düzeyinde hatalara rastlanmıştır. Bazıları metnin anlamını dahi etkileyen önemli hatalarken bazılarıysa genel anlamı bozmayan hatalardır. Ancak en çok dikkat çeken konu zamanlar açısından hatalı yapılara rastlanmamış olmasıdır. Bunda kaynak metinde yalnızca şimdiki/geniş zaman kullanılmış olmasının da rolü vardır. Türkçedeki geniş zaman ve şimdiki zamanın Yunancada yalnızca tek bir zaman karşılığı vardır. Yine de katılımcılar zaman açısından metnin bütünlüğünü sağlayan kararlar vermişlerdir.

4.2.2.1.2 Yunancadan Türkçeye Çevrilen Metinlerin Sözdizimi Düzeyinde Değerlendirilmesi

Katılımcıların çevirdikleri metinlerin geneline bakıldığında en çok dikkat çeken sözdizimi düzeyinde yapılan hatalardır. Öncelikle Grafik 4.17'de katılımcılardan sözdizimi düzeyinde hata yapanların dağılımına bakılacaktır. Sonrasında da sözdizimiyle ilgili hatalardan örnekler verilecektir.



Grafik 4.17. Katılımcılardan Yunancadan Türkçeye çevrilen metinlerde sözdizimi düzeyinde sorunlu aktarım yapanların dağılımı.

27 katılımcının 15'inin (%55.56) çevirisinde devrik tümcelere rastlanmıştır. Bunun nedeni Yunancanın sözdizimi kurallarının Türkçenin sözdizimi kurallarından farklı olmasıdır. Ayrıca bu hatayı yapan katılımcıların çevirilerinin genelinde sözcüğü sözcüğüne çeviri yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Bu katılımcılardan bazıları kaynak metne o kadar sadık kalmışlardır ki noktalama işaretlerini dahi bire bir aktarmışlardır.

Sırada rastlanan devrik tümcelere birkaç örnek verelim:

Yunanca Kaynak Tümce: Η κυριαρχία της Ελλάδας επί των νησιών της στο Αιγαίο, συμπεριλαμβανομένων των Ιμίων, είναι αδιαμφισβήτητη και κατοχυρώνεται από το Διεθνές Δίκαιο.

Kabul Edilebilir Çevirisi: Yunanistan'ın Kardak kayalıkları da dahil olmak üzere, Ege'deki adaları üzerindeki egemenliği tartışılmazdır (inkar edilemezdir) ve Uluslararası Hukuk tarafından korunmaktadır.

Geri Çevirisi: Yunanistan'ın Ege'deki adaları üzerindeki egemenliği// Kardak kayalıkları da dahil olmak üzere// tartışılmazdır (inkar edilemezdir) ve Uluslararası Hukuk tarafından korunmaktadır.

Katılımcıların örnekleri⁴⁹:

Örnek 1: Yunanistana ait olan ege adaları, **bunların arasında Kardak adasında var**, buna hiç bi şüpe yok.

⁴⁹ Tümce içinde dikkat çekilmek istenen sorunlu aktarımlar kalınlaştırılarak verilmiştir.

Örnek 2: Yunanistan'ın Ege'deki adaların egemenliği, **bunlara Kardak adaları da dahil**, tartışma konusu olmamıştır ve uluslararası hukuk tarafından güvence altında tutulmaktadır.

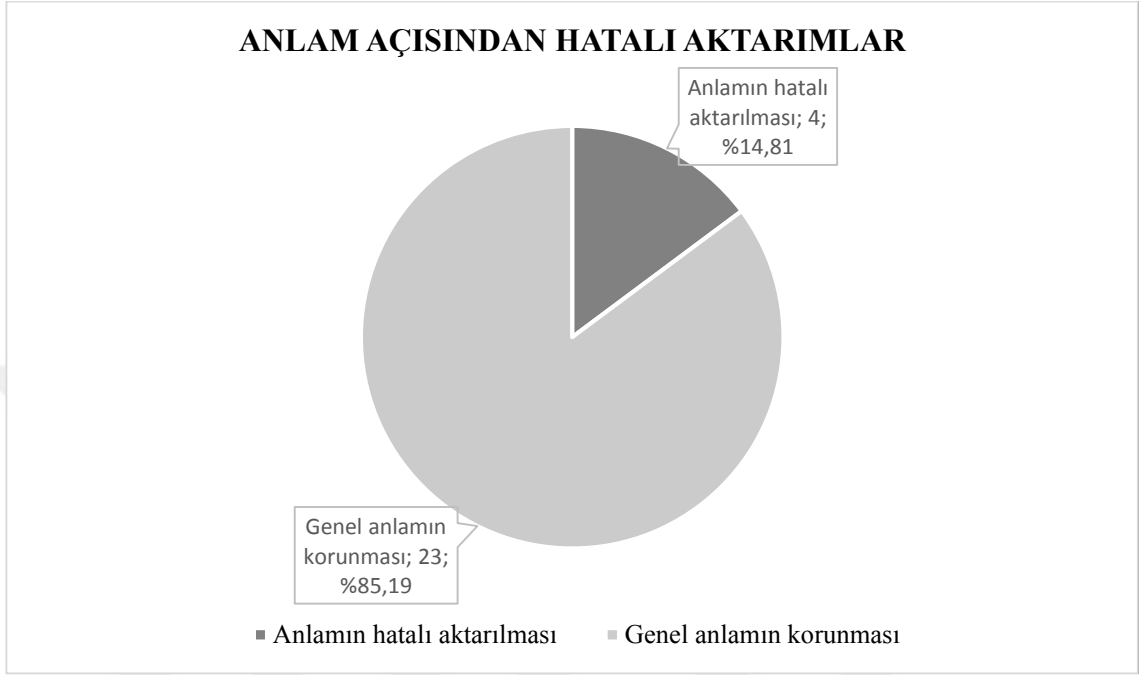
Örnek 3: Ege denizindeki egemenliği ile Yunanistan, **İmia dahil** yadsınamaz ve Uluslararası Adalet tarafından saklı.

Bu üç örneğe bakıldığında katılımcıların tüm kaynak metindeki '**Kardak kayalıkları da dahil olmak üzere**' ifadesini yanlış yerleştirmiştir. Bunun nedeni sözdizimini birebir Yunanca kaynak metne göre yapmış olmalarıdır.

Diğer yandan devrik tümcelere rastlanmamış 12 katılımcının 8'inin uzun tümceleri 2 veya 3 tümceye bölerek çevirdikleri görülmüştür. Katılımcıların bu tercihi profesyonel çevirmenlerin de kullandığı bir çeviri yöntemidir. Ek olarak, kaynak ve erek dillerin sözdizimi açısından farklı olduğunun farkında olan katılımcılar, tümceleri bölme yöntemini, devrik tümceler kurmaktan kaçınmak için kullanmışlardır diyebiliriz. Bu açıdan en azından katılımcıların %29.62'sinin sözdizimi açısından karşılaştıkları çeviri problemlerini çözmede doğru bir yöntem uyguladıklarını söyleyebiliriz.

4.2.2.1.3 Yunancadan Türkçeye Çevrilen Metinlerin Anlam Düzeyinde Değerlendirilmesi

Yunancadan Türkçeye çevrilen metinleri genel anlamın aktarılması açısından incelediğimizde, sözcük veya sözdizimi boyutunda hataların olduğu metinlerde dahi çoğunlukla kaynak metindeki mesajın erek metne aktarıldığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların %85.19'u (23 kişi) genel anlamı bozmadan metni başarıyla aktarmıştır. Elbette sözcük ve sözdizimi düzeyinde hatalar mevcuttur ancak yine de mesaj erek okuyucuya ulaşmaktadır. Ancak katılımcıların %14.81'i (4 kişi) genel anlamı erek metne aktaramamışlardır veya yanlış aktarmışlardır. Grafik 4.18 anlam düzeyinde sorunlu aktarım yapan katılımcıların oranını göstermektedir.



Grafik 4.18. Katılımcılardan Yunancadan Türkçeye çevrilen metinlerde anlam düzeyinde sorunlu aktarım yapanların dağılımı.

- **Anlam açısından hatalı çevirmen kararları:**

Anlam açısından hatalı aktarım yapan katılımcıların sözcük (imla hataları) ve sözdizimi düzeyinde (neredeyse tüm tümceler devrik olması) de hata yapan katılımcılar olduklarıdır. Örneğin;

Yunanca Kaynak Tümce: Η κυριαρχία της Ελλάδας επί των νησιών της στο Αιγαίο, συμπεριλαμβανομένων των Ιμίων, είναι αδιαμφισβήτητη και κατοχυρώνεται από το Διεθνές Δίκαιο.

Kabul Edilebilir Çevirisi: Yunanistan'ın Kardak kayalıkları da dahil olmak üzere, Ege'deki adaları üzerindeki egemenliği tartışılmazdır (inkar edilemezdir) ve Uluslararası Hukuk tarafından korunmaktadır.

Geri Çevirisi: Yunanistan’ın Ege’deki adaları üzerindeki egemenliği// Kardak kayalıkları da dahil olmak üzere// tartışılmazdır (inkar edilemezdir) ve Uluslararası Hukuk tarafından korunmaktadır.

Katılımcıların aktarımlarına baktığımızda ise şu şekilde örnekler görmekteyiz:

Örnek 1: Yunanistan’ın yeri belli. Ege’deki adaların Kardakın içindedeki olan başka adalar da **Uluslar arasından** onaylı.

Örnek 1’de katılımcı kaynak metinde yer alan “Yunanistan’ın egemenliği” ifadesini “Yunanistan’ın yeri” olarak çevirmiştir. “Uluslararası Hukuk tarafından” ifadesini ise “uluslararasıdan” şeklinde aktarmıştır.

Örnek 2: Yunanistan’ın Ege adaları ve Kardak kayalıkları üzerindeki egemenliğinin tesisi konusunda hiç bir boşluk bırakmadığı ve **bu konuda statüsü belli olmayan ada ve kayalıkların mevcut olmadığı uluslararası anlaşmalarla** belirtilmiştir.

Örnek 2’de ise katılımcı “bu konuda statüsü belli olmayan ada ve kayalıkların mevcut olmadığı” şeklinde kaynak metinde yer almayan bir ifade eklemiştir. Ek olarak, “Uluslararası Hukuk” ifadesi yerine de “uluslararası anlaşmalar” ifadesini kullanmıştır.

Örnek 3: Yunanistan’ın Ege adalarındaki **egemenliği**, Kardak dahil olmak üzere, **şüphesiz ki Devlet Hukuku tarafından destekleniyor.**

Örnek 3’te katılımcı tümceyi kısaltarak çevirmiştir. Ancak “Yunanistan’ın Ege’deki adaları üzerindeki egemenliği tartışılmazdır” anlamına gelen ifade yerine “Yunanistan’ın Ege adalarındaki egemenliği, şüphesiz ki Devlet Hukuku tarafından destekleniyor” anlamında bir ifade kullanmıştır. Diğer bir deyişle, kaynak metinde tartışılmaz veya şüphesiz olan olgu Yunanistan’ın Ege adalarındaki egemenliği, erek metinde şüphesiz olan olgu bu egemenliğin Devlet Hukuku tarafından desteklenmesidir. İkinci bir hata da katılımcının “Devlet Hukuku” ifadesidir. Kaynak metinde “Uluslararası Hukuk” şeklinde yer alan ifadenin “Devlet Hukuku” şeklinde aktarılması anlam açısından tamamen yanlıştır.

Bu örneklere bakıldığında katılımcıların sözcük dağarcığı açısından yetersiz olmadığını görüyoruz. Bu nedenle anlamı yanlış aktarmalarının nedeni kaynak metindeki tümcenin anlamını anlayamamış olmalarından kaynaklanmaktadır diyebiliriz.

Anket sonuçlarını incelerken katılımcıların "hangi dilde okuduğunuzu daha iyi anlayabiliyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımını içeren Grafik 4.7'yi hatırlayalım. Buna göre katılımcıların %58.62'si okuduğunu her iki dilde de eşit seviyede anladığını düşünüyorken, %34.48'i Türkçede okuduğunu daha iyi anladığını belirtmiştir. Yalnızca %6.9'luk bir oran Yunanca okuduğunu daha iyi anladığını ifade etmiştir. Bu oranlara bakıldığında katılımcıların %14.81'inin Yunanca okuduğunu yanlış anlamış olması şaşırtıcı değildir.

- Anlam açısından doğru çevirmen kararları:

Anlam açısından bakıldığında dikkat çeken bir başka durum da katılımcıların %37'sinin (10 kişi) birebir çeviri yapmak yerine kendi ifadelerini kullanmayı tercih etmeleridir. Buna rağmen anlam aktarımını da başarıyla gerçekleştirmişlerdir. Yine yukarıda incelediğimiz tümce üzerinden örneklere göz atalım.

Yunanca Kaynak Tümce: Η κυριαρχία της Ελλάδας επί των νησιών της στο Αιγαίο, συμπεριλαμβανομένων των Ιμίων, είναι αδιαμφισβήτητη και κατοχυρώνεται από το Διεθνές Δίκαιο.

Kabul Edilebilir Çevirisi: Yunanistan'ın Kardak kayalıkları da dahil olmak üzere, Ege'deki adaları üzerindeki egemenliği tartışılmazdır (inkar edilemezdir) ve Uluslararası Hukuk tarafından korunmaktadır.

Geri Çevirisi: Yunanistan'ın Ege'deki adaları üzerindeki egemenliği// Kardak kayalıkları da dahil olmak üzere// tartışılmazdır (inkar edilemezdir) ve Uluslararası Hukuk tarafından korunmaktadır.

Örnek 1: Yunanistan resmi makamları, Ege adalarının ve aynı zamanda Kardak kayalıklarının Uluslararası hukuk çerçevesinde münhasır bölgeleri olduğunu vurgulamıştır.

Bu örnekte katılımcı kaynak metinde yer alan ‘η κυριαρχία της Ελλάδας’ (Türkçe okunuşu i kiriarhia tis elladas) ifadesini ‘Yunanistan resmi makamları’ şeklinde aktarmıştır. Ancak bu ifade ‘Yunanistan’ın egemenliği’ anlamına gelir. Bu hatanın sebebi Yunancada ‘η κυριαρχία’ sözcüğünün hem hükümet hem de egemenlik anlamına gelmesidir. Ancak cümlenin genel anlamına baktığımızda kaynak metindeki mesajı verdiğini görüyoruz. Katılımcı sözcük bazında hata yapmış olmasına rağmen kaynak tümceyi doğru anlamış ve aktarmıştır.

Örnek 2: Ege adalarının, Kardak ta dahil, Yunanistan’ın egemenliği altında olduğu Uluslararası Hukuk’ta belirtiliyor.

Bu örnekte de katılımcının kaynak metindeki anlamı anlayıp doğru şekilde aktarması söz konusudur. Ancak katılımcı burada cümleyi biraz kısaltarak aktarmıştır.

Örnek 3: Yunanistana ait olan ege adaları, bunların arasında Kardak adasında var, buna hiç bi şüpe yok.

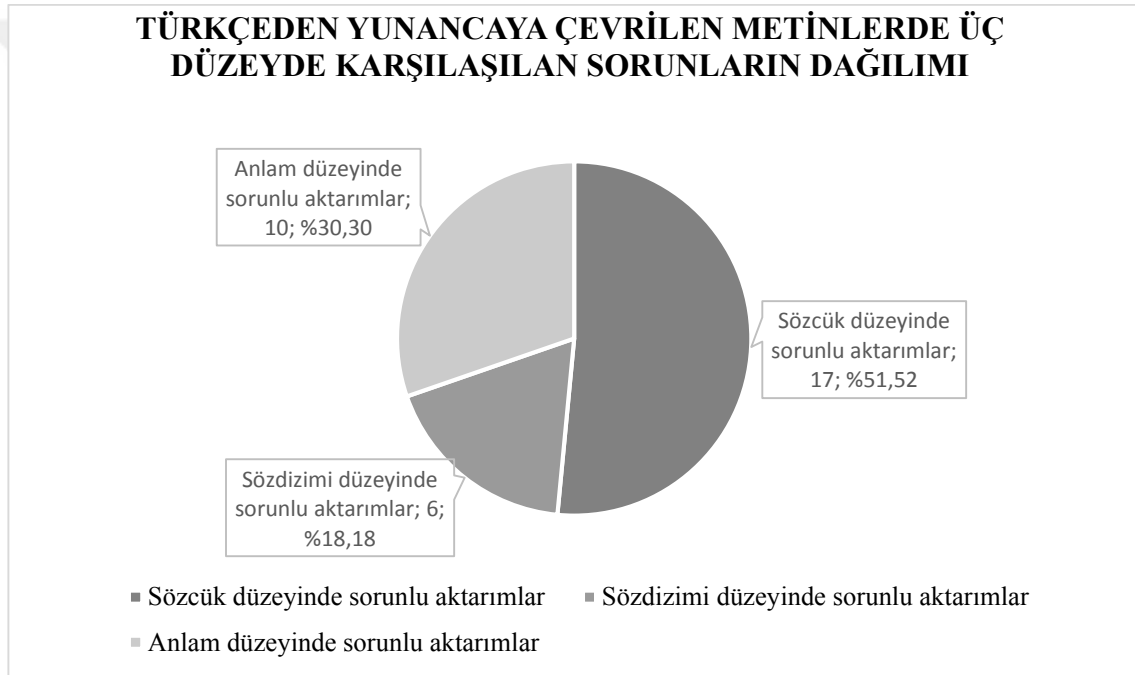
Burada Bölüm 4.2.2.1.2’de ele aldığımız sözdizimi hataları da söz konusudur. Ayrıca ‘Uluslararası Hukuk’ ifadesi eksiktir. Ancak yine de tümce ‘Kardak adası da dahil olmak üzere, Ege adalarının Yunanistan’a ait olduğu şüphesizdir’ mesajını veriyor.

4.2.2.2 Türkçeden Yunancaya Çevrilen Metinlerin Değerlendirilmesi

Öncelikle Türkçeden Yunancaya çevrilen metindeki sorunlu aktarımların dağılımına bir göz atalım. Toplamda 22 çeviri metni incelenmiştir. Bölüm 4.2.2’de söz edildiği gibi 1 katılımcı her iki metnin de çevirisini yapmazken, 6 kişi yalnızca Türkçe-Yunanca dil yönündeki çevirileri yapmamıştır. Ancak bu 6 kişi Yunanca-Türkçe dil yönündeki çevirileri yapmışlardır. Bunu katılımcıların kendilerini Yunanca dilinde ifade etme güçlüğü yaşadıkları şeklinde yorumlayabiliriz. Grafik 4.9’u hatırlayacak olursak katılımcıların %48’i (14 kişi) kendilerini yazılı dilde Türkçede daha iyi ifade

edebildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların neredeyse yarısını kapsayan bu oran düşünüldüğünde 6 kişinin Türkçeden Yunancaya çeviri yapmamış olması olağandır.

Grafik 4.19’da da görülebileceği gibi 22 katılımcıda karşılaşılan sorunlu aktarımların %51.52’si sözcük düzeyinde, %18.18’i sözdizimi düzeyinde ve %30.30’u anlam düzeyindedir. Buna göre 17 katılımcının çevirisinde sözcük düzeyinde, 6 katılımcının çevirisinde sözdizimi düzeyinde ve 10 katılımcının çevirisinde de anlam düzeyinde hatalara rastlanmıştır.



Grafik 4.19. Türkçeden Yunancaya çevrilen metinlerde üç düzeyde karşılaşılan sorunların dağılımı.

4.2.2.2.1 Türkçeden Yunancaya Çevrilen Metinlerin Sözcük Düzeyinde Değerlendirilmesi

Türkçeden Yunancaya çevrilen metinlerde sözcük düzeyinde karşılaştığımız sorunlu aktarımlar incelendiğinde, Yunancadan Türkçeye çevrilen metinlerde gruplandığımız hatalardan farklı hatalar saptanmıştır. Bu dil yönünde en çok karşılaştığımız sözcük düzeyi hataları şu şekildedir:

- İmla hataları
- Noktalama işaretleri eksiklikleri
- Eksik sözcükler
- Tonlama eksiklikleri

- İmla Hataları

Yunancadaki imla hatalarının nasıl değerlendirileceğinden Bölüm 4.1’de (Değerlendirme Yöntemi) söz etmiştik. Yunanca imla (**orthography**) açısından oldukça zor bir dildir. Beş adet ‘i’ harfi, iki adet ‘o’ harfi ve iki adet ‘e’ harfi içermektedir. Bu harfler söz konusu olduğunda tek dilli Yunanların bile hata yaptığı sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu nedenle bu tür imla hatalarının veri tabanına dahil edilmesinin ikidilliliğin ve çeviri edincinin değerlendirildiği bir araştırmada doğru olmayacağı kanısındayım. Bu yüzden bu harfleri içeren Yunanca imla hataları için üç adet şekilde bir sınır belirledim. 1000 karakterli olan metinde üç adede kadar olan imla hataları sözcük düzeyinde sorunlu aktarım olarak incelenmeyecek. Ancak üçten fazla yapılan hata katılımcıyı sözcük düzeyinde sorunlu aktarım grubuna dahil edecektir.

Toplamda 22 katılımcının 4’ünde (%18.18) üçten fazla imla hatasına saptanmıştır. Bu 4 katılımcı incelendiğinde çeviri metinlerinde eksikliklere de rastlanmıştır. Bunlar gerek tümce içerisinde eksik sözcükler gerekse metin içinde tamamen eksik tümceler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda, bu 4 katılımcının Yunanca yazma becerilerinin dil yeterliliği açısından yetersiz kaldığı söylenebilir. Yine Grafik 4.9’daki verileri hatırlayacak olursak, katılımcıların %48’i kendilerini yazılı olarak Türkçede daha iyi ifade ettiklerini belirtmişlerdi. Dolayısıyla %18.18 gibi bir oranın Yunanca yazma becerilerinin yetersiz kalması Grafik 4.9’daki verilerle karşılaştırıldığında şaşırtıcı değildir.

Tablo 4.2’de üçten daha fazla imla hatası yapan katılımcıların metinlerinde karşılaşılan sorunlardan örnekler verilmektedir. Bu örneklerde her iki sütundaki sözcüklerin telaffuzları aynı, ancak yazılışları farklıdır. Türkçedeki ‘i’ harfinin karşılığı

olarak Yunancada beş adet ‘i’ harfi (ι, η, υ, ει, οι) bulunmaktadır. Türkçedeki ‘o’ harfinin karşılığı olarak ise Yunancada iki adet ‘o’ harfi (ο, ω) bulunmaktadır. Saptanan sorunlar da bu iki harfle ilgilidir.

Hatalı Sözcük	Doğrusu	Latince Harflerle Okunuşu	Türkçe Anlamı
προινο	πρωινό	proino	kahvaltı
υφιπουργός	υφυπουργός	ifipurgos	bakan yardımcısı
διοργανώθηκε	διοργανώθηκε	diorganothike	organize edildi
πραγματοποίησει	πραγματοποίηση	pragmatopiisi	gerçekleştirilmesi
υπουργίο	υπουργείο	ipurgio	bakanlık
διαβαστή	διαβαστεί	diavasti	okunması
εξωτερικων	εξωτερικών	eksoterikon	dışişleri
εξωτερικον	εξωτερικών	eksoterikon	dışişleri
αντιπολήτευση	αντιπολίτευση	antipolitevsi	muhalefet
λωγω	λόγο	logo	neden

Tablo 4.2. Katılımcıların Türkçeden Yunancaya çevirdikleri metinlerde karşılaşılan imla hataları.

- Noktalama işaretleri eksiklikleri

Noktalama işaretlerini değerlendirdiğimizde ise 7 (%31.81) katılımcının metnin akışı için gerekli olan noktalama işaretlerinin hiçbirini erek metne aktarmadığı görülmüştür. Yine Türkçe metinde olduğu gibi Yunanca kaynak metinde de tırnak içinde belirtilen kısımlar da erek metne tırnak işareti olmadan aktarılmıştır. Dikkat çeken bir durum ise, Yunanca-Türkçe çeviride noktalama işaretlerini göz ardı eden 4 (%14.8) katılımcının, Türkçe-Yunanca çeviride noktalama işaretlerini göz ardı eden 7 (%31.81) katılımcıdan farklı olmasıdır. Bu durum katılımcıların imla işareti kullanma alışkanlıklarının genel değil, her dile özel olduğunu göstermektedir.

- Eksik sözcükler

Metinlerde yer alan eksikliklere baktığımızda ise toplamda 14 (%63.63) metinde farklı boyutlarda eksikliklere rastlanmıştır. Bunların küçük bir kısmı başlıkların eksikliği ve metin içinde anlamı bilinmeyen sözcüklerin yerinin boş bırakılmasıdır. Ancak çoğunluğu kaynak metinde yer alan ‘Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’ne (UNESCO)’ ifadesinde saptanmıştır. Metinlerinde eksiklikler bulunun 14 katılımcının tamamı bu ifadeyi erek metne yalnızca ‘UNESCO’ şeklinde aktarmış ve açıklamasını yazmamıştır.

- Tonlama eksiklikleri

Sırada Yunancadan Türkçeye çevrilen metinlerinin değerlendirmesinden yer almayan bir aktarım sorunundan söz edilecektir. Bu sorun tonlamadır. Yunancada tek heceli sözcükler hariç her sözcükte belirli bir sesli harfte bir tonlama işareti bulunmaktadır. Yukarıda söz ettiğimiz ‘i’ ve ‘o’ harflerindeki imla hatalarının aksine, tonlamaların yanlış veya eksik olması ana dili Yunanca olan Yunanlarda görülmez. Tonlamaların yanlış veya eksik olması metin yazarının Yunanca dil yeterliliğinin sorgulanmasına yol açar. Bu çalışmada 22 katılımcının 9’unun (%40.90) metin boyunca tonlamaları hem göz ardı ettiği hem de yanlış yerde kullandığı saptanmıştır.

Genel olarak ele aldığımızda 22 metnin 17’sinde sözcük düzeyinde hatalar tespit edilmiştir. Bunların çoğunluğu metnin genel anlamını etkilemeyen sorunlar olsa da, bazı durumlarda karşılaşılan eksik tümceler anlam açısından sorun oluşturmıştır. Ancak tıpkı Yunancadan Türkçeye yapılan çevirilerde olduğu gibi Yunancadan Türkçeye yapılan çevirilerde de fiillerin zaman çekimlerinde sorunlar saptanmadı. Türkçe kaynak metin hem geçmiş zaman hem geniş zamanda fiiller barındırmaktadır. Ancak metinlerinde eksiklikler saptanmış katılımcılar dahi doğru zamanları kullanmışlardır.

- Sözcük düzeyinde doğru çevirmen kararları

Sorunlu aktarımlar dışında dikkat çeken bir diğer bulgu ise kaynak metindeki ‘sahur’ sözcüğünü açıklamayı seçmiş olanların oranıdır. Katılımcıların %40.90’ı (9 kişi) ‘sahur’ sözcüğünü Yunancaya aktarırken bir kısmı, Yunancada okunduğu şekilde ‘Σαχούρ’ yazıp parantez içinde ‘Ramazanda yenilen kahvaltı’, ‘oruçtan önce yenilen yemek’ şeklinde açıklamalar eklemeyi uygun görmüştür. Bazıları ise ‘sahur’ sözcüğünü kullanmadan ‘Ramazan programı’ veya ‘dini program’ şeklinde ifadelere yer vermiştir. Burada katılımcıların farklı dini kültürü olan erek kitleyi hesaba katarak açıklama eklemesi doğru bir çeviri kararı alındığını gösterir.

4.2.2.2.2 Türkçeden Yunancaya Çevrilen Metinlerin Sözdizimi Düzeyinde Değerlendirilmesi

Sözdizimi açısından Türkçeden Yunancaya çevrilen metinleri incelediğimizde katılımcıların yalnızca %27.27’sinin (6 kişi) Yunancada devrik tümceler kurduklarını görüyoruz. Yunancadan Türkçeye çevrilen metinlerde ise tam tersi bir durum söz konusuydu katılımcıların yarısından fazlasının (%55) Türkçede devrik tümceler kurduğunu görmüştük. Öncelikle Grafik 4.20’deki dağılıma göz attıktan sonra sözdizimi boyutunda karşılaşılan sorunlardan örnekler verip inceleyelim.



Grafik 4.20. Katılımcılardan Türkçeden Yunancaya çevrilen metinlerde sözdizimi düzeyinde sorunlu aktarım yapanların dağılımı.

Yunancadan Türkçeye yapılan çevirilerde devrik tümcelerin yüksek oranda görülmesinin nedeni katılımcıların Yunancanın sözdizimi kurallarıyla Türkçe tümceler kurmalarıydı. Türkçeden Yunancaya yapılan çevirilere baktığımızda da yine aynı sorunla karşılaşyoruz. Sözcüğü sözcüğüne çeviri yapan katılımcılar Türkçe sözdizimiyle Yunanca tümceler oluşturmuşlardır. Kaynak metinde yer alan bir tümce üzerinden örnek verelim:

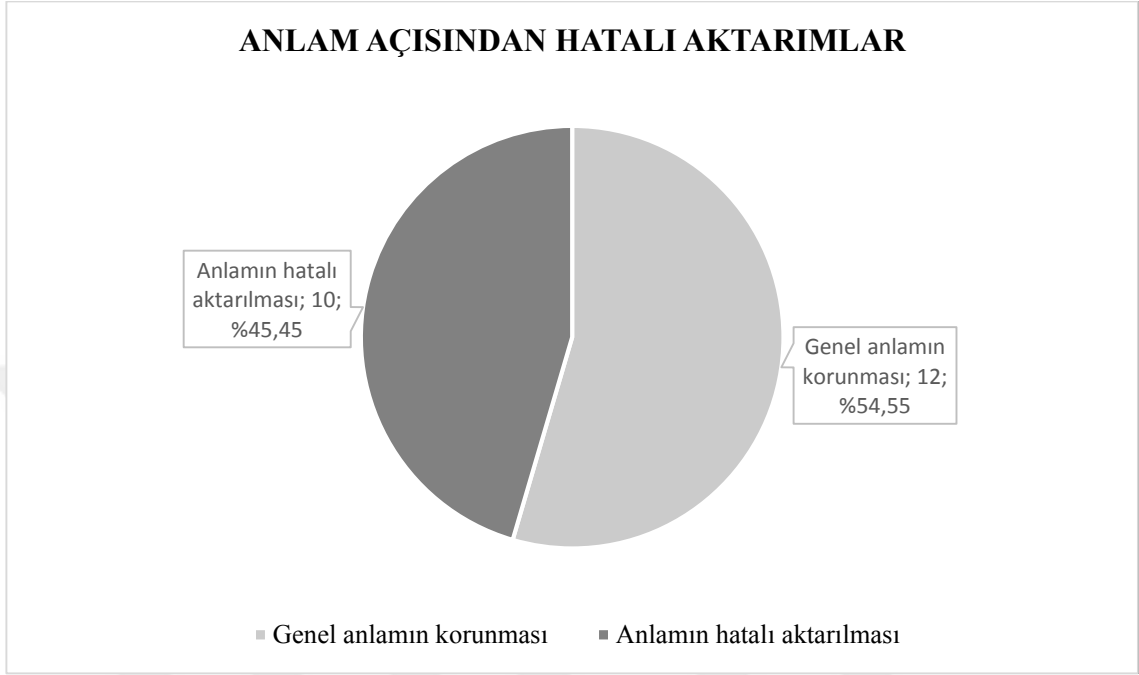
Türkçe Kaynak Tümce: Yunan Dışişleri Bakan Yardımcısı Yiannis Amanatidis, dün **Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'ne (UNESCO)** şikayet mektubu göndereceklerini açıklayarak “Ankara’nın verdiği bu karar, din özgürlüğüne uymayan ve farklılıklara saygı duymayan bir karardır. Ayasofya, UNESCO tarafından korunan bir dünya mirası eseridir. İçinde Kuran okunması, Ayasofya’nın dolaylı olsa da camiye dönüştürülmesidir. Çağdaş Avrupa Hukuku’nun ilkeleri çiğnenmektedir” **dedi.**

Devrik tümce tespit edilen tüm katılımcılarda yukarıdaki tümcede altı çizilmiş ve koyulaştırılmış halde verilen ifadelerin yeri Türkçe sözdiziminde olduğu gibi bırakılmıştır. Ancak Yunancada doğru tümce kurulabilmesi için yön belirten '**Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'ne**' ifadesinin fiilden (göndereceklerini) sonra gelmesi gerekmektedir. Ek olarak, tümcenin sonunda bulunan '**dedi**' sözcüğünün Yunancada tırnak içinde verilen kısmın önünde olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde Yunanca sözdizimi kurallarına uyulmuş olunur.

Sonuç olarak Türkçe-Yunanca dil yönünde %27 olan hata oranının Yunanca-Türkçe yönünde %55'lere çıkması düşündürücüdür. Nedeni ise, Batı Trakya Türk Toplumunda Yunancanın etkisinde kalarak Yunanca sözdizimi kurallarıyla Türkçe konuşmak sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Görünen o ki, katılımcılar bunu yazılı dile de uyarlamışlardır. Yunancada sözdizimi hatası yapanların oranı da çok daha düşüktür. Çünkü Yunanca metinde gündelik hayatlarında her iki dilde de kullandıkları sözdizimi kuralları geçerlidir.

4.2.2.2.3 Türkçeden Yunancaya Çevrilen Metinlerin Anlam Düzeyinde Değerlendirilmesi

Öte yandan Türkçeden Yunancaya çevrilen metinleri genel anlamın aktarılması açısından incelediğimizde, %45.45'inde (10 kişi) anlamın değiştiği gözlemlenmiştir. Yunancadan Türkçeye çevrilen metinlerdeki hata oranına baktığımızda (%14.81), arada büyük bir fark olduğunu görmekteyiz. Grafik 4.21'de ilgili dağılıma göz attıktan sonra, anlam düzeyindeki sorunlu aktarımların örneklerine geçebiliriz.



Grafik 4.21. Katılımcılardan Türkçeden Yunancaya çevrilen metinlerde anlam düzeyinde sorunlu aktarım yapanların dağılımı.

Metinleri anlam düzeyinde incelemeye başladığımızda ilk olarak başlıkta yapılan sorunlu aktarımlar gözümüze çarpmıştır. Türkçe metinde “**Yunanistan ile Ayasofya gerginliği**” şeklinde yer alan başlık Yunanca metinlerde ‘anlam kaymasına’ uğramıştır. Aşağıda hatalı aktarımların önce Yunancası sonra da Türkçe anlamı verilerek, sorunlu aktarımlar örneklendirilmeye çalışılacaktır:

Türkçe Kaynak Tümce: Yunanistan ile Ayasofya gerginliği

Kabul edilebilir çeviri: Ένταση με την Ελλάδα για την Αγία Σοφία.

Örnek 1: Ένταση από την Ελλάδα για την Αγία Σοφία.

Geri Çevirisi: Yunanistan’dan Ayasofya için gerginlik.

Örnek 2: Η αποτυχία της Αγίας Σοφίας με την Ελλάδα.

Geri Çevirisi: Ayasofya’nın Yunanistan’la başarısızlığı.

Örnek 3: Ένταση **μεταξύ** Ελλάδας -Αγίας Σοφίας.

Geri Çevirisi: Yunanistan ile Ayasofya arasında gerginlik.

Örnek 4: Αναστάτωση **μεταξύ** Ελλάδας -Αγίας Σοφίας.

Geri Çevirisi: Yunanistan ile Ayasofya arasında karışıklık.

Örnek 5: Η ένταση **της** Ελλάδας **με την** Αγία Σοφία.

Geri Çevirisi: Yunanistan'ın Ayasofya ile olan gerginliği.

Örnek 6: Η ένταση **ανάμεσα στην** Ελλάδα **με την** Αγία Σοφία.

Geri Çevirisi: Yunanistan ile Ayasofya arasındaki gerginlik.

Bu hatalı başlıkların başka örnekleri de mevcuttur ancak genel durumu göstermek için bu kadar örnek yeterlidir. Yukarıdaki örneklerde koyultulmuş olan kısımlar edatlardır (**prepositions**). Kabul edilebilir çeviri ile karşılaştırdığımızda koyultulmuş kısımlarla arasındaki farkın aslında ne kadar az olduğunu görebiliriz. Fakat söz konusu edatlar olduğunda ne yazık ki küçük hatalar büyük anlam kaymalarına sebep vermektedir. Burada sorunlu aktarımın nedeni katılımcıların kaynak metindeki başlığı yanlış yorumlamış olmalarıdır. '**Yunanistan ile Ayasofya gerginliği**' Yunanistan ile Türkiye arasında Ayasofya konusunda çıkan gerginlik anlamındadır. Bu metnin içeriğinden de anlaşılabilir. Ancak bazı katılımcılar bunun 'Yunanistan ile Ayasofya arasındaki gerginlik' şeklinde yorumlayıp bu şekilde çevirmişlerdir.

Bir başka anlam kayması örneği ise '**İçinde Kuran okunması, Ayasofya'nın dolaylı olsa da camiye dönüştürülmesidir**' tümcesinin çevirisinde gerçekleşmiştir. Katılımcılar arasından bazıları bu tümceyi '**Ayasofya'nın içinde Kuran okunması, camiye dönüştürüleceği anlamına gelmiyor**' şeklinde yorumlayıp çevirmişlerdir. Bu tümceyi yanlış yorumlayan katılımcıların, başlığı da yanlış yorumladıklarının altını çizelim.

Bu durum da katılımcıların Türkçe okuduklarını anlamada sorunlar yaşadığını göstermiştir. Ancak Grafik 4.7’de gösterilen, katılımcıların okuma becerileri verileriyle karşılaştırıldığında (katılımcıların %58.62’si okuduğunu her iki dilde de eşit seviyede anladığını düşünüyorken, %34.48’i Türkçede %6.9’u da Yunancada okuduğunu daha iyi anladığını belirtmiştir), %45.45’inin okuduğunu anlayamamasından dolayı hata yapması aslında kendi becerilerini doğru değerlendirmediklerini göstermiştir.

Yunancadan Türkçeye yapılan sorunlu anlam aktarımlarının oranı ise yalnızca %14.81’di (bkz. Grafik 4.18). Sonuç olarak, katılımcıların Yunancada okuduklarını daha iyi anladıklarını söyleyebiliriz.

4.3 ÇEVİRİBİLİM AÇISINDAN İKİDİLLİLERİN ÇEVİRİ EDİNCİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çeviri metinleri Savran’ın sözcük, sözdizimi ve anlam düzeylerinden oluşan üç boyutlu modelinden yola çıkılarak incelenmiştir. Sırada bu metinlerden elde edilen veriler çeviri edinci açısından değerlendirilecektir. Bu doğrultuda Oktay Eser’in (2014) Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi- Türkiye Örneği adlı eserinde belirlediği alt edinçler temel alınacaktır. Eser çalışmasında yer alan bu edinçleri Neubert (2000:3), Schaffner (2000:146-148), Yazıcı (2007:139), PACTE (2003:60) ve Göpferich’in (2009:21) çeviri edinci modellerinden yola çıkarak belirlemiştir. Çalışmanın amacı çeviribilimde nicel yöntemleriyle Türkiye’deki çeviri bölümü öğrencilerinin çeviri edinci algılamasını ölçmek ve sektör beklentileri ile karşılaştırmalı olarak incelemek ve değerlendirmektir. Bu amaçla araştırmacı, devlet üniversitelerinde çeviri eğitimi gören dördüncü sınıf öğrencilerinin doldurduğu anketlerden elde ettiği verileri incelemiştir. Eser’in oluşturduğu anket öğrencilere ve sektöre yönelik soruların yanı sıra çeviri alt edinçleriyle ilgili de sorular içermektedir.

Eser’in belirlediği çeviri alt edinçleri; ikidillilik, kültür, alan/konu, metin, araştırma ve teknolojik, stratejik, kuramsal ve çeviri hizmeti sağlamadır. Yürütülen bu çalışmada ne yazık ki bu alt edinçlerin tamamını ölçmek mümkün değildir. Ancak yine de değerlendirilebilecek olan alt edinçler hakkında önemli bilgiler paylaşılacaktır.

- İkidillilik alt edinci

İlk olarak, bu çalışmanın esas konusu olan ikidillilik alt edincini ele alalım. Bu alt edinç kaynak ve erek dilde iletişim kurabilmek için gerekli olan metinsel, dil kullanımsal dilbilgisel ve sözlüksel becerileri kapsar. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Yunancadan Türkçeye yapılan çevirilerde katılımcıların %85'inde sözcük düzeyinde ve %55'inde ise sözdizim düzeyinde sorunlar saptanmıştır. Bu sorunlardan bazıları çevirinin genel anlamını etkilemezken bazılarıysa kaynak ve erek dil arasındaki mesajın aktarılmasına engel olmaktadır. Bu yüksek oran katılımcıların Türkçede dil yeterliliği açısından eksiklikleri olduğunu ortaya koyuyor. Katılımcılar üniversiteye kadar ikidilli eğitim veren kurumlarda veya yalnızca Yunanca eğitim veren kurumlarda eğitim görmüşlerdir. Daha önce de söz ettiğimiz gibi ikidilli eğitim veren kurumlar Türkçe öğretimi açısından toplum tarafından tartışılmakta ve yetersiz görülmektedir. Çeviri metinlerinde karşılaşılan dilsel sorunların kaynağı da budur.

Türkçeden Yunancaya yapılan çevirilere bakıldığında sözcük düzeyinde karşılaşılan sorunların oranı %77.27'dir. Bu oran diğer dil yönünde karşılaşılan sorunların oranından daha düşüktür. Ancak yine de Bölüm 4.2.2.2.1'de değerlendirdiğimiz gibi bazı katılımcıların Yunancada da dilsel becerileri yetersiz kalmaktadır.

Sonuç olarak, Eser'in tanımladığı şekilde ikidillilik alt edinci açısından bakıldığında, katılımcıların çoğunluğu bu ölçütü yerine getirememiştir.

- Metin alt edinci

İkinci olarak ele alacağımız metin alt edinci, kaynak dili anlama ve erek dilde metin oluşturma becerilerini içerir. Bu konuda elde ettiğimiz veriler şu şekildedir:

Yunancadan Türkçeye yapılan çevirilerde katılımcıların %85.19'unun genel anlamı bozmadan metni başarıyla aktardığı gözlemlenmiştir. Anlam bozulmasına rastlanan %14.81'lik dilimin çevirisinde ise ortaya çıkan sorunların kaynak metni doğru anlamamaktan kaynaklandığı görülmüştür. Bu oranı Grafik 4.7'de yer alan "hangi dilde

okuduğunuzu daha iyi anlayabiliyorsunuz?" sorusunun cevaplarının dağılımıyla ilişkilendirdiğimizde katılımcıların %14.81'inin Yunanca okuduğunu yanlış anlamış olması şaşırtıcı değildir. Çünkü katılımcıların %58.62'si okuduğunu her iki dilde de eşit seviyede anladığını düşünüyorken, %34.48'i Türkçede okuduğunu daha iyi anladığını belirtmiştir. Yalnızca %6.9'luk bir oran Yunanca okuduğunu daha iyi anladığını ifade etmiştir.

Türkçeden Yunancaya çevrilen metinlerde ise katılımcıların %54.55'i kaynak metni doğru anlayıp anlamı aktarabilmiştir. Ancak kaynak metni yanlış anlayıp sorunlu aktarım yapanların oranı %45.45'tir.

Bu durum da katılımcıların Türkçe okuduklarını anlamada sorunlar yaşadığını göstermiştir. Ancak Grafik 4.7'de gösterilen, katılımcıların okuma becerileri verileriyle karşılaştırıldığında (katılımcıların %58.62'si okuduğunu her iki dilde de eşit seviyede anladığını düşünüyorken, %34.48'i Türkçede %6.9'u da Yunancada okuduğunu daha iyi anladığını belirtmiştir), %45.45'inin okuduğunu anlayamamasından dolayı hata yapması aslında kendi becerilerini doğru değerlendirmediklerini göstermiştir.

Sonuç olarak, metin alt edinci açısından bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun her iki dil yönünde de kaynak metnin verdiği mesajı başarılı şekilde aktarabildiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmaya katılan ikidillilerin çoğunluğunun metin alt edincine sahip olduğunu söyleyebiliriz.

- Stratejik alt edinç

Üçüncü ve son olarak, çeviri sırasında karşılaşılan sorunların çözüm yöntemlerini ele alan stratejik alt edinçle ilgili elde ettiğimiz veriler ele alınacaktır.

Yunancadan Türkçeye yapılan çeviriler incelendiğinde katılımcıların en çok zorlandıkları nokta uzun cümleler olmuştur. Büyük çoğunluğu (%55.56) yanlış bir çeviri stratejisi izleyerek kaynak metne aşırı sadık kaldıklarından, sözdizim açısından hatalı aktarımlar yapmışlardır. Ancak toplam katılımcıların %29.62'si uzun cümleleri bölerek

çevirme stratejini izlemiş ve sorunlu aktarımlardan kaçınmıştır. Daha önce kapsamlı bir çeviri eğitimi görmemiş olan katılımcıların karşılaştıkları çeviri problemlerini çözmede profesyonel çevirmenlerin de kullandığı bir strateji izlemesi, düşük oranda da olsa stratejik alt edincin varlığını göstermektedir.

Türkçeden Yunancaya yapılan çevirilerde ise katılımcıların erek kültürde yeri olmayan bir kavramı kaynak metinde algılayıp, erek metne açıklama yoluyla aktardığı görülmüştür. Bu kavram kaynak metindeki ‘sahur’ sözcüğüdür. Bölüm 4.2.2.2.1 ‘Türkçeden Yunancaya Çevrilen Metinlerin Sözcük Düzeyinde Değerlendirilmesinde’ söz edildiği gibi katılımcıların %40.90’ı ‘sahur’ sözcüğünü Yunancaya aktarırken bir kısmı, Yunancada okunduğu şekilde ‘Σαχούρ’ (sahur sözcüğünün Yunanca yazılışı) yazıp parantez içinde ‘Ramazanda yenilen kahvaltı’, ‘oruçtan önce yenilen yemek’ şeklinde açıklamalar eklemeyi uygun görmüştür. Bazıları ise ‘sahur’ sözcüğünü kullanmadan ‘Ramazan programı’ veya ‘dini program’ şeklinde ifadeler yer vermiştir. Burada katılımcıların farklı dini kültürü olan erek kitleyi hesaba katarak açıklama eklemesi doğru bir çeviri stratejisidir alındığını gösterir. Ek olarak çoğunlukla kaynak metne sadık kalarak sorunlu aktarımlar yapan katılımcıların yeri geldiğinde kültürel aktarımı sağlamak amacıyla kaynak metne sadık olmaktan uzaklaşmaları kayda değer bir stratejik alt edinç örneğidir. Yine de bu oran ne yazık ki katılımcıların yarısından bile azdır.

Sonuç olarak katılımcılar stratejik alt edinç açısından değerlendirildiğinde çoğunluğu bu alt edince sahip olmadığını görüyoruz.

4.4 DEĞERLENDİRME: VERİLER ve ARALARINDAKİ İLİŞKİLER

Katılımcıların çeviri metinlerini Savran’ın üç boyutlu araştırma modeline göre incelediğimizde, katılımcıların büyük çoğunluğunda sözcük ve sözdizimi boyutunda hatalı aktarımlara rastlanmıştır. Bu bulguları Eser’in ikidillilik alt edinci ve stratejik alt edinç açısından değerlendirdiğimizde, katılımcıların çoğunluğunun bu alt edinçlere sahip olmadıklarını saptadık.

Diğer yandan anlam düzeyinde sorunlu aktarımları incelediğimizde, katılımcıların her iki dil yönünde de çoğunluğunun anlam aktarımına önem verdiğini ve kaynak metnin genel anlamını doğru şekilde erek metne aktardığını gördük. Böylece, katılımcıların çoğunluğunun metinsel alt edince sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak, katılımcıları çeviri alt edinçlerini temel alarak incelediğimizde, doğuştan gelen ikidilliliğe sahip olan bireylerin tam anlamıyla bir çeviri edincine sahip olmadığını söyleyebiliriz. Ancak çeviri edinci için gerekli olan alt bileşenlerden bazılarına sahiptirler. Toury, Harris ve Sherwood'un da savunduğu gibi çeviri edinci alıştırmalar, eğitim ve deneyim yoluyla geliştirilebilir. Bu nedenle bu araştırmanın katılımcılarının da çeviri edinci geliştirilebilir.

Çeviri edincine genel bakış açısı eğitim, deneyim ve alıştırmalar yoluyla geliştirilebildiğidir. Bu bağlamda hayatında çeviri eğitimi almamış ve çeviri deneyimi olmayan ikidillilerin çeviri edincinin gerekli tüm ölçütlerini yerine getirmemeleri şaşırtıcı değildir. Buna rağmen metinsel alt edinçte katılımcıların başarılı olduğunu saptadık. Dolayısıyla çeviri eğitimi ve deneyimi olmadan da bazı alt edinç türlerine sahip olmak mümkündür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ

Bu çalışmaya başlarken benim için ikidillilik yalnızca doğuştan itibaren ikidilli toplumda yaşayan bireylerin sahip olduğu bir beceriydi. Bu nedenle, iki dil kullanan bir bireyin ikidilli sayılabilmesi için gerekli olan koşulları belirleyen bir tanım arayışındaydım. Ancak ikidillilik üzerinde çalışan önde gelen araştırmacıların tanımları incelendiğinde, ikidilliliğin anlamının kişiden kişiye değiştiği görülmüştür. Bunun nedeni ikidilliliği etkileyen birçok değişkenin varlığıdır. Sosyal etkenler, dil yeterlilikleri, ikidilliliğe ulaşılan yaş, bireyin ikidilliliği edindiği bağlam bunlardan yalnızca birkaçıdır. Bu değişkenleri incelerken araştırmacıların ikidilliliği bu değişkenleri temel alarak sınıflandırdığı saptanmıştır. Böylece, bu çalışmaya başlarken merak ettiğim; “ikidillilik tam olarak nedir?” ve “bir bireyin ikidilli sayılabilmesi için yerine getirmesi gereken koşullar nelerdir?” gibi soruların yerine esas sorulması gereken sorunun “iki dil kullanabilen tüm bu bireyler ne tür bir ikidilliliğe sahiptirler?” şeklinde olduğunu anlaşılmıştır.

Çeviri edinci konusuna gelindiğinde ise ikidilliliğin çeviri edincinde bir amaç değil araç olduğunu görülmüştür. Tüm araştırmacıların hemfikir olduğu nokta çeviri edincinin varlığından söz edebilmek için ikidilliliğin bir ön koşul olduğu ve ikidillilik ve çeviri konularının iç içe olduğudur. Bu durum yerli ve doğal çevirmen, düzgü değiştirme ve girişim gibi konuları incelerken de ortaya konmuştur.

Dil beceriyle ilgili olan anket sorularına verilen cevapları değerlendirmeye başladığımızda ise katılımcıların %59’unun dengeli ikidilliliğe, %31’in Türkçenin baskın dil konumunda olduğu baskın ikidilliliğe ve yalnızca %6.9’unun Yunancanın baskın dil olduğu baskın ikidilliliğe sahip olduğu saptanmıştır. Katılımcıların %3.1’i ilgili soruları cevaplamadıklarından ikidillilik türleri tespit edilememiştir.

Katılımcıların eğitim görmeyi tercih ettiği kurumlara baktığımızda ise tercihlerin kurumun eğitim düzeyine göre değiştiği dikkat çekmektedir. Buna göre ilköğretim

Türkçe-Yunanca ikidilli eğitim veren okullarda alanların oranı %92, yalnızca Yunanca eğitim veren okullarda alanların oranı ise %7'dir. Katılımcıların ilk olarak hangi dili konuşmaya başladınız sorusuna %85'inin Türkçe cevabını vermesi ve %92'sinin ilkokul eğitimini anadilinde almayı istemesi, ailelerin ikidilli toplumda büyüyen çocukların ana diline verdikleri önemi vurgulamaktadır. Bu doğrultuda aileler yaşadıkların toplumda azınlık dili statüsünde bulunan Türkçenin çocukları tarafından erken yaşta edinilmesi için böyle bir tutum sergilemektedirler.

Ancak ortaokul düzeyine gelindiğinde ikidilli eğitim veren kurumlarla yalnızca Yunanca eğitim veren kurumlar arasındaki tercih uçurumu kapanmaktadır ve Yunanca okulların tercih edenlerin sayısı artmaktadır (%58 Yunanca, %41 İkidilli eğitim). Aynı durum lise eğitimi tercihlerinde de geçerlidir (%56 Yunanca, %44 İkidilli eğitim). Üniversite düzeyine gelindiğinde ise, ortaöğretimi yalnızca Yunanca eğitim veren okullarda tamamlamış olan öğrencilerin bile bir kısmının Türkiye'deki üniversiteleri tercih ettiği tespit edilmiştir (Yunan üniversiteleri %48, Türk üniversiteleri %51). Dikkat çeken bir nokta, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde yalnızca Yunanca eğitim veren kurumları tercih edenlerle ikidilli eğitim veren kurumları tercih edenlerin oranları birbirlerine çok yakındır. Bu da dil becerileri açısından dengeli ikidilli olarak tanımlanmış katılımcıların oranıyla (%59) doğru orantılıdır. Ancak katılımcıların yarısından fazlasının ortaöğretim ve üniversitede yalnızca Yunanca ders görmesine rağmen, dil becerileri açısından Yunancanın baskın olduğu baskın ikidillilik oranı yalnızca %6.9'dur. Bu oran hem aile içindeki tutumun hem de ilkokulda çoğunluğun ikidilli eğitim tercih etmesinin bir sonucudur.

Çeviri metinlerini incelediğimizde ise katılımcıların %81'inin sözcük düzeyinde, %41'inin sözdizimi düzeyinde ve %29'unun ise anlam düzeyinde sorunlu aktarımlar yaptıkları saptanmıştır. Bu sorunlu aktarımları ve katılımcıların izlediği bazı yöntemleri incelediğimizde Oktay Eser'in belirlemiş olduğu alt edinçlerden üç tanesinin değerlendirilmesini sağlayacak verilere ulaşılmıştır.

Bunlar, ikidillilik alt edinci, metin alt edinci ve stratejik alt edinçtir. İkidillilik alt edincinin değerlendirilmesinde sözcük ve sözdizimi düzeylerinde yapılan sorunlu aktarımların incelenmesiyle elde edilen veriler kullanılmıştır. Buna göre katılımcıların %61'i kaynak ve erek dilde iletişimi sağlamak amacıyla gerekli olan dil yeterliliği, dil kullanımsal, dilbilimsel ve sözlüksel bilgi açısından yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların çoğunluğu ikidillilik alt edincine sahip değillerdir.

Metin alt edinci ise kaynak metni anlama ve bu anlamı erek metne aktarma becerilerini tanımlamaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların %29.5'inin her iki dil yönünde de anlamı aktarmada başarısız oldukları tespit edilmiştir. Ancak geriye kalan %70.5 kaynak dildeki anlamı ve mesajı erek dile aktarmıştır. Bu katılımcıların arasında sözcüksel, dilbilgisel ve dilsel boyutta hata yapanlar da vardır ancak bu durumlarda bile genel anlamı aktarabilmeleri dikkat çekicidir. Bu bağlamda çeviri eğitimi almamış ve çeviri deneyimi olmayan bireylerin çeviri yapmaları gerektiğinde her şeyden önce anlamı aktarmaya önem verdikleri saptanmıştır. Bu açıdan bakıldığında doğuştan ikidilliliğe sahip olan kişilerin büyük çoğunluğunun metin alt edincine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların çevirdikleri metinler sayesinde hakkında verilere ulaştığımız son edinç türü ise stratejik alt edinçtir. Bu grupta çevirmenlerin karşılaştıkları zorlukların üstesinde gelmek için kullandıkları yöntemler yer almaktadır. Bu çalışmada yer alan katılımcıların çeviri eğitimi almamış olmalarına rağmen, profesyonel çevirmenlerin de başvurabileceği bazı yöntemler gözlemlenmiştir. Bunlar çok uzun bir cümleyi çevirirken parçalara bölmek, erek dilde var olmayan kavramları kaynak dilde açıklayarak aktarmak, kaynak dilde tam karşılığı bilinmeyen sözcüklerin yerine erek dilde açıklamalar kullanmaktır. Bu yöntemleri kullanan katılımcıların oranı ise %35.26'dır. Kısacası katılımcıların geriye kalan çoğunluğu olan %64.74'ü stratejik edince sahip değildir.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Doğuştan gelen ikidilliliğe sahip kişilerde tam anlamıyla bir çeviri edincinden söz edemeyiz. Ancak büyük bir kısmı çeviri edinci için gerekli olan metin alt edincine (%70.5), küçük bir kısmı da stratejik (%35.26) ve ikidillilik alt edincine (%39) sahiptir.
- Doğuştan gelen ikidilliliğe sahip çeviri eğitimi görmemiş bireyler profesyonel anlamda kabul edilebilir bir çeviri yapamazlar. Dolayısıyla ikidilliliklerine bağlı olarak doğuştan gelen bir çeviri edinci söz konusu değildir. Ancak anlam aktarımını temel alan bir yaklaşımla kaynak dil ve erek dil arasındaki iletişimi sağlayabilirler.
- İkidillilik yalnızca doğuştan ve aile içinde edinilebilen bir beceri değildir. Farklı bağlamlarda ve daha geç yaşlarda da edinimi olasıdır.
- Doğuştan gelen ikidilliliğe sahip olan ve ikidilli toplumda yetişen bireylerde dengeli ikidillilik ve baskın ikidillilik türleri saptanmıştır. Sonuç olarak bir bireyin ikidilli sayılabilmesi için her iki dilde de eşit dil yeterliliğine sahip olması gerekli değildir.
- İkidilli bir toplumda çocuk yetiştiren ebeveynlerin küçük yaştaki çocuklarının toplumda azınlık dili durumunda bulunan dilde eğitim görmelerini tercih ettikleri saptanmıştır. Bu nedenle bazı durumlarda yaşadıkları ülkenin resmi dili dil yeterliliği açısından ikinci planda kalmaktadır.

Sonuç olarak, çeviri edincine ulaşmak için çeviri eğitimi yoluyla bilgi birikimi kazanılması ve bu bilgi birikimini uygulamaya dökerek deneyim kazanılması gerekir. Bu çalışmada değerlendirilen katılımcılar bu ölçütleri yerine getirmedikleri için seçilmişlerdir. Bu doğrultuda doğuştan gelen ikidilliliğin çeviri edinci için tek başına yeterli olmadığı saptanmıştır.

KAYNAKÇA

- Adab, Beverly: “Evaluating Translation Competence”, **Developing Translation Competence**, Ed. by. Christina Schaffner, Beverly Adab, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2000, pp. 215-228.
- Baker, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, Multilingual Matters Ltd., 2006.
- Bell, R.T.: **Translation and translating**, London, Longman, 1991, pp. 43.
- Beardsmore, Baetens: **Bilingualism: Basic Principles**, Clevedon, Tieto, 1982.
- Bican, Gülşat, Demir, Necati: “Danimarka'da Türkçe-Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Baskınlığının İki Dillilik Temelinde İncelenmesi”, **Eğitim ve Bilim**, C. 43, 2018, s. 131-155.
- Bloomfield, Leonard: **Language**, Michigan, University of Michigan, 1935, pp. 56.
- Chin, NG B., Wigglesworth, G.: “Describing Bilingualism”, **Bilingualism: An Advanced Resource Book**, London, Routledge, 2007, pp. 1-23.
- Damanakis, Michalis: **Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα**, (Yunanistan'da Göçmenlerin ve Yabancı Öğrencilerin Eğitimi), Gutenberg, Αθήνα 1998.

- De Koninck, J, v.d.: “Language learning efficiency, dreams and REM sleep”, *Psychiatric Journal of the University of Ottawa*, 15(2), 1990, pp. 91-92.
- Eser, Oktay: “Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi - Türkiye Örneği”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi** , C. 7, no. 33, 2014, s. 135-156 . Erişim Şubat, 2019, www.sosyalarastirmalar.com.
- Ferguson, Charles A.: “Diglossia”, **Word** 15, 1959, pp. 325–340.
- Fishman, Joshua A.: **Language in Sociocultural Change**, California, Stanford University Press, 1972.
- Göpferich, Sussanne: “Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: The Longitudinal Study of TransComp”, **Behind the Mind:Methods, Models, and Results in Translation Process Research**, Ed. By Sussanne Göpferich, Arnt Lykke Jakobsen, and Inger M. Mees, Denmark, Samfundslitteratur, 2009, pp.12-39.
- Hansegard, N. E.: **Bilingualism or Semilingualism?**, Stockholm: Aldus Series 253, 1968.
- Harris, Brian: “The importance of natural translation”, **Working Papers on Bilingualism**, Toronto, University of Ottawa, 1977, pp. 96-114.
- Harris, Brian, Sherwood, Bianca: “Translation as an innate skill”, **In Language, Interpretation and Communication**, Ed. by. Gerver, David / Sinaiko, H. Wallace, New York & London: Plenum Press, 1978, 155-170.
- Hatim, Basil
Mason, Ian: **Discourse and the Translator**, Longman, 1990.
- Haugen, Einar: **The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior**, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1953, pp. 7.
- Hoffmann, Charlotte: **An Introduction to Bilingualism**, London, Longman, 1991, pp. 31.

- Holmes, James S.: **Translated!: Papers on Literary Translation and Translation Studies**, Amsterdam, Rodopi, 1988, pp. 96.
- Hönig, Hans G.: “Die übersetzerrelevante Textanalyse”
Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema, Goethe Institut, München, 1989, pp. 121 – 145.
- Kiraly, Donald C.: **Toward a Systematic Approach to Translation Skills Instruction**, Ph. D. Dissertation. Ann Arbor, U.M.I., 1990.
- Kelağa Achmet, İ.: **Yunanistan’da (Batı Trakya’da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi**, [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sedat Sever, 2005.
- Kolawole, S. O.: **Is Every Bilingual a Translator?**, (Çevrimiçi)
<http://www.bokorlang.com/journal/60bilingual.html>,__20 Mart 2018.
- Korkmaz, Zeynep: **Gramer Terimleri Sözlüğü**, TDK Yayınları 575, Ankara, 1992, s. 8.

- Lambert, W. E., Havelka, J., & Gardner R. C. : “Linguistics manifestations of bilingualism”, **American Journal of Psychology**, Vol. 72, 1959, pp. 77-82.
- Lenneberg, E.: **Biological Foundations of Language**, John Wiley, New York, 1967.
- Long, M. “Maturational Constraints on Language Development”, **Studies in Second Language Acquisition**, Vol. 12, 1990, pp. 251-285.
- Mackey, W. F.: **The description of bilingualism**, Canadian Journal of Linguistics, Toronto, 1962.
- Mackey, W. F.: “The description of bilingualism”, **Readings in the Sociology of Language**, Ed. By. J. A. Fishman, The Hague: Mouton, 1970, pp. 554-584.
- Macnamara, J.: “How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency?”, **Description and measurement of bilingualism**, Ed. by. L. G. Kelly, Toronto, University of Toronto Press, 1969, pp. 80-119.
- Malakoff, M, Hakuta, K.: **Language Processing in Bilingual Children: Translation Skill and Metalinguistic Awareness in Bilinguals**, Ed. by. Ellen Bialystok, United Kingdom, Cambridge University Press, 1991, pp. 141-166.
- McLaughlin, B.: **Child psychology. Second-language acquisition in childhood: Preschool children** Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1984.

- Neubert, Albrecht: “Competence in Language, in Languages and in Translation”, **Developing Translation Competence**, Ed. by. Christina Schaffner, Beverly Adab, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000, pp. 3-18.
- Newport, E.: “Maturation Constraints on Language Learning”, **Cognitive Science**, Vol. 14, 1990, pp. 11-28.
- Oksa, Els: “Code Switching as an Interactional Strategy for Developing Bilingual Competence”, **Word**, No. 27:1-3, 1971, pp. 377-385.
<https://doi.org/10.1080/00437956.1971.11435633>
- Oruç, Şerif: “Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, No: 45, 15 Nisan 2016, s. 279-290.
- PACTE: “Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project”, **Investigating Translation**, Haz. Allison Beeby, Doris Ensinger ve Marisa Presas, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2000, pp. 99 - 106.
- PACTE: "Building a Translation Competence Model", **Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research**, Haz. Fabio Alves, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2003, s. 43 - 66.
- Patkowski, M.: “The Critical Age Hypothesis and Interlanguage Phonology”, **First and Second Language Phonology**, Ed. By. M. Yavas, Singular Publishing Group, San Diego, 1994, pp. 205-221.
- Presas, Maria: “Bilingual Competence and Translation Competence”, **Developing Translation Competence**, Ed. by. Christina

- Schaffner, Beverly Adab, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000, pp. 19-31.
- Savran, Zehra N.: “Bir Çevirinin Anatomisi”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.13, Sayı:1, Elazığ, 2003, s.137-150.
- Schaffner, Christina: “Running Before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level”, **Developing Translation Competence**, Ed. By Schaffner, Christina and Adab Beverly, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2000, pp:143-156.
- Skutnabb-Kangas, Tove: **Bilingualism or Not: The Education of Minorities**, Clevedon, Multilingual Matters, 1981, pp. 13-18.
- Topçu, Yasemin: “İki Dil Bilenler Hangi Yönlerden Daha Avantajlı?”, (Çevrimiçi), <https://www.ceviriblog.com/2017/02/26/iki-dil-bilenler-hangi-yonlerden-daha-avantajli/>, 26 Şubat 2017.
- Toury, Gideon: “A Bilingual Speaker Becomes a Translator”, **Descriptive Translation Studies and Beyond**, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995, pp. 241-258.
- Vardar, Berke: **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul, Multilingual, 2002, s. 17.
- Weinreich, Uriel: **Languages in contact, findings and problems**, New York, Linguistic Circle of New York, 1953.
- Weinreich, Uriel: **Languages in contact, findings and problems**, The Hague: Mouton, 1968.
- Yazıcı, Mine: **Yazılı Çeviri Edinci**, İstanbul, Multilingual, 2007.
- Yazıcı, Mine: “Translator Training: Research For Professional Ends”, **İ.Ü. Çeviribilim Dergisi**, C.7, 2015, s.15-39.
- Yıldız, Mehmet: **Mütercim Tercümanlık Öğrencilerinin Özel Alan Çevirisi Kapsamında Yazılı Çeviri Edinçlerinin Ölçülmesi**, [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim

Anabilim Dalı, Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mine Yazıcı,
2016.



EKLER

EK 1

Değerli katılımcı,

Bu araştırma, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çeviribilim Bölümü Yüksek Lisans Programı kapsamındaki “İkidiğerlerin Çeviri Edinci” başlıklı tez çalışmasının bir parçası olarak hazırlanmıştır. Bu anketin amacı Türkçe-Yunanca dil çiftinde ikidilliliğe sahip olan bireylerin çeviri becerilerini ölçmektir.

Bu amaçla, katılımcılardan öncelikle eğitimleri başta olmak üzere özgeçmişleriyle ilgili bilgiler edinilecek ve kendilerine çeviri edinçlerini ölçmek üzere seçilmiş iki metin verilecektir.

Anket verileri bilimsel bir araştırma olup, kişilik haklarına zarar verecek şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Lütfen aşağıdaki anketi doldurunuz ve size uygun olduğunu düşündüğünüz şıkları işaretleyiniz:				
1. Cinsiyetiniz:				
Kadın ☐		Erkek ☐		
2. Yaşınız:				
3. Daha önce uzun süreli olarak Türkiye’de yaşadınız mı?				
Türkiye’de yaşıyorum ☐	Hayır ☐	Yalnızca eğitim amaçlı ☐	Yalnızca tatil/turistik amaçlı ☐	Diğer (Lütfen belirtiniz) ☐
4. İlk olarak hangi dili konuşmaya başladınız?				
Türkçe ☐	Yunanca ☐	İkisini birden ☐	Diğer (Lütfen belirtiniz) ☐	
5. Ev içinde hangi dili kullanıyorsunuz?				
Türkçe ☐	Yunanca ☐	İkisini birden ☐	Diğer (Lütfen belirtiniz) ☐	
6. Dışarıdaki sosyal hayatınızda (okul, iş, arkadaş ortamı vs.) hangi dili tercih ediyorsunuz?				
Türkçe ☐	Yunanca ☐	İkisini birden ☐	Diğer (Lütfen belirtiniz) ☐	
7. Hangi dilde okuduğunuzu daha iyi anlayabiliyorsunuz? (okuma)				
Türkçe ☐	Yunanca ☐	Her ikisinde de ☐	Diğer (Lütfen belirtiniz) ☐	
8. Hangi dilde duyduğunuzu daha iyi anlayabiliyorsunuz? (dinleme)				
Türkçe ☐	Yunanca ☐	Her ikisinde de ☐	Diğer (Lütfen belirtiniz) ☐	
9. Kendinizi yazılı olarak hangi dilde daha iyi ifade edebiliyorsunuz? (yazma)				

Türkçe ☐	Yunanca ☐	Her ikisinde de ☐	Diğer (Lütfen belirtiniz) ☐	
10. Kendinizi sözlü olarak hangi dilde daha iyi ifade edebiliyorsunuz? (konuşma)				
Türkçe ☐	Yunanca ☐	Her ikisinde de ☐	Diğer (Lütfen belirtiniz) ☐	
11. Karma eğitim (Türk Azınlık okulları) gördüğünüz eğitim kurumlarını işaretleyiniz:				
Anaokulu ☐	İlkokul ☐	Ortaokul ☐	Lise ☐	Üniversit ☐ e
12. Sadece Yunanca eğitim gördüğünüz eğitim kurumlarını işaretleyiniz:				
Anaokulu ☐	İlkokul ☐	Ortaokul ☐	Lise ☐	Üniversit ☐ e
13. Diğer bir dilde eğitim gördüyseniz lütfen kurumun altına dili belirtiniz:				
Anaokulu ☐	İlkokul ☐	Ortaokul ☐	Lise ☐	Üniversit ☐ e
14. Daha önce profesyonel seviyede (üniversite, kurs, çeviri eğitimi veren seminer vs.) çeviri eğitimi aldınız mı?				
Evet ☐		Hayır ☐		
15. Yukarıdaki soruya yanıtınız ‘evet’ ise lütfen eğitimle ilgili ayrıntı veriniz:				

Lütfen aşağıdaki Yunanca metni Türkçeye, Türkçe metni de Yunancaya çeviriniz. Çeviriyi yaparken lütfen sözlük ve internet kullanmayınız ve yardım almayınız. Bu araştırmanın amacı katılımcıların sözcük bilgisini ölçmek değil çeviri edinçlerini ölçmektir. Dolayısıyla, bilmediğiniz bir sözcük ile karşılaşmanız durumunda nasıl bir çözüm ürettiğiniz dahi araştırma için önemlidir.

Yunanca Metin:

«Βόμβα» από Τσαβούσογλου: Τα Ιμια είναι τουρκικό έδαφος

Με άρθρο του στη Milliyet, ο Μεβλούτ Τσαβούσογλου υποστηρίζει ότι τα Ιμια αποτελούν τουρκικό έδαφος. Το άρθρο έχει τίτλο «Δεν αποδεχόμαστε την de facto κατάσταση» και σε αυτό ο Τούρκος ΥΠΕΞ σημειώνει ότι οι Συνθήκες της Λωζάννης και του Παρισιού περιέχουν λεπτομερείς διατάξεις σχετικά με τα ζητήματα κυριαρχίας και την αποστρατικοποίηση των νησιών του Αιγαίου, τονίζοντας ότι η Τουρκία δεν πρόκειται να δεχτεί τη δημιουργία ενδεχόμενων de facto καταστάσεων από την Ελλάδα επί γεωγραφικών σχηματισμών με αμφισβητούμενο καθεστώς.

...

Τι απαντά η Αθήνα- Η ανακοίνωση

...

Η κυριαρχία της Ελλάδας επί των νησιών της στο Αιγαίο, συμπεριλαμβανομένων των Ιμίων, είναι αδιαμφισβήτητη και κατοχυρώνεται από το Διεθνές Δίκαιο.

...

Όποιος αγνοεί αυτή τη διεθνή νομική πραγματικότητα δεν συμβάλλει στην εμπέδωση κανόνων καλής γειτονίας, αντίθετα τους υπονομεύει.

Çeviriniz:

Türkçe Metin:

Yunanistan ile Ayasofya gerginliği

Ayasofya Müzesi'nde sahur programı düzenlenmesi Türk ve Yunan dışışleri bakanlıkları arasında krize neden oldu. Yunan Dışışleri Bakan Yardımcısı UNESCO'ya şikâyet mektubu göndereceklerini açıkladı. Yunan muhalefeti konuyu Yunan Parlamentosu'na taşıdı. Türk Dışışleri Bakanlığı ise “Yunanistan'ı aklıselime davet ediyoruz” dedi.

...

Yunan Dışışleri Bakan Yardımcısı Yiannis Amanatidis, dün Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'ne (UNESCO) şikayet mektubu göndereceklerini açıklayarak “Ankara'nın verdiği bu karar, din özgürlüğüne uymayan ve farklılıklara saygı duymayan bir karardır. Ayasofya, UNESCO tarafından korunan bir dünya mirası eseridir. İçinde Kuran okunması, Ayasofya'nın dolaylı olsa da camiye dönüştürölmesidir. Çağdaş Avrupa Hukuku'nun ilkeleri çiğnenmektedir” dedi.

...

Çeviriniz: