

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SÖZLÜ ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE BİLİŞSEL
İNCELEMELER: SAÜ ÇEVİRİBİLİM BÖLÜMÜ
HAZIRLIK, 2. VE 4. SINIFLAR ÖRNEĞİ**

DOKTORA TEZİ

GÜLFİDAN AYTAŞ

Enstitü Anabilim Dalı : Çeviribilim

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şaban KÖKTÜRK

TEMMUZ-2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**SÖZLÜ ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE BİLİŞSEL
İNCELEMELER: SAÜ ÇEVİRİBİLİM BÖLÜMÜ
HAZIRLIK, 2. VE 4. SINIFLAR ÖRNEĞİ**

DOKTORA TEZİ

Gülfidan AYTAŞ

Enstitü Anabilim Dalı : Çeviribilim

“Bu tez ^{17.07.2019} tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / ~~Oyçokluğu~~ ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Doç. Dr. Saban KÖKTÜRK	Başarılı	Kök
Prof. Dr. Arif Ünal	Başarılı	Arif Ünal
Dr. Öğr. Ü. N. Merve KUTAL	Başarılı	Kutal
Doç. Dr. Hüseyin ERSOY	Başarılı	Ersoy
Dr. Öğr. Ü. M. Cem ODOĞRULU	Başarılı	Cem



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLİK BEYAN FORMU

Sayfa : 1/1

Öğrencinin

Adı Soyadı	:	Gülfidan AYTAŞ
Öğrenci Numarası	:	1460D28001
Enstitü Anabilim Dalı	:	Çeviribilim
Enstitü Bilim Dalı	:	
Programı	:	☐ YÜKSEK LİSANS ☒ DOKTORA
Tezin Başlığı	:	Sözlü Çeviri Eğitiminde Bilişsel İncelemeler: SAÜ Çeviribilim Bölümü Hazırlık, 2. ve 4. Sınıflar Örneği
Benzerlik Oranı	:	% 15

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

☒ Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.

17/07/2019
Öğrenci İmza

☐ Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımda yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

...../...../20.....
Öğrenci İmza

Uygundur

Danışman
Unvanı / Adı-Soyadı: Doç. Dr. Şaban KÖKTÜRK

Tarih: 17.07.2019

İmza:

☐ KABUL EDİLMİŞTİR

☐ REDDEDİLMİŞTİR

EYK Tarih ve No:

Enstitü Birim Sorumlusu Onayı

ÖNSÖZ

Bilişbilim alanında yapılan çalışmalar, dil öğrenme mekanizmalarının beyin sol yarım küresinde gerçekleştiği doğrultusundadır. Fakat dilin aktif bir şekilde kullanılması ve özellikle sözlü çeviri gibi yapısal bir donanımdan başka zihinsel bir aktiviteyi gerektiren süreçlerde beyin her iki yarım küresinin birbiriyle bağlantılı olduğuna dair görüşler de bulunmaktadır. Çünkü sözlü çeviri aşamaları, görme, duyma, dinleme, kodlama, ilişkilendirme ve üretme gibi ard arda sıralanan mekanizmalardan oluşmaktadır. Burada, çevirmenin bilişsel dayanıklılığı gibi sinirsel ve ruhsal yönden de aktarım sürecini başarıyla tamamlaması beklenir. Bellek ve zihin arasındaki gel-gitler çevirmenin bilgi işleme kapasitesini zorlayarak, sinir ağları üzerinde baskı kurmaya başlar. Çevirmen böyle bir psikoloji ile birkaç işlemi bir arada ve zaman baskısı altında yapmak zorunda kalmaktadır. Bu nedenle, sözlü çeviri yeteneği her çevirmenin sahip olamayacağı kadar özel ve ayırıcı niteliklerdendir. Çevirmen beyni nasıl çalışır? Sorusuna cevap aramak bu aşamada gerekli görülebilir. Çevirmen beyni, bu dağınık depolama işleminden sonra işlevsel bilgiye en kısa sürede ulaşmak zorunda kalır. Bu açıdan, sözlü çeviri aşamasında çevirmen beyninin nasıl çalıştığı bilişsel seviyeyi ölçen testlerle anlaşılabilir mi bu merak konusudur. Çalışmanın sonunda hedeflenenler gerçekleştirilebilirse hem çeviribilim öğrencileri hem de çeviribilim eğitimcileri tarafından benimsenebilecek bir uygulama niteliği taşıyabilir.

Doktora eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, birlikte çalışmaktan onur duyduğum, yoğun çalışma tempolarına rağmen her zaman bana vakit ayıran, adım adım çalışmalarımı takip eden değerli danışmanım Doç. Dr. Şaban KÖKTÜRK'e ve çok kıymetli katkılarından dolayı da saygıdeğer bölüm başkanımız Doç. Dr. Hüseyin ERSOY'a en samimi duygularıyla teşekkür ederim. Akademik hayatımda her anlamda yanımda olmuş, desteğini ve katkılarını esirgememiş olan değerli eşime de çok teşekkür ediyorum. Son olarak bu günlere ulaşmamda emeklerinin karşılığını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim ve benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen anneme ve babama şükranlarımı sunuyorum.

Gülfidan AYTAŞ

17/07/2019

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
KISALTMALAR	vi
TABLolar LİSTESİ	vii
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi

GİRİŞ	1
-------------	---

BÖLÜM I: GENEL BİLGİLER.....	18
1.1. Sözlü Çevirinin Kuramsal Alt Yapısı.....	18
1.1.1. Deneysel Psikoloji	18
1.1.1.1. Deneysel Psikoloji Nedir?	18
1.1.1.2. Deneysel Psikolojinin Çalışma Alanları	19
1.1.1.3. Deneysel Psikolojinin Tarihçesi.....	20
1.1.2. Bilişsel Psikoloji	21
1.1.2.1. Çevirmenin Bilişsel Süreci.....	23
1.1.3. Psikolinguistik Anlayış	26
1.1.4. Sinirdilbilimsel Yaklaşım	31
1.2. Sözlü Çeviride Zihinsel Modeller	33
1.2.1. Bellek.....	33
1.2.1.1. Çalışma Belleği ve Fonolojik Lob	34
1.2.1.2. Çalışma Belleği ve Sözlü Çeviri	36
1.2.1.3. Uzun Süreli Hafıza (LTM) ve Sözlü Çeviri	38
1.2.1.4. Üretim.....	38
1.2.2. William James ve Bellek	40
1.2.3. Atkinson ve Shiffrin'in Modüler Bellek Modeli	40
1.2.4. Baddeley'in Bellek Modeli.....	41
1.2.5. Daro ve Fabbro Modeli.....	42
1.2.6. Chernov'un Görüşleri	42

1.2.7. Grice'in Modeli	43
1.2.8. Massaro'nun Modeli	44
1.2.9. Gile'nin Çaba Modeli	45
1.2.10. Moser-Mercer'in Modeli	47
1.3. Sözlü Çeviri ve Türleri	47
1.3.1. Andaş Çeviri	48
1.3.1.1. Andaş Çeviride Bilişsel Bakış Açısı	49
1.3.1.2. İzleme (Monitoring)	49
1.3.1.3. Settons (1999)'un Andaş Çeviri Modeli	50
1.3.1.4. L1 İletişiminde İzleme	52
1.3.1.5. L2 İletişimde İzleme	57
1.3.1.6. Andaş Çeviride İzleme	59
1.3.2. Andaş Çeviride Denenmiş Çalışmalar	63
1.3.3. Andaş Çeviri Yetileri	64
1.3.3.1. Hafıza ve Dil Yetisi	64
1.3.3.2. Duyma ve Konuşma Yetisi	66
1.3.3.3. Hitabet Gücü	67
1.3.3.4. Çeviri Yetisi	68
1.3.4. Ardıl Çeviri	69
1.3.4.1. Ardıl Çeviride Bilişsellik	69
1.3.4.2. Weber'in Modeli	71
1.3.4.3. Ardıl Çeviride Kullanılan Yöntemler	71
1.3.4.4. Not Alma Stratejisi	73
1.3.4.5. Ardıl Çeviride Süreç ve Deneyim İkilemi	75
1.4. Sözlü Çeviri Eğitimindeki Etkenler	77
1.4.1. Müfredat	77
1.4.2. Deneyim	79
1.4.3. Değerlendirme	80
1.4.4. Dil Aktarım Yetisi	82
1.4.5. Sözlü Çeviri Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar	83
1.5. Sözlü Çeviri Eğitiminde Edinçler Yumağı	83
1.5.1. Yabancı Dil Edinci	84
1.5.2. Alan/Konu Edinci	85

1.5.3. Metin Edinci	85
1.5.4. Kùltür Edinci	86
1.5.5. Çeviri Edinci	87
1.5.6. Çevirmen Edinci	88
1.5.6.1. Aktif Dinleme.....	89
1.5.6.2. Bellek ve Anımsama	90
1.5.6.3. Not Alma ve İfade Etme.....	92
 BÖLÜM II	95
2.1. Taslak Çalışma	97
2.1.1. Uygulama Ölçütleri	97
2.1.2. Yöntem	97
2.1.3. Yapılan Çalışmalar	98
2.1.4. Sınavların Sonuçlarına Göre Toplam Başarı Puanları.....	104
2.1.5. Değerlendirme	106
2.2. I. Kısım.....	107
2.2.1. Araştırmanın Modeli.....	107
2.2.2. Araştırma Süreci	109
2.2.3. Katılımcılar	110
2.2.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	111
2.2.3.2. Grupların “ Muafiyet Sınav Puanları”	111
2.2.4. ”Rubrik Ölçeği” Öntest Sonuçları	112
2.2.5. Veri Toplama Araçlarının Oluşturulmasında Kullanılan Yöntemlerin Tanıtılması.....	113
2.2.6. Veri Toplama Araçları	118
2.2.6.1. Tutum Ölçeği.....	119
2.2.6.2. Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES).....	124
2.2.6.3. Rubrik Ölçeği	127
2.2.6.4. Bilişsel Farkındalık Ölçeği.....	127
2.2.7. Verilerin Çözümlemesi ve Örnek Cevaplar.....	128
2.2.8. I. Kısım Bulguları	179
2.3. II. Kısım	186

2.3.1.Çalışma Grubu	186
2.3.2. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları	186
2.3.2.1. Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES).....	187
2.3.2.2. Rubrik Ölçeği	188
2.3.3. Verilerin Analizi	188
2.3.4. II. Kısım Bulgular	189
2.3.4.1. Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	189
2.3.4.2. Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar	192
2.3.4.3. Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test Puanlarının Hazırlık Eğitimi Almış ve Anadili Almanca Olan Öğrenciler Arasında Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar	196
2.3.4.4. Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Son Test Puanlarının Hazırlık Eğitimi Almış ve Anadili Almanca Olan Öğrenciler Arasında Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar	199

BÖLÜM III.....201

3.1. Yorum ve Tartışma.....	201
3.2. Çalışmanın Denencelerine ve Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorumlar	203
3.2.1. Araştırma Sorusu I' in Yanıtı	203
3.2.2. Araştırma Sorusu II'nin Yanıtı	204
3.2.3. Araştırma Sorusu III'ün Yanıtı.....	204
3.2.4. Araştırma Sorusu IV'ün Yanıtı.....	205
3.2.5. Araştırma Sorusu V'in Yanıtı.....	206

SONUÇ VE ÖNERİLER 207

KAYNAKÇA.....233

EKLER 253

ÖZGEÇMİŞ 280

KISALTMALAR

LTM : Uzun Süreli Hafıza (Long Term Memory)

STM : Kısa Süreli Hafıza (Short Term Memory)

WM : Çalışma Belleği (Working Memory)

L1 : Birinci Yabancı Dil (Language 1)

L2 : İkinci Yabancı Dil (Language 2)

GAM : Üretilen Soyut Hafıza (Çalışma Belleği) (Generated Abstract Memory)

SÖBES : Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1 : Çalışmanın Evreni ve Hipotezleri.....	4
Tablo 2 : Çalışma Süreci	13
Tablo 3 : Beynin Sağ ve Sol Kısımlarının Görevleri	25
Tablo 4 : Bağlı Sistemle Örnek Puan Hesaplanması.....	98
Tablo 5 : Araştırmaya Katılan Almanca Çeviribilim 2. Sınıf Öğrencilerinin 2015-2016 ile 2017-2018 Güz Dönemi Başarı Tablosu.....	104
Tablo 6 : Araştırmaya Katılan Almanca Çeviribilim Bölümü 4. Sınıf Öğrencilerinin 2015-2016 ile 2017-2018 Güz Dönemi Başarı Tablosu	105
Tablo 7 : Deney Deseninin Şematik Görünümü	108
Tablo 8 : Örneklem Grubu	110
Tablo 9 : Muafiyet Sınavı Puanlarının Karşılaştırılması.....	111
Tablo 10 : Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES) Öntest Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular	112
Tablo 11 : Rubrik Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	113
Tablo 12 : Madde Güçlüğü'nün Yorumu	115
Tablo 13 : Madde Ayırtıcılığının Yorumu	116
Tablo 14 : Sözlü Çeviriye Yönelik Tutum Ölçeği	120
Tablo 15 : SÖBES Aşamaları.....	124
Tablo 16 : Deney Grubunun Bilişsel Farkındalık Öntest – Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	179
Tablo 17 : Deney ve Kontrol Gruplarının SÖBES Başarı Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	180
Tablo 18 : Deney ve Kontrol Gruplarının SÖBES Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması	181

Tablo 19 : Deney ve Kontrol Gruplarının Genel Rubrik Ölçeği Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması	183
Tablo 20 : Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	184
Tablo 21 : Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması.....	185
Tablo 22 : SÖBES Aşamaları II	188
Tablo 23 : Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	190
Tablo 24 : Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	190
Tablo 25 : Deney Grubu 1'in Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar.....	192
Tablo 26 : Deney Grubu 2'nin Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar.....	193
Tablo 27 : Kontrol Grubunun Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar.....	195
Tablo 28 : Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test Puanlarının Hazırlık Eğitimi Almış ve Anadili Almanca Olan Öğrenciler Arasında Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar	196
Tablo 29 : Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Son Test Puanlarının Hazırlık Eğitimi Almış ve Anadili Almanca Olan Öğrenciler Arasında Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar	199
Tablo 30 : Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan Teknikler.....	201
Tablo 31 : 2. Sınıfta Sözlü Çeviri Sürecine Dair Edindikleri Kazanımlar.....	203
Tablo 32 : Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 1. Yarıyıl Dersleri.....	222
Tablo 33 : Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 2. Yarıyıl Dersleri.....	223

Tablo 34 : Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 3. Yarıyıl Dersleri.....	224
Tablo 35 : Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 4. Yarıyıl Dersleri.....	225
Tablo 36 : Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 5. Yarıyıl Dersleri.....	226
Tablo 37 : Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 6. Yarıyıl Dersleri	227
Tablo 38 : Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 7. Yarıyıl Dersleri	228
Tablo 39 : Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 8. Yarıyıl Dersleri	229
Tablo 40 : Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi Seçmeli Dersler Tablosu.....	230

ÖZET

Sakarya Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Özeti

Yüksek Lisans	☐	Doktora	☒
Tezin Başlığı: Sözlü Çeviri Eğitiminde Bilişsel İncelemeler: SAÜ Çeviribilim Bölümü Hazırlık, 2. Ve 4. Sınıflar Örneği			
Tezin Yazarı: Gülfidan AYTAŞ		Danışman: Doç. Dr. Şaban KÖKTÜRK	
Kabul Tarihi: 17.07.2019		Sayfa Sayısı: xii+280	
Anabilim Dalı: Çeviribilim			
Bu çalışmada öncelikle sözlü çeviri süreci ve sözlü çeviri eğitiminden bahsedilerek bilişbilimsel anlayışın bu süreçte etkili olduğu gösterilmek istenmiştir. Sözlü çeviri alanında yapılan araştırmalarda bilişsel kapasitenin varlığından bahsedildiği görülmüştür. Bu durum özellikle sözlü çevirmen adayı olan öğrencilerin bu süreçteki yetilerini ortaya çıkarmada ve onların sözlü çevirmenlik mesleğine olan tutumlarını belirlemede bilişsel alanın etkisini gözler önüne sermektedir. Bu maksatla, çalışmada sözlü çevirmen adayı olabilecek öğrencilerin bilişsel kapasiteleri öneride bulunulan SÖBES sınavı ile ölçülmek istenmiştir. Araştırmanın amacı Almanca Çeviribilim bölümü öğrencilerinin rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanı ile son test sözlü çeviri başarı puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla araştırmaya Deney Grubu 1’de 10, Deney Grubu 2’de 16 ve Kontrol Grubunda 19 olmak üzere toplam 45 Almanca Çeviribilim öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri Rubrik Ölçeği ve Söbes Testi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hazırlık sınıfının sonunda rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanı ile 2. sınıfın sonunda ölçülen son test dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir. Buna göre hazırlık eğitiminin öğrencilerin sözlü çeviri becerileri konusunda mesleki yeterlilikleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir. İlaveten devam eden çalışma sonucunda hazırlık eğitimi almış öğrencilerin ve anadili Almanca olan öğrencilerin rubrik ölçeği ile 2. sınıfın sonunda ölçülen ön test ve 4. sınıfın sonunda ölçülen son test dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir. Buna göre hazırlık eğitiminin öğrencilerin sözlü çeviri becerileri konusunda mesleki yeterlilikleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.			
Anahtar Kelimeler: hazırlık sınıfları, sözlü çeviri, SÖBES, rubrik ölçeği			

ABSTRACT

Sakarya University

Institute of Social Sciences Abstract of Thesis

Master Degree	☐	Ph.D.	☒
Title of Thesis: Cognitive Studies in Interpreting Education: SAU Translation Studies Department Preparation, 2nd and 4th Classes Example			
Author of Thesis: Gülfidan AYTAŞ Supervisor: Assoc. Prof. Şaban KÖKTÜRK			
Accepted Date: 17.07.2019		Number of Pages: xii+280	
Department: Translation Studies			
In this study, firstly, it is aimed to show that cognitive understanding is effective in the process of interpreting and oral translation. In the field of oral translation, the existence of cognitive capacity was mentioned. This situation reveals the effect of cognitive domain on identifying students' skills in this process and determining their attitudes to interpreting profession. For this purpose, it was aimed to measure the cognitive capacities of the students who could be candidates of interpreters with the proposed SÖBES exam. The aim of the study is to determine whether there is a significant difference between the pre-test and interpreting achievement score of the German Translation Studies students. For this purpose, a total of 45 German Translation Studies students, 10 in the Experimental Group 1, 16 in the Experimental Group 2 and 19 in the Control Group, participated. The data of the study were collected by Rubrik Scale and Söbes Test. Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used for data analysis. At the end of the study, pre-test interpreting achievement score measured by rubric scale at the end of the preparatory class and the final test linguistic ability measured at the end of the second class, ability to transfer the source discourse, ability to maintain the integrity of the discourse, pragmatic ability, communication ability, message transfer ability and the ability of interpreting It was determined that there was a statistically significant change in the dimensions, content, presentation and analytical ability dimensioning and overall total scores. Accordingly, it was determined that preparatory education had a positive effect on students' professional qualifications in interpreting skills. In addition, at the end of the study, students who have a preparatory education and the students who have German as their native language are pre-tested at the end of the second grade with the rubric scale and the last test is measured at the end of the 4th grade. The ability to transfer the source discourse, ability to maintain the integrity of the discourse, pragmatic ability, communication ability, message transfer In addition, there is a statistically significant change between the ability to translate and oral translation, subdimensions, content, presentation and analytical ability dimensioning and overall total scores. Accordingly, it was determined that preparatory education had a positive effect on students' professional qualifications in interpreting skills.			
Keywords: preparatory class, interpreting, SÖBES, rubric scale.			

GİRİŞ

Çalışmaya giriş olarak adlandırılan bu bölümde, çalışmada ortaya atılan hipotezlerin tanıtılması, bu hipotezlerle ilgili alt problemlerin belirtilmesi, bu çalışmanın bilim dünyası için önemi ve bilim dünyasına katkısı anlatılmaktadır. Ayrıca çalışmanın sınırlılıkları, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, çalışmanın süreci ve çalışmada oluşturulan gruplar hakkında ön bilgiler verilecektir.

Problem Durumu

Sözlü çeviri bilimi çok genç bir bilim dalı olmasına rağmen kaynağı antik çağa dek uzanmaktadır. 1940'lı yıllardan bu yana akademik sözlü çeviri araştırmalarının merkezi olan üniversiteler ve eğitim merkezleri kurulmuş, sözlü çeviri bilimi sürekli bir gelişim halinde devam etmiş ve günümüzde çeşitli disiplinlerden kavramlar ve yöntemler olarak keşfedilen farklı bir alan haline dönüşmüştür.

Diğer adıyla tercüme bilimi olarak bahsettiğimiz sözlü çeviri biliminde yapılan bu disiplinlerarası alışveriş sözdizimi ve hata analizi, kullanıcı anketleri, söylem modelleri, stres fizyolojisi çalışmaları ve nörolojik (sinirbilimsel) araştırmaları ortaya çıkarmış böylece dilbilimsel çalışmalara öncülük edilmiştir. Sözlü çeviri alanında dilbilim ve sinirbilim gibi disiplinlerarası çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu durum mevcut çalışmaların sinirdilbilimsel paradigma çerçevesinde şekillenmesine sebep olmuştur.

Bu alanda geçtiğimiz on yıl içerisinde sadece beynin görüntülenmesi bakımından değil aynı zamanda sözlü çeviri esnasında beynin aktivitesi hakkında daha derin bilgiler elde edilmeye başlanmıştır. Sözlü çeviri sürecinde söylem yorumlanması yorumlama üzerine bir bilgisi olmayan araştırmacılar tarafından yürütülürken, sözlü çeviri eylemindeki çalışmaların çoğu sözlü çevirmenlerin kendileri tarafından yapılmıştır. Burada sinirdilbilimsel paradigma ile yorumlama sürecinden bahsedilirken psikodilbilim de yorumlama sürecine dahil edilmiştir.

Hatta 1970'lerde psikologların ve yorumcuların işbirliği, psiko-dilbilimin hipotezlerini ve modellerini doğrulamaya çalışan sinirdilbilim araştırmaları üzerinde büyük bir etkiye sahipti. Bu yüzden bu çalışma nörologların (sinirdilbilimcilerin) ve sözlü çevirmenlerin farklı alanlardaki araştırma ve bilgisini bir araya getirerek çevirmen adaylarının kapasitelerini ölçmeye çalışmaktadır.

Bu çalışmanın birinci bölümünde ortaya attığımız tezlerin kaynağı olarak sözlü çevirinin psikolinguistik, deneysel psikoloji, bilişbilim ve sinirdilbilimsel anlayış ile ilişkisi irdelenecek ve sözlü çeviri aşamalarında disiplinlerarası bir yaklaşımla bahsedilen kuramlar açıklanırken çevirmen beyni ve zihinsel süreçleri analiz edilmeye çalışılacaktır. Kuramsal zemini oluştururken bu sürecin ne denli zorlayıcı olduğu ve çok yönlü algının yanında fiziksel dayanıklılığa ihtiyaç doğurduğu görülecektir.

Sözlü çevirmenin giriştiği bu eylemin zorluğu dil ediniminin ilk aşamasında başlamaktadır. Buna dair örneği şu şekilde açıklayabiliriz:

“Size gerçek bir durumdan söz edeyim. Bir güvercini ele alın, örneğin. Güvercinin belli bir yaşta uçuşması gerekiyor, tam ne kadar olduğunu unuttum; ama galiba iki hafta kadar. Güvercini bu kadar süre kanatlarını oynatmadan bir kutuda tutarsanız, daha sonra onu kutudan çıkarırsanız, sürekli yuvasında oturmuş herhangi bir güvercin gibi uçar. Bir ya da iki hafta daha tutarsanız uçuşmasına izin verdiğinizde asla uçamaz. Büyük bir olasılıkla dilin gelişimi de böyledir” (Chomsky, 2009:204). Böylesine bir gelişim aşaması atlatıldıktan sonra zihinsel performansın varlığı dikkat çekmektedir. Çünkü dil süreçlerini ele aldığımızda dilbilimsel çerçevenin yanında bilişsel yaklaşımları da göz önünde bulundurmak kaçınılmaz olacaktır.

Dil süreçlerinin incelenmesi çoğunlukla iki düzeyde veya iki paradigmada gerçekleştirilir. Bunlar, sinirdilbilimsel ve bilişsel paradigmadır. Bu iki alan çoğunlukla karıştırılır. Temel olarak bilişsel bilimlerin davranış kalıpları gibi fizyolojik reaksiyonlara dayanan teorilerin ve modellerin detaylandırılmasıyla ilgilidir. Ancak bu çalışmada çoğunlukla bellek ve kapasitesi, çevirmenin beyindeki nöral değişimler ve bu değişimlerde sözlü çeviri sürecinin rolü gibi birtakım zihinsel durumlar ele alınarak bilişsel çalışmalar yapılacaktır.

İlk olarak birinci bölümde bu alanda öncü sayılabilecek bilim insanlarının çalışmaları incelenerek tezin gerekçesi dile getirilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda Barbara Moser-Mercer bilişsel paradigma araştırmacısıdır. Sözlü çeviri sürecinin bir bütün olarak değil, yalnızca alt süreçleri şeklinde incelenebileceğini varsayar (Moser-Mercer ve diğerleri 1997). Bilişsel paradigmanın bir parçası olarak geliştirilen modeller ve kavramlar kısmen sinirbilim alanındaki araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Böylece dil işleme süreçlerinin bir dizisi olarak sözlü çeviri, sözlü çeviride çalışma belleğinin önemi, iki dilli

çevirmenlerin tek dilli olanlara göre farklı yorumlama biçimleri olabileceği gibi iki farklı paradigmadan söz edilebilir.

Bilişsel paradigmada bir yandan modeller ve hipotezler üzerinde çalışmalar yapılmış diğer yandan deneysel çalışmalar yürütülmüştür. Bilişsel deneyler, bilişsel süreçlerle ilgili sonuçların çıkarılabileceği sözlü çevirinin çeşitli yönlerini araştırır. Bununla birlikte sinirdilbilimsel paradigmanın aksine bilişsel paradigma bu soyut süreçlerin altında yatan gerçek sinirdilbilimsel yapılarla ilgilenmez (Tommola, 1999: 16). Bilişsel paradigmanın esas görevi zihin ve bellek ikilemini analiz ederek birtakım haritalarla göstergeler oluşturmaktır.

Burada yapılan çalışmanın sorunsalı, bilişbilimsel bakış açısıyla öğrencilerin var olan sözlü çeviri yeteneklerini ortaya çıkarmak ve onları sözlü çeviri hayatı ile mesleğe alıştırmak olduğu için ayrıştırıcı bir test olan ve tezin ilgili bölümünde özelliklerinden bahsedilen SÖBES (Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı) i uygulayarak ortaya atılan hipotezi yorumlamaktır.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi “Almanca Çeviribilim bölümü öğrencilerinin rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanı ile son test sözlü çeviri başarı puanı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu çalışmada ortaya atılan problem cümlesinin farklı yıllarda aynı gruplar arasında değişik sonuçlar doğurup doğurmadığını incelemek adına 2015-2016 senesinde ön test, çalışmanın kalıcılığını saptamak için ise son test yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan katılımcılar ve problem cümlesiyle ilintili alt problemler aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 1:**Çalışmanın Evreni ve Hipotezleri**

Katılımcılar	2015-2016 Bahar Dönemi	2017-2018 Bahar Dönemi	Yapılan Çalışmalar	Grupların kendi içlerindeki denencelerine ait problem cümlesi	Grupların birbirleri arasında gerçekleştirilmiş denencelere ait problem cümlesi
Deney Grubu 1	Hazırlık Sınıfındaki Öğrenciler	2. Sınıfa devam eden hazırlık okumuş öğrenciler	Ön Test Son Test Kalıcılık Testi	Deney Grubu 1 in 2015-2016 senesinde rubrik ölçeği ile ölçülen ön test başarı puanları ile aynı grubun 2017-2018 senesinde ölçülen son test başarı puanları arasında anlamli bir fark var mıdır?	2015-2016 senesinde 2. Sınıfta olan “Deney Grubu 2” ile aynı sene 2. Sınıfta olan Kontrol Grubu arasında rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanlarında anlamli bir farklılık var mıdır?
Deney Grubu 2	Hazırlık okumuş 2. Sınıfın sonundaki öğrenciler	Hazırlık okumuş 4. Sınıfın sonundaki öğrenciler	Ön Test Son Test Kalıcılık Testi	Deney Grubu 2 nin 2015-2016 senesinde rubrik ölçeği ile ölçülen ön test başarı puanları ile aynı grubun 2017-2018 senesinde ölçülen son test başarı puanları arasında anlamli bir fark var mıdır?	2017-2018 senesinde 4. Sınıfta olan Deney Grubu 2 ile aynı sene 4. Sınıfta olan Kontrol Grubu arasında rubrik ölçeği ile ölçülen son test sözlü çeviri başarı puanlarında anlamli bir farklılık var mıdır?
Kontrol Grubu	Hazırlık okumamış, anadili Almanca olan 2. Sınıfın sonundaki öğrenciler	Hazırlık okumamış, anadili Almanca olan 4. Sınıfın sonundaki öğrenciler	Ön Test Son Test Kalıcılık Testi	Kontrol Grubunun 2015-2016 senesinde rubrik ölçeği ile ölçülen ön test başarı puanları ile aynı grubun 2017-2018 senesinde ölçülen son test başarı puanları arasında anlamli bir fark var mıdır?	Tüm gruplara uygulanan son testlerden 8 hafta sonra SÖBES başarı testinin uygulandığı aynı gruplar arasında kalıcılık testi açısından anlamli bir fark var mıdır?

Araştırmanın Konusu

Sözlü çevirmenleri analiz eden ilk çalışmalar, sinirbilimci Helmut Petsche ve sözlü çevirmen Ingrid Kurz tarafından Viyana’da yapılmıştır. Bu deneyler, “olasılık haritalaması” olarak adlandırılan ve Pètsche tarafından geliştirilen kafanın yüzeyine yerleştirilen elektrotlar vasıtasıyla beyindeki elektrik faaliyetlerinin kayıt edilmesini sağlayan fizyolojik bir yöntem olan EEG (elektroensefalografi) kayıtlarını içermektedir (Kurz, 1994: 19).

Nöro-yorumlama bilimi için bir başka ana karakter de yorumlayıcı ve dilbilimci Jorma Tummola ve meslektaşlarının bir dizi görüntüleme modalitesinin detaylı analizinin ardından gölgeleme ve yorumlama sırasında PET görüntülemeyi kullanmaya karar verdikleri Turku Üniversitesinde gelişmiştir (Tummola ve arkadaşları, 2000: 106; Rinne ve arkadaşları, 2000: 211). Bahsedilen gölgeleme (shadowing) tekniği bir metnin duyulduğu anda aynı dile çevrilmesidir. Günümüzde sözlü çevirmenlerin eğitimi ve eş zamanlı çeviri aşamasında ihtiyaç duyulan yöntemlerdendir. Bu yöntem ile bir kişinin eş zamanlı konuşma ve dinlemeye alışması amaçlanmaktadır. Eş zamanlı yorumlama ile ilgili en erken deneysel çalışmalarda bile gölgeleme tekniği karşılaştırmalı bir etkinlik olarak kullanılmıştır çünkü bu teknik, eş zamanlı konuşma gerektirir başka bir dile anlam aktarmaz.

Bu bağlamda yapılan araştırmalar sonucu andaş ve ardıl olmak üzere iki tür sözlü çeviri ayrımı yapılmıştır. Her iki tür de bu çalışmada ele alınacak ve bu süreçlere uygun belirleyici testler öğrencilere uygulanacaktır. Öğrencilerin bellek kabiliyetleri bu süreçlerin hangisine yatkınsa sözlü çeviri eğitimlerinde o alana yönelik uzmanlık kazanmaları için öğretim programları düzenlenebilir. Çalışmanın sonunda bu konuda öneriler verilecektir. Kısaca ele almak gerekirse, andaş çeviri, metnin sunumu ile aynı anda gerçekleşir. Sözlü çevirmenlerin sadece sözcükleri değil, anlam ünitelerini de (Lederer, 1978: 29) aktarması nedeniyle konuşmanın yorumlanmasının zorluğuna bağlı olarak 3 saniye gibi zaman gecikmesi normaldir (Oleron ve Nanpon, 1965: 47). Bu olaya Kulak Sesi Yayılma (EVS) veya D  calage denir. Ardıl çeviride ise sözlü çevirmenler önce dinlerler, gerekirse not alırlar sonra da yorumlarını (  virilerini) okurlar.

Görüldüğü gibi sözlü çeviri süreci, sadece birden fazla dilin kullanımını, aynı anda bilgilerin filtrelenmesini, işlenmesini gerektirmez ayrıca bu bilgilerin kısa süreli bellekte

saklanması dair bir dizi bilişsel sürece dayanır. Bu nedenle, bu etkinlik tek dil ve iki dilliğin yanı sıra özellikle hafıza ve konuşma süreçlerini analiz etmek ve yerleştirmek için kullanılmıştır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, sözlü çevirinin bireyin beyninin iki tarafını da kullanmasını gerektirdiği açıktır. Eğer bu süreç gerçekleşmezse, çevirmen dinlediğini çevirmeye çalışırken konuşmacıyı kaçırma riskiyle karşı karşıya kalır. Çevirmenin bu durumu önlemesi için beyninin hem sağ hem de sol kısmını eşit şekilde kullanması gerekmektedir çünkü dil haznesi beynin sol kısmında yer alırken, ritimler beynin sağ bölümünde algılanır. Eğer sağ ve sol beyni eşit oranda kullanılamazsa, beynin sol bölümünde bulunan dil haznesi sağ kısımdaki ritim duygusuyla birleşemeyerek çeviri sürecini zora sokar.

Sözlü çevirmen, her bir kulakla ayrı bir konuyu dinleyebilmek, anadilde ve tüm yabancı dillerde duyduğunu tam olarak anlayabilmek, aynı zaman dilimi içinde dinlemek ve konuşma, okuma ve yazma gibi çoklu işlemleri gerçekleştirmek zorunda kalır. Çevirmenin yaşadığı bu süreçler üst bilişsel becerilerle alakalıdır. Bundan dolayı sözlü çeviri sürecinde zihinsel etkenlerin en önemli öğelerden biri olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılacak ruhdilbilimsel, sinirdilbilimsel ve sinir-ruhdilbilimsel çalışmalar sözlü çeviri süreçleri hakkında bilgi sahibi olunması için yardımcı olacaktır. Bilişbilim başlığı altında yer alan bu araştırma alanları sözlü çevirmen adaylarının bilişsel seviyelerinin tespitinde kullanılacağından tezin konusu bu şekilde belirlenmiştir.

Birinci bölümde ayrıca sözlü çevirmenin bu süreçteki yeti ve becerilerini göz önünde bulundurarak bu zamana kadar ortaya atılan zihinsel modeller incelenmiştir. Sözlü çeviri sürecindeki zihinsel aktiviteler birtakım araştırmacılar tarafından farklı işleme modellerinin ortaya atılmasına neden olmuştur. Bu konuda çalışan bilim insanları öne sürdükleri tezleri ispatlamaya çalışırken benzer sonuçlar elde ettikleri gibi birbirlerinden farklı teoriler de geliştirmişlerdir. Bu bakımdan sözlü çeviri sürecindeki bellek kapasitesini analiz etmek bilişsel anlayışta farklılıklara zemin hazırlamıştır. William James'e göre bellek, Atkinson ve Shiffrin Modeli, Baddeley'in Bellek Anlayışı, Daro ve Fabbro'nun Sözlü Çeviriye Bakışı, Chernov'un Etkinlik Kuramı, Massaro'da Bellek, Gile'nin Çaba Modeli, Moser-Mercer'in Yaklaşımları gibi bu alanda fikir sahibi bilim insanlarının modelleri açıklanacaktır. Böylece neden sözlü çeviri süreci ve bu süreçte bilişsel çalışmaların gerekli olduğuna dikkat çekilerek özellikle çevirmen adayı yetiştiren

bölümlerin bilişsel kapasiteyi ölçmede yapılan testlere duyacağı ihtiyaç açıklanacaktır. Bu bölümlerin neden böyle bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duydukları sözlü çevirinin tamamen kendisiyle alakalı bir durumdur.

Aslında sözlü çeviri, yazılı çeviride olduğu gibi kaynak dilde sunulan metnin kontrollü ve zaman kısıtlaması altında hedef dildeki metne dönüştürülmesidir (Kade & Cartellieri, 1971: 13). Bu durum sözlü çevirinin karmaşık bir süreç olduğunu gözler önüne serer. Söylenenin ardından bildirme olarak da adlandırabileceğimiz bu sözlü çevirme eylemi, uygun gramer ve biçime göre seçilen doğru kelimelerin yardımıyla tam ve bütün bir anlam aktarımını gerektirir. Sözlü çeviri sürecinin ortaya çıkmasıyla birlikte sözlü çeviri eylemi 1970li yıllarda temelleri atılan çeviribilimin yan dalı olarak görülmüştür. Sözlü çeviri bilimi bu süreçteki bilişsel mekanizmaların işleyişine yönelmiş ve aktarım aşamasında özel teknik, strateji ve en hızlı aktarım metotlarını bulmaya çalışmıştır. Danica Seleskovic, Paris Üniversitesindeki bu konuda çalışma yapan öncü kişilerdendir. Sözlü çevirmenler sözlü çeviri yetilerini geliştirme aşamalarında onun bu konudaki tecrübelerinden faydalanmışlardır. 4500 yayınının neredeyse hepsi çeviri süreci üzerinedir. Bu yayınlarda andaş, ardıl ve yazılı metinden sözlü çeviriye özgü sorunlar bilimsel bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu sorunlar, sözlü çevirmenin kafasında sözlü çeviri sürecinde yansıma, oluşturma, analiz etme ve uyarlama aşamalarındaki sistemler ve süreçlerle ilgilidir. Bu sebeple, yeteneğin gerekli olduğu şartı göz önünde bulundurulursa sözlü çevirmenin ne tür bilgi, yeti ve yeteneğe sahip olması gerektiği de dile getirilmelidir. Sözlü çevirmenin çeviri eylemini kalite kriterlerine uygun şekilde yerine getirebilmesi için sözlü çevirmen yetilerinin etkili ve hedefe yönelik olarak nasıl aktarılabileceği düşünülmelidir.

Aynı bölümde yine genel bilgiler başlığı altında sözlü çevirinin ne olduğu, çeviri türlerinin neler olduğu, hangi yol ve yöntemlerin kullanıldığı, sözlü çevirmenin bu süreçte edinmesi gereken yetilerin neler olduğu gibi sorular aydınlatılmıştır. Buna ek olarak bu alandaki denenmiş çalışmalardan örnekler sunulmuştur. Sözlü çeviri türlerinden bahsederken genel bir ayırım yapılarak yapılaş türlerine göre andaş ve ardıl çeviri süreçleri incelenmiştir. Çalışmada irtibat çevirisi, ikili görüşme çevirisi, refakat çevirisi, kabiniçi andaş çeviri, kabindışı andaş çeviri, fısıldayarak çeviri, televizyondan andaş çeviri, video-konferans çevirisi; işaret dili çevirmenliği, toplum çevirmenliği, mahkeme, polis

çevirmenliği, afette rehber çevirmenlik, spor, sağlık, çatışma ortamı çevirmenliği, kurum ve proje çevirmenliği gibi zamanla çeşitlenen türlere yer verilmemiştir.

Araştırmanın Amacı

Çeviri kültüründe meydana gelen yeni oluşumlar sayesinde araştırmacılar sözlü çeviri alanında yeniliklere gitmeye çalışmışlardır. Bu durum, sözlü çeviri alanındaki kurumlar arasındaki belirsiz kısımların aydınlatılması ve etkileşimin artırılması ile sağlanmıştır. Bunun sebebi; eylem odaklı çeviri teorileriyle temellendirilmesi ve özellikle sözlü çevirideki iletişim ortakalrı arasındaki bağı yüz yüze iletişimle sağlamlaştırılması sayesinde sosyal etkileşim yaklaşımları ve söylem analizine yönelik metotların söz konusu olmaya başlamasıdır (Schippel, 2008: 65).

Böylece araştırmacılar, sözlü çevirinin iletişimsel ve işlevsel modelleriyle de ilgilenmektedirler denilebilir. Özellikle bu süreçte toplumsal gelişmelere öncelik edecek yeni yaklaşımlar bulunuyorsa iletişim sürecine önem verilmektedir. Bu süreçteki modern sözlü çeviri yaklaşımları olarak şunlar aktarılmaktadır; Daniel Gile (1995)'in Çaba Modeli, Barbara Moser-Mercer, (1976) in psikolojik süreç analizi, David Gerver'in (1976) modeline göre hafızanın rolü, A.F. Şirâev (1979)'in Psikolinguistik yaklaşımı ve Sylvia Kalina (1998)'nin Strateji Analizi'dir. Bahsedilen bilim insanlarının sözlü çeviri alanındaki yaklaşımları tezin birinci bölümünde ele alınacaktır. Bununla birlikte bu yaklaşımların matematiksel çıktılar gibi nitel özelliklerle ortaya atıldığı bilinmelidir. Her öğrenci veya çevirmen adayının farklı bireysel özelliklere sahip olduğunu bilmek sözü geçen yaklaşımların güncellenebilecek kapasitede olduğunu gösterir. Bunun akabinde çalışmada ortaya atılan düşünceleri sağlam zeminlere oturtmak için bu yaklaşımlar yol gösterici olurken yeni bir yaklaşım türü olarak da sözlü çevirmen adayı birey kendi bakış açısını oluşturabilir. Tezin konusu birçok kişi tarafından ele alınabilecek nitelikte olmasına rağmen,

- sözlü çeviri sürecine yeni bir bakış açısı sunması,

- daha önce Hacettepe Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde farklı şekillerde uygulanmış olan sözlü çeviri yatkınlık sınavlarından ziyade bu çalışmanın üç aşamalı bir test uygulaması ortaya koyması,

- sözlü çeviri tekniklerinin eğitim ile bağdaştırılıp müfredat programlarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunması,

- özellikle bu eğitimi alan öğrencilerin bilişsel yeti ve yeteneklerinin farkında olarak bölümlerinde uzmanlık kazanmalarını sağlaması gibi etkenlerden ötürü birçok çalışmadan farklı olduğu düşünülebilir. Bu konuda Türkçe yazılı kaynakların azlığı da çalışmayı sürdürmede teşvik edici olmuştur. Bu tezin her bölümü aslında beden-zihin-eylem üçleminin sözlü çeviri sürecindeki yansımalarını sunmaktadır.

Bu nedenle çalışmanın tek bir amacı yoktur.

- Öncelikli amacı, sözlü çevirmen adayı öğrencilerinin bilişsel kapasitesini tespit etmektir.
- Bu kapasiteyi tespit aşamasında kullanılan “SÖBES (Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı)” e bilimsel meşruiyet kazandırarak bu çalışmada belirtilen amaçlar doğrultusunda kullanılmasını sağlamaktır.
- Üçüncü olarak, hazırlık sınıflarında verilen becerilere ayrılmış eğitimin (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve gramer) sözlü çeviri yetilerinin temelini oluşturmada etkin unsur olabileceğinin düşünüldüğü gösterilmek istenmiştir.
- Son olarak ise lisanstaki sözlü çeviri eğitimi alan öğrencilerin 4. sınıfa gelene kadar ve 4. sınıftaki bilgilerine bağlı olarak sözlü çevirmenlik yetilerine ne ölçüde sahip oldukları ve mesleğe hazır olup olmadıkları sınanmak istenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Bu yansımaların sonucu olarak çalışmanın son bölümlerine gelindiğinde tezin bilimsel katkısının ne olacağı ortaya çıkmaktadır. Elde edilen nicel çıktılar ve yapılan testlerin uygulamadaki başarı veya başarısızlığına göre müfredatın yeni bir tanımı veya yeniden yapılandırılması gerektiğine dair öneriler sunulacaktır. İkinci bölümde gösterilecek veriler ışığında sonuç bölümünde yeni bir müfredat programı önerisinde bulunulurken burada sözlü çeviri eğitimindeki bazı unsurlar ele alınacaktır. Eğitim sürecine bir nevi giriş yapılırken bu alandaki sorunlardan ve karşılaşılan güçlüklerden söz edilecektir. Bu çalışmanın amacı bu güçlükleri en aza indirmek için programa uygun öğrencileri belirlemek ve eğitimde kaliteyi arttırmaktır.

Yazılı çeviriyle uğraşanların aksine bir sözlü çevirmenin hem yazılı hem de sözlü becerilerini sürekli geliştirmesi ve bilgi dağarcığını zenginleştirmesi beklenir. Özellikle sözlü iletişim yanlış anlaşılmalara müsait iken sözlü çeviride iki farklı kültürün anlaşması sözlü çevirmen tarafından sağlanmaktadır. Böyle bir durum karşılıklı anlaşmayı sağlamada sözlü çevirmene büyük bir sorumluluk yükler ve onu tüm algılarının açık pür dikkat hazır olduğu hızlı ve pratik bir eylemin içine sokar. Bu noktada birtakım yeti ve becerilerin kazandırılması şarttır. Birinci bölümün beşinci kısmında sözlü çevirmen adayının eğitim vasıtasıyla kazandığı edinçler açıklanmıştır.

İkinci bölüm çalışmanın uygulama aşamasını oluşturmaktadır. Bu bölümde hazırlık sınıfları, 2. ve 4. sınıflar ile yapılan sözlü çevirmen belirleme testlerinin çıktıları verilmiştir. Her bir sınıf ile yapılan uygulamalar kendi içerisinde değerlendirmeye tabi tutulmuş ve sonuçları tartışılmıştır. SÖBES (Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı) yapılmadan önce öğrencilere sözlü çeviriye karşı olan tutumlarını ölçmek amacıyla tutum ölçeği (3. Bölüm) ve bilişsel farkındalık ölçeği (Ek-7) uygulanmıştır. Testlerin çıktıları rubrik ölçeği (Ek-1) ile analiz edilerek SPSS programı aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Sayısal bilgiler daha ikinci bölümde verilecektir.

Bu tezin ikinci bölümünde bilimsel olarak tanınan olgular ve esaslar göz önünde bulundurularak açıklanan çalışmalardan ortaya çıkan farklılıklar ve ortak bulguların tartışılması amaçlanmıştır. Buna göre,

1. İstatistiksel verilerin sonuçları gösterilecek ve bulguların çıktıları incelenecektir.
2. Elde edilen çıktıların hazırlık sınıfları, 2. sınıflar ve 4. sınıflar ile olan bağlantısı ortaya koyulacaktır.
3. Çalışmanın son verileri ışığında Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümünde uygulanan sözlü çeviri dersleri ile öğrenci becerileri arasındaki ilişki istatistiksel olarak yorumlanacaktır.
4. Son kısımda ise, daha önce incelenen Türkiye'deki Çeviribilim müfredat programlarından esinlenilerek yeni bir müfredat önerisinde bulunulacaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışma nicel araştırma desenleri arasında yer alan deneysel araştırma desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel modeller, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneysel modellen bir araştırmada, amaçlar genellikle denence (hipotez) şeklinde ifade edilir. Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2005: 87-97).

Araştırmalarda değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi test etmek için en güçlü yöntem deneysel araştırma desenleridir. Deneysel araştırmalar bağımsız değişkenlere müdahale edilerek bağımlı değişkenler üzerindeki değişimleri gözleme imkânına sahiptir. Deneysel araştırmalar yapıldıkları ortama göre alan ve laboratuvar deneyleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışma bir alan deneyi olup, kontrol grubu eşliğinde düzenlenmektedir. Ayrıntılı olarak ifade edildiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ön test uygulanmıştır. Daha sonrasında çeşitli demografik bilgilere göre ve ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenen deney ve kontrol grubu öğrencileri belirlenmiştir.

Araştırma yaklaşımı olarak “karma araştırma yaklaşımı” kullanılmıştır. Sosyal bilimler ve davranış bilimlerindeki kullanımının yaygınlık kazandığı karma araştırma yaklaşımı, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanılmasıyla oluşmakta, bu yaklaşım araştırmacılara farklı yöntemlerle veri toplamasına ve verilerin farklı yöntemlerle analiz edilmesine yardımcı olmaktadır (Creswell, 2003, 2008; Akt: Yeşilyurt, 2010). Nicel veriler, sosyal bilimlerde daha çok belli bir materyalin, yöntemin öğrencilerin başarıları, tutumları, davranışları gibi değişkenlerdeki etkisinin sayısal bilgilerle ifade edilmesine yardımcı olmaktadır. Nitel veriler ise genellikle açık uçlu sorular, görüşme ve gözlem notları gibi yazılı dökümanlardan elde edilmektedir (Erden, 1998; 47). Bir araştırmada farklı yöntem ve yaklaşımların kullanılması, problemin farklı paradigmalardan değerlendirilmesine olanak vermektedir. Farklı araştırma metotlarının birbirini tamamlayıcısı olarak kullanılması çeşitleme (üçgenleme, sacayağı) şeklinde ifade edilmektedir. Çeşitleme, farklı veri kaynakları, veri toplama ve analiz yöntemleri

kullanılarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığının artırılmasına, geçerlik ve genellenebilirliğinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Simşek, 2006; 94).

Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrenci gruplarına önceden araştırmada kullanılacak araçlar ve araştırmanın amaçları konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Bu nedenle araştırma sürecinde gönüllülük esasıyla araştırmaya katılan kişilerin sınavlarda bilinçli yanıt verdikleri ve değerlendirmelerini bu yönde yaptıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri 2015-2016 Bahar Döneminde Sakarya Üniversitesi'nde Almanca Çeviribilim bölümünde hazırlık sınıfı, hazırlık eğitimi almış 2. sınıf ve Almancayı anadili düzeyinde bildiği varsayılan 2. sınıf öğrencileri ile 2017-2018 Bahar Döneminde 2. sınıf, hazırlık eğitimi almış 4. sınıf ve Almancayı anadili düzeyinde bildiği varsayılan 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Bu çalışmanın sadece Sakarya Üniversitesi ile sınırlı kalmasının sebebi, çalışma sürecinin 2015 yılından 2018 yılına dek sürmesidir. Diğer üniversitelerle aynı çalışmanın aynı anda yapılabilmesi için öğretim elemanı, öğretim materyali ve öğretim ortamı ihtiyacı doğabilir. Ayrıca Türkiye'deki bütün müfredatlar birbirinden farklı olduğu için standart bir araştırma yapılması mümkün gözükmez.

Diğer üniversitelerin burada önerilen çalışmayı yapabilmeleri için öğrencileri 4 yıl boyunca gözlemlmeleri gerekmektedir. Bundan dolayı bu araştırma her üniversitenin kendi içinde yapabileceği ve öğrenci başarısını böylece arttırabileceği bir çalışmadır. Bu çalışmanın diğer üniversitelerde uygulanabilmesi için yapılması gerekenler şunlardır:

1. Öğrenci profili belirlenmelidir. Düşük başarı seviyesine sahip öğrencilere bir yıl boyunca Almanca dersi verilerek bir sonraki yılda bu araştırma süreci başlatılabilir. Öğrenciler Almancayı bilerek üniversiteye başlayan bir grubu oluşturuyorsa araştırma için deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında sıkıntı yaşanmayacaktır. Çünkü bu araştırmada öğrencilerin az da olsa yabancı dil yeteneğine sahip olduğu düşünülmektedir.

2. Öğretim ortamı, öğrencinin motivasyonunu arttıracak şekilde düzenlenmeli ve yabancı dil öğreniminde gerekli görülen tüm araçlar tedarik edilmelidir.
3. Üniversiteler, kendi müfredat programlarına göre buradaki araştırma sürecini tekrar düzenleyebilirler. Hazırlık sınıfı olmayan üniversiteler buradaki süreçten faydalanacaklar ise süreç 2. sınıftan itibaren başlatılabilir.
4. Öğrencilerin başarı durumlarına göre soruların seviyeleri yükseltilebilir veya bir seviye altına düşürülebilir. Ancak sözlü çeviri yeteneği olmadığı görülen ve yabancı dil öğrenme konusunda motivasyonu düşük öğrenciler, araştırmanın ilk basamağında elenmeli, gruplar bundan sonra oluşturulmalıdır.
5. Önerisinde bulunulan SÖBES, her üniversite tarafından tekrar uygulanacaksa, soru seviyeleri değiştiği an, madde analizi yapılmalı ve SÖBES bu şekilde uygulanmalıdır. Böylece standart ve nesnel bir araştırma gerçekleştirilebilir.

Bu sınırlılıklar çerçevesinde çalışmanın uygulama süreci aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 2:

Çalışma Süreci

Nisan 2016 SÖBES ön testi ve tutum ölçeğinin deney (hazırlık sınıfları ve hazırlık eğitimi almış 2. sınıf öğrencileri) ve kontrol (ana dili Almanca olan 2. sınıf öğrencileri) gruplarına uygulanması Deney gruplarına bilişsel farkındalık ölçeğinin uygulanması
Mayıs 2016 Deney grubunun bazı derslerine girerek yabancı dil öğretim elemanlarının (Sakarya Üniversitesi, Çeviribilim Bölümünün hazırlık sınıflarında öğretim görevlileri) gözlem amaçlı notlar alması
Ekim 2016 SÖBES son testi ve tutum ölçeğinin deney (hazırlık sınıfları ve hazırlık eğitimi almış 2. sınıf öğrencileri) ve kontrol (ana dili Almanca olan 2. sınıf öğrencileri) gruplarına uygulanması Deney gruplarına bilişsel farkındalık ölçeğinin uygulanması

Ocak 2017 Deney ve kontrol gruplarına kalıcılık SÖBES testinin uygulanması
Nisan 2017 SÖBES ön testi ve tutum ölçeğinin deney (hazırlık eğitimi almış 2. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri) ve kontrol (anadili Almanca olan 4. sınıf öğrencileri) gruplarına uygulanması Deney grubuna bilişsel farkındalık ölçeğinin uygulanması
Mayıs 2017 Deney grubunun bazı derslerine girerek yabancı dil öğretim elemanlarının gözlem amaçlı notlar alması
Ekim 2017 SÖBES son testi ve tutum ölçeğinin deney (hazırlık eğitimi almış 2. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri) ve kontrol (anadili Almanca olan 4. sınıf öğrencileri) gruplarına uygulanması Deney grubuna bilişsel farkındalık ölçeğinin uygulanması
Ocak 2018 Deney ve kontrol gruplarına kalıcılık SÖBES testinin uygulanması

Araştırmada ölçülen kavramlar veri toplamada uygulanan muafiyet sınav sonuçları, tutum ölçeği, rubrik ölçeği, bilişsel farkındalık ölçeği ve SÖBES ile sınırlıdır. Grupların oluşturulması ve araştırmanın çerçevesi neticesinde belirlenmesi ikinci bölümün birinci kısmında yer alan pilot çalışmanın sonuçlarına göre tespit edilmiştir. Pilot çalışmanın sonuçları çalışmanın taslağını ve gidişatını belirleyici rol oynamıştır.

Tanımlar

SÖBES Testi: “Sözlü Çevirmen Adayı Belirleme Sınavı olarak” bu çalışmada adlandırılan bu test, Almanca Hazırlık sınıfı öğrencilerinin sözlü çeviri derslerine olan hazırbulunuşluluklarını, 2. sınıf Çeviribilim (Almanca) lisans öğrencilerinin sözlü çeviri derslerine olan yatkınlıklarını ve son olarak da 4. sınıf Çeviribilim (Almanca) lisans öğrencilerinin sözlü çevirmenlik mesleğine bilişsel ve psikolojik olarak uygun olup olmadıklarını analiz etmeye yardımcı olabilecek bir sınav önerisi niteliğindedir. Bu sınav, öğrenci gruplarına göre farklı soru türlerinde ve zorluk derecelerine göre uyarlanmıştır.

SÖBES, andaş ve ardıl çeviri becerilerini ölçen iki ana bileşenden ve alt bileşenlerden oluşmaktadır. SÖBES için Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesinde B1 Dil düzeyi için belirlenen betimleyiciler incelenmiş ve iki alan uzmanı ile eğitim programları alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşü alınarak Avrupa Konseyi tarafından B1 dil seviyeleri için sınav ölçeği hazırlama kriterlerine göre bu sınav düzenlenmiştir.

Rubrik Ölçeği: Rubrik, belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir. Herhangi bir performansı değerlendirmek için oluşturulan ölçme aracına uluslararası literatürde “Rubric” denilmektedir. Bu araç ülkemizde “Puanlama Yönergesi”, “Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Değerlendirmeye Esas Ölçütler”, “Değerlendirme Ölçeği”, “Değerlendirme Formu” ya da “Derecelendirme Ölçeği” olarak adlandırılmaktadır.

Tutum Ölçeği: Öğrencilerin çeviri eğitimine karşı olan tutumlarını ölçmek ve çeviri derslerine karşı tavırlarını analiz etmek amacıyla oluşturulan bir ölçektir. Deney ve kontrol gruplarının şeması için çalışmanın “I. Kısım” başlığı altında yer alan pilot çalışmada uygulanmıştır.

Bilişsel Farkındalık Ölçeği: Ek-7 de yer alan ve pilot çalışmada uygulanmış olan bir ölçektir. Öğrencilerin öğrenmeye karşı bilişsel hazırbulunuşluluklarını ölçerek öğrenciler arasında bilişsel açıdan ayırım yapmaya yarar sağlar.

Ön Test: Belli bir konuda öğretime başlamadan önce bir kimsenin ya da bir kümenin durumunu öğrenmek için uygulanan testtir. Bu çalışmada öğrencilerde sözlü çeviri yeteneklerinin durumunu öğrenmek amacıyla yapılmıştır.

Son Test: Belli bir konuda öğretime başlamadan önce yapılan ön testin sonuçlarını aynı gruptaki özelliklerle zaman faktörüne bağlı olarak karşılaştırmak için yapılan son testtir. Bu çalışma kapsamında uygulama yapıldıktan sonra aynı gruptaki değişimi ölçmek için yapılmıştır.

Kalıcılık Testi: Bu çalışmada elde edilen verilerin geçerliliğini sınamak amacıyla sekiz hafta sonra öğrencilere uygulanan testtir. Öğrencilerde var olduğu düşünülen sözlü çeviri yatkınlığı sekiz hafta sonrasında aynı sonuçlarla tespit edilebiliyor mu? sorusuna bu test ile yanıt aranır.

Madde Analizi: Bir testte yer alan maddelerin uygulamasından elde edilen sonuçlarının seçilen ölçüte göre işe yarayıp yaramadığını, işe yaramıyorsa bunun muhtemel nedenlerini anlamak ve amaca hizmet etmesini sağlamak amacı ile yapılan gerekli düzeltmeleri yapmaya **madde analizi** denir (tf1.pau.edu.tr/sokaynakru_bankasi/doc/madde_analizi.ppt).

Madde Ayırıcılık İndeksi (rjx): Maddenin kalitesi hakkında bilgi verir. Maddenin tek başına testten düşük ve yüksek puan alanları birbirinden ayırabilme derecesini verir. Madde puanları ile test puanları arasındaki ilişki (korelasyon) katsayısı hesaplanarak elde edilir.

$-1,00 \leq r_{jx} \leq 1,00$ arasında değerler alır.

Madde Seçenek Analizi: Maddenin seçeneklerinin çekiciliği hakkında bilgi verir. Seçeneklere verilen cevaplara ilişkin frekansların yüzdesi alınarak hesaplanır.

$0,00 \leq ile \leq 1,00$ arasında değerler alır.

Cronbach Alfa: Her zaman testlerde doğru ve yanlış cevap net değildir. Anketler, dereceli ölçekler, “Katılıyorum, Katılmıyorum, Başarılı” vs gibi testler. Bu tarz sınavlarda doğru ve yanlış cevap kişiye göre değişir. Bu tarz sınavların güvenilirliğini belirlemede Cronbach Alpha Yöntemi kullanılır.

Daha çok psikolojik yapıların ölçüldüğü testlerde kullanılır.

- *İlgi*
- *Tutum Ölçeği*

- *Kişilik Testi*
- *Zekâ Testi*
- *Likert Tipi Ölçekler*
- *Dereceli Ölçekler(Lubrik, Dereceli Puanlama Anahtarı)*

Bilişsel ve duyuşsal zihin süreçlerinin araştırıldığı durumlarda kullanılır.

Ek olarak, Cronbach Alpha katsayısı elde edilir. Bu katsayı sorular arsında uyumu gösterdiği için İç Tutarlılığı verecektir. Yani İç Tutarlılık = Cronbach Alpha katsayısıdır. Cronbach Alpha Yöntemi İç Tutarlılığı verir. Doğrudan İç Tutarlılığı verdiği için Dolaylı yoldan Güvenirliği verir (<http://egitimbilimlernotlari.com/tag/cronbach-alpha/>).

Yetenek: Bir kişide var olduğu düşünülen ve doğuştan gelen bir kişinin anlama ve yapabilme derecesidir.

Bu çalışmada sözlü çevirinin bir yetenek olduğu düşünülmekte, var olan bu yeteneğin bilişbilimsel çalışmalarla ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi hedeflendiği için “sözlü çeviri yeteneği” şeklinde ifade edilmiştir.

Beceri: Kişilerin yatkınlık ve öğrenimlerine bağlı olarak bir işi veya eylemi başarabilme gücü veya belli bir alanda uzmanlaşma yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada öğrencilerin var olan yeteneklerinin gelişme göstermesi sözlü çevirmen becerileri olarak adlandırılmıştır. Yani öğrencilerin sonradan ilerletebilecekleri sözlü çevirmenliğe ait her türlü beceri bu kavramla karşılanmıştır.

BÖLÜM I: GENEL BİLGİLER

Bu bölümde çalışmanın kuramsal zemini oluşturularak sözlü çeviri eğitiminden bahsedilecektir. Bu amaçla, çevirmen beyninin çeviri sürecinde maruz kaldığı bilişsel faaliyetleri için bilişsel bilimlerden, bellek sistemlerinden ve bunun yanı sıra sözlü çeviri sürecine dair önemli yaklaşımlar ortaya atmış bilim insanlarının çalışmalarından kısaca bahsedilecektir.

1.1. Sözlü Çevirinin Kuramsal Alt Yapısı

Ornstein ve Hunkins (1998) sözlü çeviriye dair müfredat belirlemede kullanılabilecek ilkelerin temelini dört yaklaşıma bağlamaktadır: felsefe, tarih, psikoloji ve sosyoloji. Bu yaklaşımların her biri, sözlü çeviri eğitiminde yönlendirici olabilecek niteliktedir. Tabi ki çalışmamızın gereği olarak bu yaklaşımların pedagojik açıdan incelenmesi yapılmış ve müfredat iyileştirmesine yönelik olarak bu yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Söz konusu yaklaşımlar hem örtük hem de açık olarak çeviri eğitimini etkilemektedir.

1.1.1. Deneysel Psikoloji

Merak ve şüphe, varlığından bu yana insanın temel isteklendirme ve eylem kaynakları olmuştur. İnsan merak ederek keşfetmiş, şüphe ederek araştırmış ve yaptığı deneylerle çalışmalarını kanıtlamıştır. İlk olarak merak ettiği de, son olarak anlamlandırabildiği de - ve hatta henüz tam olarak çözemediği- insanın kendisidir. İnsan bilimine dair konular Aristo'dan günümüze dek tartışılmış, anlaşılmaya çalışılmış merak konuları olsalar da; bilimsel metotların fizik ve türevi alanlarda kullanılmasından ancak 300-400 yıl sonraları insana ve insan zihnine dair bilimsel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu da bize gösterecektir ki, insan davranışları ve zihni üzerine halen öğrenilecek çok fazla şey vardır (Kantowitz, Roediger III ve Elmes, 2014: 77).

1.1.1.1. Deneysel Psikoloji Nedir?

Deneysel psikoloji, akademik bir alt alan olup; bir davranışa etki eden çevre koşulları ile uyaranları ayrıntılı bir şekilde tanımlayarak, bunları birtakım ölçek ve özgün araçlar vasıtasıyla ölçen ve uyaranın hangi davranıştan ne boyutta ve ne şekilde etkilendiğini sistemli olarak ortaya koyan bir bilim dalıdır. Çalışmaları çoğu kez laboratuvar ortamında gerçekleşir (Sayar ve Dinç, 2014: 55). Fiziksel koşullar elvermiş olsaydı öğrencilerin sözlü çeviri derslerine karşı tutumlarını ve bilişsel hazırbulunuşluluklarını nörofizyolojik

araçlarla gözlemlemek, sözlü çeviri esnasındaki beyin fonksiyonlarını analiz etmek ve bunların sonuçlarına göre yorum yapabilmek çalışmanın çerçevesini daha da farklı bir zemine oturtabilirdi. Ama yine de deneysel psikolojiden edindiklerim bilişsel incelemeler için bana yol gösterici olmuştur. Sonuçta yapılan bu çalışma ile öğrencilerin bilişsel yatkınlıkları denenmektedir ve sınanmaktadır.

1.1.1.2. Deneysel Psikolojinin Çalışma Alanları

- Bireylerin uyaranlara karşı verdikleri tepkileri,
- Dünyayı algılama biçimlerini,
- Nasıl öğrenip nasıl hatırladıklarını,
- Duygusal anlamda nasıl davrandıklarını,
- Başarma isteğiyle nasıl hareket ettiklerini anlamak ve açıklamak için gözlem ve araştırmalarda bulunmak olarak sıralanabilir (Ünlü, 2001: 26).

Bir başka deyişle deneysel psikolojinin öğrenme, algı, bellek, dürtü, duygu ve davranışın fizyolojik boyutu ile ilgili çalışmalar yapan ve böylelikle davranışın temel ilkelerini ortaya koymayı amaçlayan bir alan olduğu söylenebilir. Bu bakımdan çalışmamızın temelinde deneysel psikolojinin bulguları ve çalışma alanları bizlere yardımcı olmuştur. Öğrenme, bellek ve algı gibi unsurların sözlü çeviri gibi çoklu bilişsel kabiliyet gerektiren süreçlerde etkin kullanımı bu bilim dalına olan ilgiyi daha da arttırmaktadır.

Deneysel psikoloji alanı, psikolojiye realite temelli doğa bilimleri gözüyle bakar ve psikolojik süreçleri deneysel yollarla anlamaya çalışır. Dolayısıyla bu alanın temel amacı insan zihnini bir doğa görüngüsü kabul edip deneysel yöntemlerle açıklamak ve diğer tüm doğa olayları arasındaki yeri ile bunlarla kurduğu ilişkileri belirlemektir diyebiliriz (Tavat, 1991: 114). Deneysel psikoloji yalnızca insanlar üzerinde çalışmakla kalmaz, aynı zamanda hayvanlar üzerinde de çalışır (Ünlü, 2001: 32). Nasıl ki karmaşık bir elektrik sistemini anlamak için öncelikle basit bir elektrik devresini bilmek ve anlamak gerekirse; karmaşık yapıdaki insanı anlamak için de önce daha basit bir sinir sistemi ve yapıya sahip olan hayvanı anlamak gerekir. Bu sebeple deneysel psikologlar hayvanlar üzerinde de araştırma ve çalışmalar yaparlar.

1.1.1.3. Deneysel Psikolojinin Tarihçesi

“Psikolojinin uzun bir geçmişi, fakat kısa bir tarihi vardır.”

Hermann Ebbinghaus

Deneysel psikoloji, tıpkı Ebbinghaus’ un dediği gibi aslen uzun bir geçmişi vardır fakat yakın bir tarihe dayanır. ‘Dualizm’ felsefi görüşüyle temellendirilmiş olsa dahi bilimsel anlamda gelişimi ancak 19. yüzyılda, bu alana öncülük eden dört bilim insanı öncülüğünde olmuştur (Kantowitz, Roediger III ve Elmes, 2014: 89).

Ernst Weber

Psikolojiye en büyük katkısı Weber Yasası ismiyle de bilinen ‘ancak fark edilebilir farklar’ eşiği olan Weber, bir fizyolog ve aynı zamanda anatomistti. İki farklı ağırlık arasındaki farkın tespit edilmesine dayalı bu deneyin sonucu standart bir ağırlığın miktarı arttıkça karşılaştırılması gereken ağırlıklar arasındaki farkın da orantılı şekilde artması gerektiği (Kantowitz, Roediger III ve Elmes, 2014: 201).

Gustav Fechner

Fizik alanında eğitim alan Fechner, kendini bu alanla sınırlamayıp psikoloji, din, felsefe gibi birçok farklı alanda çalışmalarda bulunarak bunlara katkı sağladı. İlginç bir kişiliğe sahip olan Fechner, bitkilerin de zihinsel bir yaşantısı olduğunu ileri sürerek bu alanda kitap dahi yazdı. Psikolojiye katkısı ise Weber Yasası’nı keşfederek bunu daha da geliştirmek oldu ve geliştirdiği bu yasa Fechner Yasası olarak anıldı. Böylelikle Fechner, psikofizik disiplininin kurucusu kabul edildi (Kantowitz, Roediger III ve Elmes, 2014: 204).

Wilhelm Wundt

Deneysel psikolojinin belki de en önemli ismi sayılabilecek olan ve aynı zamanda modern psikolojinin kurucusu Wundt, tıp ve fizyoloji alanlarında eğitim almış olmasına rağmen zamanla psikolojiye merak sardı ve psikolojinin bağımsız bir bilim dalı olması ve düzenlenmesine yönelik çalışmalarda bulundu. İlk psikoloji laboratuvarını kurması deneysel psikoloji açısından önemli bir adım sayılır (Kantowitz, Roediger III ve Elmes, 2014: 205).

Hermann Ebbinghaus

Öğrenme ve bellek konuları üzerinde deneysel çalışmalar yaparak bu çalışmalardan elde ettiği tüm bilgileri “Bellek” isimli kitabında topladı. Bu kitap, karmaşık zihinsel olguların da çalıştığını ve bu tür psikolojik konularda da deneysel çalışmalarda bulunulabileceğini gösterdi (Kantowitz, Roediger III ve Elmes, 2014: 206).

Yukarıdaki bilim insanlarından yola çıkarak deneysel psikoloji hakkındaki söylemler onun daha çok uygulama alanıyla ilgili bir bilim dalı olduğunu göstermektedir. Maddi ve fiziki koşulların yeterli olduğu ortamlarda sözlü çeviri kabiliyetlerinin keşfedilmesi ve çevirmen beyninin çalışma aşamaları bu tür uygulama alanlarıyla daha kolay keşfedilebilir. Bu nedenle çalışmamızın başlangıç noktasında deney ve gözlem bağlantısı yer almaktadır.

Deneysel psikoloji hakkında kısaca bilgi verdikten sonra yapılan uygulamalardaki sonuçları bu doğrultuda analiz edebiliriz. Amacımız yapılan uygulamalar sonucunda etkili bir sözlü çeviri öğretim programı önerebilmek veya mevcut programları iyileştirebilmektir.

1.1.2. Bilişsel Psikoloji

Bilişsel psikoloji 1879 yılında Almanya’da Wilhelm Wundt’un laboratuvarında bir bilim olarak başlamıştır. İlk yöntemler “içe bakış” yönteminin öneminin abartılmasından dolayı bazı aksaklıklara yol açmış, bu da davranışçıların “zihin” konusunu çalışmayı tamamen reddetmelerine sebep olmuştur. Davranışçılar, sadece anlık gözlemlenebilen durumlara yoğunlaşmışlardır fakat bu yaklaşımın da pek çok sınırlılıkları vardır. Dil ve algı gibi pek çok önemli olguya açıklama getiremiyordu ve davranışı meydana getiren mekanizmaları açıklayamıyordu. Bilgisayar, zihinsel faaliyeti kavramsallaştırmak için yeni yöntemler ve teorileri test etmek için yeni yollar öne sürdüğünde bilişsel devrim meydana gelmiştir. Bu gelişmeler, bilim insanlarının uyarının, tepkilerin ve tepkilerin sonuçlarının ötesine geçmelerini sağlamıştır ve onların sadece davranışı meydana getiren mekanizmaları değil; dil ve genel olarak bilişi anlamalarına katkı sağlamıştır. (Smith & Kosslyn, 2014: s. 45-46). Bu durum bilişsel bilimlerin salt biliş ile değil bilişin etki ettiği tüm disiplinler ile bağıntılı olduğunu ve paralel analiz evrelerine sahip olduklarını göstermektedir.

Bilişsel bilimler; insan, hayvan, hatta yapay düşünce sistemlerini inceleyen disiplinlerin bütünüdür. Öğrenebilen, öğrendiğini saklayıp gerektiğinde kullanabilen ve iletebilen her türden karmaşık bilgiyi işleyen yapı, bilişsel bilimlerin inceleme alanına girer. Disiplinler arası bir alan olan bilişsel bilimler, farklı bilim dallarının elde ettiği verilerden yararlanır. Bu dallar arasında dilbilim, insanbilim, ruhbilim, sinirbilim, felsefe ve bilişim akla gelen dallar arasında sıralanabilir (Aydın, 2015: 213).

Bilişsel bilimlerin temel konusunun düşünce ve beyin işleyişi olduğu düşünüldüğünde, bu disiplinin en önemli inceleme alanlarından birinin dil yetisi olacağı tartışılmaz bir gerçektir (Aydın, 2015: 213).

Bilişsel kurama göre, öğrenen özne, dış uyarıcıların özümseyicisi ve davranış oluşturma sürecinin etkin bir bileşenidir. Kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alan (ya da alması gereken) öğrenen, bilgilerin içinden uygun olanı seçer. Gaonach' a göre, “bireyin daha önceden sahip olduğu bilgiler, bu bireyin ne öğrenebileceğinin temel göstergesidir” (1991:107). Bu yanıla doğuştancı felsefeye yaklaşan bilişsel kuramlara göre, bireyin doğuştan sahip olduğu ya da sonradan öğrendiği bilgiler, ileriki süreçte öğrenebileceklerini de belirlemektedir (Aydın, 2015: 223).

Bilişsel yetenek aslında bilincimiz ve zihnimizin nitelikleriyle ilgili tüm yetenekleri kapsayan genel bir terimdir (Hunt ve Ellis, 2006: 79). Bununla birlikte, yorumlama faaliyetleriyle ilgili olarak, bilişsel yetenekleri, yani bilgi işlem hızını, dikkat yönetimini ve temel endişelerimiz olan hafızayı üç ana bilişsel yetenekten ayırmak mümkündür. Üç yeteneğin tercihi, yorumlama çalışma süreciyle doğrulanır, sözlü çevirmenin kaynak dili dikkatle dinlemesini, kaynak metni kendi çalışma hafızasında saklamasını, teklife ulaşmak için kaynak metnin yüzey yapısını analiz etmesini ve teklifi, mümkün olan en kısa sürede hedef dilin izleyicisine iletmesini gerektirir.

Bilişsel yeteneklerimiz yaşlanma yasasına bağlı olduğu için, insan yaşamında farklı aşamalarda belirli değişiklikler meydana gelir. Bu değişikliklerin yakından incelenmesi, profesyonel sözlü çevirmenlerin yukarıda belirtilen on yeteneği belirli sözlü çevirmenlik görevlerine göre nasıl ayarladığını ve bilişsel kaynaklarını yorumlama performanslarının kalitesini korumak için uygun şekilde nasıl tahsis ettiğini açıklayabilir. Çin pazarında yaygın olan klişe göz önüne alındığında, sözlü çevirmenlerin, yaşlandıkça bilişsel yeteneklerinin kötüleşmesinin onları işten diskalifiye edebileceği korkusuyla çeviri

yaparken tereddütte oldukları düşünülür. Fakat bu şekilde düşünüldüğünde bu bilişsel yeteneklerin insan yaşamı içinde nasıl değiştiğini keşfetmenin önemini ve bu değişikliklerin yorumlama performansını ne ölçüde etkilediğini ve aynı zamanda olumsuz etkiyi ortadan kaldırmak için hangi stratejilerin gerekli olduğunu anlamak gerekir.

Sözlü çevirmenin çeviri sırasında aklında ne olduğunu anlamak için, Kring' in 1980'lerin ortalarında geliştirdiği ve Kiraly, Höning ve Kussmaul tarafından uygulanan dilbilimsel düşünme yöntemi ortaya çıktı. Deneklere, çeviri sürecinde tüm düşüncelerini ifade eden bir metni çevirmeleri komutu verildi. Bu konuşmalar, monologlar veya diyaloglar olarak kaydedildi ve analiz edildi. Bu protokollere dayanarak, yüksek sesle protokolleri düşünen Kussmaul, çevirmenlerin hangi stratejilere başvurduğunu belirleyebildi. Diğer durumların yanı sıra aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya süreçler arasındaki dengenin kaynak metnin doğru bir şekilde anlaşılmasını sağladığı, dengesizliğin yanlış anlamalara ve yanlış çevirilere yol açtığını gözlemledi. Bu gözlem, çevirinin ve yorumlamanın hem dilbilimsel hem de bilişsel bir süreç olduğunu kanıtlar. Altını çizmek gerekirse, doğru senaryoyu veya sahneyi kullanmak ve aynı zamanda deyimsel olarak doğru ifadeler kullanmak, çevirmenin metnin grafiklerinden kopmasına ve gramer kategorilerini aşmasına olanak sağlar (örneğin, sıfatın anlamını güçlendirmek için bir fiile ek olarak bir sıfat kullanmak). Kussmaul için, yüzeyden bu kopma aslında çevirinin yaratıcı ögesidir. Çevirmen, çevirinin gerçekleşmesini sağlayan ana karakteristik yanaldır veya Guilford' a göre, sözlü çevirmenin bakış açısını değiştirmesini sağlayan ve böylelikle konuşmacıdan farklı çözümler sunan şey çevirmenin "farklı düşünmesi" dir. Yanal düşüncenin yorumda önemli bir rol oynadığı varsayılabilir (Palumbo, 2009: 19)

1.1.2.1. Çevirmenin Bilişsel Süreci

“Aslında beynimizin algıladığı kadar mıyız?”. Bu felsefi açıdan varoluş içinde cevabı aranan bir soru olmaya devam ederken, bir çevirmenin varoluş çabası derin bir hüznle izlenmektedir. Çünkü çevirmenler işlerinin ne kadar zor olduğunu açıklayamamaktadır. Oysa bu anlamda çalışmalar yapılmakta olmasına rağmen bu çalışmaların sonuçları çok fazla göz önüne alınmamaktadır. *TAP (Think Aloud Protocol) (Sessli Düşünme Protokolü)* adlı eserde belirtildiği gibi çevirmenin çeviri esnasında yaşadığı bilişsel gelişmeler gözler önüne serilmektedir (Jääskeläinen, 2010: 56).

Çevirmenin bilişsel süreci kendi içinde beynin çift taraflı kullanımının bir ahenge dönüşmesi sonucudur. İlk olarak beynin günlük hayatta nasıl çalıştığını örneklendirmek gerekirse birinci olarak beynin kısımlarını açıklamakta fayda vardır.

Beynin iki katmandan oluşan bir sistemi vardır: İç beyin ve onu çevreleyen korteks (cortex). Korteks ise 4 bölümde incelenmektedir. Bu bölümler (Walsh & Lovett, 2016: 211):

- 1) Frontal lob (ön lob)
- 2) Parietal lob (yan lob)
- 3) Temporal lob (şakak lobu)
- 4) Oksipital lob (arka baş lob)

Bu lobların kendi içlerinde farklı görevleri olmakla birlikte aralarındaki iletişimle ortaya çıkan farklı bilişsel süreçler de mevcuttur. Örneğin, genel anlamda dil işlevlerinden sorumlu Broca ve Wernicke alanları farklı loblarda bulunmasına rağmen iki bölüm arasındaki iletişim arcuate fasciculus adı verilen aksonlardan oluşan ağ ile sağlanmaktadır.

Beynin sağ ve sol kısmını birleştiren büyük sinir ağına ise Corpus Callosum denmektedir. Corpus Callosum'un önemi henüz tam olarak açıklanamamakla birlikte, beynin sağ ve sol kısımları arasındaki iletişimi sağlamakta bir numaralı etken olduğu düşünülmektedir.

Beynin sağ ve sol kısımlarının görevleri aşağıda uyarlanan tablodaki gibi açıklanabilir (Korkmaz, & Mahiroğlu 2007: 99).

Tablo 3:

Beynin Sağ Ve Sol Kısımlarının Görevleri

Sol	Sağ
Analitik düşünme	Bağıntısal düşünme
Mantık	Yaratıcılık
Sıralı çalışma	Rastgele çalışma
Tedbirli	Maceraperest
Kelime	Renk
Gerçekçi	Duygusal
Nesnel	Öznel

Yukarıda görüldüğü gibi sağ ve sol beyin farklı roller üstlenmiştir. Örneğin, birey sabah uyandığında beyin nasıl bir süreçten geçiyor, aşağıda analiz edilmeye çalışılmıştır.

Pek çoğumuz sabah uyanmak için bir alarm sistemine ihtiyaç duyar. Beynimizin alarm sistemine tepki göstermesi aslında sağ ve sol beynimizin birlikte çalışmasının bir ürünüdür. Bunun için alarm sesi çalmaya başladığında sesi duyan kulaklarımız bu bilgiyi sağ beynimize işlemesi için gönderir. Sağ beynimizin bu sesin alarm sesi olduğunu sol beynimize aktarması sonucunda sol beyin alarm sesinin “uyanma komutu” olduğu bilgisini oluşturarak uyanmamızı tetikler.

Peki, neden uyanamayız? Beynimiz bir komut hatası mı yapar? Hayır, bunu uyku kalitenizden uyuduğunuz odaya kadar değiştiren pek çok parametre vardır ancak bu noktayı sağ beynin sol beyne göre biraz daha tembel olması şeklinde açıklayabiliriz.

Örneğin, bazı günler hangi renk kıyafet giyeceğimize karar veremeyiz. Bu kararsızlığın ardından bir renk seçeriz ama tam evden çıkacakken gözümüz aynaya takılır ve sağ beynimiz bize şu mesajı gönderir: “Ama bu renk hiç olmuş mu?” Yaratıcılığın en uç boyutunda olan sağ beynimizin bu yorumunu, sol beynimiz “kıyafet değiştir” komutu olarak algılamaktan başka bir çare bulamaz. Beynin sağ ve sol kısmındaki bu iletişim Corpus Callosum ile sağlanır. Corpus Callosum, beynin sağ ve sol kısmını birbirine bağlayan bir sinir ağıdır. Bu sinir ağının kadınlarda erkeklerden daha uzun olduğu bilinmektedir.

Öyleyse, beynin sağ ve sol kısmının çeviriye nasıl bir etkisi vardır? Bir çevirmenin beyninin sağ ve sol kısmını her insandan biraz daha hızlı kullanması gerekliliği ile birlikte

aynı zamanda Corpus Callosum ağından geçen iletişimin de güçlü olması gerekmektedir. Özellikle andaş çeviride, çevirmen, konuşmacıyı dinlerken ve konuşmacının söylediklerini hafızasında tutarken aynı zamanda dil haznesini harekete geçirip kelime seçimlerini yaparak bütün bir anlamı hedef dilde oluşturmak, konuşmacının kaynak dilde devam ettirdiği konuşmayı hafızasına almak ve bu esnada dil haznesinden geçirmek zorundadır (Rinne vd, 2000: 388).

Bu çok işlemli ve yoğun süreç, çevirmenin beyninin tamamında çok büyük bir bilişsel yük oluşturmaktadır. Aynı anda birden fazla işi gerçekleştirmek, herkesin başaramadığı, deneyimden çok pratik isteyen bir süreç olmaktadır.

Bilişsel bilimlerin pek çok farklı bilim dalında ilerleyişi günümüzde halen yükseliş göstermektedir. Bilişsel bilimlerin çeviri ile bütünleşmesi ise önümüzdeki birkaç yılda gerçekleşmesi beklenen bir durum olacaktır.

Sonuç olarak, günümüzde artık çevirmenin kararlarını kâğıt üzerinde araştırmak yerine çevirmenin beyni üzerinde araştırmalar yaparak anlamlandırabiliriz. Elbette bu süreç zaman alacaktır, ancak gelecekte çeviribilime farklı bir pencere, daha ardına dek açık şekilde getirilmek üzere.

1.1.3. Psikolinguistik Anlayış

Bu kuramın ilk amacı doğal dildeki kurallı yapıların kurallı olmayanlardan ayrıştırılmasıyla yabancı dil öğrenimini sağlamlaştırmasıdır. Her dilin derin yapısının aslında benzer olduğu ve dil edinimi esnasında bebeklerin bu derin yapıyı edindiği anlayışı bilindiği üzere Chomsky tarafından ortaya atılmıştır. Chomsky'e göre insanlar kuramsal bir arka planı olan dil sistemlerini bilerek dünyaya gelmişlerdir. Eğer, Skinner'in iddia ettiği gibi dil gözlemlenerek öğrenilseydi bireysel sıkıntılar iletişimin gidişatını da zora sokabilirdi. Aşağıda bahsedilen sorunları incelediğimizde dilin doğal bir varlık olması ve böylece gelişmeye devam etmesi onun ne kadar canlı bir varlık olduğunu bizlere göstermektedir:

- Dilsel ve bilişsel beceriler arasındaki bağlantıyı dilsel arka planımız yardımıyla kurabiliyoruz.

- Dil edinimi ve konuşma eğitimindeki problemleri çözmede psikolinguistik tedavi aracı olabilmektedir.
- Dil üretimi ve dil kullanımındaki fiziksel problemleri dil gelişiminin ve psikolojinin disiplinler arası işbirliği sayesinde ortadan kaldırılabiliyor.
- Fiziksel sebeplerden dolayı iletişimde oluşan yanlış anlamaları yine dilsel verilerimizin arka planı veya önvarsayım kabiliyetimiz ortadan kaldırılabiliyor.

Öğrencilerin dil becerilerini kazanırken karşılaştıkları psikolinguistik zorlukların birçok sebebi vardır. Öncelikle öğrencilerin kendi bilişsel gelişimlerini tamamladıkları varsayılır. Çünkü daha önce anadillerini öğrenmişlerdir. Bu yüzden öncelikle anadilden hedef dile doğru bir yönelim olabilir. Daha sonra dil aktarımına paralel olarak, öğrencilerin kendi kafalarında kavram ve anlam haritaları oluşturdukları farz edilir ve bu sebeple önceden var olan bu anlam haritaları, özellikle yaratıcı dil becerilerini kullanırken alışık olunmayan yeni yapı ve yeni kelimeleri ifade etmede sorun yaratabilir. Son olarak, öğrenci kavrama problemleriyle sonuçlanan yabancı dilin işitsel ve görsel birimlerinin bilgi eksikliğini hisseder.

Yabancı dil öğretiminde psikolinguistik (ruh dilbilim) boyutta yaşanan bu tür olumsuzlukların çözümü diğer boyutlara göre kısmen daha kolay gözükabilir. Bizzat öğrenenden kaynaklanan sorunlar (çekingenlik, motivasyon eksikliği vb.) ya da öğretim sürecinin diğer düzeylerinde (öğretmen, öğretim ortamı, yöntem vb.) yaşanan olumsuzluklar sistematik ve profesyonel uygulamalarla ortadan kaldırılabilir. Yanlış yaparım korkusuyla öğrendiklerini uygulayamamak, yaratıcılığın olmaması, duygudaşlık kuramama ve egonun sınırlarının oluşturulamaması öğrenenlerin sergiledikleri olumsuz davranışlar olarak gözükmektedir.

Özellikle sözlü çeviri eğitimi alan öğrenciler düşünülürse dil öğreniminin ötesinde bilişsel, duygusal ve psikolojik unsurların etkisi çeviri sürecine uyum sağlamada üst düzeydedir. Çünkü bahsedilen öğrenci grupları çoklu zihinsel eylemleri bir anda ve hatta aynı anda yerine getirmek zorunda olabilecekleri bir dilsel iletişim çemberinde kendileriyle başbaşa kalabilmektedirler. Bu tür bir zorluk öğrencinin fiziksel mekanizmasını etkilerken aynı zamanda psikolojik açıdan verimliliği sağlamada öğrencide mükemmeli arzulama dürtüsü uyandırabilir. Bunun sonucunda bilişsel zayıflıkların ortadan kaldırılması ve biliş kapasitesinin artırılması gerekebilir. Sözlü

çeviri sürecindeki aşamalar dikkate alındığında sözlü çeviri bilimi ve psikolinguistik anlayışın etkileşimi kaçınılmaz olabilir. Söz konusu ilerleme bu iki disiplinin birimlerini ortak bir zeminde buluşturarak öğrencilere bu süreci daha kolay yürütebilmeleri için destek niteliğinde olabilecektir.

Her iki disiplini de içeren disiplinler arası araştırmalara katkıda bulunabileceği ve bunlardan yararlanabileceği için psikodilbilim ve Sözlü Çeviri Çalışmaları arasında görevdeşlik mümkündür. Bu bölüm, araştırmaların psikodilbilime, özellikle de iki dillilik ve zihinsel sözlük üzerine yapılan çalışmalara yorumlanmasının potansiyel katkılarına odaklanacaktır. İlk ve en önemli avantaj, sözlü çevirmenlerin çalışmalarda konu olarak çok özel olan konuyu seçmesidir. Çalışma dillerini kullanmalarının istisnai olması nedeniyle özel bir iki dillilik vakasını temsil ediyorlar. Sözlü çevirmen olmayan iki dilli kişiler, muhataplarına bağlı olarak genellikle tek dilli veya iki dilli modda (Grosjean, 2001) çalışır. Sözlü çevirmenler, her dilde aktif veya inaktif giriş ve çıkış mekanizmalarına sahip olan iki dilli olan bir modu kullanır (Grosjean, 2001: 18). Bazı araştırmacılar farklı bir sözlü çevirmenlik modunun varlığını bile dile getirdiler.

Sözlü çevirmenlerin sürekli olarak çalışma dillerinden kelimelerle "yer değiştirmeleri", dillerin ve özellikle sözlüklerin zihinlerinde belirli bir etkiye sahip olmasındandır.

Bu yazıda savunulan zihin sözlüğüne yaklaşım, ilişkisel bir yaklaşımdır. Zihinsel sözlük (kelime dağarcığı), değişen ağırlıkların bağlantıları ile bağlanmış düğümlere sahip dev bir ağ olarak görülmektedir. Uzun dönem sözlü çevirmenlik deneyimi zihinsel sözlüğü belirli bir şekilde yeniden yapılandırabilir. Christoffels vd'nin iddia ettiği gibi:

[...] Herhangi bir çeviri işlemi, çevirinin iki terimini birbirine bağlayan bir hafıza izine yansır; Bir çeviri eyleminde aynı iki terim (kelimeler veya daha uzun ifadeler) ne kadar sık görülürse, aralarındaki hafıza bağlantısı o kadar güçlü olacaktır (Christoffels vd, 2006: 198).

Bu nedenle sözlü çevirmenler zihinsel sözlüğün yapısı ve esnekliği ile ilgili çalışmalarda son derece faydalı olabilirler. Kursiyerlerin ve profesyonellerin kariyerlerinin başlangıcından itibaren yorumlanmasını içeren uzunlamasına araştırmalar, zaman içinde ve uygulamalı olarak gerçekleşen diller arası bağlantılardaki değişiklikleri izleyebilir. Kontrol noktaları arasındaki aralıklar iki veya üç yıl kadar kısa olabilir çünkü bu normalde üniversitedeki bir çeviri eğitiminin süresidir. Bu süre zarfında, öğrenciler iki dilli

işlemlerini değiştirmeden bırakmayan ve saatlerce süren yoğun bir çalışmaya maruz kalırlar. Ek olarak, aynı çalışma dillerine sahip sözlü çevirmenler, mesleğe benzer sayıda yıl, benzer ikinci dil edinme geçmişleri, vb. dâhil olmak üzere oldukça homojen bir deneysel grup oluşturmak mümkündür.

Böylece söz yitimleri gibi diğer ilginç konulardan farklı olarak, sözlü çevirmenler araştırmacılara vaka incelemeleri yerine gruplarla deneme yapma imkânı sunar. Yukarıda bahsedildiği gibi, sözlü çevirmenler ilgi çekicidir çünkü özel bir iki dillilik olgusuna sahip olabilirler. Bir veya birkaç kaynak dilden tek bir hedef dile (“tek yönlü sözlü çevirmenler”) çalışan sözlü çevirmenler daha da ilginç olabilir, çünkü özel bir sözlü çevirmenlik durumu gösterirler. İsviçre gibi bazı ülkelerde belirlenmiş uygulamalara ve çeşitli uluslararası kurumlardaki (Avrupa Komisyonu, Avrupa Parlamentosu) mesleki standartlara göre, sözlü çevirmenlerin genellikle yalnızca ana dillerinde çalışmasına izin verilmektedir (AB kurumlarında konturun mümkün olduğu Slovenya veya Polonya gibi bazı Yeni Üye Devletlerin dilleri dışında). Bu nedenle bir A dili ve dört veya beş C dili olan sözlü çevirmenlerin nadir olarak görüldüğü söylenemez. Bu profesyonel standart, iki dilli veya çok dilli işlevler için çok özel bir durumdur. Grosjean' n modeli (2001) açısından, çıkış mekanizması sadece A dilinde kalıcı olarak aktif hale getirilirken, giriş mekanizması A ve C dillerinde aktif olacaktır. Burada kabul edilen bağlantı kurmayı sağlayan perspektifte, tek yönlü sözlü çevirmenin sözlüğü asimetrik olacaktır - bu da psikodilbilimsel çalışmalar için ilginç bir konudur. (Stajyer sözlü çevirmenlerin asimetri oluşturma sürecini çalışma sahasında görmek için uzunlamasına bir çalışmada da incelenebilir.) İD' in psikodilbilime diğer potansiyel katkıları arasında deneysel görevler, hata analizi ve beceri geliştirme yer almaktadır. Sözlü çeviri, iki dilli ve çok dilli araştırmalarda kullanılabilecek bir dizi teknik sunar. Bunlar arasında anında sözlü çevirmenlik (2004' teki çalışmasında Christoffels tarafından kullanılan), yazılı belgeden sözlü çeviri ve gölgeleme sayılabilir.

Çevirmen olmayan iki dilli kişiler tarafından gerçekleştirilen bu deneysel görevler, dil işleme aşamasına daha fazla ışık tutabilir. Yorumlama ile ilgili görevlerde hata analizi, özellikle bilişsel yük altında dil işlemenin çeşitli yönleri (kod değiştirme, engelleme, kendi kendini izleme, çekim hataları, girişim) açısından da faydalıdır. Tercümenin bilişsel karmaşıklığı nedeniyle, doyumluk koşulları altında dil işleme analizi için çeşitli hataları saptamak kolaydır. Son olarak, sözlü çevirmenlik becerilerinin gelişimi kursiyerlerin

uzunlamasına (boylamsal) çalışmalarında kolayca gözlenebilir. Bu nedenle, belirli bilişsel koşullar altında yoğun deneyimin dil işleme ve zihinsel sözlüğün yapısı üzerindeki etkileri gözlemlenebilir.

Holmes' un açıklayıcı niteliğe sahip olan ünlü makalesi “Çeviribilimin Adı ve Doğası”nda ifade edilen ve disiplin modelleri ile özerk bir akademik alan olarak çeviri çalışmaları Batı Avrupa'da yaklaşık on yıl sonra gelişmeye başladı. Hareketin akademik çekirdeğini oluşturan bilim insanları çoğunlukla karşılaştırmalı edebiyat, edebi metinler, bunların çevirileri, kültürleri ve toplumları üzerinde çalıştılar. Aynı zamanda Avrupa ve SSCB'de sözlü çevirmenlik eğitimi alan akademisyenler kendi teorilerini geliştirmeye başladı. Böylece bu teoriler, biçimsel dilbilimsel, sosyokültürel ve iletişim temelli yaklaşımlardan uzaklaştı veya bilişsel psikolojiden gelen girdilere güvenmeden, daha çok bilişsel düşüncelere dönüştü; özellikle de Reiss & Vermeer (1984) ve Holz-Mänttäari (1984) gibi işlevsel çeviribilim yaklaşımına sahip bilim insanlarından ötürü. Bu yaklaşımlar dışında, Seleskovitch ve Lederer tarafından yazılı çeviriye dönüştürülmeden önce teorileri yorumlamak için yine Seleskovitch ve Lederer tarafından geliştirilen “Sense Teorisi” olarak da bilinen “Yorumlayıcı Teori” ortaya atılmıştır.

Görüldüğü üzere psikolinguistik ve sözlü çeviri alanında yapılan çalışmalar, sözlü çevirinin zihinsel zorluğuna ve bireysel niteliklerin psikolinguistik verileriyle incelenmesinin karmaşıklığına rağmen bu alanın neden bu kadar ilgiye maruz kaldığını göstermektedir. Betimsel ve birimsel olarak kesişim noktaları olan bu iki alan da merkezinde dili ve öğrenmeyi etkileyen unsurları bulundurulur. Öyle ki, psikolinguistik, dilbilim ve psikoloji arasındaki ilişkiyi açıkça belirten bir dal olduğundan bu alanda yapılan çalışmaların da dil eğitimine katkısı büyüktür. Sözlü çevirmenlik edincinin kazanımında birincil koşul olarak dil öğreniminde psikolojik unsurlar büyük rol oynamaktadır. Bireysel yetilerin öğrenmedeki etkinliği, sözlü çeviriyle yüz yüze gelen öğrencilerin psikolojik hazırlığı ve motivasyonu gibi unsurlar psikolinguistik açıdan bakıldığında dil-öğrenme-psikoloji üçleminin iyi kavranmasına ihtiyaç doğurur.

Ayrıca psikolinguistik sözlü çeviri esnasında konuşma mesajlarının tanımı ve konuşmanın mekanizmalarını ve çalışma mekanizmalarını inceleyerek sözlü çevirmen adaylarının kendilerini tanımalarına ve sözlü çeviri eğitimindeki dilsel hataları önlemeye yardımcı olabilir. Çeviri esnasında öğrencilerin konuşma eylemlerinin işlevlerini incelemek, iletişim bireylerinin ses ve mesaj aktarımı arasındaki özellikleri araştırmak ya

da iletinin yorumunu incelemek ve tüm bunlara istinaden öğrencilerin sözlü çeviri aşamasında dil kullanımlarındaki farklılıkların ve eksikliklerin belirlenmesini sağlamak psikolinguistiksel bir çalışma gerektirmektedir.

1.1.4. Sinirdilbilimsel Yaklaşım

Davranışçı kuramda öğrenme süreci açıklanırken doğrudan gözlenen ve ölçme sonucu ortaya çıkan özelliklere bakılmış, öğrenmenin biyolojik yapısı ele alınmamıştır. Bilişsel kuramcıların yaptığı çalışmalar ile “kara kutu”nun içinde gerçekleşenler ele alınmaya başlanmıştır. Zaman geçtikçe insan beyni üzerinde yapılan araştırmalar, çeşitli ameliyatlar, deneyler, yapılan bilimsel çalışmalar, öğrenmenin nörofizyolojik ve nörolinguistik açıdan incelenmesine, tanımlanmasına yardımcı olmaktadır. Beyin araştırmaları yoluyla sinir hücreleri ve öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen bilim insanları öğrenme süreci sonucunda nöronlar arasında yeni sinaptik bağlantıların oluştuğunu iddia etmektedirler. Onlara göre, her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. Bu süreçte öğrenme, biyokimyasal bir değişim olarak açıklanmaya çalışılmaktadır. “Beyine dayalı öğrenme kuramı” olarak da bilinen bu kuramı sistematik hale getiren Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. Yapılan araştırmalarda elde edilen kanıtlar doğrultusunda insan beyninin çalışma sistematığını iyi öğrenmeden, öğrenmenin tam olarak anlaşılamayacağı fikri Hebb ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır (Özden, 2003). Bu durumda öğrenmenin tam olarak ne olduğunu kavramak, öğrenme sürecinde beyinde oluşan bazı fizyolojik ve biyo-kimyasal değişimlerin neler olduğunu ve bilgi birimlerinin kişinin beyninde nasıl kaydedilip, nasıl somut davranışlara dönüştüğünü ortaya koymak gerekmektedir. Bu yaklaşımdan hareketle “öğrenme” zihindeki biyokimyasal ve biyoelektriksel bir değişime, beyin hücreleri arasındaki nöronlarda yeni akson iplikçilerinin diğer nöronlarla bağlantı kurması olarak tanımlanabilir. Her bir bağlantı, yani öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağlantıların oluşması demektir. Ne kadar çok deneyim varsa o kadar çok bağlantı ve o kadar çok öğrenme vardır. Öğrenmenin nörofizyolojik açıdan daha iyi açıklanabilmesi için bazı anahtar kavramların bilinmesinde yarar vardır. Öncelikle insan vücudundaki sinir sisteminin yapısına baktığımızda merkezi sinir sistemi ve çevresel sinir sistemi diye ikiye ayrıldığını görürüz. “Sinir sistemi, gelişmiş organizmalarda psikolojik sistemin en önemli bileşenidir. Sinir sistemi iç ve dış olayları algılar ve tepkide bulunur”. İçsel ve dışsal olaylar duyu organları tarafından

algılanır. Duyu organları bilgiyi beynin arka kısmında omurilikte çok sayıdaki sinir ağları yardımıyla merkezi sinir sistemine iletirler (Oflaz, 2017: 251).

Sinirdilbilim, dilin ve iletişimin beyin fonksiyonunun farklı yönleriyle ilişkisini incelemekte, bir başka deyişle, beyin, dil ve iletişimin nasıl üretildiğini anlamaya çalışmaktadır. Bu, nörolojik / nörofizyolojik teoriyi (beynin nasıl yapılandırıldığı ve nasıl çalıştığı) dilbilim teorisi (dil nasıl yapılandırıldığı ve nasıl çalıştığı) ile birleştirmeye çalışır. Nöroloji ve dilbilimin yanı sıra, psikoloji de sinirdilbilim için bir başka merkezi kaynak disiplindir. Sinirbilimin psikodilbilim ile çok yakın bir ilişkisi vardır, ancak daha çok beyin araştırmalarına odaklanır. Beyin hasarı sonrası dil ve iletişim çalışmaları belki de en yaygın nörolingüistik çalışmalardır. Ancak deneyler, model yapımı, bilgisayar benzetimleri ve nöro görüntüleme çalışmaları da günümüzde çok sık kullanılan yöntemlerdir.

Sinirdilbilimin ilgili modellerini ve çerçevelerini tanımlamak için önce bu araştırma alanını sınırlandırmaya çalışalım. Sinirdilbilimin temel soruları ilk kez eski zamanlarda görüldü. 19. yüzyılın sonlarında yoğun bir odaklanma dönemi yaşandı; o zamandan beri bu sorunlar, birçok disiplinde araştırmacıların odak noktası haline geldiler. “Neurolinguistics”, 1960’lı yıllarda, Chomsky’nin dilbilimine önem vermesi ve tanımlanmış bir alan olan psiko dilbilimin gelişmesinin etkisiyle, bu alan için belirlenmiş bir terim haline geldi. Sinirdilbiliminin konusu, 1970’lerde Whitaker tarafından düzenlenen, Nörolingüistik’te Çalışmalar olarak bilinen, Nörolingüistik’e Giriş 4’te açıklanmaktadır: Sinirdilbiliminin alanı disiplinler arası olsa da dil ve beyin arasında ortak bir disiplinler arası ilişki vardır (Whitaker ve Whitaker, 1976: xi).

Benzer bir tanım, bu alandaki en etkili dergilerden biri olan “Beyin ve Dil”in giriş tanımında bulunabilir: Beynin; insan dili, iletişim (konuşma, işitme, okuma, yazma veya sözel olmayan yöntemler) vb. fonksiyonları vardır.

Bu dinamik sözlü çeviride dilin veya iletişimin beyin işleviyle ilgili olan yönleriyle alakalı ortak problem ve sinirdilbilimdeki temel problemler Luria tarafından ortaya çıkarılmıştır: “sözlü iletişimin oluşumunun ve anlaşmaların gerçek süreçleri, bu süreçlerin bileşenleri ve bunların gerçekleştiği koşullar nelerdir?” diye sorarak buna bir cevap aramıştır (Luria, 1976: 3).

Alanın disiplinler arası karakteri sinirdilbilim ile ilgili birçok disipline ilham ve enerji sağlar. Araştırma için birçok farklı türde veri, teori ve model sunar. Bunlardan biri sözlü çeviri alanı olabilir. Çevirmen adaylarının çeviri esnasındaki zihinsel modellemeleri tam da sinirdilbilimin alanına girmektedir.

1970’lerde sinirdilbilimdeki çalışmaların editörleri, disiplini hem teorik bakış açısından hem de yüzeysel anlamda heterojen olarak tanımladılar ve o zamanki disiplinin tek tip bir değerler dizisi altında çalışmadığını ve çok yetersiz tanımlanmış bir araştırma alanı olmadığını iddia ettiler (Whitaker ve Whitaker, 1979: xi). Ayrıca alandaki araştırmacılar arasındaki önemli anlaşmazlıkları da meydana çıkardılar. Bununla birlikte heterojenliğin olumlu yönünün varlığından da bahsediyorlar: fikirlerin zenginliği ve çeşitliliği ve “sentez girişimlerinin birçok farklı veri türünü hesaba katması gerektiği” gerçeğinden bahsettiler (Whitaker ve Whitaker, 1977: 11). Bu noktada, sadece veri değil, aynı zamanda teorilerin, değerler dizisinin, modellerin ve farklı disiplinlerden gelen çerçevelerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini, bu farklı alanda sentezin gerekli görüldüğünü ve dolayısıyla uzmanlaşmayla çeşitliliğin arttığını da eklemek gerektiğini belirttiler. Bu yüzden sözlü çeviri eyleminin sinirdilbilimsel açıdan incelenmesinin bu alana katkı sağlayacağı ve sinirdilbilime ait birimlere çeviri sürecindeki karmaşık yapıların açıklanmasında ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir.

1.2. Sözlü Çeviride Zihinsel Modeller

1.2.1. Bellek

Elde edilen bilgilerin kayıt altına alınması ve yeniden değerlendirilmek üzere geri çağrılması gibi bilgi işlem süreçleri içerisinde bellek kavramı tüm bunların odak noktasında yer almaktadır. Kautz (2000: 308-311) tarafından belleğin, bireylerin algıları ile fikirleri arasındaki bağlantıyı meydana getirdiği öne sürülmektedir. Öyle ki aktif ve reaktif olarak gerçekleşen eylemlerimizin şekillendirilmesinde etkili olan ve bilinç olarak ifade ettiğimiz maddi olmayan unsurların bir kısmı olarak belleğin ifade edilmesi mümkündür. Belleğin olmadığı bir durumda analitik ve çağrışımsal bilgi akışlarının kontrol edilmesi söz konusu olamazdı (Kautz, 2000: 308, 311).

Çeviri kavramı üzerinden gerçekleştirilecek değerlendirmeler neticesinde bir aşaması olarak kabul edilebilecek dil aktarımlarında dahi etkinlik sağlanabilmesi için bellek kavramı bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Baddeley (1979: 219) tarafından

gerçekleştirilen değerlendirmeler neticesinde anlamının tam olarak gerçekleşmesi için sözlü çeviri süreçleri içerisinde tıpkı yazılı çevirilerde karşımıza çıktığı gibi devamlı olarak iç bilgi depolayıcılarından yararlanılmaktadır. Belleğin etkinliği neticesinde çıkarımsal ifadelerin geliştirilebilmesi mümkün hale gelmektedir (Baddeley, 1979: 219).

Bilginin elde edilmesi, kayıt altına alınması ve geri çağırılması bellek kavramının içeriğinde yer alan alt sistemler olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2004: 163). Çeviri, süreçleri ve bu süreçleri yönetenler açısından değerlendirildiğinde, duyulan ve anlaşılakta olan bilgilerin kayıt altına alındığı süreçleri ifade eden alt sistemlerin belirleyicisi olarak ikinci sırasında yer alan kaydetme ve depolama kavramları görülmektedir. Ancak Kautz (2000: 310) tarafından geçerli nedenlerin varlığı ışığında, belleğin pratik temel görevi, araştırmaların ilk aşamalarında depolama ifadesinin üzerinde durulmasının gerekliliğini savunmasıdır.

1.2.1.1. Çalışma Belleği ve Fonolojik Lob

Bellek çalışmalarının önemli isimlerinden olan Alan Baddeley ikili bellek sistemi görüşüne karşı çıkmıştır. Baddeley, uzun süreli belleğin ve kısa süreli belleğin bazı kısımlarını içeren ortak bir bellek sistemi olan “çalışma belleği”ni önermiştir. Atkinson ve Shiffrin tarafından 1968 yılında önerilen Kısa Süreli Bellek Modeli’ne değişiklikler öneren Baddeley ve Hitch, 1974 yılında yaptıkları araştırmalarında çok bileşenli dinamik bir bellek sistemi öne sürmüşlerdir. Bu da çalışma belleğinin ta kendisidir.

Çalışma belleği; planlama, problem çözme, mantık gibi bilişsel yetenekler için kritik olan zihinsel becerilerin en önemlilerinden bir tanesi olarak kabul edilir (Şahin, 2014: 240).

En gelişmiş çalışma belleği modeli Baddeley tarafından ortaya atılmıştır. Bu model, insanların yeni bilgileri LTM’ (Uzun Süreli Bellek) lerinde depolanan bilgilerle ilişkilendirebilmelerini sağlayan çok sayıda özel algı bileşenlerinden oluşur. Özelleşmiş bileşenler arasında, iki yardımcı sistemi bağlamak, odaklanmak ve dikkat çekmek gibi çeşitli işlevleri yerine getiren denetleyici, düzenleyici veya kontrol sistemi olarak görev yapan merkezi bir yönetici bulunmaktadır. İki bağımlı sistemi, konuşmaya dayalı bilgilerin depolanmasından ve işlenmesinden sorumlu tutan fonolojik döngüdür (Baddeley ve Logie, 1999: 28).

Çalışma belleği (WM), kısa süreli belleğin (STM) bir parçası olan ama ondan daha büyük olan bir sistemdir. Çalışma belleği, yapılar ve süreçleri ifade eder. Bilgiyi geçici olarak saklamak ve değiştirmek için kullanılır. Çalışma belleği süreci, merkezi yürütme bölümünün bir birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Çalışan bellek görevleri, yalnızca bilgilerin depolanmasını değil aynı zamanda zihinsel dönüşümü veya başka bir çaba gerektiren zihinsel sürece dâhil olmayı içeren daha karmaşık faaliyetlerdir. Çalışma belleği, kısa süreli hafızamızdaki bilgilerin depolanmasında hayati bir rol oynar şeklinde tanımlanmaktadır. Çalışma belleği hafızamızda bilginin uzun vadeli saklanması ve alınmasında etkili olacak bilgileri tutar (Kelly ve Phillips, 2011: 45). Bu Kelly & Phillips' in (2011) giriş-çıkış modelinde gösterilmiştir. Çalışan bellek sistemi altında üç alt sistem vardır. Bu üç alt sistem, sözel, akustik bilgileri, görsel veya uzamsal bir bileşene sahip fonolojik döngüyle işlemektedir.

Deneyssel ve nöropsikolojik araştırma sonuçları, dil ve bellek birleşim sisteminin, dil işlemenin fonolojik tamponu olan fonolojik döngü ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Fonolojik döngü esastır ve konuşma ve yazılı materyalleri destekleyen çalışma hafızasının bir parçasıdır. Fonolojik döngü, teyp döngüsü gibi bilgileri alır ve saklar. Böylece yeni duyduğumuz bir telefon numarasını daha sonraki zamanlarda bir şekilde hatırlarız. Tekrarlamaya devam ettiğimiz sürece, çalışma belleğindeki bilgiyi hatırlayabiliriz. Fonolojik döngünün kapasitesi tipik olarak rakam veya kelimeleri içeren bir dizi seri hatırlama görevi ile değerlendirilir. Fonolojik döngünün özellikle erken çocukluk yıllarında, kelime ediniminde kilit bir rol oynadığı öne sürülmüştür (Baddeley ve ark, 1998: 66). Fonolojik döngü, birinci ve ikinci dilde kelime hazinesi edinmede önemli bir kavramdır.

Pöchhacker' a (2004: 120) göre, kalıcı bir depodan ayrılan geçici bir depolama sisteminin varlığını gösteren hipotez yirminci yüzyılın ortalarına kadar uzanmaktadır. Bununla birlikte, Darò (1997), dualist bellek modellerinin hipotezinin aslında on dokuzuncu yüzyılın sonlarına dayandığını, bilgiyi ve tecrübeyi depolayan, ikincil belleği ayırt eden ilk kişinin James (1890) olduğunu ileri sürer. (1997: 623) Bunlar, sırasıyla daha sonra çalışma hafızası olarak adlandırılan modern uzun süreli hafıza (LTM) ve kısa süreli hafıza (STM) terimlerine karşılık gelir (Pöchhacker, 2004: 121).

LTM aynı şekilde, her biri bir tür bilgi deposundan sorumlu olan ve diğer alt sistemlerden işlevsel olarak bağımsız olabilen, çeşitli alt sistemlerden oluşan çok yönlü bir sistem

olarak görülmektedir (Cohen ve Squire 1980; Squire ve Zola-Morgan 1991; Darò 1997: 623). İlki, bilinçli hatırlamaya doğrudan erişilebilecek olayları ve gerçekleri ifade ederken, ikincisi öğrenilmiş beceriler ve bilişsel operasyonlar (nasıl olduğunu bilmek) ile örtülü olarak tutulur ve bildirim hafızası ile işlemsel hafıza arasında bir ayrım yapılır. Açık bellek ise, ansiklopedik bilgiyi depolamak için anlamsal bellekten ve kişinin kişisel deneyimini veya geçmiş olaylarını hatırlamak için epizodik(anısal) belleği içerir. Örtük hafıza, motor ve bilişsel beceri ve alışkanlıklardan, koşullandırıcı ve ilişkisel olmayan öğrenmelerden oluşur.

Çalışma belleğinin görevleri, amacı veya başka belleklerle adlandırılması dışında bahsedilmesi gereken asıl konu, onun özellikle öğrenme sürecinde neden bu kadar etkili olduğudur. Çalışma belleğinin daha iyi kavranması, kişilerin bilişsel yeti ve becerilerinde neden farklılaştıklarını göstermeye ve amaçlarına ulaşırken neden farklı başarı seviyelerine sahip olduklarını da anlamaya yardımcı olacaktır.

Sözlü çeviri eğitimi alan öğrenciler ile yapılan bu çalışma, aslında çevirmen adayı öğrencilerin biliş zemininde çalışma belleğini nasıl kullandıklarını, beyinde çalışma belleğini hangi durum ve zamanlarda aktif hale getirebildiklerini ve sonuç olarak çalışma belleğinin kapasitesini sözlü çevirinin hangi aşamasında en üst seviyede kullanabildiklerini gözlemlemek amacı da taşımaktadır. Bu sebepten SÖBES adıyla oluşturulan sınav öğrencilerin sözlü çeviri eğitiminin ilk aşamasından son aşamasına değin bellek kapasitelerini ortaya çıkarmak amacını gütmektedir.

1.2.1.2. Çalışma Belleği ve Sözlü Çeviri

Deneyisel bir çalışmada Gerver (1974), andaş dinleme ve konuşmanın, konuşurken dinlenen materyalin tutulmasını engelleyebileceğini, ancak andaş ve dinleme çevirilerinde karmaşık bir bilgi işleme biçimi söz konusu olduğunda, hatırlamanın daha iyi hale geldiğini bulmuştur. Deneklerin hatırladıklarını dinledikten sonra gerçekten bu sistemin daha iyi olduğunu, ardından sırasıyla eş zamanlı çeviri ve gölgeleme olduklarını belirtti (Gerver, 1974: 35).

Bu bulgu, daha sonrasında hem dinlerken hem de konuşurken kötü hatırlama sonuçları elde eden Lambert (1989) tarafından desteklenmiştir çünkü sonuçlar dinlendikten sonra yüksek tanıma puanları göstermiştir, bu durumu sırasıyla ardıl, andaş çeviri ve gölgeleme takip etti.

Lambert, dinleme sırasında herhangi bir alt sese gerek olmadığını ve bu nedenle dikkatin yalnızca bir görev kolu olduğunu açıklar (1989: 89). Ardıl çeviriden sonra hatırlama daha yüksektir çünkü ardıl çeviri metnin tamamen prova edilmesini, bilgiye daha uzun süre maruz kalmayı, notların verdiği görsel ipuçlarını ve ileti tarafından sağlanan sözlü geri bildirimleri içerir. Bu nedenle, ardıl çeviri, andaş çeviriden daha derin ve detaylı bir işlem seviyesini temsil eder. Andaş çeviri gölgelemeden daha derindir, çünkü gölgelemede olmayan çeviri faktörü, uyarıcının daha fazla işlenmesini gerektirir ve bu nedenle daha uzun süre için ayırt edici bir faktör olarak kabul edilebilir. Bu nedenle, Lambert, dinleme ve ardıl çevirinin, andaş çeviri ve gölgeden daha derin bir işlemden oluştuğunu çünkü dinlemede seslendirmenin gerekmediğini ve yalnızca orijinal olan teslim edildikten sonra ardıl çeviride istendiğini, ardıl çeviri ve gölgede andaş seslendirmenin gerekli olduğunu varsaymaktadır. Ardıl çeviri ve dinleme sırasında dikkat ve çaba tamamen işleme konusuna bağlıken, andaş çeviri ve gölgeleme diğer görevlere bağlıdır (Lambert, 1989: 90).

Isham (1994), andaş sözlü çevirmenlerin, nihai cümlenin sözlü olarak hatırlanmasının, İngilizceden Fransızcaya, İngilizceden Amerikan İşaret Diline göre daha zayıf olduğunu bulmuştur. İki grup arasındaki farkın, işaret dili sözlü çevirmenlerinin bir anda bir konuşma diline maruz kalmasından kaynaklandığını, ancak İngilizce ile Fransızca arasında çalışan andaş sözlü çevirmenlerin aslında iki konuşma diline maruz kaldığını öne sürer. Bu nedenle, ikincisinin yetersiz hatırlamasını, 'sadece bu grubun karşılaştığı iki konuşma akımının neden olduğu' fonolojik girişim olarak nitelendirdi. Isham (2000), zayıf/yetersiz/kötü sözlü hatırlamaya neden olan fonolojik müdahalenin bir depolama meselesi değil, bir işlem meselesi olduğu sonucuna varmıştır. Başka bir deyişle, iki konuşma akışı nedeniyle değil, sözlü çevirmenlerin 'fonolojik form izini alt ses prova aracılığıyla yenileyememesinin nedenini dinlerken konuşmakla meşgul olmalarıdır (Isham, 2000: 147) şeklinde açıklamıştır. Isham' ın ilk sonucu, bölünmüş dikkat ve çeviri süreçleri gibi diğer faktörlerin, aynı zamanda uzun süreli ezberlemeyi azaltan çalışma hafızasının kapasitesinin azalmasına katkıda bulundukları için hatırlamayı önemli ölçüde azalttığını öneren Darò ve Fabbro tarafından doğrulanmıştır. Bu, çalışma hafızasının fonolojik döngüsünde alt ses provayı açıkça baskılayan bir mekanizmaya atfedilmiştir (Darò, 1997: 625).

Artikülatör baskı mekanizmasının varlığı, sözlü çevirmenlerin hatırlama ve anlamalarının hala öğrenci olan sözlü çevirmenlerin ve sözlü çevirmen olmayanlarınkinden daha üstün olduğunu bulan Padilla ve diğ. (1995) ve Bajo ve diğ. (2000) tarafından kabul edilmiştir (Bajo ve ark. 2000: 132). Bu üstünlüğün, sözlü çevirmenlerin çalışma hafızasının kapasitesini daha verimli kullandıkları varsayımıyla ilgili olabileceği ileri sürülmüştür, çünkü artikülatör baskı mekanizmasının yıkıcı etkisinden daha az etkilenirler. Sözlü çevirmenlerin andaş dinlemeye ve konuşmaya tekrar tekrar maruz kalması, çalışma belleği üzerinde ideal bir egzersiz olabilir; bu, artikülatör bastırma mekanizmasının yıkıcı etkisinin azaldığını açıklar (Bajo vd, 2000: 140).

1.2.1.3. Uzun Süreli Hafıza (LTM) ve Sözlü Çeviri

Darò (1997: 626) 'ya göre, sözlü çevirmenlerde LTM becerilerinin azalmasının (daha önce çevrilmiş materyali hatırlamak) sebebi iki faktöre bağlanabilir. Bunlardan ilki, dikkatini karmaşık ve andaş görevler arasında bölme ihtiyacıdır. Dikkat paylaşımına olan bu ihtiyaç, tüm bu görevleri yerine getirmeye çalışırken kapasitesinin aşırı fazla olması nedeniyle çalışan belleğin merkezi yürütücüsünün çalışmasına müdahale eder. İkincisi, sözlü çevirmenler tarafından gereksiz materyali kontrol etmek için geliştirilen bilinçsiz bir stratejidir.

Bununla birlikte, Darò, dikkat paylaşımı gerektiren karmaşık bilişsel görevlerin, bu tür beceri bileşenlerinin zımnî nitelikte yetenekler olduğunu öne sürmek için eğitim ve özel alıştırmalarla geliştirildiğini öne süren bazı deneysel çalışmaların (Spelke ve ark., 1976; Hirst ve ark., 1980) sonuçlarını kullanır. Andaş çevirideki andaş dinleme ve konuşma gibi, ardıl çevirideki andaş dinleme ve not alma, bölünmüş dikkat, vb. tüm sürecin bileşenlerinin örtük bir şekilde kullanılmasıyla da iyileştirilebileceğini (Padilla ve arkadaşları 1995 ve Bajo ve arkadaşları 2000) iddia ederler. Darò (1997: 626) ayrıca sözlü çevirmenler ve ansiklopedik bilgilerdeki semantik hafızanın tekrar tekrar maruz kalma ve uygulama yoluyla sürekli artabileceğini, ancak örtük (hafıza) becerilerinin yaşlanma nedeniyle gerilemeye maruz kaldığını ve bu durumun özellikle sözlü çevirmenlere zarar verdiğini öne sürmektedir.

1.2.1.4. Üretim

Psikodilbilimsel konuşma üretimi modellerine ilişkin araştırmaların inceleme alanları arasında en çok tartışma yaratanı şüphesiz, konuşma üretimi esnasında geri dönütün nasıl

gerçekleştirdiğini açıklayan izleme süreçleridir. Yayılan etkinleştirme kuramına dayalı konuşma üretimi modelleri (Bock, 1982; Butterworth, 1981; Dell ve Reich, 1980; Dell, 1986; Harley, 1984), üretilen hedefi izleyerek denetleme sürecinin, ayrı bir izleme düzeneğiyle değil, konuşma üretimi düzeneklerinin karşılıklı etkileşim hâlinde olmaları sebebiyle içsel olarak gerçekleştirdiği otomatik bir süreç olarak değerlendirilmektedirler. Ancak üretim sürecini izleyerek akıcısızlıkları üretimden önce tespit ederek engellemesi gerektiği değerlendirilen bu özdevimli sürecin, üretim çıktısında görülen akıcısızlıkların ortaya çıkışını açıklayamaması sebebiyle yayılan etkinleştirme kuramına dayalı konuşma üretimi modellerinin izleme süreçlerini açıklamadaki etkinliği tartışılmaktadır. Konuşma üretiminde izleme sürecini açıklamada en çok kabul görmüş kuram ise, Levelt (1983; 1989) tarafından ortaya koyulmuş olan Algısal Döngü Kuramı (Perceptual Loop Theory) dır. Levelt (1989), bir konuşmacının kendi konuşma üretimine, aynı başka birisini dinleme sürecinde olduğu gibi, dili anlamada kullanılan aynı araçları kullanarak dâhil olabildiğini ifade etmektedir. Bu fikir Levelt (1983) tarafından ilk kez, iç konuşma ve sesli konuşmayı denetleyen ve konuşmacının kendisine ait bu her iki türdeki konuşmaya da dâhil olmasını sağlayan iki algısal döngü olduğu fikriyle ortaya atılmıştır. Levelt (1989) her iki durumda da konuşmanın, normal dil algılama dizgeleri tarafından algılanarak işlemlendiğini ifade etmektedir (Altıparmak, 2017: 343-344).

Konuşma ile sözlü çeviri sürecindeki ortak nokta sözlü çevirmenin andaş ve ardıl süreçlerde kaynak iletiyi sözel olarak ifade etmesidir. Bu nedenle konuşma üretimi kaynak iletinin hedef dilde üretimi ile doğru orantılıdır. Sözlü çevirmen üretici olarak konuşmayı hedef kitleye aktarma aşamasında psikodilbilimsel veriler ile iletişim kurmaktadır. Dilbilimsel kavramları kodlar, çalışma belleğinde kısa süreli analiz eder, fonolojik testini uygular, LTM sinde bağlantıları sentezleyerek, son lobunda hedef dilsel üretimini gerçekleştirir.

Bu süreç normalden daha akıl yorucu bir eylemi içerdiğinden, sözlü çevirmenlikte üretim sürecine yönelik araştırmaların çoğu psiko-dilbilimsel yönelimlidir (Pöchhacker, 2004: 125). Levelt' in (1989) üçlü dil üretim modeli, en yaygın kabul gören ve etkili psikodilbilimsel model olarak karşımıza çıkar (de Bot, 2000: 70). Bu modelde, kavramsallaştırıcı, dilbilgisel ve fonolojik kodlama yoluyla, bu kavramsal yapıyı iç konuşma (fonetik / artikülat planı) olarak adlandırılan dilsel bir yapıya çeviren bir sözlü çevirmenin girdisini oluşturan ön-ileti adı verilen bir çıktı üretilir. Sözlü çevirmenin

çıktısı (dâhili konuşma), fonetik / sesletim yapan planı uygulayan ve açık konuşma yapan sesletim yapanın girdisini oluşturur (Levelt, 1989: 278). Bu model bazı konferans çevirmeni araştırmacılar tarafından ele alınmıştır (Setton, 1999: 58; de Bot, 2000: 98).

1.2.2. William James ve Bellek

William James, en sağlam bellek modellerinden birini on dokuzuncu yüzyılın sonlarında ortaya atmıştır. James'e göre belleğin doğasında bir ikilem bulunmaktadır.

- Bazı şeyler algılanıp belleğe girmekte ve orada oldukça uzun bir süre kalmaktadır.
- Buna karşın bazı olaylar algılanmakta, belleğe girmekte ancak yeterince işlenmemesi nedeniyle kısa sürede bellekten silinmektedir. William James böylece bugün bellekle ilgili bilinen en temel ayrımı yapmıştır:

1) Kısa Süreli Bellek

2) Uzun Süreli Bellek

James depolanan bilginin bilinç ile ilişkisinin derecesine işaret edecek şekilde bu iki bellek türüne birincil bellek ve ikincil bellek adını vermiştir (James, 1980: 65). James'e göre birincil bellek, bilginin depolandığı ve bilinçli inceleme, dikkat ve iç gözleme uygun hale getirildiği birincil depodur. Bu yolla, bu tür bilgiler sürekli olarak erişilebilir halde olacaktır. James'in deyişiyle "birincil belleğin bir objesi geri getirilebilen değildir, buradan hareketle; o asla kaybolmadı". Birincil bellek, bilginin aktif bilişsel süreçler başlatmadan geri getirilemediği uzun dönemli depolama sistemi ya da ikincil bellekten ayırdığı bir bellek türüdür. James'in tanımlamaya çalıştığı, çalışma belleği ile bilinç arasındaki bağlantı konusu günümüz düşüncesinin merkezi bir kısmını oluşturmakta olup; çalışma belleğinin içeriğinin farkında olup olmadığımız hala tartışmaya açıktır. Bazı güncel modeller, çalışma belleğinin sadece belli bir kümesinin bilinçli olarak yaşandığını ileri sürmektedir (Cowan, 1995: 96).

1.2.3. Atkinson ve Shiffrin'in Modüler Bellek Modeli

Kısa süreli ve uzun süreli belleklerin bilginin depolanması için farklı usuller olduğu kavramı Richard Atkinson ve Richard Shiffrin tarafından ortaya atılan model ile daha çok dile getirilmiştir. Bu modelde, kısa süreli bellek, bilginin uzun süreli belleğe girişinin sağlandığı bir kapı olarak hizmet vermektedir. Kısa süreli belleğin görevi tekrarlama ve kodlama stratejileri (gruplama gibi) ile uzun süreli belleğe geçiş yapan bilginin kontrol

edildiği ve geliştirildiği bir araç oluşturmaktadır. Atkinson-Shiffrin modeli çok kapsamlı bir model olup bilgi işleme modeli olduğu için çok etkileyici bir modeldir (Şahin, 2014: 247).

1.2.4. Baddeley'in Bellek Modeli

Çok Bileşenli Bir Model: Bugüne kadarki en etkili çalışma belleği modellerinden biri olan bu model Alan Baddeley tarafından geliştirilmiştir (Baddeley ve Hitch, 1974; Baddeley, 1996; Baddeley, 2000). Çok çeşitli deneysel bulgulara dayanan bu model, çalışma belleğinin ayrı depolama ve işleme sistemlerinden oluştuğunu belirtir. Model, çalışma belleğinin iki alana özgü bağımlı depolama sisteminden oluştuğunu varsayar; fonolojik döngü ve görsel mekânsal eskiz defteri, genel bir depolama bileşeni, epizodik tampon ve bir denetim bileşeni, yürütme kontrolü vb. gibi. İki bağımlı sistemin her biri, alana özgü bilgilerin geçici olarak depolanmasından sorumludur, yani fonolojik döngü sözel ve sayısal bilgileri depolarken görsel mekânsal eskiz defteri görsel ve mekânsal bilgilerin depolanmasında uzmanlaşmıştır. Her bağımlı sistem ayrıca alt bileşenlere ayrılmıştır. Fonolojik döngü böylece bir fonolojik depodan ve bir sesletim yapan kontrol işleminden oluşur. Fonetik (sesbilgisi) işitsel olarak sunulan sözlü bilgilere doğrudan erişime izin verirken, görsel olarak sunulan metin sesletim yapan kontrol işlemi ile fonolojik depoda saklanmadan önce subvokal (sesaltı) olarak ifade edilmelidir (Baddeley ve Hitch, 1974; Baddeley, 1996; Baddeley, 2000).

Bu modelde kısa süreli depo, temel olarak bilginin uzun süreli bellek yolunda beklediği bir istasyon görevinde değildir. Bunun yerine, kısa süreli deponun ilk görevi zihinsel olarak temsil edilen bilginin birden çok parçasının bütünleştirilmesi, koordinasyonu ve yönlendirilmesinin ihtiyaç duyulduğu karmaşık bilişsel etkinliklere olanak sağlamasıdır. İkinci olarak, Baddeley-Hitch modelinde bilginin biriktirilmesi ve ortadan kaldırılmasını yöneten bir kontrol sistemi-merkezi yönetici- ile depo ara bellekleri arasında ayrılmaz bir ilişki vardır. Bu sıkı etkileşim kısa süreli depolamanın, zihinsel işlemler için etkin çalışma alanları olarak hizmet etmesine olanak sağlar. Üçüncü olarak, model en az iki farklı kısa süreli bellek tamponu olduğunu ileri sürer, biri sözel bilgi için (seslendirme döngü) ve diğeri görsel uzaysal bilgi için (görsel uzaysal karalama tahtası). Bu kısa süreli depolar bağımsız olduğu için bellek deposunda daha büyük esneklik vardır. Böylece, bir tampon bilgi depolamakla meşgul olsa bile, diğeri tam fayda ile çalıştırılabilir. Bu depolama

sistemlerinin merkezi bir yönetici tarafından denetlenmesi bilginin iki depo arasında aktarıldığını ve koordine edildiğini gösterir (Şahin, 2014: 247)

1.2.5. Daro ve Fabbro Modeli

Moser-Mercer (1997:144)'e göre Daro ve Fabbro' un andaş çevirideki genel bellek modeline göre, sadece dinleme ya da söyleneni gölge gibi izleyerek tekrarlama (shadowing) edimlerine kıyasla andaş çeviri sonrasında çeviri sırasındakileri hatırlama edimi, daha az oranda gerçekleşmektedir. Daro ve Fabbro bunun nedenini çalışma belleği içindeki sesbirimsel işlem kavisiyle birlikte bulunan ve altsessel mekanizmaların düzgün çalışmasını engelleyen bir baskı durumuna bağlamışlardır. Bu baskı durumu, sesin üretimi sırasında meydana çıkmakta ve zaman sınırlılığı içinde işlem gören çalışma belleğinin işlem kapasitesini azaltmaktadır. Dinleme ve aynı anda konuşma edimleri, sesbirimsel işlem kavisinin tam kapasite ile iş görmesini engeller (Doğan, 2011: 144). Bunun sonucu olarak sözlü çevirmen hatırlayabildiği oranda aktarım gerçekleştirir ve belleğin girdi-çıkı düzleminde kopmalar yaşanmasına sebep olabilir.

Daro ve Fabbro'ya göre bellek andaş çeviri esnasında örümcek ağı gibi her bir noktadan sinyal olarak bilgileri merkeze ulaştırmaya çalışırken bir yandan da bilgileri aktarmaya veya yeniden üretmeye kendini zorlar. Bu durum zaman kısıtlaması dolayısıyla mükemmel şekilde yerine getirilemez ve bilgi yitimleri yaşanabilir.

1.2.6. Chernov'un Görüşleri

Ünlü bir Rus konferans çevirmeni olan Chernov (1929-2000), Krushchev dönemi içerisinde soğuk savaşın en etkili olduğu aşamalarında Birleşmiş Milletler bünyesinde düzenlenmekte olan konferanslarda çevirmenlik yapmış ve buna ek olarak Rus çevirmenlerin yer aldığı birimin başkanlık görevini yürütmüştür. Akademik çalışmalar doğrultusunda ise mütercim sözlü çevirmenlik eğitimi vermekte olan kurumlarda öğretim elemanı ve bölüm başkanı olarak görev almıştır. Yaşamı boyunca üstlenmiş olduğu sorumluluklarla akademik çalışmalarını bütünsel bir şekilde ele almış ve bu doğrultuda 1955 senesinde yazılı çeviriye dair, 1980 senesinde ise sözlü çeviriye dair doktora tezlerini ortaya koymuştur. Çeviri alanında önemli bir isim olan Chernov, özellikle sözlü çeviri alanına yoğunlaşmıştır ve Anokhin tarafından geliştirilen İşlevsel Sistem Kuramını benimsemek sureti ile birtakım bağlantılar ortaya koymuştur (Chernov, 2004: 189).

Bağlantılarında andaş çeviri kavramı üzerinde duran Chernov, işlevsel sistemler kuramında ifade edilen zihinsel sembollere fazlası ile uyum göstermektedir. Bunlar içerisinde özellikle öngörü mekanizması ve döngüsel düzenleyici mekanizmalar çeviri süreçleri içerisinde bilincimiz haricinde gerçekleşen davranışlardır (Chernov, 2004: 195).

Chernov'a (2004:174) göre, etkileşim, konuşmacı, konuşmasını yapmak üzere daha kürsüye davet edildiği an başlar. Eğer konuşmacı çevirmenin önceden aşına olduğu biriyse, konuşmacının söylemi daha gerçekleşmeden çevirmenin zihninde duymak üzere olduğu söylemin anlamsal yapısının olasılık öngörüsü oluşmaya başlar ve bu, iletişim durumuna katılan diğer etmenlerle bütünleşerek (Doğan, 2008) çevirmenin zihninde anlamın oluşmasına (Doğan, 1996: 130; Setton, 1998) yardımcı olur. Bu tür öngörü, yukarıdaki dört boyuttan çıkarım boyutunda, yukarıdan aşağıya işleme modelinde gerçekleşir. Diğer yandan, eğer çevirmen konuşmacıya ve konu alanına aşına değilse ya da çok az şey biliyorsa olasılık öngörüsü bütün aşamasından başlar, çevirmen işitsel girdilerden sözcüklerin sözdizimsel ve anlambilimsel boyutlarına ulaşmaya çalışır. Söylem geliştikçe ve gittikçe daha fazla konuyu içermeye başladıkça olasılık alanı, söylemin derinliklerini keşfetmek üzere gittikçe genişler; genişledikçe, boyutlar arasındaki etkileşim artar. Böyle bir etkileşim olmazsa, çeviride kayıplar, dilbilgisel hatalar, üslup bozuklukları ve anlam kaymaları olur. Bu arada, söylemin anlambilimsel özelliklerine dair zihinsel temsil (representation) aşaması dinamik olarak değişerek ve gelişerek gerçekleşmeye başlar; bu aşama gittikçe daha büyük söz öbeklerini çalışma içine alır. Söyleme katılan her alt konu süreci kendi kapsamında yeniden başlatır. Bu süreç, öz-izleme (self-monitoring), dönüt gibi mekanizmaların dikkati dağıtmadığı ve sözceler oluşumu bilinçaltı düzeyinde otomatik bir şekilde gerçekleştiği müddetçe devam eder, ki bu süreçleri de insana dair bilgi işleme kuramları, eylemlerin zihinsel farkındalığı ile ilgili kuramlar ve dikkatin tahsisi ile ilgili modeller ayrıntılarıyla ele alırlar (Doğan, 2017: 127-128).

1.2.7. Grice'in Modeli

Grice (1989) tarafından öne sürülen ve sözlü olarak gerçekleştirilen çeviride anlam teorisi modeli kapsamında 1989 senesinde “Studies in the Way of the Words” isimli çalışmasında “Söylemlerin Anlamı ve Niyet” üzerine sunmakta olduğu bilgiler doğrultusunda çalışmaların yönlendirilmesi mümkün olmaktadır. Grice'e göre konuşmacılar, somut bir biçim içerisindeki somut ifadelerin kullanılması neticesinde

konusmacı kendisinde mevcut olan bilginin dinleyicilerde de var olduğu düşüncesi ile aktarımlarında dilsel ifadelere yer vermemektedir (Krifka, 2007: 14). Söz konusu dilsel aktarımların, iletim süreçlerinin bir başka yolu olan çeviri süreçlerinde kullanılması oldukça önemlidir. Bu önemin arka planında çeviri faaliyetinin edim bilimsel bir analiz sürecinin varlığı yer alabilmektedir. Öyle ki, çeviri süreçlerinin birçok alanı içerisinde; reklam metnlerinin içerikleri, edebi sınırlar içerisinde yer alan metinler, ilan metinleri, film ya da dizi çevirileri, andaş ya da ardıl çevirilerin yapılması gibi konular yer alır. Bu aşama, çeviri gerçekleştiren edim bilimsel veriler üzerinden söylem analizini gerçekleştirmek sureti ile kaynak metinle eş bir değere sahip etkinin ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, çeviri çalışmalarının edim bilimle disiplinler arası bir uygulamanın hayata geçirilmesi çevirmenler ve dinleyiciler arasında var olan bağlantının kopmaması ve hatalı algılamaların ortadan kaldırılması adına önem arz etmektedir. Bu noktada ortak zemin bilgisi kavramı edim bilimsel analiz süreci içerisindeki konumunu öne çıkarmaktadır.

1.2.8. Massaro'nun Modeli

Massaro tarafından öne sürülen çeviri modeli doğrultusunda, konuşmacılar tarafından aktarılan iletilerin işitsel sinyalleri veya ilerleyen süreçlerde kaynak dil girdisi üzerinden ses dalgası halinde çevirmenin uyarılması sonrasında işitsel algılamama dizgisi içerisinde, bellekte yer alan uzun süreli kayıtlarla gerekli eşleşmelerin yapılması sonrasında işitsel depoya geri dönüşlerin sağlanması gerekir. Daha sonra bağlantılarla ilişkili söz öbeklerinin anlamsal işlemlere tabi tutularak kavramsallaştırılmasına çalışılmaktadır (Doğan, 2009: 128). Bu süreç içerisinde bellekte fazlası ile bir yüklenmenin ortaya çıkmaması için uzun soluklu bellekte yer alan artalan bilgisini ve sözcük haznesini kullanmak sureti ile anlamsal yapıya dair çözümleme gerçekleştirilmektedir. Anlamanın çevirmen tarafından net bir şekilde kavranması ile birlikte, çevirinin gerçekleştirilme kararı bilinçaltı tarafından verilmektedir. Aktarımların anlamlandırılması neticesinde çevirmen tarafından çıktı haline getirme kararının bilinçaltının bir müdahalesi olarak içsel bir çıktı olarak ortaya çıkması andaş çeviri yapanlar tarafından çok daha iyi anlaşılmaktadır.

1.2.9. Gile'nin Çaba Modeli

Gile' nin Çaba Modelleri'ni hem yazılı hem de sözlü çeviri ayrı ayrı geliştirmiştir. Modelin esası ise, şu iki gerekçeli kabule dayanır:

1. “Sözlü çeviri, çok sınırlı bir kapasitesi bulunan bir çeşit zihinsel enerjiyi gerektirir.
2. Sözlü çeviri, zihinsel enerjinin hemen hemen tümünü kullanır ve var olandan çok daha fazlasını gerektirip böyle zamanlarda edimi olumsuz yönde etkiler.

Aşırı yüklenme, zihinde gerçekleşmekte olan otomatik ve otomatik olmayan işlemleri ve dikkat odakları ile süreçlerini etkiler, bu da edimin başarısını düşürür; hatta kimi zamanda çevirmenler birden zihinlerinde bir “zemberek boşalması” olduğunu ve tüm bilgilerin bir anda uçup gittiğini ifade ederler. Kısaca ifade etmek gerekirse, Gile sözlü çeviri kapsamında yazılı metinden sözlü çeviri, andaş ve ardıl çeviri için farklı çaba odakları ortaya koymuştur. Genel olarak bakıldığında her üçü için de üç boyutta işlem gerçekleşmektedir. 1. Dinleme ve Çözümleme ya da Kavrama Çabası, 2. Üretim Çabası 3. Bellek Çabası “ (Şulha, 2015: 20)

“Daniel Gile'in Çaba Modelleri” kısaca, yapılacak olan tercümenin zorluklarının, önemli kısımlarının tespit edilmesini ve tercümeye özel bir strateji geliştirilmesini önerir. Bu süreçte zihinsel enerjiyi en doğru şekilde yöneterek en iyi performansın gösterilmesi gerekmektedir. Çaba Modellerine göre tercüme, belirli bir zihinsel enerji gerektirir ve bu enerji tabii ki sınırsız değildir. Tercümanın tercüme esnasında bu sınırlı enerjinin tamamına ihtiyacı vardır. Hatta bazı durumlarda sahip olunan zihinsel enerjiden fazlası gerekir ve bu durumlarda tercüman performansı ve paralel olarak çeviri kalitesi düşer. Bir sözlü çeviri esnasında çaba gösteren tek taraf çevirmen değildir, konuşmacı ve dinleyici de çaba gösterir. Çevirmen bu anlamda bir köprüdür ve konuşmacının ifadelerini tam olarak anlamak zorundadır, daha sonra bu ifadeleri erek dile aktarırken tüm dinleyicilerin kolayca anlayabileceği bir yol izlemelidir. Tercüme eylemi çok büyük ölçüde zihinsel enerji gerektirdiğinden, bu enerjinin tasarruflu olarak kullanılması gerekmektedir, bunun için de tercüman zihinsel enerji kullanımı konusunda “denge”yi bulmalıdır. Dengeyi nasıl bulmamız gerektiğinden önce, dengeyi hangi faktörler arasında sağlamamız gerektiğini bilmeliyiz. Daniel Gile bu faktörleri çeviri türüne göre ele alıyor (Özdemir, 2019: 2).”

ÇABA MODELLERİ NEDİR?

Formüller

- D: Dinleme
- O: Okuma
- H: Hafıza
- N: Not Alma
- Ü: Üretim
- K: Koordinasyon

Olmak üzere:

- Andaş Çeviri: D+H+Ü+K
- Metinli Andaş Çeviri: D+O+H+Ü+K
- Ardıl Çeviri Anlama Evresi: D+H+N+K
- Ardıl Çeviri Düzenleme Evresi: NO+KD+Ü+K (KD: Hafızadaki Konuşmayı Düzenleme) (Özdemir, 2019: 5-8).

1.2.10. Moser-Mercer'in Modeli

Andaş çevirinin başka bir işlem modeli 1970'lerin ortalarında Barbara Moser tarafından önerilmişti (Moser, 1978: 18). Onun modeli de çalışan hafızaya çok önemli bir rol veriyor. Gerver' den farklı olarak, Moser, belirli işlem bölümlerine göre daha açık olan farklı bir terim olarak GAM (Üretilen Soyut Hafıza (Çalışma Belleği) (Generated Abstract Memory)) kısaltmasını kullanır, ancak özellikle kısa süreli hafızayla aynı olduğunu söyler (Moser, 1978). Onun modeli de çeşitli seviyelerde ilginçtir. Her şeyden önce, Moser çalışma hafızasını (en azından tasvir edilen modelden ve beraberindeki sözlü tasvirden açıkça anlaşıldığı kadarıyla) hem yapısal hem de işlevsel bir bileşen olarak görür. GAM birçok önemli görevi yerine getirir. İşlenmiş metin parçalarını (ne kadar işlendikleri belli olmasa da (sözdizimsel ve anlamsal) işlenen sözcüklerin dizeleri) depolar. Bu, hafıza (saklama) fonksiyonudur. GAM ayrıca kavramsal bir temelle işbirliği içinde bir kodlama görevi de gerçekleştirmektedir, yani bu dilsel dönüşüm ile ilgilidir. Bu işlemler boyunca GAM, tüm kavramları, zihinsel sözlükleri, sözdizimi ve dilbilgisi kurallarını vb. saklayan uzun süreli hafızaya güçlü bir şekilde bağlıdır. Moser' in görüşüne göre, GAM da üretimde açıkça yer alıyor. Bu, başka sözcüklerle açıklama ve tahmin işlevlerinin GAM dışına yerleştirilmesini biraz tutarsız kılar. Modelde, GAM işitsel algı (başlangıçta) ve boğumlanma (sonunda) süreçlerini kapsamaz. Bundan dolayı, başka kelimelerle açıklama ve öngörülerin/tahminlerin hariç tutulmasının sebepleri ve hangi yapı bileşeninin bu görevleri yerine getirdiği de açık değildir. Bu modelin ikinci bir ilginç yönü de GAM' ın kısa süreli hafıza ile eşitlenmesi ve saklama fonksiyonunun vurgulanmasıdır. 1970'lerin başında bilişsel psikolojideki kısa süreli hafıza tamamen pasif bir durum olarak kabul edildi. Moser' in modeli bu açıdan belirsiz kalmaktadır. Moser, GAM' a kayıt fonksiyonlarını dâhil ederek, yürütme fonksiyonlarını da içeren çok modern bir çalışma belleği kavramı önermektedir. Modelinin açık bir şekilde yorumlanması, ne yazık ki, kısa makalesine bakıldığında imkânsızdır (Moser, 1978: 326).

1.3. Sözlü Çeviri ve Türleri

Seleskovitch (1948: 67), yorum yapan kişinin ya da sözlü çevirmenin yorum yaparken kaynak dildeki bildirimi algılama ve anlamasının, sözcüklerin hızlı bir şekilde ayrımını yaparak bildirim ile ilişkili kavram ve düşünceleri aklında bulundurmasının ve kaynak dildeki sözcelere uygun olacak dil yapılarını belirleyip, hedef dil sözcelerini anında

oluşturmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Sözlü çevirmenlik mesleğinin zorluğu sürecin karmaşık ama disiplin içerisinde yürütülmesi gerektiğini böylece göstermektedir.

Sözlü çeviri teknikleri birçok bilim insanı, kurum, kuruluş ve devlet politikaları tarafından farklı şekillerde isimlendirilse de diğer uluslararası örgütlerin dışında, Birleşmiş Milletlerde de kullanılmakta olan iki çeşit sözlü çeviri tekniği bulunmaktadır. Bunlar; 1. Ardıl Çeviri, 2. Eş Zamanlı (Andaş) Çeviridir (Köksal, 2008: 9).

Andaş ve ardıl çeviride önemli olan, çevrilecek konuşmayı kelimesi kelimesine aktarmak değil, mesajı diğer dile aktarmaktır. Dolayısıyla andaş ve ardıl çeviri yapanların öncelikle dinlemeyi öğrenmeleri gerekmektedir. İnsanlar bir şeyi sözle anlatmaya; baştan, sondan ya da ortadan başlayabilmekte, yazılı bir metinden okumadıkları takdirde cümle, kelime ve hatta fikir tekrarları yapabilmektedirler. Yazılı bir metin olmadığı sürece insanlar her zaman söylemek istedikleri şeyi doğrudan ve en kısa yoldan söylemeyebilir, konu etrafında dolaşıp durabilirler. O halde bir konuşmayı, özellikle ardıl çeviri yaparken kelime kelime diğer dile aktarmak çevirinin hakkını vermek olmayacaktır. Özellikle ardıl çeviride çevirmen not tutma işlemini azaltarak mesajı, mimikleri ve tonu yakalamaya çalışmalıdır. Çünkü dinleyicilere yapılacak aktarımlarda kelimeleri değil mesajı doğru aktarmak ilk sırada yer alır.

1.3.1. Andaş Çeviri

Andaş çeviri, sürecin rahat ve başarılı sürdürülmesi yönünden risk taşıdığı için gerçek zamanlı edim gerektiren çoğu mesleklerden farklıdır. Bunun nedeni zihnin andaş çeviri sürecindeki herhangi bir olumsuz durumdan etkilenmesi ve çevirmenin performansının bu duruma göre şekillenmesidir. İzleyici, çevirmenin bu süreçten etkilendiğini bilmez ve anlık durumun zihinsel süreci etkilemiş olması ile çevirmenin mesleki yetkinliği arasındaki farkı göz önünde bulunduramaz ve iletişim kazaları ortaya çıkar. Birçok iletişim kazası insanların ayırt etme becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasından kaynaklanır. Bu duruma günlük hayattan bir örnek verilecek olursa, bir çocuğun anlık tepkisi neticesinde, yetişkin bir birey bu tepkiyi o ana ilişkin davranış olarak da görüp değerlendirebilir, çocuğun karakterinin bir parçası olarak da kabul edebilir. Bu gibi durumlarda genellikle durumsallık gözetilmez ve çocuğa bir sıfat yakıştırılır. Bu durum da çocukta, tüm yaşamını şekillendirecek derecede bir etki bırakabilir. Çevirmenin durumu da kimi durumlarda örnekte bahsedildiği gibidir. Genellikle karşılaşılan çeviri

yetersizliğinin, durumsallık bağlamında bir davranış ya da genel bilgi ve mesleki yetersizlik açısından olup olmadığı ayırt edilemez. Bunun sebebi tüm olayın aslında çevirmenin zihninde oluşmasıdır (Şulha, 2015: 13-14).

1.3.1.1. Andaş Çeviride Bilişsel Bakış Açısı

Günümüzde yapılan andaş çeviri araştırmalarında en baskın paradigmanın bilişsel ve ruh-dilbilimsel paradigma olduğu görülmektedir. Andaş çeviri konusu üzerinde yapılan araştırmaların esas ilgi noktasını dikkat paylaşımı, kısa ve uzun süreli bellek, bilgi işlem modelleri ve bilişsel dil işlem modellemeleri oluşturmaktadır. Tireste Okulunun öncülüğü ile bilişsel ve ruh-dilbilimsel araştırmaların yanı sıra, nöro-dilbilimsel ve nöro-fizyolojik araştırmalar da oldukça gelişmiştir (Diriker, 2004:259).

Andaş çeviride bulunan karmaşık-bilişsel, nörolojik ve fizyolojik süreçlerin incelenmesinde laboratuvar ortamları kullanılmaktadır. Bunun nedeni sözü edilen süreçlere etkide bulunabilecek değişkenlerin denetim altında tutulmasının laboratuvarlarda çok daha kolay olmasıdır. Bu durum gerçek konferanslar da ise tam tersidir çünkü hangi değişkenin hangi aşamada ve ne ölçüde etkili olduğunun ya da belirli davranışların hangi değişkenlere bağlı olarak ortaya çıktığının anlaşılması oldukça zordur.

Laboratuvar çalışmaları bilişsel ve nöro-fizyolojik parametrelerin kavranılması açısından bu alanda bir çeşitlilik yaratsa da, özgün konferans bütçeleri üzerinde çalışılmaması, bu araştırmaların geçerliliğinin sorgulanmasına yol açmaktadır ve toplum-bilimsel araştırmaların eksikliği de andaş çeviride çevirmen-çeviri süreci (dar ve geniş) ile toplumsal bağlam arasındaki diyalektik ilişkinin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Andaş çeviri gibi karmaşık-bilişsel, nörolojik, fizyolojik ve toplum-bilimsel bir olgunun farklı yaklaşımlar aracılığı ile ayrıntılı olarak araştırılması önem arz etmektedir. Yapılan bu araştırmaların bir yandan aynı olgunun farklı boyutlarını gün ışığına kavuştururken, diğer yandan da çok boyutlu büyük tablonun biraz daha iyi görülmesine yardımcı olması da önem taşımaktadır (Diriker, 2004: 259).

1.3.1.2. İzleme (Monitoring)

Bu bölümde kendi kendine onarım için bir temel olarak izleme tartışılmalıdır. İzleme fonksiyonu ilk önce Setton modelini (1999) kullanan genel yorumlama sürecine dâhil

edilir. Daha sonra izleme, ilk dil (L1) ve yabancı dil (L2) iletişimi ve yorumlama ile ilgili literatüre dayanarak ayrıca tartışılacaktır.

1.3.1.3. Settons (1999)'un Andaş Çeviri Modeli

Setton (1999) andaş çeviri konusundaki bilişsel-pragmatik çalışmasında, konuşma anlayışı ve yapımının tek dilli sunumlarına dayanarak yorumlama modelini geliştirmiştir:

Bu modele göre sözlü çevirmen hem kaynak metnin hoparlöründen hem de ortamdan (başka kişiler, nesneler, olaylar vb.) görsel ve işitsel bir girdi almaktadır (Setton, 1999:71). Ortamdan alınan girdiler, aksi belirtilmediği sürece kaynak metnin üreticisi yani 'konuşmacı' olarak belirtilecektir.

Durumsal bilgi ile ilgili veriler, zihinsel modeller aracılığı ile metinde bir bağlamsallık oluşturmak için kullanılabilir (Setton, 1999: 85). Setton (1999: 72) konuşma girişinin fonetik, prosodik, sesletim ve sözsüz (jest, mimik, yüz ifadesi, tutum) bölümünden oluştuğunu ve bu konuşma girişinin sözlü çevirmen tarafından işlendiğini belirtir. Sözsüz olmayan unsurlar direkt olarak alıcıya iletilir ve daha sonra hedef metnin üretimi için sözlü çevirmen tarafından incelenir (Setton, 1999: 72). Konuşma girişinin diğer bileşenleri, özellikle çok dilli sözlüğe erişimi bulunan sözcük tanıma için kullanılmaktadır (Setton, 1999: 75). Tanıma işlemi gerçekleştirilen bölümler daha sonra birleştiriciye gönderilmekte ve burada da ayrıştırma işlemi gerçekleştirilir ve bağlam tarafından belirlenip, desteklenmektedir (Setton, 1999: 77).

Yürütme (executing), Setton'un (1999) sözlü çevirmenlik modelinin merkezi olarak düşünülebilir. Yukarıda verilen izleme modeli (monitoring), çevirmenin çıktısını, sözlü konuşmacı girdisini, hali hazırda sözlü çevirmen tarafından oluşturulmuş zihinsel modelleri olduğu kadar, hedef metnin bölümlerini ve durum bilgisini de ürettiğini göstermektedir (Setton, 1999: 90). Yönetici, sözlü çevirmenin, kaynak metin üzerinde konuşmacının amacına uygun olarak yorum yapıp yapmadığını incelemektedir (Setton, 1999: 90). Bunun yanı sıra, yürütme komitesi hedef metinde yapılan ekleme, ihmal veya ofset hakkında kararlar almaktadır (Setton, 1999: 90). Yukarıda verilmiş olan özellikler, alıcının, yapılan yorumlamanın stratejik kontrolünden, izlenmesinden ve onarım kararlarından da sorumlu olduğunu göstermektedir. Setton (1999: 93), alıcının vermiş olduğu kararların ve sözlü çevirmen tarafından gerçekleştirilen anlama sürecinin bütünü kavramsallaştırmayı karşıladığını belirtir. Bahsedilen çok dilli sözlüğün nasıl

yapılandırıldığı ve adlandırıldığı tartışma konusu olmuştur. Christoffels & de Groot (2005: 472), de Bot (1992, 2000, 2004) ve Pavlenko (2009) bu konudaki tartışmalarıyla bilinirler. Setton (1999: 79) ayrıştırıcıyı: „[...] Gelen her kelime için söz-dizimsel bilgileri yansıtan, daha sonra tematik yapıya yükseltilmiş, seçim bilgisi (anlam-bilimsel) veya diğer bilgiler (pragmatik) tarafından imkansız olduğu söylenen kısmi yapılar oluşturan bir alt bileşen” şeklinde tarif etmektedir. Kavramsallaştırma bilgileri, hedef metnin mikro-planlanmasının gerçekleştiği sözlü çevirmene geçirilmektedir (Setton 1999: 65). Örneğin, mikro-planlama, kelime sırasına veya referansa ilişkin kararlar içermektedir (Setton, 1999: 94).

Bir diğer adımda ise, metnin bölümleri sözlüğün hedef dilde bulunması ile kodlanmaktadır (Setton, 1999: 94). Fonetik plan oluşturulduktan sonra, hedef metnin bölümleri sesletim yapan tarafından sesli konuşmaya dönüştürülmeden önce sesletim yapan tamponda ön belleğe alınmaktadır (Setton, 1999: 65, 96).

Setton (1999: 94), sözlü çevirmenin her zaman anlama ve üretim sisteminin tüm modülleri boyunca tam yoldan gitmesi gerekmediğine işaret etmektedir.

Bunun yanı sıra, kısaltmalar direkt olarak sözlü çevirmen tarafından bağlamsallaştırılmamış olarak bölümlere uygun konumlarda seçilebilmektedir (Setton, 1999: 94). Bir diğer kısayol ise, yorumlayıcının doğrudan çıktıya ekleyebileceği adlar veya benzer kaynak dil elemanları içindir (Setton, 1999: 94). Tecrübeler doğrultusunda, çok dilli sözlükte de katı bağlantıların ortaya çıkabildiği görülmektedir ve bunların sadece az bir kısmı kontrol edilebilmektedir, örneğin; eğitim doğrultusu (Setton, 1999: 94). Bununla birlikte, farklı dil unsurları arasındaki istenmeyen bağlantılardan kaynaklanan parazitlerin ortaya çıkma riski de bulunmaktadır. Setton (1999: 95) bunu, izlemenin sebeplerinden biri olarak gösterir.

Ayrıca, Setton (1999) izlemeyi yalnızca marjinal olarak ele almaktadır. Metin bölümlerinin sesletiminden önce ve sonra izlenmesini savunmaktadır (Setton 1999: 96). Levelt (1989) ile anlaşarak, sesletim öncesi izlemeyi fonetik planın seviyesine dayandırmaktadır (Setton, 1999: 96). Bunu yaparken, izlemenin büyütülebilecek veya atlanabilecek kontrollü bir süreç olduğunu ve sözlü çevirmenin dikkatini çektiğini vurgulamaktadır (Setton, 1999:96). Düzeltilmemiş hatalar Setton (1999: 246) tarafından bu kaynakların aşırı yüklenmesinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Sözlü çevirmenin aksine bağımsız konuşmacının sözcüsü, sözlü çevirmenin orijinal metne bağlı kalması sebebi ile burada seçilmektedir (Kalina, 1998: 108).

Tek dilli konuşma çevirisi üzerine yapılan araştırmalarda sözcüksel erişim konusu geniş bir şekilde tartışılmaktadır. Bununla birlikte, bu çalışma kendini geliştirmeye ve izlemeye odaklandığından, daha fazla tartışılamamaktadır. Bu nedenle, Dell (1986), Dell ve O'Seaghdha (1992), Eikmeyer ve ark. (1999), Jescheniak (1999), Levelt (1989, 1992), Levelt ve ark. (1999), Schriefers ve Jescheniak (2003)'a atıfta bulunulur.

Levelt'in (1989) aksine, Setton'un (1999: 65) sözlü çeviri modelinin grafiksel gösterimi hakkında dikkat çekici olan nokta, izleme döngüsünün dil anlama sistemi üzerinde çalışmaması ve doğrudan yürütmenin (executing) içine akmasıdır. Setton (1999: 96), hem henüz ifade edilmemiş hem de hali hazırda sesletilmiş metin bölümlerinin izlenmesinin bu sistem üzerinden yapıldığını savunmaktadır. Ayrıca, Setton (1999: 67), hoparlörden ve çevreden gelen görsel-işitsel sinyallerle birlikte girdi olarak yürütme işleminin çevirmenin zihninde devam ettiğini düşünmektedir.

Bu nedenle, sözlü çeviri sürecindeki izlemenin nitelik açısından ayrı ayrı sunulması makul görülmektedir.

Bunun yanı sıra, izleme konusu Setton (1999) tarafından daha fazla belirtilmediği için tek dilli ve çok dilli iletişim ve çok dilli ortalama iletişim hakkında çalışmalar aşağıda tartışılmaktadır. Ayrıca, Setton'un (1999) önerisinin her zaman bir çerçeve model olarak kullanılması salık verilir.

1.3.1.4. L1 İletişiminde İzleme

İlk dil (L1) iletişimiyle ilgili çalışmalarda, izleme genellikle önceden tanımlanmamış ve yazarlar süreci doğrudan açıklamakta ve tartışmaktadır. Birkaç tanımdan biri Oomen ve Postma (2001: 163) tarafından sağlanmıştır: Konuşmayı izleme, konuşmacıların konuşmalarının doğruluğunu ve uygunluğunu kontrol ettiği işlemdir. Bu tanım çok genel olmakta ve mevcut çalışmada dikkate alınan tüm L1 iletişim yazarları ile tutarlı bulunmaktadır. Kendi kendini düzeltme, izleme araştırmasının önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. L1 literatüründe bir izleme fonksiyonunun varlığı kanıt olarak kabul edilmektedir. Postma (2000: 98) izleme görevini şu şekilde tarif etmektedir: “Kendi kendine onarım/düzeltilme, devam etmekte olan motor aktivitenin ve tepki çıktısının

doğruluğunu kontrol eden özel kontrol cihazlarının veya izleme araçlarının varlığını ifade etmektedir". Bununla birlikte, bu izleme sisteminin nasıl çalıştığını ve ses üretim sürecinde tam olarak nerede bulunduğunun tartışılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Postma (2000: 113) makalesinde, konuşma üretiminde izlemeye ilişkin üç teorik yaklaşımdan bahsetmektedir. Bunlar; algısal döngü teorisi, üretime dayalı konuşma izlemesi ve Düşüm Yapısı Teorisi (NST) ve bu teoriler hakkında genel bir bakış sunmaktadır.

Bu teorilerden biri olan Algısal Döngü Teorisi, Levelt (1983, 1989, Levelt ve diğerleri, 1999) tarafından geliştirilmiştir ve bugün kendi kendini düzeltme araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Setton (1999) aynı zamanda Levelt'in sözlü çevirmen modelinin üretim tarafı için önerisini ifade etmektedir.

Levelt (1983, 1989, Levelt ve diğerleri, 1999) Algısal Döngü Teorisi ile diğer teoriler arasındaki temel farkın, izlemenin başka insanlar tarafından üretilen metinleri anlamak için de kullanılan algısal kanaldan gelmesi olduğunu açıklamaktadır.

Levelt'e (1989: 458) göre konuşma bölümleri üç konuşma üretimi düzeyinde analiz edilebilmektedir. Sadece Levelt (1989: 460) tarafından belirtilen ilk seviye, sözlü çeviri işleminden önce olmaktadır. Bununla birlikte, bu ilk izleme döngüsüne, konuşma anlama sisteminin dâhil olmadığı görülmektedir. Bu, verilen döngüyü "kavramsal döngü" olarak nitelendiren ve onun önleyici iletisi (Levelt, 1989: 9) ve kavramsallaştırıcısı arasında bir ekran bulunmaktadır ve Levelt'e (1989) göre bu düşünce Postma (2000: 106) tarafından onaylanmaktadır. Konuşmacının amacı ile uyum için ön-hazırlık mesajı kontrol edilmektedir (Levelt 1989: 460, Postma 2000: 106).

İkinci izleme düzeyi, sözlü çevirmende üretilen fonetik plandan oluşan iç konuşmadır (Levelt 1989: 469). Bu sunum Setton (1999) tarafından ele alınmaktadır. Levelt kavramsallaştırıcısını farklılaştırdıktan sonra, Setton'un görevleri arasında mikro planlamanın yanı sıra yönetici de bulunmaktadır.

Bununla birlikte, daha sonra, konuşma izleme modellerinde fonolojik kelime düzeyinde iç izleme döngüsü kurulmuştur (Wheeldon ve Levelt 1995, Levelt ve diğerleri, 1999). Levelt ve diğ. (1999) fonolojik ve fonetik kodlamayı birbirinden ayırmaktadır, oysa daha öncesinde (Levelt 1989) sadece fonolojik kodlamalar bulunmakta idi. Levelt (1993: 10),

fonolojik bir kelimeyi şu şekilde tarif eder: Bunlar metrik birimlerdir, sözcüksel birimler değildir. Bir fonolojik kelime, heceleme [...] ve kelime stresi görev alanıdır. Fonetik plan, bu fonolojik birimlerin dil akışında nasıl ifade edileceğini belirler (Levelt vd 1999: 5, Wheeldon ve Levelt 1995: 311).

Levelt (1989: 469) , izleme sistemine erişilebilen üçüncü seviyeyi, konuşma üretim sürecinin sesli, son ürünü olan açık konuşma olarak belirtmektedir. Bu dış izleme döngüsü, Setton (1999) tarafından da kabul görmüştür.

Levelt'in belirtmiş olduğu modelde (1983, 1989, Levelt ve diğerleri, 1999), yukarıda belirtilmiş olduğu gibi ikinci ve üçüncü seviye metin bölümlerinin izleme döngüsü, konuşma anlama sisteminden geçmektedir. Metin bölümleri bu konuşma anlama sisteminde ayrıştırılmaktadır ve ortaya çıkmaktadır: “giriş konuşmasının fonolojik, morfolojik, söz-dizimsel ve semantik kompozisyonu açısından bir temsili”(Levelt, 1989: 13). Yukarıda ifade edildiği gibi, ayrıştırılan bölümler kavramsallaştırıcıda izleme sistemine gelmektedir. Bu nedenle, üç izleme döngüsünün tümü için yalnızca bir merkezi izleme sistemi bulunmaktadır.

Algısal Döngü Teorisi'ne göre, izleme kasıtlı bir süreç olarak görülmektedir (Postma, 2000: 113). Durumun gereksinimlerine bağlı olarak, konuşmacı çıktısının farklı yönlerine dikkat çekilebilmektedir (Levelt, 1989: 461). Bununla birlikte, temel olarak, izleme konuşmanın, içeriği, sözdizimi, kayıtları, fonolojik biçimi ve sesletimi gibi neredeyse tüm yönlerini kontrol edebilmektedir (Levelt, 1989: 497). Sözü edilen bu gözden geçirme, izleme sistemine giren metin bölümlerini, konuşmacının orijinal amacı ile bağlamsal faktörleri içeren üretim standartları ve kurallar ile karşılaştırılması tekniği ile yapılmaktadır (Levelt, 1983: 49).

İzleme sistemi bir uyumsuzluk tespit ettiğinde, çalışma belleğine bulguyu bildiren bir alarm sinyali göndermektedir (Levelt, 1983: 50). Algısal Döngü Teorisi'nden farklı olarak, bu sistem üretime dayalı konuşma izlemede, konuşma üretiminin çeşitli aşamalarına doğrudan erişime sahip olmaktadır (Postma, 2000: 113). İzlemenin çoğu otomatik ve bilinçsiz olarak yapılmaktadır (Postma, 2000: 115). İzlenen sayısıyla ilgili olarak, iki yaklaşım bulunmaktadır: Dil üretim sistemindeki (Laver, 1980) farklı yerlere birkaç özel izleme sistemi yerleştirilmektedir veya merkezi bir izleme sistemi farklı

üretim aşamalarına erişebilmektedir (Postma, 2000: 113-115, Van Wijk ve Kempen, 1987: 206).

Diğer taraftan MacKay'e göre (1992), nörofizyolojik görüntüleme yalnızca izlemekten sorumlu olan işlevsel bir birim sağlamamaktadır. MacKay (1992), konuşma üretiminin, her biri bir sözlüğü, heceyi, bir fonemi vb. temsil eden bir düğüm ağı üzerinden çalıştığını varsaymaktadır. Bireysel düğümlerin seçimi, ağ üzerinden iletilen bir aktivasyon yoluyla gerçekleşmektedir (MacKay, 1992). Dil üretimindeki hatalar, ağda yeni bağlantılara neden olmaktadır (MacKay, 1992: 62). Yeni bağlantılar ve ilgili düğümler daha uzun süre aktif kalır, bu da normal olarak bilinçsiz konuşma üretimini konuşmacının bilincine sokmaktadır ve hata keşfedilebilmektedir (MacKay, 1992: 62, Postma, 2000: 113).

Farklı modeller sürekli kontrol edilmekte, geliştirilmekte ve otantik şirket deneyleri ve analizleri ile birbirlerine karşı tartışılmaktadır. Algısal Döngü Teorisinin üretime dayalı, konuşma izlemeye göre avantajı, konuşma anlama sisteminin izleme süreci bilgisine dâhil edilmesinin çok fazla gerekmediği olarak düşünülmektedir (Levelt, 1989: 498). Levelt'e (1989: 468) göre bu, doğrudan üretim sistemine yerleştirilen monitörler için gereklidir, çünkü işlemleri kontrol etmek için ilgili üretim birimiyle aynı bilgi tabanına sahip olmaları gerekmektedir. Algısal Döngü Teorisinin, akustik geri beslemenin önlenmesinin veya sınırlandırılmasının daha düşük bir Hata Tespit Oranına yol açtığı deneylerle de desteklenmektedir (Postma, 2000: 117). Ayrıca, çoklu faaliyetlerin, üretilen hataların toplam sayısına bağlı olarak onarım oranını azalttığı görülmektedir (Oomen ve Postma, 2002: 124).

Bu, Levelt'in (1989) teorisi lehine bir durumdur, çünkü izleyiciyi, konuşmacının dikkat kapasitesini iddia eden bilinçli bir süreç olarak tanımlayan üç yaklaşımdan yalnızca biri olarak sayılmaktadır. Öte yandan, bilinçsiz ve otomatik bir süreç için tüm onarım süreci çok hızlı olmakta (Postma, 2000: 120, Postma & Oomen, 2005: 159) ve onarım ile arasındaki zaman aralığı kısaltılmaktadır (Oomen ve Postma, 2001: 133). Belirli onarımların konuşmacı tarafından farkedilmediğinin tespiti (Postma ve Noordanus, 1996: 155) hem algısal döngü teorisine hem de nörofizyolojik çalışmalara karşı gelmektedir. Her iki teoride de, hatalar konuşmacının bilincine varmaktadır. Bununla birlikte, yukarıda bahsedildiği gibi, nörofizyolojide izleme süreci kendiliğinden Algısal Döngü Teorisinin aksine bilinçsizce gerçekleşmektedir, konuşmacı herhangi bir hatadan haberdar olmaktadır.

Üç teörinin hiçbirini tüm araştırma sonuçlarının toplamını açıklayamamaktadır, ancak hiçbirini tamamen çürütölmemektedir. Bu nedenle Postma (2000: 125) modellerini birleştirmeyi önermektedir. Olası bir kombinasyon Nooteboom (2005) tarafından sunulmaktadır. Hollandalı bir bilim insanı corpus'taki hata kalıplarını ve tamiratları incelemektedir. Bunu yaparken, varolan bir kelimeyi oluşturan hataların, kelime olmayanların (sözcük sapması) olanlardan nispeten daha sık üretildiğini not etmektedir. Ancak düzeltme sırasında, sözcük biliciliğe tepki belli olmamakta idi. Nooteboom (2005: 183), iç ve açık konuşmanın aynı izleme mekanizması tarafından test edilmediğini sonucuna varmaktadır. İç konuşmanın izlenmesi hızlı ve bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirilir (Nooteboom, 2005: 183). Öte yandan açık konuşmanın kontrolü zaman alıcı ve potansiyel olarak bilinçli bir süreçte gerçekleştirilir (Nooteboom 2005: 183). Nooteboom (2005), bu farklılıkları hesaba katan bir izleme modeli için üç olası kombinasyonu listelemektedir. Birinci değişkende, Levelt'in (1989) teorisi korunmaktadır: hem iç hem de açık konuşma algılayıcı sistem tarafından test edilmekte ve izleme sistemi her iki döngü için farklı kriterler uygulamaktadır (Nooteboom, 2005: 184). Bununla birlikte, bu öneri Postma ve Oomen (2005: 161) tarafından reddedilmektedir, çünkü aynı izlemenin aynı girdi için farklı kriterler uygulayacağına dair bir neden görmemektedirler. Nooteboom'un ikinci varyantı (2005: 183), konuşma üretim sisteminde, sözel olarak doğru bir sonucu olan hataların eğilimini açıklayacak bir geri bildirim mekanizması (bağlantı modellerine göre) içermektedir. Bununla birlikte, Postma ve Oomen (2005: 161) 'in işaret ettiğı gibi, bu çözüm kesin anlamda bir izleme sistemi olmamaktadır, Nooteboom'un (2005: 183) üçüncü önerisi, iç konuşma için üretime dayalı izleme ve açık konuşma için algısal bir döngü içermektedir. Bununla birlikte, Levelt'in (1989, Levelt ve diğerleri, 1999) modeli ile ilgili olarak, Nooteboom (2005: 184), bir kişinin kendi konuşmasını izlemenin, kontrol etmekle aynı anlama sistemini kullanmasına rağmen, diğer metinleri dinlemekten farklı olduğunu belirtmektedir. Kişinin kendi metninin başlangıçta amaçlanan fonolojik formlara erişimi bulunmaktadır. Ayrıca Hartsuiker ve ark. (2005) iç ve dış izleme kanalları arasındaki farkları not etmektedir. Araştırmaları, iç izlemenin dış döngüden daha fazla bir sözcüksel hata keşfettiğini göstermektedir. Fonolojik hatalar söz konusu olduğunda, iki izleme kanalı arasında hiçbir fark bulunmamaktadır. Hartsuiker ve diğ. (2005: 200) iç ve açık konuşma için iki farklı izleme mekanizmasının olasılığından bahsetmektedir. Ancak, algısal döngü teorisine bağlı kalmaktan yana olmaktadır ve farkları, daha sonra düzeltmek yerine

sesletimden önce bir hatayı yakalamayı tercih eden konuşmacının stratejik olarak kullanılan seçici bir dikkatine bağlamaktadırlar. Bununla birlikte, Nooteboom & Quené'nin (2008) "sözlüksel önyargı" konusundaki araştırması, iki izleme kanalı için farklı mekanizmaların hipotezini desteklemektedir: üretilen bölümlerin sözcükselliği ile stratejik olarak uyumlu olan iç izleme döngüsüne ek olarak, konuşma üretimine entegre edilmiş geri bildirimi de desteklemektedir. Huettig ve Hartsuiker (2010) tarafından yapılan bir denemenin bir parçası olarak, sözcükleri aynı anda fonolojik olarak benzer kelimeleri yazılı olarak görüntülerken bir resmi isimlendirmek zorunda kalmışlardır. Daha sonra katılımcıların göz hareketleri incelenmiştir (Huettig ve Hartsuiker, 2010). Huettig ve Hartsuiker (2010: 364), anlama sisteminin yalnızca dış izleme döngüsünde rol oynadığı sonucuna varmaktadır. Ancak, günümüzde iç izlemeyi tam olarak tanımlamanın mümkün olmadığını düşünmektedirler (Huettig ve Hartsuiker, 2010: 363).

Yukarıda sunulmuş olan yaklaşımlar ve araştırma sonuçlarının gösterdiği üzere, L1 iletişimde izleme hakkındaki tartışmalar bitmiş bulunmamaktadır. Levelt'in (1983, 1989, Levelt ve diğerleri, 1999) modeli bu çalışma için benimsenmektedir çünkü çok kapsamlı olmakta ve tarih boyunca birçok yönden ampirik olarak doğrulanabilmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi, kendi kendine onarım çalışmalarında da çok sık kullanılmaktadır. Bununla birlikte, bu modelin tartışmasız olmadığı, özellikle de iç izleme döngüsüyle ilgili olduğu ve kesinlikle alternatifleri olduğunun unutulmaması gerekmektedir.

1.3.1.5. L2 İletişimde İzleme

Kendi kendine onarım ve izleme arasındaki ilişkiyle ilgili olarak, L1 iletişimindeki araştırmacılar ile L2 (ikinci yabancı dil) iletişimindeki araştırmacılar arasında bir fikir birliği bulunmaktadır. Böylece, Kormos (1999: 315) şöyle ifade etmektedir: “Öz düzeltmeler izleme süreçlerinin açık tezahürleridir.” Bu, Postma (2000) ifadesine çok yakın olarak görülmektedir. Bu birlik aynı zamanda L2 modellerinin, muhtemelen küçük değişikliklerle, birinci dil bildiri belgelerinin izleme modellerini sıklıkla benimsemesi nedeniyle olabilmektedir. Örneğin, Van Hest (1996: 98), L1 ve L2 üretiminde kendi kendini onarma çalışmasında, Algısal Döngü Teorisinin esnek olduğu sonucuna varmaktadır. L2 iletişimde meydana gelen onarım modellerini açıklamak için uygun görülmektedir.

Ayrıca Kormos (1999, 2000a, 2000b) yukarıda tartışılan Levelt modelini devralmıştır. Van Hest'in (1996) aksine, biraz derinleşme ve eklemeler sağlamaktadır. Örneğin, Kormos (2000b), izlemenin konuşma anlama sistemi üzerinden yapıldığı varsayımını desteklemeye yönelik bir hatayı tespit etmek için konuşmanın ne kadar sürdüğünü analiz etmektedir. Ayrıca L2 üretiminde, izlemede dikkatin rolünü vurgulamaktadır. Kormos'a (1999: 314) göre, bilinçli ve uyarıcı bir süreç olarak (Levelt'e göre) izleme, öğrencilerin yabancı dil bilgisindeki boşlukları ortaya çıkarmalarını ve edindikleri bilgileri onarımlara uygulayarak derinleştirmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte, L1 üreticilerine kıyasla, L2 sözcüsü, dil üretim mekanizmalarının daha az otomatik olması nedeniyle izleme için toplam dikkat kapasitesinin küçük bir oranına sahiptir (Kormos, 1999: 334).

Kormos (2000a) ayrıca, dikkatin, izlemenin çeşitli yönlerine ayrılması ile de ilgilenmektedir. Alman edebiyatında Kohn (1990) tarafından, yabancı dil iletişimini izlemek için biraz farklı bir yaklaşımda bulunulmuştur. İzleme açısından, “öğrenenlerin kendi çıktılarını kontrol etme girişimi sırasında, gereksinimlerini karşılamak için ilgili bilgiler temelinde öğrendikleri ellerinde bulunan stratejik kontrol mekanizmalarından” bahsetmektedir (Kohn, 1990: 161). Kohn (1990) izlemenin ön şartını “artan ve seçici bir şekilde dikkat çeken” olarak belirtmektedir. Dahası, Kohn (1990: 165) izlemenin kendi kendini onarma ile sınırlı olmadığını, ancak bir dilin geliştirilmesi ve kullanılması üzerinde çok daha kapsamlı bir kontrolün bulunduğunu vurgulamaktadır. Kendi kendine onarım ve hatalar sadece arka plan izleme işlemlerinin dolaylı gösterimlerini sağlamaktadır (Kohn, 1990: 165). Kohn'a (1990: 166) göre, bu süreç, konuşmacı konuşmasına bir geri bildirim döngüsü aracılığıyla üretimdeki metni geri besleme ve bu bilgiye karşı kontrol etmekten oluşmaktadır. Ayrıca, izlemede kullanılan bilginin öznel olduğunu ve konuşmacı için kişisel bilgilerinin hedef dil normlarına uymak zorunda olmadığını altını çizmektedir (Kohn, 1990: 165).

Kohn (1990: 166), gerçekleştiği üretim aşamasına bağlı olarak üç farklı izleme türü arasında ayırım yapmaktadır: “Beklenti izleme (anticipation monitoring)” de, planlı bir metin segmenti için olası alternatifler, üretimden önce kontrol edilir ve konuşmacı belirli yapılardan kaçınmaya karar verebilmektedir. Bir metin bölümünün gerçekleştirilmesi sırasında, “andaş izleme (simultaneous monitoring)” kullanılabilir, oysa sesletimden sonra “geriye dönük izleme (retrospective monitoring)” gerçekleşmektedir (Kohn, 1990: 166). Bahsedilen son iki tür stratejik onarımlara yol açabilmektedir (Kohn, 1990: 166).

Kohn'a (1990: 167) göre, konuşmacının çıktısını, gereksinimlerine ve bilgisine göre optimize edebilmesi için izleme başarılı olmalıdır. Ancak, bu mutlaka hedef dil normlarına yaklaşma anlamına gelmemektedir, bu nedenle hata analizi, öğrenciler arasında izleme sürecinin incelenmesi için uygun bulunmamaktadır (Kohn, 1990: 167). Kohn (1990: 168) ayrıca konuşmacının, izleme için potansiyel muhatapların bilgisine erişimini de saymaktadır. Bu durumu “bağımlı izleme” olarak tanımlamaktadır (Kohn, 1990: 168). Kohn (1990) 'un izleme türleri ve beklentileri olan, andaş ve geriye dönük izlemesi ve Levelt'in (1989) belirli paralelliklerinin üç izleme döngüsü göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, öngörülen izleme Kavramsal Döngü ile ve sesletim sonrası dış izleme döngüsünün geriye dönük izlenmesine karşılık gelebilmektedir. Bu durum, Levelt'in (1989) modeli ve eş zamanlı izlemenin bağlantısıdır. İç izleme döngüsünün parçalarını içerebilmektedir ve daha önce üretilmiş olan metin parçalarının onarımına yol açabilmektedir. Öte yandan, metin bölümleri sesletimden önce tamamen onarılır ise, iç izleme döngüsünün daha öngörülü olduğunun düşünülmesi salık verilmektedir. Bununla birlikte, andaşlık kavramının ne kadarının tasarlandığına bağlı olarak, dış izleme de kısmen andaş olarak kabul edilebilmektedir. Ayrıca, iki yazar, çalışmaları ile çok farklı hedefler peşinde oldukları için, önerilerinin kesinlikle uyuşmuyor olması şaşırtıcı gelmemektedir: Levelt (1989), izleme de dâhil olmak üzere dil üretim sürecini psiko-dilbilimsel bir bakış açısıyla sunmaktadır. Kendi kendine onarım literatürünün göstermiş olduğu üzere, model, geçici işlemlerin tam olarak temsil edilmesinin sağlanması için gerekmektedir.

Kohn (1990) ise izleme sürecini, öğrenen dil performansına etkileri bakımından incelemektedir. Kohn'un teklifi (1990) ile ilgili olarak, özellikle mevcut izlemede izlemenin stratejik bileşeni vurgulanmalıdır.

1.3.1.6. Andaş Çeviride İzleme

Kalina (1998: 195), andaş yorumlamada izlemeyi, bağımsız konuşmada izlemekten şu şekilde ayırmaktadır: İzleme, yalnızca tek dilli iletişimde meydana gelen kontrol ve izleme süreçlerini ifade etmemekte ve daha az veya daha az tanınabilir bileşen düzeltmeleri üretmektedir. SD [andaş çeviri] durumunda, gelen metne (giriş), AT [kaynak metin] ve ZT [hedef metin] ve ZT üretimi arasındaki ilişkilere değinen işlemleri de içermektedir (Kalina, 1998: 195).

Andaş çevirinin önemli bir özelliği, orijinal ve çeviri arasındaki ilişkilerin yanı sıra konuşma üretiminin ve konuşma alımının andaşlığının izlenmesi olarak belirtilmektedir. Ayrıca ardıl çeviriye kıyasla bu durumun önemli bir fark yarattığı bilinmelidir (Kalina, 1998: 110).

Andaş çeviriyle ilgili bilimsel literatürde, izleme konusu Gerver (1976) tarafından daha önce ele alınmıştır. Sözlü çevirmenlik sürecinde, sözlü çevirmen hedef metin versiyonunun ilgili kaynak metin bölümüyle uyuşup uyuşmadığını kontrol etmektedir (Gerver, 1976: 199). Yorumun anlamı çözümlenir ve sonra kaynak metinle karşılaştırılmaktadır (Gerver, 1976: 199). Bu kontrol, üretimin başlamasından önce ve sonra yapılabilir (Gerver, 1976: 199).

Karşılaştırma negatif ise, hedef metin üretimi kesintiye uğrayabilmekte veya önlenmektedir (Gerver, 1976: 199). Sözlü çevirmen daha sonra bir onarım yapıp yapmayacağına ya da yapmaktan kaçınacağına karar verebilmektedir çünkü hata kritik sayılmaz ve bir onarımda çok fazla kaynak metin kullanılabilecektir (Gerver, 1976: 199).

Gerver (1976: 199), onarım için ya da aleyhte kararın yalnızca bir sözlü çevirmenin, söz konusu yorumun doğruluğuna değil aynı zamanda mevcut zaman ya da stres gibi diğer faktörlere de bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Genel olarak, Gerver (1976: 202) 'in izlemesi, yorumlama sürecinin ayrılmaz bir parçası sayılmakta ve yorumlama sonrası ek bir süreç olmamaktadır. Bunu yaparken, (Gerver, 1976: 201) sözlü çevirmenin dikkatinin, sadece kaynak metinle yapılan karşılaştırmanın tatmin edici olmaması durumunda, hali hazırda üretilmiş olan hedef metin bölümlerine yönlendirilmiş olabileceğinden bahsetmektedir.

Kirchhoff (1976) da izlemeye odaklanmaktadır. Andaş yorumlamayı, biri çıktı kontrolü olan, birkaç aşamadan oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır (Kirchhoff, 1976: 59). Sonuç olarak çıktı kontrolü kendi kendini onarabilmekte ve tipik olarak andaş yorumda hedef metnin işlevsel eşdeğerliğini hedef almaktadır (Kirchhoff, 1976: 67).

Kirchhoff (1976: 68), sözlü çevirmenin yeterliliği gibi bir durumda veya çıktı kontrolü için serbest işlem kapasitesinin bulunmaması durumunda ortaya çıkar ise hataların düzeltilmediğini belirtmektedir. Ancak, Kirchhoff (1976: 68) tarafından, Gerver (1976) ile anlaşarak, belirtildiği gibi sözlü çevirmen, örneğin zaman baskısı altında ise, keşfedilen bir hatanın onarımına karşı bilinçli bir şekilde karar verebilmektedir. Kirchhoff

(1976) tarafından vurgulanmakta olan sınırlı işleme kapasitesinin yönü bu çalışma ile daha fazla ilgilidir, çünkü karmaşık bir çoklu aktivite olarak andaş yorumlama için özellikle önemli görülmektedir.

Lederer'e (1981: 50) göre, andaş çeviri süreci “kontrol denetimi” de dâhil olmak üzere sekiz işlemi içermektedir. Bu izleme süreci kalıcıdır, ancak hatalar ve düzeltmelerle tanınabilmektedir (Lederer, 1981: 104).

İzleme süreci, hedef metnin kontrol edilip gerekirse düzeltilebilmesi için belli derecede bir farkındalık gerektirmektedir (Lederer, 1981: 104). Lederer (1981: 106), hataların, sesletimden hemen sonra derhal düzeltildiğine de işaret etmektedir. Bunu, daha önce üretilmiş olan metin bölümlerinin işitsel hafızası ile üretilen yeni bölümler arasındaki etkileşime bağlamaktadır (Lederer, 1981: 106).

Ayrıca, işitsel hafıza sadece sözlü çevirmen tarafından üretilen hedef metni değil aynı zamanda kaynak metni de içermiş olduğundan, parazitlenme riski bulunmaktadır (Lederer, 1981: 107). Bahsedilen iki girdi paralel alındığı için, sözlü çevirmenin dikkatini bir veya diğerine odaklamak zorunda kaldığını görmektedir (Lederer, 1981: 108). Lederer (1981: 104) "kontrollü denetleyici" nin de sesi değiştirmeye yaradığını belirtmektedir.

Bunun yanı sıra, Sawyer (1994), sözlü çevirmen öğrencilerinin izlemesini tanımlamaktadır. İzlemenin yorumlanmasının hem bilinçli hem de bilinçsiz süreçleri içerdiğini vurgulamaktadır (Sawyer, 1994: 435).

Bilinçdışı izleme, sözlü çevirmen ilgili bilgiyi yeterince içselleştirdiğinde kullanılabilir (Sawyer, 1994: 435, 438). Sözlü çevirmenler tarafından mümkün olduğunca az zaman harcamak ve işlem kapasitesini en aza indirmek için tercih edilmekte ve ideal olarak kullanılmaktadır (Sawyer, 1994: 435).

Bilinçli izlemenin kullanımı Sawyer (1994) tarafından Gile'nin Çaba Modellerinde açıklanmıştır. Ayrıca, Kalina (1998) yorumlamanın stratejik bir süreç olarak izlenmesini tanımlamaktadır. L2 üretimi için Kohn'a (1990) benzer bir yaklaşım getirir. Bu yaklaşımlar şu şekilde tanımlanmaktadır: Stratejik süreçler olarak stratejiler bir yandan hedef yönelimleri için iletişimseldir; bilişsel deneyimlere dayanırlar, sorunla ilgili ve duruma özgü, potansiyel olarak bilinçlidir ve her zaman değiştirilebilmektedirler. Stratejilerin yorumlanma aşamasında, ilgili koşullara bağlı olarak aşağıdan yukarıya ve

yukarıdan aşağıya işlemleri birleştiren, varsayımsal ve olasılıklı olan, ekonomizasyon için kullanılmakta olan ve genellikle adımların sırasını tanımlayan bireysel çözümlerdir (Kalina, 1998: 114). Küresel bir strateji olarak L2 izleme yorumlamanın tüm işlemlerini kapsamakta ve kimi zaman otomatik olmaktadır (Kalina, 1998: 120).

Hedef metin üretiminde izleme süreci, hedef metnin dil bilgisel olarak doğru olmasını sağlamak için ve kaynak metinle birlikte sesletimden önce kullanılmaktadır. Bu çalışma için Kalina (1998) 'in strateji tanımları benimsenmiştir, çünkü onlar da izleme ve kendi kendine onarım konusunda geçerli olmaktadır. Bununla birlikte, çeviri çalışmalarında bir stratejinin nasıl tanımlanacağı konusunda fikir birliği olmadığı belirtilmelidir. Çeşitli strateji tanımları ve ilgili kavramların bir tartışması Bardaji (2009), Chesterman (2005) ve Gambier'de (2008, 2010) bulunabilmektedir. "Anlaşmayı destekleyen stratejik süreçler" ve "hedef metin üretme stratejileri"nin, (Kalina, 1998: 113) aksine, bunlar anlamsal olarak tutarlı bulunmaktadır (Kalina, 1998: 112).

Bu sesletim öncesi izleme, Kalina (1998: 120) tarafından "planlama izleme" olarak tanımlanmaktadır. İzleme süreci, sesletim sırasında "andaş izleme" olarak sürdürülebilmekte, ancak sesletimin tamamlanmasından hemen sonra "geriye dönük izleme" olarak da gerçekleşebilmektedir (Kalina, 1998: 120, 195).

İzlemenin üç aşaması, Kohn'un önerisi ile aynı sonuca ulaşmaktadır (1990). Sözlü çevirmen, metinde tutarsızlık veya kaynak metne uyumsuzluk bulduğu takdirde, kendi kendini onarabilmekte veya kasten ihmal edebilmektedir (Kalina, 1998: 112, 120). Ayrıca, Kalina (1998: 120), izlemenin sözlü çevirmen tarafından üretilen çıktı ile sınırlı olmadığını vurgulamaktadır. Demek oluyor ki, sözlü çevirmen tarafından daha önce orijinal metin gelişimi için oluşturduğu hipotezlerin doğruluğunu sağlamak için gelen kaynak metin hali hazırda izlenmiş bulunmaktadır (Kalina, 1998: 117, 120).

Sawyer'a (1994) benzer şekilde Kalina (1998: 121), bilişsel yükü azaltmak için stratejik süreçleri otomatik hale getirmenin önemini vurgulamaktadır. Liu'ya göre (2008: 166), iki farklı işitsel girdinin paralel alımı, tek dilli iletişimde izlemedeki temel farktır: Lederer (1981) ile olan fikir birliğinde, (Liu 2008: 166) bu durum parazite neden olabilmektedir. Bununla birlikte, Lederer'in (1981) aksine, Liu (2008: 167), sözlü çevirmenin, girdiyle karşılaştırılacaksa dikkatini kendi çıktısından uzak tutamayacağını vurgulamaktadır. Bu nedenle izleme, yorumlama ve üzerinde anlaşılan kaynak metin arasında sürekli bir

karşılaştırma süreci olarak görülmemesi, aksine mevcut işleme kapasitesine bağlı olarak farklı oranlarda yer alan ve kaynak metnin semantik bir sunumunu temel alan hızlı bir kontrol mekanizması olarak görülmesi salık verilmektedir (Liu, 2008: 167). Yukarıda belirtilmiş olan yazarlar andaş yorumlama izlemesinin kısmen bilinçli olduğu ve sözlü çevirmenin işleme kapasitesini gerektirdiği konusunda hemfikir olduğundan, kapasite kaynaklarının kullanımının Gile (1995, 2009) tarafından Çaba Modelleri ile desteklenmesi olarak tarif edilmektedir. Ancak, bu durum Kalina (1998) ve Sawyer (1994) tarafından tarif edildiği gibi, bilinçsiz ve otomatik andaş yorum izleme işlemlerinin hariç tutulduğu anlamına gelmemektedir. Çeşitli izleme döngüleri arasındaki farklar ile ilgili mevcut tartışmalar ışığında, bilinçdışı ve bilinçli süreçlerin izlemeye dahil edilmesi makul görülmektedir.

1.3.2. Andaş Çeviride Denenmiş Çalışmalar

1960'lı yıllardan bu yana (andaş) sözlü çevirmenlik üzerine yapılan deneysel çalışmalar, çeşitli girdi parametrelerinin (örneğin hız, gürültü), sözlü çevirmenin “performansı” üzerindeki etkisine büyük ilgi olduğunu göstermektedir. Deneyler açıkça kalite konusuna değinmemiş olsa da, sözlü çevirmenlere ve “belirli koşullar altında ne kadar iyi yaptıklarına” bakmak kesinlikle kalite değerlendirmesiyle veya en azından belirli bir yönü ile bağlantılı olmaktadır. Esasen, birçok deney, ‘doğruluk’ gibi tahmin edilebilecek temel parametreyi ölçecek şekilde tasarlanmıştır. Hata sayımları (Barik, 1971), “bilgilendirilebilirlik” ve “anlaşılabilirlik” puanları (Gerver, 1971), çeşitli teklif türleri veya sözel doğruluk puanları (Mackintosh, 1983, Tømmola ve Lindholm 1995, Lee, 1999) ve hatta akustik andaşlık kalıpları (Yagi, 1999), deneysel ortamlarda performansı yorumlamanın nesnel ölçütleri olarak, az ya da çok güvenle kullanılmıştır. Kimi yazarlar, “yükseltilebilir metin parametreleri”, “kaliteyi” tamamen yansıtır isen, sadece “belirli bir kaliteyi” kapsadığını açıkça kabul etmektedirler. Örneğin, karmaşık bir anlamsal puanlama sistemi kullanan ve üç hâkimi arasında puanlayıcılar arası güvenilirliği hesaplayan Mackintosh (1983: 15) :

“Yorum ürünlerinin nitel bir değerlendirmesine izin vermek için tasarlanmış herhangi bir alıştırmada, puanlama sistemini iyileştirin” şeklinde ifade etmektedir. Hata kodlama sistemindeki sınırlamaların benzer bir kabulü Barik (1971: 207) tarafından formüle edilmiştir: “Sistem, bir yorumlamanın yeterliliği veya kalitesi üzerinde çok brüt bir şekilde, diğer eleştirel faktörlerden dolayı yansıtması amaçlanmamıştır. Teslim özellikleri

olarak: ses tonlama, duraklamanın uygunluğu vb. dikkate alınmaz. ” Son zamanlarda Gile tarafından da belirtildiği gibi, bu sorun hala çözülmemiştir: “[...] yorumlama kalitesindeki büyük farklılıklar konusunda öznel bir anlaşma olsa da, daha ince seviyelerde sözlü çevirmenlik araştırma topluluğu hala karanlıkta ve yorumlama performansını ölçmek için geçerli, hassas ve güvenilir bir ölçüm bulunmadı ”(Gile, 1999; Niska, 1999: 120).

"Geleneksel" denemenin metodolojik sınırlamalarının üstesinden gelmenin bir yolu, (bazı özelliklerin) kalitenin bağımlı değil, deneysel girdi değişkeni olarak kullanılmasıdır.

1.3.3. Andaş Çeviri Yetileri

Yeterliliği yorumlamak, tek dilli ortamlarda stratejik işlemde ayırt edilebilecek şekillerde, metin işleme stratejilerini kullanma yeterliliğini içermektedir. Sözlü çevirmenler tarafından metin işlemede kullanılan stratejiler hedefe yönelik kategoriler ile tanımlanabilmektedir. Anlama stratejileri; girdi bölümlenme, beklenti, çıkarım, önceden depolanmış bilgiye erişim, depolanmış ve yeni bilgiler arasında ilişki kurma, kısacası zihinsel modellemeyi içermektedir. Metin üretme stratejileri, yeniden yapılandırmayı, paraflamayı, bilgiyi yoğunlaştırmayı veya genişletmeyi ve prosodik veya sözel olmayan özelliklerin kullanımını içerir. Ayrıca, küresel stratejiler daha genel ve kapsamlı bir niteliktedir; girdiyi ezberlemeyi, zihinsel modelini uyarlamayı, eksiklikler için kendi çıktısını izlemeyi, aynı zamanda tutarlılık için metin üreticisinin izini sürmeyi ve hataları gidermeyi içermektedir. Tüm bu farklı işlemler, spesifik hedefleri veya alt hedefleri ile, yorumlama sürecinde karmaşık bir şekilde etkileşime girmektedir. Spesifik kullanım ve stratejilerin etkileşiminin yorumlanması, sonuç için ardışık sözlü çevirmenlik veya çeviriden daha fazla andaş olarak sonuç için daha tipiktir ve özellikle çok önemlidir. Buna örnek olarak, Moser-Mercer ve arkadaşlarının (1997) öne sürdüğü birtakım alt beceriler öne sürülebilmektedir. Tüm beceri bileşenleri tanımlandıktan sonra, istenen sonuçları elde etmeye yardımcı olacak bir eğitim yönteminin geliştirilmesi, yani yeterince verimli bir şekilde yorumlamak için gereken becerilerin geliştirilmesinin mümkün olması salık verilmektedir.

1.3.3.1. Hafıza ve Dil Yetisi

İnsan belleğinin kapsamında duygusal kayıtlar ile uzun ve kısa süreli bellek kavramları yer almaktadır (Aydın, 2004: 163). Söz konusu kapsam, içerisinde yer alan bölümlerin

görevlerine ve yükümlülüklerine bakıldığında, duygusal içeriklerin yer aldığı bellek, dolaysız bellek olduğu, daha farklı bir ifade ile belleğin ön bölümü olarak adlandırıldığı görülmektedir (Kautz, 2000: 310). Bu bölüm içerisinde birçok bilginin kayıt altına alınması mümkün olmaktadır. Ancak bu bilgilerin bellekte kalmasının yaklaşık olarak 20 saniye olduğu gözlemlenmiştir. Duyusal kayıt bölgesinde çalışmalarda seçicilik ön planda olmaktadır. Bellek bu sayede çok sayıda bilgi kayıt altına almamakta ve gereksiz bilgiler bellek dışında bırakılmaktadır (Kautz, 2000: 310). Ön bölümde karşılanan bilgiler sonrasında ise sıralı bir şekilde kısa süreli belleğe aktarılmaktadır (Aydın, 2004: 166). Bu alana aktarımı gerçekleştirilecek olan bilgilerin yeniden değerlendirmesi gerekli, önem arz eden, bağlantı kurulması gereken bilgiler olması gerekmektedir. Kısa süreli bellek alanı güncel belleğimiz olarak bilinmektedir ve güncel olarak elde edilen bilgiler bu alanda depolanmaktadır. Bu alanda bir filtre görevi görmektedir, ancak duyusal kayıtların gerçekleştiği alana benzer elektriksel titreşimler halinde kayıt yapılmamaktadır. Bu bilgiler kimyasal bir şekilde yaklaşık olarak 1-2 saat boyunca saklanmaktadır. Bu depolama alanında (Kautz, 2000: 310) aktarımı duyusal kayıt üzerinden gerçekleştirilen verilerle uzun süreli bellek kapsamında yer alan anlamlandırma birimlerine dair bilgiler eş zamanlı olarak işlenmektedir. Kısa süreli bellek içerisinde söz konusu bilgiler, uygun bulunması durumunda uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Burada bilgiler kimyasal içerikli moleküller olarak uzun süre saklanmaktadır. Ayrıca bilgi tabanının olduğu yer uzun süreli bellekte ortaya çıkmaktadır. Aydın (2004: 169), uzun süreli bellek içerisinde uzamların sınırsız olduğunu ifade etmektedir. Bu alanının ideal öğrenme deneyimleri ile desteklenmesi durumunda sınırsız bir gelişim kapasitesinin ortaya çıkması mümkündür.

Beyin ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulguların belki de en önemlilerinden biri, beynin daha önce düşünülen çok daha fazla ‘uyarlanabilir’ bir anatomik yapıya sahip olmasıdır. Nitekim son bulgular beynin belirli bölgelerindeki özel fonksiyonların doğum esnasında belirlenmediğini, aksine deneyim ve öğrenme yolu ile şekil kazandığını göstermektedir (Genesee, 2000: 87). Böyle bir sonuç sözlü çevirmenlerin meslek hayatını destekler niteliktedir. Sözlü çevirmen dediğimiz birey, edindiği bilgi ve becerileri zamanla deneyimleyerek geliştiren ve ilerletebilen işlevsel donanımlara sahip olması gereken kişidir. Beyin tecrübe ve öğrenmeyle gelişme gösteriyorsa sözlü çevirmenlerin hafıza ve dil yetisi bu oranda paralellik arz etmelidir. Ancak böyle bir koşul ile her deneyim hafızanın gücünü artırır ve dil haznesini genişletir diyebiliriz.

Çeviri çalışmalarına yönelik araştırmalar ve uygulamalardan yola çıkıldığında Kautz (2000: 311), belleğin kaslara benzer bir şekilde çalıştırılması gerektiğini ifade etmektedir. Sözlü çeviri dersleri kapsamında bu nedenle bellek ve hafıza araştırmaları izlenelere dâhil edilmektedir. Beynin iki farklı küresinin çalışma prensiplerini, diğer taraftan elde edilen bilgilerin depolanması ve yeniden kullanılması süreçlerinin bilişsel kavramlar üzerinden açıklanması, başta çeviri eğitimlerinde izlenmekte olan çalışmaları destekleyeceği gibi, çeviri kavramının betimlenmesi aşamasında betimlemeye yönelik niteliklerin üretilmesine de katkı sağlamaktadır.

1.3.3.2. Duyma ve Konuşma Yetisi

Birbirleri ile etkileşim içerisinde olan iletişim, dil ve konuşma kavramları aynı zamanda farklı anlamları da bünyelerinde barındırmaktadır. Dil kullanılsın ya da kullanılsın bireyler arasında duyguların, düşüncelerin aktarılması iletişim kavramı ile açıklanmaktadır. Bireyler arasında ortaya çıkan iletişim süreci içerisinde ise dil, bir araç olarak kullanılmaktadır ve dilin kapsamı içerisinde ortak bir paydanın oluşturulduğu semboller, sesler ve sözcükler yer almaktadır (Baykoç, 1987: 52). İletişimin bir diğer unsuru olan konuşma ise dilin sesli imgelerle aktarımı olarak ifade edilebilmektedir.

Dil ve konuşma kavramlarının kazanımında duyu organları ön plana çıkmaktadır. Çocukluk dönemlerinde oldukça farklı dil ortamları içerisinde yer alan bireyler, çevresel uyarıcıları etkili bir şekilde alabildiklerinden dolayı zaman içerisinde kendi dil kurallarını benimsemeye başlamaktadırlar. Bu süreç içerisinde çocuğun çevresinde yer alan aile üyeleri çocukların dil becerilerinin gelişmesi ve yapılandırılması sürecinde oldukça önemli bir role sahiptir (Hallahan, 1988: 28).

Dilin öğrenilmesinden ya da doğumun gerçekleşmesinden önce gelişen işitme özellikleri, çocukların dil gelişimleri üzerinde etki yaratarak bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında yaşlılarına kıyasla işitme gecikmelerinin yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu durum bir zaman sonra çocukların konuşma üretimlerinin yavaşlamasına neden olmakta ve daha da ilerleyen dönemde konuşma algısı ve akademik başarısı bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. İşitme alanında doğuştan bir takım kısıtlılıklara sahip olan çocuklar, diğer çocuklarla mukayese edildiğinde dile ait farklı bileşenlerde belirli sınırlar içerisinde kalmaktadır (Fazlıoğlu ve arkadaşları, 2016: 75; Akmeşe & Kayhan, 2015: 110). Yetişkinlik dönemine gelindiğinde bu durumun olumsuz etkileri hissedilmeye devam

etmekte, özellikle dilin etkili bir şekilde kullanıldığı andaş çeviri süreçlerinde olumsuzluklara neden olmaktadır.

Anlaşılabacağı üzere duyma, sözlü çeviride en önemli ve ilk sahip olunması gereken yetilerden biridir. Duymadan iletişim sağlanamayacağı gibi sözlü çeviri de yapılamaz. Duyma, kaynak iletinin aktarılmasıyla başlar. Sözlü çevirmen, iletiyi duyar ve dinlemeye devam eder, böylece çeviri eylemine dâhil olur. Kaynak iletiyi ne kadar doğru anlar ve onu konuşmacının niyetiyle bağdaştırarak alıcı kitleye aktarabilirse kaliteli bir çeviri sürecinden söz edilebilir.

Aktarma eylemini ise konuşma yetisiyle gerçekleştirir. Çevirmen söylem çözümlemesi ve aktarımını duyduğu bilgiyle paralel olarak yapabilir. Bu durum çevirmenin duyma ve konuşma yetisindeki kesişme noktalarını gösterir. O halde çevirmen adaylarının nitelikli bir eleman olabilmeleri duyma alıştırımlarında çok yönlü ve çeşitli andaş ve ardıl çeviri durumlarına maruz bırakılmalarına ve konuşma eyleminde üstün seviyede pratik kazanımlar elde etmelerine bağlıdır.

1.3.3.3. Hitabet Gücü

Bir amacın, bir fikrin topluluğa açıklanması, herhangi bir konu hakkında öğütlerin ve tavsiyelerin verilmesi, bir görüşün hâkim kılınması, topluluğun harekete geçmesinin sağlanmasında etkili olan güzel konuşma sanatı hitabet olarak adlandırılmaktadır (Elmalı, 1988: 156). Bu tanıma ek olarak, belirli bir kitle üzerinde bir fikrin hâkim kılınmasının sağlanması, yararlı bilgilerin aktarılması, hitap edilen kitlenin duygularının harekete geçirilmesi, heyecan uyandırılması, belirli bir amacın topluluk bünyesinde benimsenmesinin sağlanması (Türk Ansiklopedisi, 1971: 301) söylenebilmektedir. Ayrıca, düşüncelerin ve duyguların kısa ve etkili bir şekilde aktarılması (Özbalıkcı, 2005: 16), bir fikrin resmedilmesi, duyguların doğru aktarılması olarak da hitabet kavramı tarif edilmektedir (Kazancı, 2004: 18).

Yukarıda yer alan ifadelerden de anlaşılabacağı üzere hitabet kavramının kapsamında belirli bir konu bulunmamaktadır (Çakan, 2005: 16). Birçok farklı düşüncenin aktarılması sürecinde hitabet kavramı ön plana çıkabilmektedir. Bu doğrultuda hitabet kavramının odak noktasında aktarımı gerçekleştirilecek konudan ziyade, aktarımın ne şekilde gerçekleşeceği yer almaktadır.

Bu veriler ışığında bir değerlendirme gerçekleştirildiğinde, çeviri çalışmaları yapmakta olan bireyler için hitabetin düzgün olması özellikle andaş çevirilerin kalitesi üzerinde doğrudan belirleyici bir unsur olmaktadır. Hitap edilecek hedef kitlenin yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik konumu ve kaynak söylemin türü ve biçimi de bu belirleyici unsurlardandır. Çevirmenin hitabet gücü özgüvenli ve konu hakkında ön bilgiye sahip olmasıyla ilişkilidir.

1.3.3.4. Çeviri Yetisi

Sözlü çevirmenlerin eğitilmesine yönelik geliştirilen programların kapsamında eğitimciler tarafından ses, kayıt, jest, tonlama, duruşlar ve takipçilerle etkileşim içerisinde olma gibi unsurların altı çizilmektedir. Bu süreç içerisinde yapılacak konuşmaların içerikleri ya da biçimleri üzerinde fazla durulmamaktadır. Burada var olan varsayımlardan biri, izleyicilerin güçlü bir sözlü çevirmen olup olmadıklarının yargılanmasının mümkün olmayacağıdır fakat çeviriyi yapanın ses çıkardığını ve nasıl görüldüğünü kesin olarak ifade etmesi mümkündür. Diğer taraftan ise çevirmenlerin sadece konuşmacıların konuşmalarını söylemeleri gerektiği fikri kabul görmektedir (Fan, 2015: 81).

Bunlarla beraber, tercüme aktarımlarının gerçekleştiği süreçler, eğitim alanında tercüme faaliyetleri yapmakta olanların vazgeçemeyeceği bir alan olmaktadır. Konuşma yapmakta olanların söz konusu konuşmalarını nasıl düzenlediklerini kavramak, tercüme edenler tarafından konuşmaya dair sınırların daha belirgin bir şekilde kavranmasına ve vurguları daha doğru tespit edebilmesine katkı sağlayabilmektedir. Hem konuşma hem sunma hem de yazma süreçleri içerisinde yer almak, sözlü çevirmenlerin retorik dilin kullanımına dair duyarlılıklarının da artmasını sağlayabilmektedir (Fan, 2015: 89). Çeviri başlı başına sözlü çevirmende var olduğu düşünülen bir beceridir.

Andaş çevirmenlerin yukarıda dile getirilen yetilere sahip olmaları gerektiği düşüncesi ardıl çevirmenler için de geçerlidir. Bu nedenle ardıl çeviri süreci anlatılırken tekrar yetilere değinilmemiş ve ardıl çeviri sürecinin kullanılan stratejiler çerçevesinde gidişatından bahsedilmiştir.

1.3.4. Ardıl Çeviri

İlk kez 2. Dünya Savaşı sonrası Nurnberg mahkemelerinde kullanılan ardıl çeviri, tüm uluslararası toplantılarda, üst düzey siyasi görüşmelerde, konukları karşılama konuşmalarında, basın toplantılarında ve mahkemelerde dünya çapında en çok kullanılan yorumlama tipidir (Köksal, 2008:9).

“Bu çeviri türünde ortam daha resmidir. Yapılan konuşmalar kimi zaman yazılı metinden okunurlar. Karşılıklı görüşmeler ise daha üst düzeydedir ve taraflar daha uzun süre konuşurlar.” Konuşmacılar kimi zaman 5-6 dakikaya kadar uzunlukta konuşma yapar, daha uzun konuşmalarda arada duraklayarak çeviri için beklerler. Çevirmen konuşmayı dinlerken notlar alır ve daha sonra konuşmayı erek dile çevirmektedir (Gürçağlar, 2014: 71).

1.3.4.1. Ardıl Çeviride Bilişsellik

Ardıl çeviride bilişsel süreç olarak dinleme ve görme, analiz etme ve görselleştirme, not alma ve depolama, okuma ve hatırlama, görselleştirme ve yansıtma şeklinde bir gidişattan söz edilebilmektedir, ancak bu sürecin nasıl meydana geldiği soru işareti olarak kalmaktadır.

Seleskovitch ve Lederer (1989) “théorie du sens” adlı eserlerinde sözlü çevirmenin üç adımda dilsel ve bağlamsal olarak anlama ulaştığını ve bu anlamı hedef dilsel birimlere göre yansıtılabildiğini dile getirmişlerdir. Fakat bahsedilen adımların bilimsel açıklaması yetersiz kalmıştır (Kalina, 1998: 54).

Déjean Le Féal (Kalina, 1998: 69) ise bu üç adımdan söz etmektedir. Bunlar, yansıtma eyleminin üç aşamasıyla ilgilidir. Kirchhoff (1979) ardıl çeviride not almanın işlevini, belleğin desteklenmesi üzerine, amaç odaklı ve bilinçli bir yeniden oluşturma yardımı olarak tanımlamaktadır. Kirchhoff’a göre bellek ile not alma arasındaki etkileşim mikro yapısal ve makro yapısal işlev kavramlarıyla tanımlanmaktadır. Buna göre bellek makro yapısal işlev, not alma ise mikro-yapısal işlev taşımaktadır.

Bilişsel bakış açısı, bilişsel olarak nitelendirilmiş ders programlarının öğrenme çevreleri üzerinde bilişsel fikirler sunmaktadır. Burada vurgulanan, öğrencinin uygulama

aşamasındaki en önemli üye olarak bilişsel kapasitesini, çeviri çevrelerine sunmak ve böylece topluluk önündeki sorumluluğunu bilerek onu yerine getirmesidir.

Geleneksel eğitimin özelliklerinden biri de, bilginin kimliğinin nasıl bilindiği, bilginin kaynağının nasıl olduğu ve ideal olarak nasıl aktarıldığıdır. Uzman çevirmenler performanslarını öğrencilerin aksine daha rasyonel şekilde açıklayabilmektedirler. Burada çevirmenlerin karmaşık yapıları analiz etmek için geliştirdikleri ruh-dilbilimsel ve bilişsel kapasiteleri ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilere eğitim verilirken bilişsellikğin vazgeçilmez bir unsur olarak görülmesi demek, öğretmenlerin öğrencilere rehber olmasıyla doğru orantılı görülmektedir (Kıraly, 1996: 258).

Bilişsel bakış açısında öğretmen ve eğitmen arasındaki ilişkide hassas ve özerk bir denge sürdürülmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretme ve öğrenme sürecinin nasıl tanımlanacağı yanlış olabilmektedir. Schön (1987) öğrenme alıştırmalarında ve yetileri geliştirmede duruşu bir engel olarak görmektedir:

“Bazı işverenler kurumlarının artistik duruşunu koruma ihtiyacı duyarlar. Öğrenciler çeviri yaparken yanlış anlaşılmalara, yanlış kullanımlara ve uygun olmayan tabirlere sebep olurlar. Bu durum eğitmenlerin bilinçsizce rehberlik yapmak adına öğrencilerin bildiklerini göz ardı etmelerine sebep olur. Bazı öğrenciler çeviri sürecinde bu işverenler tarafından tehdit altında hissederler ve korumacı tavırla öğrendiklerini yansıtmaya çalışırlar. Öğrendiklerini koruma baskısı altında öğrenciler kendilerini yeni olan her türlü bilgiye kapatırlar (Schön, 1987: 119).”

Bilişsel tamamlayıcılar, sözel, durumsal ve bilişsel bağlamları ve ansiklopedik bilgiyi ifade etmektedir (Lederer, 1990: 56). Sözel bağlam, her bir kelimenin diğer kelimelerin anlamına katkıda bulunduğu ve çevresindeki kelimeler tarafından daha belirgin hale gelen, sürekli polimere atıfta bulunmaktadır; böylece polisçilikten kaçınmaktadır. Durumsal bağlam, olayı, katılımcıları ve rollerini içermekte ve yine polisliği veya belirsizliği önlemek için alakalı anlamlar üretmeye yardımcı olmaktadır (aynı eser). Bilişsel bağlam, daha önce söylenenleri, sözlü çevirmenlerin çeviri noktasında ne söylendiğini anlamak için hatırladığını ve kullandığını ifade etmektedir. Genelde, söylenenleri hatırlamak, özellikle söylenenler büyük konuşma gruplarından oluşuyorsa, sözlü bir mesele olmamaktadır, çünkü daha önce söylenen sözler sözlü hallerini yitirme eğilimindedir. Bahsedilen durum bilişseldir, çünkü sözlü bir şekli bulunmamaktadır ve

ayrıca, bağlamsaldır çünkü daha önce söylenenlerden kaynaklanmaktadır (Lederer, 1990: 57). Bunun yanı sıra, ansiklopedik bilgi, deneyim ya da öğrenme yoluyla edinilen bir kişinin bilgisinin toplamı anlamına gelmektedir. Konuşma zinciri, genel anlayışa katkıda bulunmak için ansiklopedik bilginin ilgili kısımlarını toplamaktadır (Lederer, 1990: 58).

Bilişsel tamamlayıcılar, “anlamsal birimler” ile (veya önceki anlamdaki bilişsel deneyimlerle ya da hatırlamalarla ilişkilendirilen kısa süreli bellekte mevcut olan birkaç kelimenin sentezi olmaktadır) olan “duyu kesimleri” ile etkileşime girerek anlamayı sağlamaktadır. Buna örnek olarak, gelen mesaj ve aslının amaçlanan yorumunun tespiti verilebilmektedir (Lederer, 1978: 330; Seleskovitch ve Lederer, 1995: 215-221).

1.3.4.2. Weber’in Modeli

Weber (1989: 163), ardıl çeviri sürecinde beş aşamadan bahsetmektedir, bunlar: işitme, dinleme, analiz, ezberleme ve/veya not tutma ve yorumlama aşamalarıdır. İlk aşama, bilinçli olarak kesintiye uğramayacağından en otomatik olanıdır, ancak sözlü çevirmenin orijinal konuşmanın anlamını anlamasını sağlamak için yeterli olmamaktadır. Bununla birlikte, dinleme aşaması tamamen bilinçlidir ve ardıl çevirinin orijinalinin biçiminde ya da sözlerinde değil sürekli ve azami konsantrasyonunu gerektirmektedir, ancak bunun anlamı bir sonraki aşamadan tüm gereksiz öğelerin ortadan kaldırılması gerektiğidir.

Analiz aşaması, dinleme aşaması ile örtüşmektedir. Bu aşamada sözlü çevirmen, orijinal konuşmayı ayrıntılarıyla anlamakta ve hedef dil izleyicisine neyin ne şekilde iletileceğini bilinçli olarak seçmektedir. Ezberleme ve/veya not tutma aşaması, sözlü çevirmenin, ezberlenecek asılların ve seçilecek diğer parçaların bilinçli seçimini içermektedir. Bu bilinçli kararlar, bir sözlü çevirmenden diğerine geçmekte ve konu, stres, dil birleşimi, eğitim, kişisel tercih veya deneyim gibi değişkenlere dayanmaktadır.

Son aşama ise, sözlü çevirmenin kaynak dil mesajını gerçek hedef dil yorumlaması olmaktadır. Bu aşama daha otomatik hale gelmekte ve sözlü çevirmen önceki aşamalarda daha fazla çaba harcadıysa daha az çaba gerektirmektedir.

1.3.4.3. Ardıl Çeviride Kullanılan Yöntemler

Ardıl çeviri sözlü çevirmenin eş zamanlı olarak mücadele etmek zorunda olduğu soyut bilişsel, psikomotor ve duyuşsal süreçleri kapsamaktadır. Sözlü çevirmen sürekli

kapasitesinin üstünde umulmadık durum ve koşullarla karşı karşıya kalmak zorundadır (Gile, 1995). Bu nedenle çevirmen eğitiminin mümkün olduğunca etkili olması önerilmektedir. Böylece çevirmenler karşılaştıkları sorunları çözmek için eğitimleri boyunca birtakım strateji ve taktik geliştirebilmektedirler. Gile (1995; 2009) çevirmenlerin sorunlarla yüz yüze geldiklerinde başvurabilecekleri birtakım çözüm önerilerinde bulunmaktadır.

Taktikleri ve stratejileri terimleri arasında bir ayırım kurar. Bu yazara göre, stratejiler belirli hedefleri ve taktikleri olan planlanmış eylemleri, çevrimiçi kararları ve sözlü çevirmenin, karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelme görevi sırasında aldığı eylemleri ifade eder. Bu iki terimi, sorunların önlenmesi veya çözülmesine yönelik karar ve eylemlerin kasıtlı olarak kullanılmasını kısıtlar. Bu çalışmada, bir problemi çözmek için atılan kısa ve uzun vadeli eylemlere atıfta bulunmak amacıyla strateji terimini kullanmak tercih edilmiştir. Aynı zamanda, çalışmanın sonuçlarında göreceğimiz gibi ve analizimizin ilk görevini tamamlandıktan sonra öğrencilerin dünden bugüne kadar uzanan yansımalarına dayandığını göz önünde bulundurarak, öğrenciler tarafından kabul gören stratejilerin belirlenmesi imkânsız hale gelir. Bir sözlü çevirmenlik sorunu da öğrencilerin bilinçli ve kasıtlı olup olmadıkları, kendiliğinden harekete geçmeleri ve bir zorluğa tepki göstermeleridir.

Kaliteyi yorumlamak, genellikle bir üniversite eğitim programının bir parçası olarak zaman içinde edinilmesi gereken beceri ve stratejilere bağlıdır. Kimin iyi bir sözlü çevirmen olduğu sorusunun merkezinde olan ve sözlü çevirmen eğitimi ile yakından ilgili olan bir konu, uzmanların ve acemilerin yorumlama çıktılarının hem kalite hem de işleme açısından ne kadar farklı olduğu sorusudur (Sunnari, 2003: 85-96). Bu anlamda, acemilikten uzman sözlü çevirmene evrimin nasıl gerçekleştiğini tanımlayan sözlü çevirmenlik alanında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Hoffman (1997) ve Moser-Mercer, Frauenfelder ve diğ. (2000) uzmanlık gelişiminin, bilişsel bir aşamadan veya ortak bir aşamadan otonom bir aşamaya doğru ilerlerken, farklı kademelerden gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Tercüme ve sözlü çevirmenlikte acemilerin taktiksel öğrenmeye katılmaları gerekir, bu sayede belirli problemleri çözmek için özel kuralları öğrenirler. Bu taktik bilgi daha sonra giderek daha iyi organize olur ve acemi karşılaştığı problemleri en iyi şekilde çözmek için tasarlanmış bir dizi strateji geliştirir (Moser-Mercer, Frauenfelder ve ark. 2000: 110). Stratejik yetkinliğin, yorumlama uzmanlığı edinimi ve

bazı yazarların (Ericsson, 2001; Moser-Mercer, Frauenfelder ve ark. 2000) bir gösterge olarak stratejik kabiliyete işaret ettiği gerçeği üzerine düşünmekle meşgul hale gelmesinin önündeki konumu vurgulamakta fayda vardır. Moser-Mercer (1997: 194) 'e göre, sözlü çevirmenlik sürecine ilişkin araştırmanın sadece bilgi yapılarına değil, özellikle sözlü çevirmenlik sürecindeki uygulamaların dinamik niteliğine değinerek devam etmesi gerekmektedir.

1.3.4.4. Not Alma Stratejisi

Not alma stratejisi, üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre bu bir teknik olarak sınıflandırılmıştır. Rozan, 1959 yılında not defterini yayınlaması (İlg ve Lambert 1996: 71; Pöchhacker 2004: 32) ve bunun ders kitabı olarak sınıflandırılması sonrasında not alma stratejileri üzerine çalışmalar başlamış denilebilir.

Araştırmacılar arasında not tutmanın Jones' un (1998: 43) kelimeleriyle, “sona ermek için bir araç” anlamına geldiği ve ardıl çevirmenin hafızasına yardımcı olmak olduğu konusunda bir fikir birliği vardır (Herbert, 1952: 35; Weber, 1989: 165; Seleskovitch, 1989: 76; Seleskovitch ve Lederer, 1995: 28; Kohn ve Kalina, 1996: 128; İlg ve Lambert, 1996: 78; Rozan, 2002: 25; Pöchhacker, 2004: 124; Ahrens, 2005: 2). Bu, ardıl çevirinin tüm kaynak dil bilgilerini almadığını gösterir. Belleğin rolü esastır ve ardıl çevirmenin sadece iyi bir belleğe sahip olması, uygun bir anlayış olduğunu analiz yapmadan ve onu yeniden ifade etmeden notlara güvenmesi imkânsızdır (Jones, 1998: 43).

Aslında birçok araştırmacı, öğrencilerini çok fazla not alma, aldıkları notlara çok fazla güvenme cazibesine karşı uyarır.

İlk olarak, orijinal söylemin biçimine çok yakın bir formda mümkün olduğunca fazla bilginin belirtilmesi, ardıl çevirinin aslının hedef dil sürümünü üretme şeklini etkileyebilir, bu şekilde yorumlanan fikirlerin 'yeniden ifade edilmesi' bir çeviri niteliğinde olacaktır (Jones, 1998: 43). İkincisi, ardıl çeviriyi dinleme aşamasında hatalara, çelişkilere vb notlara çok fazla güvenmek olacaktır. Bu yol, ardıl çeviriyi gerçek anlayış / analiz veya 'mantıksal düşünceye' çok az dikkat etmeye zorlayacaktır (Weber, 1989: 165; Jones, 1998). Üçüncüsü ise, eğer öğrenciler çok fazla not alırlarsa, yorumlamaları daha fazla okumalarına neden olacaktır (Schweda-Nicholson, 1985: 150; Seleskovitch ve Lederer, 1995: 33).

Kohn ve Kalina' ya (1996: 128) göre, ardıl çevirmenin çok fazla not almaması veya onlara çok fazla güvenmemesi tavsiye edilmediğinden, hangi bilgileri not alacağına veya ezberleyeceğine ve nasıl not alacağına bilinçli ve stratejik olarak karar vermesi gerekecektir. Özellikle, konuşmanın yapılışı sırasında hafızaya alınması zor olabilecek bölümlere karar vermesi ve bunları not alması gerekir. Kaynak dil söyleminin tutarlı bir yapıya sahip olması durumunda, ardıl çeviride az miktarda iyi seçilmiş notlara karar verilebilir, ancak zayıf bir yapıya sahip bir çevirmen söz konusu ise ya da isim veya rakamlarla dolu bir ardıl çeviri mevcutsa çok kesin notlar alınmalıdır.

Not tutma bir strateji olarak tartışılmıştır. Bu bölüm didaktik bakış açısıyla not almaya bakar. Araştırmacıların, not almaya ne zaman başlayabilecekleri ve notların içeriği ve şekli ile ilgili olarak öğrencilere not almayı nasıl ustalaştırmaları gerektiği konusundaki görüşlerini tartışır.

Herbert' e (1952: 35) göre, yeni başlayanlar, konuşmacı konuşmaya başlar başlamaz not almak için harekete geçmelidir; çünkü bazı durumlarda, birkaç kelimeye benzeyen şeyler beklenmedik bir şekilde çok uzun bir söylemle sonuçlanabilir.

Neredeyse 60 yıl boyunca, bu profesyonel görüş değişmedi çünkü Jones (1998: 67-70), sözlü çevirmenlerin not alırken kelimelerle değil fikirlerle uğraşırken, ardıl çevirmenin en kısa sürede not almaya başlaması gerektiğini savunuyor. Mesela, eğer ardıl çevirmen, Başbakan'ın savaş konusunda fırsatçı olduğu için muhalefet liderine saldırdığını duyarsa, Başbakanın yalnızca fiili saldırdığını duyduğunda not etmelidir. Cümle pasif bir cümle olabilir, çünkü nesne olarak değil bir özne olarak işlev görür: Başbakan muhalefet lideri tarafından saldırıya uğrarsa böyle bir durumda, Başbakan açıkça nesne konumunda olacaktır.

Jones, ardıl çeviri ve kaynak dil arasında bir karşılaştırma yaparak ardıl çevirinin konuşmacının arkasında çok uzun süre kalma riskini almamanın önemli olduğunu belirtiyor. İlk olarak, andaş sözlü çevirmen, konuşmacıyı geride bıraktığında, eski konuşmayı hızlandırarak konuşmacıyı yakalayabildiğinden, ardıl çevirmenden her zaman daha iyi bir konumda olabilir, ancak ardıl çevirmen not alacaktır ve notlar konuşmaktan daha fazla zaman alır. İkincisi, ardıl çevirmenden farklı olarak andaş sözlü çevirmenin nihai teslimi konusundaki seçimi, izleyicisinin ne duyacağını doğrudan belirleyen bir

karardır (Jones, 1998: 67) ve kelimelerin bazıları nihai yorumlamaya bile dahil edilmemiş olabilir (Seleskovitch ve Lederer, 1995: 31).

Ayrıca, ardıl çevirmen notlarını aslından farklı bir sırayla düzenlemeye karar verebilir, çünkü tutarlılık bunu talep eder veya ezberlemek için daha iyi bir temel oluşturur.

Son olarak, ardıl çevirmen belirli kaynak söylem bölümlerini tekrarlar, çoklu başlangıçlar veya fazlalıklar gibi notlardan ve hafızalardan tamamen dışlamaya karar verebilir.

1.3.4.5. Ardıl Çeviride Süreç ve Deneyim İkilemi

Herbert (1952: 59) ve Capaldo'ya (1980: 244) göre, halkla ilişkilerde yer alan herkes gibi (örneğin akademisyenler, iş temsilcileri veya devlet adamları), ardıl çevirmen hoş bir ses ve iyi bir konuşma becerisine sahip olmalıdır. Weber (1989: 164), mükemmel kamusal konuşma becerilerinin, zorluklar ortaya çıktığında “güvenlik ağı” olduğunu söyler; çünkü ardıl çevirmen bu tür becerilere sahipse, ortaya çıktığında ya da varlığını gizleyebildiklerinde problem çözmeye tam dikkat verebilirler. Schweda-Nicholson (1985: 149), sözlü çevirmenlerin yorumlarını sunma şeklinin, izleyicinin yayın izlenimine katkıda bulunan önemli bir faktör olan sözel ve sözel olmayan davranışlarını gösterdiğini savunuyor. Bu nedenle, kursiyerlere öğretme becerileri ve konuşma becerileri, ardıl çeviri eğitim kurslarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Schweda-Nicholson (1985: 148), öğrencilere doğru ve eksiksiz bilgiyi nasıl sunacaklarını, normal bir sunum oranında düzenli ve iyi bir şekilde sesini kontrol edebilen bir sesle normal bir sunum oranında net bir şekilde konuşmalarını ve izleyicilerle iyi bir göz teması kurmalarını öğretmeleri gerektiğini savunuyor. (Nolan, 2005: 8).

Yazılı belgeleri sözlü çevirmenin yanı sıra, öğrencilere kamu konuşma becerilerini öğretmek için başka yöntemler önerilmiştir. Bir yöntem, Monterey Uluslararası Çalışmalar Enstitüsü'ndeki ardıl çeviri kursuna paralel olarak sunulan “Kamu Konuşmalarında özel bir kurs” dur (Weber, 1989: 164). Kurs sırasında öğrencilere bir izleyicinin önünde konuşmaları ve dil esnekliklerini artırmaları öğretilmektedir. İlk dört hafta, kursiyerler konularına göre değişen sunumlar şeklinde yazılı metinleri okurlar. İkinci yarıda öğrenciler, orijinal metinleri yapı ve kelime dağarcığındaki değişimlerle aktararak İngilizce'den İngilizceye orijinal metinler yazarlar.

Ayrıca, öğrencilerden kelime hazinesi ve metin analizi (Weber, 1989: 164) projelerini tamamlamaları istenir. Video oynatıcıların kullanımı, Schweda-Nicholson (1985: 148) tarafından, kamu konuşma becerilerini öğretmenin başka bir yöntemi olarak önerilmektedir. Bu teknikte öğrenciler kısa bir konuşmayı dinler ve not alır. Ardından, video klip çekilirken orijinalleri birer birer oluşturmada önce notlarını incelemeleri için birkaç dakika verilir. Öğitmen, kasetleri oynattıktan sonra öğrencilerin performansı hakkında yorumlar yapar ve ardından öğrencilerin kendi yorumlarını vermelerini sağlar. Öğrencilerin kaydedilen performansları, genel sunumlarına göre (örneğin, izleyicilerle göz teması, ses yansıması, duruş vb.), doğru yorumlama, bütünlük ve uygunluk temelinde değerlendirilir (Kurz, 1989: 214).

Schweda Nicholson'a göre (1985: 149), teknik, kursun ilk aşamasında kullanılmalıdır çünkü bu, öğrencilerin stillerindeki zayıf ve güçlü noktalarını başlangıçtan itibaren tanımlamasına ve böylece iyileştirmenin gerekli olduğu alanlara dikkat etmesine yardımcı olur. Öğrencilerin kendilerini izleyiciler tarafından görüleceği şekilde görme fırsatı verdiği için, tekniğin öğrencilerin yaşadığı sorunlara dikkat çekme konusunda başarılı olduğunu kanıtladı. Bunlardan en yaygın olanları arasında, öğrencilerin notlara çok bağlı kalmaları, durmaları, yavaş, düşük seste ve monoton iletileri, çok hızlı bir şekilde konuşmalar veya kelimeleri yutmaları, anlaşılmadıkları umuduyla 'örtme taktikleri' kullanmaları, bazı bilgilerden emin olmadıklarında ortaya çıkan karışık yüz ifadeleri bulunmaktadır.

Salford Üniversitesi'nde “vokal eğitim” vokal uzmanlarının yardımı ile konferans çevirisi eğitim programına dâhil edilmiştir ve özellikle odaklandığı noktalar şöyledir;

- büyük odalarda ses izdüşümü
- iletilme (tempo tutarlılığı, ritim, tonlama)
- nefes egzersizleri (“kafa sesini” önleme)
- genel ses bakımı
- performansla ilgili ses stresi (Tipton & Krause, 2006: 48).

Ardıl sözlü çevirmenin dikkati iki aktivite arasında bölünmüştür; dinleme ve işleme.

Bu iki görevin birleştirilmesi, sözlü çevirmenin zihinsel enerjisinin yüzde 100'ünden daha azının, konuşmacı tarafından sağlanan tüm bilgileri, sözlüksel denemelere veya anlam boşluklarına kapılmadan saklayabilmesi ve çoğaltması için eşittir. Bu durumun püf noktaları, sözlü çevirmenin bilişsel yükünü azaltmakta ve çevirinin her bir bileşenine doğru miktarda dikkat verebilmesini sağlamak için önemlidir. Ardışık sözlü çevirmenin kritik olan aracı görselleştirmedi. Örneğin, ziyarette bulunan bir sağlık çalışanı, belirli bir olaydan etkilenen yarım düzine ülkenin listelendiği bir konuşma yaparsa, sözlü çevirmen bir dünya haritası oluşturur ve dinleyicilerin zihinlerinde canlandırmış olur. Depremden etkilenen altı ülkeden beşinin Batı yarımkürede olup sadece altıncının olmaması mantıklı mı? Bu tür fizibilite kontrolleri sadece sözlü çevirmen bir konuşma dinlemiyorsa mümkündür ama ne söylendiğini anlamak için mantığı ve önceki bilgileri kullanmak gereklidir.

1.4. Sözlü Çeviri Eğitimindeki Etkenler

1.4.1. Müfredat

Sözlü çeviri eğitiminde müfredat konusu denilince başvurabileceğimiz kaynak sayısı oldukça nadirdir. Ancak sözlü çeviri eğitimindeki uygulamalar veya kişisel bakış açılarının yardımıyla bu konuda söz söylenebilir. Ardıl çeviride not alma tekniklerinin nasıl olabileceği, sözlü çevirmen yeteneğinin tespitinin kavranıp kavranmayacağı ya da andaş çeviriye giriş kurslarının nasıl yapılandırılabilmesi gibi görüşler bunlardan birkaçıdır. Müfredat konusundaki bireysel çabalar dikkate değerdir. Müfredat tartışmaları hakkında eğitim psikolojisi ve eğitim bilimi alanında teoriler ortaya atılmaktadır. Ancak bu teorilerin üretici bir yanının olup olmadığı hala bir belirsizlik göstermektedir. Bu nedenle çeviri ve sözlü çeviri çalışmalarında uygulanan müfredat yayınlarına dair yeni araştırmalara ihtiyaç vardır (Arrona, 1990: 259).

Müfredat yayınlarına dair kapsamlı araştırmaların eksikliği eğitim teorisinde şaşırtıcı çalışmalar ortaya çıkarmıştır; Weber müfredata dair pratik tavsiyelerini öne sürmüştür: “Bütün öğretim uygulamalarında önemli olan tek şey var olan iyi durumu istemek değil öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmak ve bu konuda sabır göstermektir. Bu durum müfredat programının bütüncül bir yapıya sahip olması gerektiğini ve ders içeriklerinin dikkatli bir şekilde biçimlendirilmesini öngörür” (1984: 24). Benzer şekilde Gabr (2001) sözlü çevirmen eğitimi programlarına dair daha kapsamlı program verileri ortaya

koymuştur. Bu veriler daha başarılabilir seviyededir. Freihoff ve arkadaşları, çeviri disiplinine dair eğitim aşamasında üretici olabilecek tanımlayıcı modeller ve öneriler sunmaktadır (1998: 26).

Freihoff müfredat teorisine dair üç yayımlanmış makalesiyle tartışmalara aktif bir katılım sağlamıştır. O, çevirmen ve sözlü çevirmen eğitime dair uygulanan müfredat programlarında aciliyeti vurgular. Yani çevirmen eğitiminin müfredat teorisıyla şekillenebileceğini varsayar. Müfredat konusunda elde edilen sonuçlara bakılırsa eğitim programlarının müfredat hedeflerini daha detaylı tanımlamaları ve esneklik göstermelerine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Nihayetinde çeviribilim alanındaki düşünürler eğitime dair daha üretici program teorileri ortaya atmalılar. Örneğin, Hatim ve Mason müfredat oluşturma konusunda metin dilbilimsel ilkelere başvururlar (1997:179-196); Kiraly çeviri için yeni bir pedagojik sistem ortaya atmıştır. Buna göre ikinci dil öğretimi iletişimsel yaklaşıma dayanır (1995: 33-35) ve çevirmen eğitimindeki öğrenci-öğretmen arasında işbirlikçi bir yaklaşım oluşturmak için sosyal-yapılandırmacı bakış açılarının teorik çerçevesine başvurur (2000: 49-53).

Sonuç olarak müfredat teorisi ve eğitim programları arasındaki ilişki profesyonel çevirmen ve sözlü çevirmen yeteneklerinin gelişimine yardımcı olabilir. Bunun için müfredatla ilgili ilkelerin ve sistemlerin yeti ve yetenek edinimini destekleyerek öğrencileri profesyonel iş hayatına hazırlayan daha açık bir hale dönüştürülmesi gerekir. Müfredatın sistematik ve bütüncül tartışması bizlere sözlü çeviri eğitimi aşamasında ve uzman sözlü çevirmenlik hayatında öğrencilerin hangi yeti ve yetenekleri edinmesi gerektiğine dair varsayımları sunmaktadır. Bu varsayımlar sözlü çeviri aşamasının bilişsel ve sosyal incelemeleri altında disiplinlerarası tartışmalarla sözlü çeviri pedagojisini geliştirebilir. Bu ilişki müfredat sistemi üzerinde “biliş ve öğrenme” unsurunun etkisini gösterir.

Arjona çevirmen ve sözlü çevirmen eğitiminde uygulanan müfredat konularında söz sahibi öncü kişilerdendir. Maalesef bu konudaki çalışmalarının çoğu yayınlanmamıştır. Onun bu konudaki tezi, çeviri çalışmalarındaki eğitim literatürüne kapsamlı bir bakış açısı kazandırmıştır ki bunlar eğitim uygulamalarında kullanılabilecek üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, özel okul programları tanımlanır. İkinci aşamada, ülkeler,

bölgeler ve coğrafi alanlardaki eğitim uygulamaları araştırılır. Üçüncü aşama ise böyle baskın tanımlayıcı bir çalışmadan sonra sisteme dayalı ya da kapsamlı denebilecek çeviri aktivitesine doğru ilk basamakları bizlere gösterir. Arjona, çevirmen ve sözlü çevirmen eğitimi veren kurumlar arasında ortak bir müfredat modeli sunmayı amaçlamaktadır (Arjona-Tseng, 1994: 37).

1.4.2. Deneyim

Uzman ve amatör çevirmenler arasındaki performans farklılıkları eğitim ve uygulama alanındaki yöntem seçimlerinde önemli bir ayrımdır. Uzman ve amatör çevirmen performansları arasında nicel ve niteliksel olarak farklar olduğu çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Bu tür çalışmalar yaygın olmasına rağmen Moser-Mercer, bu çalışmaların nesnesinin pedagojik amaçlarla ortaya atılan yaklaşımlardan asla ayrı düşünülemeyeceğini vurgular (1997b: 256). Deneyimin bilişsel psikolojiye dayalı araştırması bu farklılığı ortadan kaldırmaya yardım edebilir ancak teorik çerçeve sözlü çevirmen yeteneğinin değerlendirilmesine dayalı süreçleri daha da irdelerse. Hoffman ve Moser-Mercer' in bu katkıları deneyimin bilişsel bakış açısının sözlü çeviri çalışmalarında ilk kez yöntemsel olarak kullanılmasını sağlamış ve bu çalışmaların sonuçları daha sonraki uygulamalar için yöntemsel zemin oluşturmuştur. Moser-Mercer' in uzman ve amatör çevirmen hakkındaki araştırmalarında öncelikli olarak dikkat çektiği şey profesyonel çevirmeni öğrencilerden ayıran dil süreçlerinin gerektirdiği yetileri tanımlamak ve bunlar arasındaki farkları pedagojik amaçlar için kullanmak, özellikle de yeterlilik testleriyle bunları sınamaktır (Moser-Mercer v.d 2000; Moser-Mercer 2000, 1997b). Moser-Mercer (2000:349) sözlü çeviri yeti ve yeteneklerini erken yaşta edinmeye odaklanmayı anahtar başarı faktörü olarak göstermektedir. Daha da fazlası Moser-Mercer v.d. (2000: 126-127) ana dili Fransızca olan ve ikinci dili İngilizce olan uzman ve amatörler arasında okuma egzersizlerinde önemli farklılıklar saptamışlardır. Fakat bu farklılıklar gölgeleme alıştırımlarında (andaş çeviri bağlamında) ya da sözlü dili aktarma aşamasında görülmemiştir.

Çeviri çalışmalarında deneyim araştırması ve uzman-amatör değerler dizisi çevirmen eğitimi için aydınlatıcı sonuçlar ortaya koymuştur. Bu çalışmaların sonuçları pedagojik etkiye sahip iki örneği ortaya çıkarmıştır. Birincisi Risku, Justa Holz- Manttari' in çalışmasını incelemiş ve çevirmenlerdeki bilişsel olarak uzmanlaşma sürecinin değerlendirilmesinde detaylı açıklamalar getirmiştir (1998: 79-115). Onun sonuçlarına

göre Risku sürece yönelik öz değerlendirmeyi vurgulayan, öğrenci ve öğretmen arasında iletişimi sağlayan yaklaşımlara işaret etmektedir. İkincisi ise çeviride bilgi kaynaklarının kullanımı aşamasında uzman ve uzman olmayan bireyleri karşılaştırsak Künzli (2001) kullanılmış bilgi kaynaklarının miktarı, çeviri deneyimi ve çeviri kalitesi arasında bir ilişki olduğunu iddia eder. Çeviri eğitiminde bu konuda sorulacak soru Künzli'ye göre çift dilli sözlük kullanımına yönelik eleştirilerin doğru olup olmadığına dairdir.

Özetle deneyim çalışmaları sözlü çevirmen eğitiminde ders programlarını ve öğrenme sürecini etkileyen niteliksel ve niceliksel yöntemleri ortaya çıkarır. Sonraki araştırmalara ek olarak bu alandaki araştırmanın diğer bir adımı deneyim ilkelerine dayanan deneysel arka plan aracılığıyla müfredat çerçevesinin şekillendirilmesi olabilir.

1.4.3. Değerlendirme

Sözlü çevirmen değerlendirmesi hakkındaki bilgi kaynakları müfredat ve deneyim konularından daha kapsamlı olmasına rağmen değerlendirme konusundaki kaynakların potansiyeli hemen hemen aynı orandadır. Ölçme ve değerlendirmenin amacı ve rolü müfredat programlarının eğitimsel içeriğinin yenilenmesi ve yaygınlaşması dikkat çeken konulardır. Bu nedenle öğrenme aşamasında değerlendirmenin rolünü anlamak için ve gerekli eğitim programlarını düzenlemek için birkaç yaklaşım ortaya atılmıştır. Bunlar:

- 1) Müfredatın tüm aşamalarında ölçme ve değerlendirmenin rolü.
- 2) Öğrenme sürecinde çeşitli değerlendirme aşamalarının rolü ve özel ders programları.
- 3) Eğitimsel amaçların değerlendirilmesi ve profesyonel hayattaki kalitenin özelliği arasındaki ilişki.
- 4) Sözlü çevirmen eğitimindeki ölçme ve değerlendirme programlarının farklılık ve benzerlikleri.

Genelde sözlü çevirmen eğitim programlarında aşağıdaki üç ölçme ve değerlendirme alanı söz konusudur:

- giriş seviyesi ya da belirlenen amaçlar için teşhis testleri,

- orta seviye, giriş seviyesinin test edilmesi ya da sözlü çevirinin derecesini doğrulama,
- son aşama tüm derecelerin amaçlarının test edilmesi ya da sertifika alımı.

İlk iki kategori bazı eğitim programlarında birbirinden ayrılamaz. Bazı alanlar ise her bir seviyenin niteliksel ve niceliksel olarak tespitini yapmaya yönelmiştir. Sözlü çevirmen yetisinin test edilmesi bilişbilimin ilkelerine başvurularak yapılmasına rağmen sözlü çevirmen tespitinde ölçme-değerlendirme yapılırken çoğunlukla yazılı araçlara başvurulur. Hâlbuki bilişbilimsel bakış açısı çeşitli cihazlarla sözlü çevirmenlerin kapasitesini uygulamalı olarak analiz edebilmektedir (Moser-Mercer,1984: 82; Moser-Mercer v.d. 2000: 115).

Ölçme ve değerlendirme konusundaki en kapsamlı tartışmalardan biri Arjona (1984) tarafından ortaya atılan kuşgözü bakış açısıdır. Bu bakış açısına göre sözlü çevirmen eğitim programlarının kapsamında temel ölçme-değerlendirme ölçütleri tartışılır. Ürüne yönelik bir yaklaşım sunmaktadır. Yani öğrencinin ilerlemesinde sözlü çeviri sürecinden çeviri metninin üretimine uzanan bir bakış açısını bizlere sunmaktadır.

Orta seviyenin bilgi kaynağı biraz daha geniştir. Gile (2001: 381) çeviri eğitimi süresince değerlendirmenin bir ihtiyaç olduğundan öğrenme aşamasında öğrencilerin ilerlemelerinin gözlemlenmesinden ve öğrencilere bu konuda geri bildirim sağlanmasından yana bir tutum sergilemektedir.

Son seviye testlerinde Belisle ve Bowen (1983) kendi üniversitelerindeki ölçme-değerlendirme izleklerini tanımlamışlardır. Son testlerde uyguladıkları ölçme biçimleri ve bunları sunum şekilleri okullarda tartışılmaktadır (Hatim ve Mason, 1997). Bu tartışma hem sözlü hem de yazılı çeviride görülmüş bu konuda Hatim ve Mason (1997:197) şunları söylemiştir:

“Sözlü çevirmen performansının değerlendirilmesi oldukça ihtiyaç duyulan bir konu olmasına rağmen yeterince araştırılmamış ve tartışılmamıştır. Üniversiteler, özel çevirmen yetiştiren üniversite okulları, çevirmen eğitmenleri, devlete bağlı çevirmenler ve uluslararası enstitüler sözlü çevirmen performansını ölçmek için birtakım yollarla testler ya da yarışmalar yapmaktadırlar. Henüz çeviri öğretimi hakkındaki kaynakların görüntüsü ile ve sözlü çevirmen eğitimine dair var olan bilgi kaynaklarıyla

karşılaştırıldığında ölçme ve değerlendirme konusunda ortak bir mekanizma gelişmemiş hatta çok az yayın yapılmıştır”.

1.4.4. Dil Aktarım Yetisi

Dil aktarım yetisi, sözlü çeviride genellikle ilk dikkat edilen unsur olmaktadır. Amman ve Vermeer (1990) özel sözlü çevirmen yetilerini geliştiren bakış açısından genel çeviri yetilerini garanti altına alan pedagoji ve müfredat konusunda bir yaklaşım ortaya atmıştır. Benzer olarak Hönig (1995: 166) sözlü metin üretiminin ve sözlü çeviri alıştırmalarının geçmişte yapılandan ziyade erken süreçlerde başlamasının hem çevirmen hem de sözlü çevirmen eğitiminde daha etkili olacağını söylemiştir. Bu konuda sözlü çevirmenlerin çeviri sürecinde çevirmenlerden daha iyi olduğunu iddia eden bir hipotez geliştirmiştir (Snell-Hornby ve ark, 1998: 342). Sözlü çeviri için geliştirilen öğretim metotlarının geleneksel yazılı çeviri sınıflarına uyarlanması gerektiği sonucuna varmıştır.

Sözlü metin sunumu, bütüncül metin analizi, bağlam tespiti ve stres altında çalışma gibi faktörler, bilişsel süreci işlevsel hale getirebilmektedir.

Sözlü çevirmen yetilerinin tespiti ve değerlendirmesi konusunda yeterli kaynak bulunmazken bu konudaki araştırmaların gerekliliği müfredat programlarındaki aksaklıkların ve ders içeriklerindeki yetersizliklerin sonuçları ile daha da görülebilmektedir. Bilgi kaynaklarına bakıldığında, makaleler, birtakım varsayımlar ve bireysel uygulamalardan öte gidemeyen bir çerçeve ile dikkat çekmektedir. Ancak bu çalışmada ortaya atılan ölçme ve değerlendirme kriterleri ile sözlü çevirmen yetilerinin geliştirilmesi, öğrencilere deneyim kazandırılması ve profesyonel iş hayatına hazırlama konusunda adımlar atılmaktadır. Burada yapılan tartışmalar sonucunda:

- sözlü çevirmen ders programlarının iyileştirilmesi,
- tüm müfredat programları arasında geçirgenliğin iyileştirilmesi,
- eğitimde ve ders programlarında kalitenin artırılması,
- sınıfta yeni olan eğitmenlere rehberlik ve bilgi sağlanması,
- eğitim sistemlerinin ve prosedürlerin değerlendirilmesi için daha açık taslaklar oluşturma gibi öneriler ortaya çıkmaktadır.

Eğitimdeki bu tür sorunları ortadan kaldırıp diller arasındaki kültürel ve dilbilimsel farklılıkları da gözeterek ortaya atılan öneriler ışığında nitelikli sözlü çevirmenler yetiştirilebilir.

1.4.5. Sözlü Çeviri Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar

Bir kişi, belli bir beceriyi kendini iyi bir şekilde tanımadığı sürece doğru öğretememektedir. Sözlü çevirinin, sözlü çeviri uzmanları tarafından öğretilmesi uygun görülmektedir. Bu nedenle verilen eğitimin amacını bilen eğitmen-çevirmen, verilen eğitimi dil eğitimi ile karıştırmamakta; kafasında her zaman mesleki uygulama bakış açısı bulunmakta; uluslararası konferansların gerçekliğini bildiği için de, eğitimi bunların gereklerine göre uyarlamaktadır (Rıfat, 2004: 134).

Sözlü çeviri eğitimi öğretim elemanlarının yanında fiziksel şartların uygunluğunu, maddi imkânların kullanılabilirliğini ve teknolojik araçların ulaşılabilirliğini gerektirmektedir. Fakat eğitimde var olan bu ihtiyaçların giderilmesi bürokratik engeller yüzünden her eğitim kurumunda eşit oranda sağlanamamaktadır. Özellikle andaş ve ardıl çeviri gibi çoklu becerilerin kullanıldığı sözlü çeviri süreçlerinde teknolojik araçlarla donatılmış bir laboratuvarın eksikliği alınan eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini kısıtlı imkânlarla geliştirme çabaları ve uygulama yapma fırsatlarının olmaması sözlü çeviri alanında gerekli görülen ilerlemeyi kazanamamalarına sebep olmaktadır. Bunun dışında sözlü çeviri eğitiminde ortaya çıkan öğretim elemanı ihtiyacı da gözden kaçırılmamalıdır. Tek bir öğretim elemanının tüm sözlü çeviri derslerinde aktif olduğunu düşünürsek hem öğretim elemanı için yorucu bir süreç hem de öğrencilerin aynı sisteme maruz kalmalarından sebep sıkılabilecekleri bir durum kaçınılmazdır.

1.5. Sözlü Çeviri Eğitiminde Edinçler Yumağı

Çeviribilimci ve dilbilimciler, edinci farklı şekillerde tanımlamaktadırlar. Hansen ve ark. (1998) ‘edinci’ bir eylem sırasında kendini gösteren, yetenek, beceri ve bilginin birleşimi olarak tanımlamaktadır (Hansen ve ark, 1998: 341). Farklı metinlerin çevirilerinde çevirmenin sahip olması gereken çok etkili edinçler göze çarpmaktadır; bütün bu edinçlerin ortak katkısı çeviri eyleminin odak noktasında bulunmaktadır (Neubert, 2000: 6).

1.5.1. Yabancı Dil Edinci

Yabancı dil eğitim süreçleri içerisinde kültürlerarası bir boyutun hâkim olmaya başladığını ifade etmek mümkündür (Sercu, 2002; Castro ve ark, 2004; Baker, 2003). Kültürlerarası karşılaşmaların gerçekleşmeye başlaması, diller ve kültür unsurları arasında ortaya çıkan bağın derinlemesine incelenmesinin bir neticesi olarak meydana gelmekte ve daha önce uygulanmakta olan gelenekselleşen öğretim metotlarından farklılaşmaktadır.

Dil edinci ile dil edinimi arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Bu iki kavramın ifade ettikleri çoğu zaman karıştırılmakta, bazı durumlarda ise hatalı bir şekilde birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Edinim kavramı yoğunluklu olarak anadille ilişkili olmaktadır. Bu süreç ilk olarak ana karnında ortaya çıkmakta ve dilsel alt yapının oluşması sürecine dek devam etmektedir. Dilde yeterliliğin doğal gelişimini kapsamakta olan dil edinimi, bilinç dışında gerçekleşen bir süreç olarak kabul edilmektedir. Edinç ise, birtakım koşulların oluşturulması ile birlikte ortaya çıkmaya başlamaktadır (Karakaya, 2008: 31).

Dil ediminin daha anlaşılır bir şekilde ifade edilebilmesi için, bir çocuğun içerisinde yer aldığı toplumun, anne babanın kullanmakta olduğu dili öğrenmesi ve konuşmaya başlaması örnek olarak gösterilebilmektedir. Çocuklar dünyaya gözlerini açtıktan sonra gelişim süreci çevresinde belirli bir dilin kullanılması nedeni ile söz konusu dile ait dil bilgisi kurallarını öğrenmeden evvel o dili konuşmaya başlamaktadır. Okullarda verilmekte olan yabancı dil eğitimlerinin ise dil edincine örnek olarak gösterilmesi mümkündür. Bu süreç içerisinde dil eğitimi bilinçli bir şekilde yürütülmektedir (Koçlu, 2017: 68).

Sözlü veya yazılı olsun çeviri eğitimi veren kurumların amacı, öğrencilerinin en az bir dil çiftinde akademik, ticari ve siyasi camiada kullanılan sözlü ve yazılı metinler için iyi derecede dil ve çeviri yetisini kazanmalarını sağlamaktır. Sözlü çeviri eğitiminde devamlılığı sağlaması açısından yabancı dil edincinin tercümanlar için ne ifade ettiği önemlidir. Çünkü çevirmen eğitiminde oynadığı roller gereği, yabancı dil edinci çevirmenin iş hayatı için ilk şartlardan biridir. Çevirmen bu yetisini zamanla geliştirir ve onu çeviri edinci, haline getirir. Bu edinç, çevirmene eğitim programında yer alan dersleri

idame etmesine imkân tanırken sözlü çeviri sürecini tamamlayabilmesi de bu edincin geliştirilmesine bağlıdır (Aytaş, 2016: 392).

1.5.2. Alan/Konu Edinci

Belli bir uzmanlık alanındaki metnin sorumluluğunu alabilmek veya o alanda başarılı bir biçimde iletişim kurabilmek için, o alanın metinlerini anlamak gerekir. Alan bilgisindeki eksiklik araştırmayla kapatılabilir ama araştırma yapabilmek için de, o alanda bir miktar bilgi birikimine sahip olmak gerekir. Aksi takdirde, uzmanlık çevirilerini, sadece terimcelere bakarak, hatta koştur metinlerden yararlanarak yapmak bile mümkün olmayabilir. Bu nedenle çevirmenin aşına olmadığı alanlarda, çeviriye başlamadan önce bir miktar okuma yapması, yani ders çalışması gerekir. Okumanın dikkatlice oluşturulmuş bir içeriği olmalıdır. Çevrilecek metnin odağına, ele aldığı konulara göre daraltılmış bir okuma olmalıdır. Hem çevrilecek metinle uyumlu (relevant), hem de daraltılmış olmalıdır, çünkü meslek hayatında çevirmen her konuya, her çeviriye uzun bir süre ayırırsa çeviri yaparak hayatını kazanamaz (Baydan, 2013: 111).

Konu ve uzmanlık edinçlerinin, kültürlerin farklı bakış açılarıyla birbirlerinden ayrılması sebebinden dolayı, kültürle bağımlı oldukları belirtilmektedir. Farklı bakış açıları karşılaştırıldığında çeviri problemlerinin pragmatik açılardan ortaya çıktığı görülmektedir. Çevirmenin, çeviri görevi için aldığı metni tam olarak anlayabilmesi için konu ve alan bilgisine ihtiyacı olmaktadır. Bundan daha fazlası ise terminoloji bilgisine ait görülmektedir (Nord, 2002: 76).

1.5.3. Metin Edinci

Amman (2008: 78), metin edincini, „kişinin hem yabancı bir kültürde hem de kendi öz kültüründe metinleri alımlaması ve metin üretimiyle ilgili becerisi” olarak tanımlar. ‘Metin edinci’ kavramı için bu tanımlama oldukça yön belirleyicidir. Bu tanımdan hareketle, metin edincinin çeviri ediminde hem kaynak dünya hem de erek dünyadaki işlemlerde etkinleştiği ortaya çıkmaktadır. „Çevirmenin metin edinci, erek dil alıcısının metin edincinden genellikle daha yüksektir. Alıcı, metin türü geleneklerini yalnızca edilgen konumda tanır, ancak çevirmen bunun ötesinde erek dildeki metin türü geleneklerine etkin konumda hakimdir” (Kautz 2000: 124. Çev.: RA) (akt. Akalın, 2016: 62).

Çevirmen, genellikle zaman baskısı altında çalıştığı için, metinleri ayrıntılı bir şekilde inceleme ve çözümleme yapma fırsatı bulamamaktadır ve bu dezavantaj da bazı durumlarda çevirinin kalitesi adına olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir (Wills, 1996: 10).

Barczaitis (2002) tarafından, farklı dillerde ve kültürlerde, kültürlere özgü metin alımlama ve metin üretme uzmanı olarak nitelendirilen çevirmenlerin karşılaştırmalı metin edinci, edinçler bütünündeki önemli edinçlerden bir başkası sayılmaktadır (Barczaitis, 2002:178).

1.5.4. Kültür Edinci

Kültür edinci ise keskin sınırlarla tanımlanması mümkün olmayan bir olgudur. Kültür edincini, ‘iki kültürü de iyi bilmek’ olarak tanımlamak mümkün değildir. Yüksek kültür ile popüler kültür ayrımının ortadan kalktığı, pop kültür (veya post-kültür) çağında, kültürel birikim veya genel kültür sahibi olmanın ne anlama geldiğini tanımlamak oldukça zordur. Öte yandan, kültürün homojen olmadığı düşünülürse, kültürü iyi bilmenin ne anlama geldiğini de tanımlamak zor olacaktır. Sözelimi Kelly (2005), kültürel ve kültürlerarası edincin, sadece kültürlerle ilgili ansiklopedik bilgilerden oluşmadığını, aynı zamanda kültürlerdeki değerler, mitler, algılar, inanç ve davranışları da içerdiğini belirtiyor. Kültürün heterojen yapısı sebebiyle, kültüre özgü unsurlar bir yandan çok çeşitli, öte yandan sınırsızdır. Sınırların kalktığı küresel çağda, kültüre özgü unsurlar giderek silikleşmekte, belirsizleşmektedir (Baydan, 2013: 113).

Vermeer (1986) kültürü bir toplumun ya da bireyin sergilediği davranışları yönlendiren normların, uzlaşımların, kanıların ve değer yargılarının bütünü olarak tanımlamaktadır (Vermeer, 1986: 35). Göhring’ e (1978) göre ise, kültür “bir bölgenin yerli halkı ile karşılaşıldığında, bu kişilerin üstlendikleri çeşitli rollere uygun ve beklentileri karşılayacak biçimde davranıp davranmadıklarını doğru olarak değerlendirebilmek ve aykırı davranmanın sonuçlarına katlanmak istenmiyorsa, söz konusu toplumdaki beklentilere uygun biçimde davranabilmek için bilinmesi, uygulanabilmesi ve algılanabilmesi gereken her şey” dir (Göhring, 1978: 10). Kültürbilimsel öğelerin çeviri esnasında aktarımdan ayrı tutulması, kaynak iletinin anlamsal yapısını bozabilmekte ve çeviri iletişimini anlaşılabilir hale getirebilmektedir. Dolayısıyla çevirmenlerin sürekli

kendilerini geliştirdikleri bir kültürbilimsel bakış açısıyla çeviri süreçlerinde bulunmaları daha doğru çıktıların elde edilmesine imkân tanıyacaktır.

1.5.5. Çeviri Edinci

Bir çeviri eğitimi süreci içerisinde, öğrencilerin gereksinim duyacakları tüm becerilerin ve bilgilerin kazandırılmasının mümkün olmadığı bilinmektedir. Bir müfredatın kapsamında tüm bilgilerin ve becerilerin yer almasının mümkün olmadığı gerçeği, eğitim sürecinin tamamlanması sonrasında da eksikliklerin giderilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Söz konusu eksikliklerin giderilmesi için birtakım stratejilere gereksinim duyulmaktadır. Bu ifadeler dikkate alınacak olursa, çeviri edincinin bilgi edinme alt edincine odaklanması gerekliliğine işaret etmektedir. Bu beceri doğrultusunda bilgiye duyulan gereksinimin ne zaman ortaya çıktığı, bilgi gereksiniminin ne şekilde tespit edileceği ve edinilen bilgilerin nasıl bir değerlendirmeye tabi tutulacağı anlaşılmaktadır (ACRL, 2000: 2). Bunlara ek olarak bireylerin karar alma, problem çözme ve araştırma süreçlerinde etkinlik sağlamalarını ve yaşam boyu öğrenme sürecine dair sorumluluklarını üstlenmelerini sağlayan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Pinto ve Sales, 2008: 5).

Bu durum, çeviri eğitimi almakta olan bireylerin eğitim süreçleri sona erdiğinde sektörde kalıcı olabilmeleri için gereksinim duydukları becerileri oluşturmaktadır. Edinç çeviri süreçlerinde, problemlerin tespit edilmesinde, etkili çözüm yollarının geliştirilmesinde ve etkili bir şekilde çözüm yollarının uygulamaya sokulmasında yararlı olmaktadır.

Eruz (2000: 51) tarafından da ifade edildiği üzere, Türkiye sınırları içerisinde farklı birçok alanda çevirmenlere işler gelmektedir ve çevirmenlerden farklı alanlarda son derece yetkin çevirileri yapması beklenmektedir. Böylesine bir piyasa içerisinde varlığını devam ettirmek isteyen çevirmenlerin birçok alandan çeviri işlerini kabul etmesi gerekmektedir. Ayrıca, böylesine bir ortam içerisinde çevirmen eğitim süreçlerini üstlenmekte olan kurumlardan da her alanda rahatlıkla çeviri yapabilecek bireylerin geliştirilmesine yönelik beklentiler ortaya çıkmaktadır. Fakat bu durum gerçekçi bir beklenti değildir. Bu nedenle temel amacın, çeviri süreçlerinde karşılaştığı sorunları çözüme kavuşturma becerisi gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi olarak belirlenmesi gerekmektedir.

1.5.6. Çevirmen Edinci

Bir çevirmen, diğer insanlarla arasındaki etkileşimi sağlama hedeflerine ulaşabilmek için yeterli kaynakları kullanmaya ihtiyaç duymaktadır. Günümüz koşulları içerisinde çevirmenlik, doktorluk ya da avukatlık gibi kendiliğinden uzman olarak değerlendirilmesini sağlayan ve uzmanlara gösterilen saygının elde edilmesini sağlayan bir meslek kolu olamamaktadır. Bu durumda çevirmenlerin de zihinlerinde mesleklerini ne şekilde konumlandıkları oldukça fazla önem arz etmektedir. Kendisine yönelik güçlü güven duygularının beslenmesi, kendilerine uzman olarak danışılması ya da bir sekreter gibi görünmesi olasılıklar içerisinde. Uygulamalı mesleklere dair bir değerlendirmede İnce ve İnce & Bengi-Öner (2009: 17) tarafından şu ifadeler yer verilmektedir: “birçok insan marangoz, duvarcı ya da terzi olabilir ancak malzemesinin farkında olanların, icra ettikleri işlerin üzerinde fikir yürütenlerin diğerlerinde ayrılacağı mutlak bir sonuçtur”. Benzer bir benzetme ile birçok insanın yemek yapması mümkündür ancak bu alanda birtakım araştırmalar yapanlar ve kullanmakta olduğu malzemeleri iyi tanıyanlar şef olabilmektedir. Netice itibari ile insanların icra etmekte oldukları mesleklerle ilgili fikir yürütmesi ve zihinlerinde söz konusu meslekleri ne şekilde konumlandıkları yaptıkları işlerin niteliklerini ve diğerleri tarafından ne şekilde algılandığını belirlemektedir. Sela-Sheffy (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İsrail’deki çevirmenlerin kendilerini ve mesleklerini topluma sunuş sürecinde sarf ettikleri söylemleri değerlendirilmiştir. 1980 ile 2004 seneleri arasındaki basın organlarında yayınlanan makaleleri, söyleşileri, anket çalışmaları ve diğer tüm yazıları inceleme altına almışlardır. Yapmış oldukları çalışmalar neticesinde çevirmenler tarafından mesleki konumlandırma algılarının meydana geldiği temel üç imge şu şekildedir:

- 1) İsrail dilinin ve kültürünün gözetleyicisi olarak çevirmenler.
- 2) Diğer kültürlerin temsilcisi ve yenilikçi yaklaşımlara sahip çevirmenler.
- 3) Mesleklerini bir sanat olarak icra eden çevirmenler (Sela-Sheffy, 2008, 612-614).

Görüldüğü üzere oldukça güçlü bir meslek algısı toplum genelinde hâkim kılınmaktadır.

1.5.6.1. Aktif Dinleme

Etkili öğrenme, eğitimde güçlü etkileşim, ezberci temellere dayanmayan eğitim, yaparak öğrenme gibi kavramlar aktif öğrenme olarak bilinmektedir. Bu anlayış içerisinde bilginin öğretmenler tarafından aktif bir şekilde aktarıldığı, öğrenciler tarafından ise pasif bir şekilde karşılandığı geleneksel eğitim anlayışının tam tersi bir yaklaşım doğrultusunda hareket edilmektedir (Meyers ve Jones, 1993: 19).

Bu anlayış ile birlikte öğrenme süreci içerisinde öğrenenin de sorumlulukları bulunmakta, süreç içerisinde öğrenenlere farklı yönlerde karar alabilme ve düzenlemelerde bulunma hakkı tanınmaktadır. Karmaşık öğretimsel süreçler içerisinde öğrenmenin gerçekleşmesi aşamasında zihinsel becerilerin sınırları zorlanmaktadır (Açıkgöz, 2003: 17).

Bu sürecin etkin bir şekilde yürütülebilmesi adına öncelikle bireylere dinleme becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir. Birey ancak fizyolojik ve bilişsel açıdan dinlemeye hazır olduğunda etkin bir öğrenmeden bahsetmek mümkün olmaktadır. Aktif dinleme süreci içerisinde, kalıcı bir öğrenmenin sağlanabilmesi için birçok unsur ön plana çıkmaktadır. Öncelikle fiziksel ve zihinsel kusurların olmaması gerekmektedir. Sonrasında ise, dinlemeye dair gerekli bilgilere sahip olunması, dinlemenin türüne uygun stratejilerin geliştirilmesi, sürecin öncesinde ve sonrasında izlenmesi gereken yollar hakkında gerek duyulan donanımların var olması gerekmektedir (İl, 2018).

Aktif bir dinleme süreci içerisinde bireylerin; aktarıma gerçekleştirilen konuya adapte olmaları, aktarılan konuya dair konuşmacıya sorular yönetmeleri, dinleme esnasında not almaları, konuşmacılara tavırları ile destek vermeleri vb. tutumlar aktif dinlemenin sağlanması açısından etkili olmaktadır.

Bunun yanı sıra, toplumsal gereksinimlerde yaşanan değişimler, öğrenme kaynaklarının zaman içerisinde farklılaşması doğrultusunda aktif dinleme becerilerinin kazanılması çok daha önemli hale gelmektedir. Bu süreç içerisinde dinleyicilerin, dinleme sürecinin temel amaçları doğrultusunda kendisine birtakım sorular yöneltmesi gerekmektedir. Bu soruların başlıcaları aşağıdaki gibidir:

- Dinlediğime dair bir izlenim yaratabiliyor muyum?

- Bu süreç içerisinde ne seviyede odaklanabiliyorum?
- Anlatılanlar ne seviyede ilgimi çekiyor?
- Anlatılan içeriğinde yer alan mesajlara dair ön yargılarım var mı?
- Anlatım seviyesi yüksek konulara dair yaklaşımlarım nasıl?
- Anlatım esnasında detaylara takılıyor muyum?
- Konuşma sürecinde sorulara dair cevaplar tasarlar konuşmamdan uzaklaşıyor muyum?
- Konuşmalara dâhil olurken konuşanların sözünü kesiyor muyum?
- Rutin toplantılar ve görüşmeler haricinde dinlemeye ne kadar zaman ayırıyorum?
- Anlatılanlar adeta başıma gelmiş bir duyguya kapılıyor muyum? (Senemoğlu, 2009: 25-46).

Yöneltilen sorular ve ardından ortaya çıkan yanıtlar doğrultusunda, aktif dinleme süreçlerinin amacına ne seviyede ulaşabildiğini anlamak mümkün olmaktadır. Bu sorular ve karşılığında alınan yanıtlar sürece dair bireylerin gerçekleştirmiş oldukları bir iç sorgulama süreci olarak da değerlendirilebilmektedir. Böylece bireyler dinleme konusundaki eksikliklerini tespit edebilmekte ve bu eksiklikleri giderebilmektedirler.

1.5.6.2. Bellek ve Anımsama

Bellek kavramına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, konuşulan dil ile bağlantılı olup, kişinin sahip olduğu tüm bilginin ne şekilde benimsenip gerek duyulması durumunda kullanılmak üzere depolandığına ilişkin incelemeler üzerinden yönetilmektedir.

Anımsama olarak adlandırılmakta olan sürecin durağan olarak nitelendirilmekte olan özellikleri Stevick (1976) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

Durağan Özellikler

- 1) Bağlam dışında yer alan olguların bellekte saklanması
- 2) Farklı olgular arasında ortaya çıkan bağlantıların bellekte saklanması

- 3) Bellekte tutmanın belirli gruplar üzerinden sağlanması
- 4) Yeni edinilmiş olan bilginin yakın olgularla ilişkilendirilmesi sureti ile bellekte saklanması
- 5) Bireysel düzenlemeler üzerinden bilgilerin bellekte saklanması (Stevick, 1976: 61).

Dinamik Özellikler

Sözel bellekle ilgili araştırmalar yapmakta olan McDonough (1986) sonuç olarak anımsama üzerinde etkili olan üç farklı grup ayrımını öne sürmektedir. Bu ayrımların en başında zaman gelmektedir. Duyulanan ve okunanın hızlı bir şekilde aktarılmasında zorluklarla karşılaşılmasına rağmen, aktarılan bilgilerin anımsanması belirli bir zaman sonra olanaksız hale gelmektedir.

Bunun yanı sıra, ayrımların ikinci aşamasında ise işlemler gelmektedir. Bilgilerin belleğe ne şekilde giriş yaptığı bellekteki kalıcılık süresi üzerinde etkili olmaktadır. Anımsama üzerinde etkili olan işlemlerden bazıları ise aşağıda açıklandığı gibidir:

- 1) Aktarımı gerçekleştirilen bilginin düzeyinin ne olduğu fark etmeksizin, yediyi aşması durumunda anımsama zorlukları yaşanmaktadır.
- 2) Aktarılan bilgiler arasında hayali ya da gerçek bağlantıların kurulması halinde çok daha kolay anımsanmaktadır. Söz konusu bağlantının türü farklılık gösterebilmektedir.
- 3) Bilgilerin bellekte kalma süresi üzerinde, bireylerin söz konusu bilgiyi duyma ya da okuma yoğunlukları etkili olmaktadır.
- 4) Gruplandırmalar üzerinden bilgilerin aktarılması durumunda anımsamak çok daha kolay olmaktadır.
- 5) Kodlaması bellekte daha önce gerçekleştirilmiş olan bilgilerin anımsanması daha kolay gerçekleşmektedir. Öyle ki ilk kez duyulan bir bilgi çoğu zaman daha zor hatırlanmaktadır.

6) Aktarılan bilgiler arasında bir bağlantının olmaması durumunda anımsamak çok daha zor olmaktadır. Öyle ki birbiri ile bağlantılı birçok bilginin yer aldığı öykülerin çok daha kolay anımsanmaktadır (McDonough, 1986: 65)

Son olarak, aktarılan bilgilerin türü ve belleğe ne şekilde giriş yaptıkları ise üçüncü ayrımı meydana getirmektedir. Bu süreç içerisinde Tulving (1972) olgusal ve anlamsal bellekleri öne sürmektedir. Bilgilerin zaman dizimsel bir şekilde zihinde depolanması olgusal bellek olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, dildeki sesleri, normları, kelimeleri ve anlamların algılanması ise anlam belleği sayesinde gerçekleşmektedir. Burada önem arz eden, bilginin aktarılan kodlar içerisinde değil, anlamsal belleğe aktarılmasında saklanmaktadır. Aktarılan kodlar içerisinde anımsanmanın gerçekleşmesi durumunda ezberleme olmaktadır. Bilginin özümsemesi sürecinde içeriklerinde yer alan soyut anlamların aktarılması ve kaydedilmesi gerekmektedir (Ekmekçi, 1995: 73).

Ezberleme haricinde okunanı, görülmekte olanı, duyulanı algılayarak, öncesinde edinilmiş bilgilerle mukayese edip ilişkilendirmek sureti ile yeniden kullanabilmek bilgiyi meydana getirmektedir. Elde edilen bilgilerin geçmiş deneyimlerle ilişkilendirilmemesi durumunda bu bilgi bir zaman sonra bellekten çıkmaktadır. Bu nedenle bilgilerin bellekte kalıcı olması adına zincire bir halka ekler gibi sisteme dâhil edilmesi gerekmektedir. Böylece anlamsal dizilimler ile birlikte bilgilerin kalıcılığı sağlanmış olmaktadır (Aitchison, 1987: 59).

Bunun dışında, sözel belleğe yönelik olarak gerçekleştirilen birçok deney bulunmaktadır. Stevick (1976) tarafından sözel belleğe dair bilgilerin elde edilmesinde üç farklı deneyden yararlanıldığı öne sürülmektedir. İlkinde deneklerden ilişkili iki unsurun göz önünde bulundurulması ile anımsanması istenmektedir. Böylece aktarılan unsurlardan birinin söylenmesi ile diğer unsurun anımsanması beklenmektedir. Özellikle yabancı dil öğrenme süreçlerinde bu anımsama alışkanlığının önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir (Atan, 2003: 105).

1.5.6.3. Not Alma ve İfade Etme

Bireylerin yaşamında iletişimin ve öğrenmenin sağlanması için kullandıkları ilk yöntem dinlemedir (Sever ve ark, 2006: 25; Özbay, 2005: 9; Güneş, 2007: 73). Robertson (2008: 51) tarafından yapılan incelemeler neticesinde ortalama bir zekâ seviyesine sahip öğrencilerin başarıları ve dinleme becerileri arasındaki ilişkinin, yüksek zekâ seviyesine

sahip bir öğrenci ile başarı durumu arasındaki ilişkiden çok daha güçlü olduğu öne sürülmektedir. Pasif bir davranış olarak nitelendirilmesi mümkün olan dinleme neticesinde etkin bir öğrenmenin ortaya çıkması adına not tutmanın oldukça önemli bir yeri vardır. Öyle ki dinlemek sureti ile öğrenilen bilgilerin bir saat içerisinde %70'i, bir gün içerisinde ise %80'ini unutulmaktadır. Bu nedenle öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırabilmek için mutlaka dinleme esnasında çeşitli notların tutulması gerekmektedir (Özbay, 2005: 85). Yapılan birçok araştırma neticesinde not tutmanın akademik başarının artması noktasında önemli bir katkı sağladığı ispatlanmıştır. (Hartley & Davis, 1978; Kiewra & Frank 1988; Simonet & Simonet, 1995; Faber, ve ark, 2000; Kiewra, 2002; Boyle, & Weishaar, 2001; Titsworth & Kiewra, 2004; Brent, 2004; Tok, 2008).

Bunların yanı sıra not almanın, bilginin elde edilmesi, kullanılabilmesi, değerlendirmelere tabi tutulabilmesi vb. birçok işleve önemli katkısı bulunmaktadır. Anlamlandırmanın strateji olarak değerlendirilmesi neticesinde, eğitim sürecinin etkinliğinin belirleyici faktörleri içerisinde doğru not tutmak yer almaktadır.

Eğitim süreçleri içerisinde not tutmak bir amaçtan ziyade araç olma özelliğine sahiptir. Not tutmak öncelikle odağın aktarılanlar üzerinde toplanmasına ve bilgilerin kalıcılığının sağlanmasına katkısı bulunmaktadır. Bilişsel bir değerlendirme kapsamında not tutmak duyulanların ya da okunanların kısaltılmış hali olarak ifade edilememektedir (Piolat, vd., 2005: 306). Not almak bireyler için belli başlı bir zihinsel etkinlik olma özelliğine sahiptir. Craik ve Tulving (1975) not alma ile birlikte birçok bilişsel sürecin etkin hale geldiğini ifade etmektedir. Söz konusu etkinliğin sağlanması için bireylerin birtakım zihinsel aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Bu aşamalar: Dinlemek, okumak, anlamak, analiz etmek, seçmek ve not etmektir (Özbay, 2005: 88).

Not tutma ve ifade etme becerileri özellikle çevirmende müphem derecede gerekli görülmektedir. Karmaşık, çok sistemli ve zihinsel algıların sürekli açık tutulması gereken sözlü çeviri süreçleri çevirmene sözlü çeviri tekniklerini doğru şekilde yerine getirmelerini şart koşmaktadır. Hatta bu becerinin sözlü çeviri türlerinde kullanılma derecesi farklılık göstererek çevirmen adayını veya çevirmene çeviri türlerine göre karar verme sorumluluğu da yüklemektedir.

Not tutma işlemi ardıl çeviride andaş çeviriye göre daha yoğun olmaktadır. Ardıl tercümede konuşmacı konuşmasını kesmeden, tercüme işlemine geçilemediğinden,

tercüme edilecek materyal birikebilmektedir. Bu nedenle özel isim ve tarihlerin not alınması yeterli olmamakta, anlamların ya da ifadelerin de not edilmesi gerekmektedir. Andaş çeviri sürecinde ise durum biraz daha farklıdır. Konuşmacı kesintisiz konuştuğu için tercümanın tüm bilgileri not almaya zamanı yoktur. Bu nedenle andaş tercümede önemli isimler ve tarihler öncelikli not alınır. Not almanın bireysel genel geçer bir tekniği yoktur. Her tercüman kendi tarzı ve birikimi kapsamında ve anlayacağı nitelikte bireysel bir not alma sistemi oluşturmalıdır (Ersoy, 2012: 157).



BÖLÜM II

İnsanlararası iletişim ortamı düşünüldüğünde dinleme sürecinin birincil derecedeki önemi göz ardı edilemez. Araştırmamızın temelinde yer alan bu süreç ilk adım olarak nitelendirilmektedir. Eğitim ortamını ele alırsak dinlemenin öğrenmeyi sağlayan temel becerilerden biri olduğunu söyleyebiliriz. Bu bakımdan öncelikle dinleme becerisi üzerinde birkaç söz söylemek gerekir. Ayrıca sözlü çeviri sürecinde çevirmen adaylarından beklenen iyi bir dinleme becerisine sahip olabilmeleridir.

Dinleme becerisi, alımlama bileşenidir ve anlama becerisi ile sıkı bir ilişki içindedir. Buttaroni ve Knapp'a (2008) göre dinleme becerisi, kesinlikle edilgen bir süreç değil, aksine verilere dayanan bir sistemin yeniden iç yapılandırılmasıdır. Aktif bir eylem olarak görülen bu süreci iyileştirmek ve sözlü çevirinin temellerinin bu beceriyle bağlantılı olduğunu göstermek araştırmanın diğer amaçlarından biridir. Nitekim “dinleme, sözlü üretim becerisini amaçlayan yabancı dil derslerinin esasını oluşturan ilk temel beceri olarak anlaşılmaktadır (Timm, 1998: 221)”.

Dinleme öğretiminde amaç; öğrencinin amaç dildeki sesleri tanınması, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesi ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır. Normal hızla konuşulduğunda, konuşmacıdan gelen mesajın anlaşılmasında en küçük ayrıntıların anlaşılmasından çok genel bir bilginin alınmış olması çok önemli olmaktadır (Demirel, 2010: 98).

Yabancı dil öğretiminde dinleme-anlama, en zor gelişen ve bu nedenle daha çok sabır gerektiren bir dil becerisidir. Çünkü kültürel ve sosyal anlamda ortak yönleri olmayan ve sözlü iletişim kurmada belli bir amacı bulunmayan kişilerin birbirlerine gönderdikleri mesajı anlamaları oldukça güç olmaktadır. Buna bir de konuşulan dile hâkimiyet ve o dilin yapılarını konuşulduğunda tanıma ve seçebilme gücü eklenmektedir (Demirel, 2010: 98).

Yabancı dil öğrenimi açısından ele alınan bu becerinin hem yabancı dil hâkimiyetini hem de dili kullanıp tekrar üretebilme gibi zihinsel süreçlerin işleyişini gerektiren sözlü çeviri eğitiminde edinilmesi zorunludur. Çünkü sözlü çeviri farklı birçok işlemi bir arada gerçekleştirmek zorunda olduğumuz karmaşık ve bilişsel bir eylemdir. Tek dilli metinsel incelemenin yanında önceden edinilen sözlü çeviri stratejilerine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu sayede sözlü çeviri aşamasında ortaya çıkabilecek somut problemler çözüme ulaştırılabilir.

Hem ardıl hem de andaş çeviride birtakım özel yollara başvurmak gereklidir:

- Ardıl çeviri esnasında tercüman özellikle, metni depolamak, hafızada tutmak ve devamında metni ortaya koymak zorunda kalacaktır.
- Andaş çeviride ise eş zamanlı olarak metni alımlama ve tekrar metin üretimine geçme zorunluluğunu yaşamaktadır.

Sözlü çeviriyle uğraşan bireyler ayrıca bilişsel zorlukları azaltmak ve sözcük bulma sıkıntısını aşmak için birtakım yöntemlere hakim olmak zorundadırlar. Bu yöntemler çıktı kontrolünü ve hedef dildeki söylem üretimini kolaylaştırabilecektir. Bunun yanında sözlü çeviri işinin kalitesini iyileştirmek için bu yöntemlerin tercüman tarafından bilinçli veya bilinçsiz, etkili, sistematik ve hedefe yönelik olarak şekillendirilmesi gerekmektedir. Tercüman bu aşamada birçok yöntemin arasından kendi çeviri sürecine en uygun olanını seçip özel bir yöntem belirleyebilir. Yöntemler çeviri sürecinde etkin olan dil çiftinin yapısına göre değişiklik gösterebilir. Sözdizimsel benzerlikler ve farklılıklar yöntem seçiminde etkilidir.

Bu çalışmayı bir binaya benzetirsek zemini hazırlamak için öncelikle taslak bir çalışma (bkz. 3.1) yapılmış ve sonuçları gösterilmiştir. Daha sonra binanın sağlam temellere dayanabilmesi için gereksiz öğelerden madde analizi yöntemiyle arındırılmış (bkz. 3.2.5) ve nitelikli malzemeleri ortaya çıkarmak için ikinci olarak pilot bir çalışma (bkz. 3.2) gerçekleştirilmiştir. Tüm elenen ve sınanan yöntemler (bkz. 3.1, 3.2, 3.3), ölçekler, soru türlerinden sonra çalışmanın en gerçekçi taslağı ikinci bölümün üçüncü kısmında oluşturularak sınavlar ve ölçekler uygulanmıştır.

Tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi, sözlü çeviri eğitiminde de bu çalışmada uygulanan deneysel yöntemlerin kullanılması eğitmen için kolaylaştırıcı bir unsur olabilir. Çalışmanın amacı, sözlü çeviri öğrencilerinin bilişsel hazırbulunuşluluklarını sağlamak ve onları meslek hayatlarına hazırlamak olduğu için bu süreçte birçok yöntem deneme yanılma yoluyla (bkz. 3. bölümün tamamı) sınanmıştır. Aşağıda uygulanan ölçekler sayesinde öğrencilerin sözlü çeviri becerilerinin ne durumda olduğu açığa çıkarılmaya çalışılacaktır.

2.1. Taslak Çalışma

Çalışmanın ikinci bölümünde yer alan I. ve II. kısımdaki ölçeklerin düzenlenmesi ve sınavların nesnelliğinin tespiti için ilk olarak burada bahsedilen taslak çalışma gerçekleştirilmiştir.

2.1.1. Uygulama Ölçütleri

Bu çalışmada, sınıf ortamında Almanca dilindeki metinler ve uygulanacak grupların seviyesine uygun olarak seçilmiş sınav sorularının Almanca Çeviribilim bölümü öğrencilerinin sözlü çeviri konusundaki başarılarına ne ölçüde etkide bulunduğu araştırılmıştır.

Bu çalışmaya, 2015-2016 Bahar Dönemi sonunda, Hazırlık Sınıflarında yapılan bir pilot çalışma (bkz. 3.2.) ile başlanmıştır. Daha sonra 2016-2017 Bahar Dönemi ve 2017-2018 Güz Döneminde 2. ve 4. sınıf Almanca Çeviribilim öğrencilerine farklı soru türleriyle hazırlanmış bir sınav uygulanmıştır. Zamanla sınav sorularında (SÖBES) eklemeler ve çıkarmalar yaşanmıştır. Sınavın en son hali Ek- 2, Ek-3, Ek-4 te görülebilir. İlerleyen bölümlerde geline aşamalar ve çalışmanın istatistiksel sonuçları verilecektir.

Yukarıda bahsedilen aşamalara geçmeden önce Goethe Enstitüsü tarafından uygulanan Zertifikat B1 sınavı örnek alınmış ve aynı sınav metinleri ile öğrencilere sözlü çeviri türlerine uygun olarak sorular hazırlanmış ve cevaplamaları istenmiştir.

2.1.2. Yöntem

Öğrenciler bu araştırma konusunda ayrıntılı olarak bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır.

2015-2016 2. sınıfın güz dönemi ve 4. sınıfın güz döneminde sınavlar (ön-test) yapılmış. 2016-2017 güz döneminde yapılmış olan 2. ve 4. sınıflardaki sınavlar (son-test) ile karşılaştırılmıştır. Değerlendirme kriteri olarak bağıl sistem değil, 100'lük sistemde alınan ham notlar dikkate alınmıştır.

Tablo 4:

Bağıl Sistemle Örnek Puan Hesaplanması

$$\text{PUAN} = \frac{\text{Öğr. Notu} - \text{ortalama}}{\text{Standart sapma}} \times 10 + 65$$

Not: Öğrenci sayısı 11 ve yukarısı olduğunda bu formül kullanılır.

2.1.3. Yapılan Çalışmalar

Uygulanan sınavlar, iletiyi *dinleme*, *anlama* ve *tahmin etmeye* yönelik çalışmalardan oluşmaktadır: Duyduğunu anlama ve sözlü anlatım, yazılı metinden sözlü çeviri, konuşmalardan not alma ve her iki dilde ardıl çeviriden oluşmaktadır. Sınavlarda kullanılacak ölçme ve değerlendirme ölçeği öğrencilerle önceden paylaşılmıştır.

Bu çalışmada uygulanacak olan “*duyduğunu anlama ve sözlü anlatım*” kısmı için aşağıda Goethe Enstitüsü’nde yapılan (2015: 9) “**Zertifikat B1 Modelsatz Jugendliche Prüfung**” örnek sınav metninden alınan yazıyı görüyorsunuz. Öğrencilerin bu metne verdikleri cevaplar gösterilecektir. Metinler 2 şer kez dinletilmiştir.

Annas Alltags Blog.de

Mittwoch, den 20. August

Hi liebe Blogleser,

Tut mir leid, dass ich mich erst heute wieder melde; gestern bin ich leider nicht mehr zum Schreiben gekommen – ich war einfach viel zu müde! Ich war mit meiner Schwester Lisa und unseren Eltern in einem Zoo in Leipzig. Lisa hatte schon mal einen Schulausflug dorthin gemacht, wollte aber zu ihrem Geburtstag unbedingt nochmals hin ... und jetzt weiß ich auch, weshalb ...In diesem Zoo gibt es nämlich eine Art künstlichen tropischen Regenwald, der ziemlich groß ist und aus vielen Bäumen, Pflanzen und anderem Urwald-Grünzeug besteht. Sogar ein Urwaldflüsschen gibt’s, auf dem man eine kleine Bootstour

machen kann aber da meine Mutter so schnell seekrank wird, ließen wir das dann lieber bleiben und hielten Ausschau nach den Tieren. Leider haben wir kaum welche gesehen, was wohl daran liegt, dass viele von ihnen nachtaktiv sind und tagsüber irgendwo gut versteckt schlafen. Ganz anders die beiden Äffchen, die über unseren Köpfen herumturnten und sich immer wieder neugierig den Leuten näherten. Auch ein Krokodil, zwei Wasserschildkröten und ein Nilpferd haben wir entdeckt. Die lagen aber nur recht müde herum und ließen sich von nichts und niemandem aus der Ruhe bringen ...

Nach dem Dschungel haben wir uns auch noch die anderen Zootiere angesehen, z. B. die Giraffen, Elefanten, Zebras, Löwen und Pinguine. Fasziniert sahen Lisa und ich zu, wie eine Tierpflegerin die Pinguine fütterte – in kürzester Zeit waren alle Fische verschlungen! Aber am allertollsten fanden wir eindeutig die Bären, besonders die kleinen, die einander hinterher liefen und miteinander spielten sooo süß! Denen hätte ich echt stundenlang zusehen können! Insgesamt waren wir am Vor- und Nachmittag über sechs Stunden im Zoo und sind davon sicherlich etwa vier Stunden herumgelaufen. Am Schluss haben mir die Beine total wehgetan, und ich war extrem froh, als wir auf dem Heimweg waren. Trotzdem war es ein genialer Tag!

Hoffentlich habt ihr auch alle so tolle Ferien wie ich! ☺

Tschüs für heute und bis morgen!

Anna

(Ö: 4): Ich fühle mich sehr müde! Ich bin mit Lisa und unseren Eltern in einem Zoo in Leipzig. Lisa hat einen Schulausflug dorthin gemacht, wollte aber zu ihrem Geburtstag unbedingt nochmals hin. In diesem Zoo gibt es einen tropischen Regenwald, er ist groß und aus vielen Bäumen, Pflanzen und anderem Urwald besteht. Leider haben wir die gesehen, was wohl daran liegt, dass viele von ihnen nachtaktiv sind und irgendwo gut versteckt schlafen. Ganz anders die beiden Äffchen, die über unseren Köpfen turnten und neugierig den Leuten nähern. Auch ein Krokodil, zwei Wasserschildkröten und ein Nilpferd haben wir entdeckt. Die lagen aber nur recht müde und ließen von nichts und niemandem aus der Ruhe bringen ...

Nach dem Dschungel haben wir uns auch noch die anderen Zootiere angesehen, z. B. die Giraffen, Elefanten, Zebras, Löwen und Pinguine. Fasziniert sahen Lisa und ich alle Fische verschlungen! Aber fanden wir die Bären, besonders die kleinen, die einander liefen und spielten so süß! Denen hatte ich stundenlang können! Insgesamt waren wir etwa vier Stunden herumgelaufen. Am Schluss haben mir die Beine wehgetan, und ich war sehr froh, als wir auf dem Heimweg waren. Trotzdem war es ein genialer Tag!

Tschüs für heute und bis morgen! Anna

Görüldüğü gibi 4 numaralı öğrenci duyduğı metni sözlü olarak ifade ederken birçok kelimeyi unutmuş sadece ana konu ile ilgili olan cümlelere odaklanmışır. Ancak yapılan çeviri mükemmel denilecek seviyededir. Bunun sebebi bu öğrencinin ana dil seviyesinde Almanca yabancı dil yetisine sahip olmasıdır. Bunun yanı sıra lisans eğitiminde gerçekleştirdiğı çeviri pratiğinin çeviri sürecini daha hızlı ve daha fazla cümle üretimi ile tamamlamasına imkan verdiği görülmektedir. Demek oluyor ki var olan dil yetisinin sözlü çeviri eğitim teknikleriyle şekillenerek çeviri sürecinde kolaylık sağlaması tespiti yapılabilir.

Şimdi ise bu metne hazırlık sınıfı okumuş ve derslerinde başarılı bir öğrencinin verdiği cevabı görelim:

Ö: 8 “Ich bin sehr müde. Ich bin mit Lisa und unseren Eltern in Zoo in Leibzig. Ich habe eine Reise mit meiner Schule gemacht. In Zoo gab es einen Regenwald. In diesem Wald gab es viele Bäume, Pflanzen und Tieren. Wir haben viele wilde Tiere gesehen, sie waren Elefanten, Krokodil, Löwen, Zebras, Giraffe.... Sie haben in diesem Regenwald miteinander gespielt. Wir haben sehr froh. Wir waren über 6 Stunden in diesem Zoo. Darum waren wir so müde. Unsere Beine waren wehgetan. Aber das war einen schönen Tag. Tschüss für heute. Anna.

Öğrencimiz verilen metinde geçen ana temayı genel olarak var olan Almanca bilgisiyle ifade edebilmiştir. Bu sonuç, hazırlık sınıflarında aldığı eğitimin dil yetisi ve sözlü ifade becerileri açısından yeterli olduğunu gösterebilir.

Yukarıda sınavın dinleme ve duyduğunu anlama kısmına verilen yanıtlardan başka, diğer aşamalardaki metinler (bkz. **Zertifikat B1 Modellsatz Erwachsene Prüfung**) ve yanıtlar aşağıda gösterilmiş ve yorumlanmıştır (Goethe Institut, 2015: 14).

Yazılı Metinden Sözlü Çeviri:

Bu çeviri türü diğer çevirilere göre daha kısa zamanda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ellerinde yazılı bir kaynak olması metindeki anlamı doğru bir şekilde aktarabilmelerine imkan tanımıştır.

“20 Ich könnte mir vorstellen, dass ein Verbot die gegenteilige Wirkung hätte, denn ein verbotenes Spiel ist doch noch interessanter als ein nicht verbotenes! Außerdem ist es gar nicht möglich, alle Killerspiele abzuschaffen, weil es davon schon viel zu viele gibt. Mein Fazit: Warum „Killerspiele“ verbieten, wenn es im Endeffekt sowieso alle spielen und das Ganze gerade durch ein Verbot noch interessanter wird? Stefan, 19, Graz”

(Ö:5) “Ich könnte mir vorstellen. Ich wirke mich schlecht von einem Verbot. Denn möchte ich immer das Verbotenes, weil das nicht Verbotenes nicht interessant ist. Ich kann nicht verstehen, warum Killerspiele verbieten. Das sind interessante und attraktive Spiele. Stefan ist 19 Jahre alt und aus Graz.

(Ö:2) “Ich kann vorstellen das ist ein Verbot. Manche Spiele sind nicht verbot aber Manche sind verbot. Killerspiele sind warum verbot. Sie sind interessant.

“21 Wer entscheidet letztlich darüber, welche Spiele man nicht braucht? Dürfen diese Menschen dann auch darüber entscheiden, welche Bücher, Filme oder Musik wir nicht brauchen? Viel wichtiger ist es doch, dass Kinder und Jugendliche lernen, selbst zwischen virtueller und realer Gewalt zu unterscheiden! Dagmar, 23, Leipzig”

(Ö:5) “Wer weiss darüber, was für ein Spiel für Kinder und Jugendliche wichtiger ist. Welche Filme, Bücher oder Musik gefallen uns ist das egal. Was für ein Gewalt ist, das für unsere Wählungen bestimmt! Dagmar ist 23 und aus Leibzig.”

(Ö:2) “Wer sagt, das Spiel sind wichtig für Kinder und Junge. Ich brauche viele Filme oder Musik. Ich wähle was möchte ich.”

Örneklerden anlaşılacağı üzere iyi seviyede ve kötü denilebilecek seviyede çeviriler gösterilmiştir. Öğrencilerin yazılı metinden yaptıkları çeviriler diğerlerine göre daha başarılıdır. Ancak yine de yeterli dil yetisine sahip olmayan iki numaralı öğrenci anlayabildiği kadarını çevirebilmiştir. Bu, bazı öğrencilerin sözlü çeviri yetisini geliştirmek konusunda yeterli olmadığını gösterebilir.

Konuşmalardan Not Alma:

Bu alanda not tutma teknikleri konusunda kendini geliştirmiş öğrencilerde başarı oranı daha yüksek çıkmıştır.

“22 „Töten auf Probe“ soll erlaubt sein? Das bedeutet: Mal schnell zu üben, wie man jemanden umbringt, ist eine Freizeitbeschäftigung. Wie zynisch kann man sein? Nicht jeder wird zum Glück zum Monster, der sich mit so viel Gewalt und Zerstörung beschäftigt. Die Einstellung dahinter ist aber Ausdruck einer unglaublichen Gleichgültigkeit. Das muss man stoppen, und zwar schnell. Kathleen, 49, Cuxhaven”

(Ö:3)” Töten muss man erlaubt. Jeder hat keine Chance für Monster sein. Das ist Gewalt für Freiheit. Deshalb kann das erlaubt. Kathleen, 49.

“23 Ich spiele sogenannte Killerspiele wie CaDu seit bald drei Jahren regelmässig. Ich habe eine kleine Tochter, eine Frau und einen Job und spiele für den Ausgleich. Nur weil es mal dazu kommt, dass einer auf dieser Welt das Spiel als Realität sieht und durchdreht, müssen dann all die anderen ein Verbot hinnehmen? Es wäre besser, die Altersbeschränkung auf 18 Jahre festzulegen und sie auch strikt einzuhalten. Marius, 34, St. Gallen”

(Ö:3)”Marius ist 34 und spielt Killerspiele “CaDu” seit 3 Jahren. Er hat kleine Tochter, eine Frau und einen Job. Er liebt spielen. Das spiel kann man verboten für 18 Jährigen.

Konuşmalardan not alma süreci yüksek hız ve beden kontrolünü gerektirmektedir. Öğrenciler bu konuda pek başarı gösterememişlerdir. Dinledikleri metinlerde bazı isimleri ve memleketleri gözden kaçırmışlar ve ana konuyla ilgili kelimeleri not alarak kendi cümleleriyle anlatmaya çalışmışlardır. Aslında kaynak söylemi aktarma yetisi

öğrencilerde vardır. Fakat öğrencilerin işleme hızları henüz istenilen seviyede değildir. Buna rağmen sonuçlar umut vericidir.

Ardıl Çeviri:

Bu çeviri esnasında öğrencilere not tutma ve 2 dk gibi bir süre düşünme imkanı tanınmıştır.

“24 „Killerspiele“ machen schnell aggressiv und man wird davon abhängig. Außerdem besteht die Gefahr, dass jemand nicht mit solchen Spielen umgehen kann und zum Nachahmungstäter wird. Das sind nur zwei Gründe, warum man gegen diese Spiele endlich etwas tun sollte. Jonny, 21, Berlin.

(Ö:6) “Jonny ist 21 und aus Berlin. Er denkt Killerspiele spielen ist schlecht. Jemand kann nicht diese Spiele beenden und das ist Gefahr. Man soll etwas dafür.”

25 In dieser Diskussion fehlt immer die genaue Kenntnis! Meistens ist es bei sogenannten „Killerspielen“ nämlich so, dass man in einem Team spielt. Ein solches Spiel stärkt also den Teamgeist. Außerdem steht die Taktik im Vordergrund und nicht eine bestimmte Methode, jemanden umzubringen. So wird das taktische bzw. logische Denken gefördert! Robert, 18, Winterthur”

(Ö:6) “Robert ist 18 und sagt, dass Killerspielen die Taktik und einen Teamgeist stärken und fördern.

Öğrenciler genel olarak konuşmaların mesajını iletebilmişlerdir. Ancak kullandıkları kelimeler ya birbirinden farklı ya da metnin içinde geçen ezber sözcüklerden oluşmaktadır. Bu nedenle ardıl çeviri esnasında kelimesi kelimesine aktarım yerine yaratıcı dil becerilerini kullanabilmeleri istenebilir.

2.1.4. Sınavların Sonuçlarına Göre Toplam Başarı Puanları

Tablo 5:

Araştırmaya Katılan Almanca Çeviribilim 2. Sınıf Öğrencilerinin 2015-2016 ile 2017-2018 Güz Dönemi Başarı Tablosu

Öğrenci Sayısı	Ön Test	Son Test	Fark
Lisans Öğrencisi			
1	98	95	-3
2	95	95	0
3	90	100	+10
4	85	75	-10
5	80	90	+10
6	80	90	+10
7	75	85	+10
8	75	80	+5
9	65	75	+5
10	60	65	+5
11	75	90	+15
12	55	65	+10
13	45	60	+15
14	40	50	+10
Aritmetik Ortalama	72,7	79,6	+%6,9

Tablo 6:

Araştırmaya Katılan Almanca Çeviribilim Bölümü 4. Sınıf Öğrencilerinin 2015-2016 ile 2017-2018 Güz Dönemi Başarı Tablosu

Öğrenci Sayısı	Ön Test	Son Test	FARK
Lisans Öğrencisi			
1	60	45	-15
2	70	85	+15
3	65	75	+10
4	60	75	+15
5	65	65	0
6	65	75	+10
7	50	55	+5
8	65	72	+7
9	75	80	+5
10	72	85	+13
Aritmetik	64,7	71,2	+%6,5
Ortalama			

2.1.5. Değerlendirme

Almanca Çeviribilim bölümü Hazırlık, 2. ve 4. sınıflarında yürütülen çalışmalar sonucunda elde edilen verilere göre, başarı oranlarının Almanca Çeviribilim 2. sınıflarda % 6,9, 4. sınıflarda % 6,5 oranında başarı artışı gözlemlenmiştir.

Değerlendirme ölçütleri üzerinden elde edilen verilere göre her sınıfta en çok artış yaşandığı düşünülen kriterler dikkate alındığında:

- Sözlü çeviride sözlü ifade edebilme ve jest, mimikler ile iletiyi doğru aktarabilme,
- Sözlü çeviride işlevsel açıdan metinleri doğru anlam çerçevesinde yeniden üretebilme ve yazılı kaynaktan eş zamanlı çeviri yapabilme,
- Sözlü çeviride çeviri tekniklerini kullanma açısından hız ve kontrol sistemini bilerek not tutabilme, anında cevap verebilme ve bağlamsal üretimi gerçekleştirme becerilerinde artış yaşandığı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, her üç sınıfta eğitim gören öğrencilerin iyi bir gelişme kaydettiği söylenebilir, benzer şekilde çeviri stratejilerini kullanmalarında ciddi bir yükseliş gözlemlenmiştir. Burada tüm öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar görülmese de birkaç örnek ile süreçte verilen cevapların özellikleri belirtilmek istenmiştir.

2.2. I. Kısım

Araştırmanın bu bölümünde uygulanan testlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini saptamak ve deney gruplarının çalışmaya uygun şekilde oluşturulması amacıyla gerçekleştirilmiş pilot çalışmaya yer verilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında öğrenci grupları ve rubrik ölçeği birkaç denemeden (bkz. 3.2.5.) sonra tasarlanmıştır. Sınav uygulaması olarak bireysel çabalarla oluşturulmuş olan SÖBES (bkz. 3.2.5.2.) testi denenmiş ve böylece pilot çalışmanın sonuçları elde edilmiştir.

2.2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel araştırma desenleri arasında yer alan deneysel araştırma desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel modeller, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneysel modellen bir araştırmada, amaçlar genellikle denence (hipotez) şeklinde ifade edilir. Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2005: 87-97).

Araştırmalarda değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi test etmek için en güçlü yöntem deneysel araştırma desenleridir. Deneysel araştırmalar bağımsız değişkenlere müdahale edilerek bağımlı değişkenler üzerindeki değişimleri gözleme imkânına sahiptir. Deneysel araştırmalar yapıldıkları ortama göre alan ve laboratuvar deneyleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışma bir alan deneyi olup, kontrol grubu eşliğinde düzenlenmektedir. Ayrıntılı olarak ifade edildiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ön test uygulanmıştır. Daha sonrasında çeşitli demografik bilgilere göre ve ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenen deney ve kontrol grubu öğrencileri belirlenmiştir.

Araştırma yaklaşımı olarak “karma araştırma yaklaşımı” kullanılmıştır. Sosyal bilimler ve davranış bilimlerindeki kullanımının yaygınlık kazandığı karma araştırma yaklaşımı, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanılmasıyla oluşmakta, bu yaklaşım araştırmacılara farklı yöntemlerle veri toplamasına ve verilerin farklı yöntemlerle analiz edilmesine yardımcı olmaktadır (Creswell, 2003, 2008; Akt: Yeşilyurt, 2010). Nicel veriler, sosyal bilimlerde daha çok belli bir materyalin, yöntemin öğrencilerin başarıları,

tutumları, davranışları gibi değişkenlerdeki etkisinin sayısal bilgilerle ifade edilmesine yardımcı olmaktadır. Nitel veriler ise genellikle açık uçlu sorular, görüşme ve gözlem notları gibi yazılı dökümanlardan elde edilmektedir (Erden, 1998; 47). Bir araştırmada farklı yöntem ve yaklaşımların kullanılması, problemin farklı paradigmalardan değerlendirilmesine olanak vermektedir. Farklı araştırma metodlarının birbirini tamamlayıcısı olarak kullanılması çeşitleme (üçgenleme, sacayağı) şeklinde ifade edilmektedir. Çeşitleme, farklı veri kaynakları, veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığının artırılmasına, geçerlik ve genellenebilirliğinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Simşek, 2006; 94).

Tablo 7:

Deney Desenin Şematik Görünümü

Grup	Deney Öncesi	Deney Sonrası	
	Öntest	Sontest	Kalıcılık
Deney	Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)	Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)	Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)
	Rubrik Ölçeği Tutum Ölçeği Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Rubrik Ölçeği Tutum Ölçeği Bilişsel Farkındalık Ölçeği	
Kontrol	Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)	Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)	Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)
	Rubrik Ölçeği Tutum Ölçeği	Rubrik Ölçeği Tutum Ölçeği	

Uygulama öncesi ve sonrası Sözlü Çeviriye yönelik tutumlarını ölçmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Sözlü Çeviriye Yönelik Tutum Ölçeği ve deney grubundaki öğrencilere bilişsel farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Her iki grup, uygulamadan sekiz hafta sonra kalıcılık testiyle sınanmıştır.

2.2.2. Araştırma Süreci

Araştırmanın Temel Amaçları

Araştırma 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Hazırlık sınıfları üzerinde yapılan incelemelere yer verilirken 2. Bölümde lisans öğrenimi gören 2. ve 4. sınıflara uygulanmış olan sınav ve ölçeklere değinilmiştir.

1. Bölüm:

Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin bilişsel farkındalıklarını arttırmak, sözlü çevirmen adaylarının tespitini kolaylaştırmak ve sözlü çevirmen olarak mesleki yatkınlıklarını ölçmek amacıyla nicel bir çalışma yapılması hedeflenmektedir.

2. Bölüm:

Hazırlık sınıfları sözlü çevirmen belirleme ölçeğinin yanı sıra bu araştırmada, öncelikli olarak kuramsal, yöntemsel ve teknik verilerin sözlü çeviriye yönelik olan lisansta uygulanan mevcut müfredattaki derslerde öğrenciye aktarıldığı düşünülmüştür. Hazırlık sınıfları öğrencilerinden farklı olarak 2. ve 4. sınıfların sözlü çeviri becerilerine daha çok hâkim olduğu öngörülmektedir. Bu yönde alıştırmalar ve uygulamaların neticesinde, öğrencilerin sözlü çeviri becerilerinin somut durumunun gözlemlenmesi ve sözlü çeviri sürecinin en önemli etkenleri olan çevirmenin çeviri teknikleri ve çeviri stratejileri belirlenen değerlendirme ölçütleri kapsamında ele alınması hedeflenmektedir.

Elde edilen veriler gelecekte sözlü çeviri yapacak öğrencilerin belirlenmesinde ve meslek olarak sözlü çevirmenliği tercih edecek bireyleri ortaya koymaya yardımcı olabilecektir.

2.2.3. Katılımcılar

Araştırmanın 1. bölümünde, Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Almanca Çeviribilim bölümü birinci ve ikinci öğretim hazırlık sınıfı öğrencileriyle Almanca dersi yürütülmüştür. 2015-2016 akademik yılının sonlarında deney ve kontrol grupları random (rastgele) yöntemi ile belirlenmiştir. Deney grubu olarak ilgili bölümün birinci öğretim birinci sınıf öğrencileri; kontrol grubu olarak da aynı bölümün ikinci öğretim birinci sınıf öğrencileri seçilmiştir.

2. bölümünde ise aynı üniversite ve bölümün 2. ve 4. sınıf öğrencileriyle çalışmalar yürütülmüştür. 2016-2017 akademik yılının sonlarında deney ve kontrol grupları random yöntemi ile belirlenmiş ve benzer şekilde birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. 2. ve 4 sınıfların öğrenci sayıları ve öğrencilere ulaşma konusunda yaşanan aksaklıklardan dolayı çalışmaların II. kısmı 2018 in Mart ayına dek uzatılmıştır.

Tablo 8:

Örneklem Grubu

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	18	16
Erkek	7	5
Toplam	25	21

Tablo 8’de belirtildiği gibi, araştırmanın birinci bölümünde yer alan deney grubunda 18 kız ve 7 erkek olmak üzere toplam 25 öğrenci bulunurken, kontrol grubunu ise 16 kız 5 erkek olmak üzere 21 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney öncesi grupların denkliklerini belirlemek amacıyla aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır:

1. “Çeviribilim Almanca Muafiyet Sınavı” puanları
2. Dört dil becerisini ölçen “Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)” öntest sonuçları

Çalışma gruplarının belirlenen değişkenler açısından denk olup olmadıklarını saptamak amacıyla, öğrencilerin “Muafiyet Sınavı” giriş puanları ve çalışmada öntest ve sontest olarak verilen “Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)” öntesti sonuçları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ölçmek için t testi uygulanmıştır.

2.2.3.2. Grupların “ Muafiyet Sınav Puanları”

Çalışmaya başlamadan önce Almanca dil bilgileri açısından her iki grubun denk olup olmadıklarını saptamak için öğrencilerin “Muafiyet Sınavı” puanları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 9:

Muafiyet Sınavı Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	Ss	Sd	t	P
Deney	25	373,01	4,12	49	0.7	0,398*
Kontrol	21	343,89	5,70			

* $p>0,05$

Tablo 9’daki veriler, deney ve kontrol grupları arasında “Muafiyet Sınavı” puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ($p>0,05$) ve her iki grubun Almanca dil düzeylerinin birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 10:
Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES) Öntest Ortalama Puanlarına İlişkin
Bulgular

Gruplar	N	X	Sd	T	P
Deney	25	17,721	4,666	0,660	0,513*
Kontrol	21	16,916	3,411		

*(p>0,05)

Tablo 10’da görüldüğü gibi her iki grubun Almanca dil becerileri ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (p>0,05). Başka bir ifadeyle her iki grubun başarı düzeyleri denktir.

2.2.4. ”Rubrik Ölçeği” Öntest Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi birbirlerine denk olup olmadıklarını ve dil düzeylerini saptamak amacıyla son olarak Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi B1 dil düzeyinde düşünme ve bellek becerileri, dinleme ve duyduğunu anlama becerileri, konuşma becerileri, duyuşsal ve devinsel becerileri ölçen rubrik ölçeği kontrol listesi öğrencilere verilmiştir.

Tablo 11:
Rubrik Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Sözlü Çevirmen Becerileri	Öntest	Öntest
	X	X
Dinleme ve Duyduğunu Anlama Becerileri	2,45	2,26
Düşünme ve Bellek Becerileri	2,10	2,27
Duyuşsal Beceriler	2,20	2,27
Konuşma Becerileri	1,92	2,00
Devinsel Beceriler	1,74	1,76
Genel	2,08	2,11

Elde edilen verilere göre her iki grubun devinsel becerileri puanları 1-1,79 aralığında iken diğer dört beceri puanları ise 1,90-2,45 aralığında olduğu görülmektedir. Her iki grubun sözlü çevirmen becerileri ortalama puanları, 1,90-2,45 aralığında seyretmektedir. Bu veriler, hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin B1 dil basamağında beş dil becerisi için belirlenen dil betimleyicilerine sahip olmadıklarına işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, her iki grubun dil seviyelerinin denk olduğu, ancak B1 düzeyinde olmadığı saptanmıştır.

2.2.5. Veri Toplama Araçlarının Oluşturulmasında Kullanılan Yöntemlerin Tanıtılması

Bu çalışmada eğitimbilim alanında uzman kişilerin veya bu alana özgü yöntembilimsel bilgilere sahip olanların anlayabileceği veri saptama araçları kullanılmıştır. Ancak bilmeyenler için buradaki terimler hakkında kısa bir tanımlama yapılmıştır. Tüm bu tanımlamalar için Dr. Ergül DEMİR'in "Eğitimde ve Psikolojide ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME" adlı power point sunusundan yararlanılmıştır:

Madde analizi;

1. Maddelerin güçlüğünün,
2. Maddelerin ayıricılığının ve
3. Madde seçeneklerinin işlerliğinin belirlenebileceği bir analiz yöntemidir.

Madde güçlük indeksi (Pj): Maddenin zorluğu veya kolaylığı hakkında bilgi verir. Madde puanlarının aritmetik ortalaması alınarak hesaplanır.

$0,00 \leq P_j \leq 1,00$ arasında değerler alır.

Madde güçlüğü (Pj),

- Maddeyi Doğru cevaplama oranı
- 1-0 puanlamada
- $P = \frac{\text{Maddeye doğru cevap verenler}}{\text{Tüm cevaplayıcılar}}$

Tüm cevaplayıcılar

Formülü = $p_j = \frac{n(D)}{N} = 60/100 = 0,60$ şeklinde hesaplanır.

Dereceli puanlamada güçlük indeksi hesaplama

Madde puanlarının aritmetik ortalamasının maddeden alınabilecek maksimum puana oranı ile bulunur.

$P_j = \text{Madde ortalaması} / K$

K: Maksimum puan

Örnek: Bir madde 10 üzerinden puanlandığında öğrencilerin aldıkları puanlar, 5, 6, 8, 10, 2, 4, 6, 7, 9, 2, 5, 5, 6, 8, 3, 9, 10, 5 olsun. 18 öğrencinin puanları toplamı=110 eder.

Madde aritmetik ortalaması=110/18=6,1
eder.

Madde güçlük indeksi=6,1/10=0,61

Tablo 12:

Madde Güçlüğü'nün Yorumu

Madde Güçlük Değeri	Yorumu
0,00 – 0,20	Çok Zor
0,20 – 0,40	Zor
0,40 – 0,60	Orta Güçlükte
0,60 – 0,80	Kolay
0,80 – 1,00	Çok kolay

Madde ayıricılık indeksi (r_{jx}):

Maddenin kalitesi hakkında bilgi verir. Maddenin tek başına testten düşük ve yüksek puan alanları birbirinden ayırabilme derecesini verir. Madde puanları ile test puanları arasındaki ilişki (korelasyon) katsayısı hesaplanarak elde edilir.

-1,00 ≤ r_{jx} ≤ 1,00 arasında değerler alır.

Tablo 13:
Madde Ayırcılığının Yorumu

<u>Madde Geçerlik Değeri</u>	<u>Yorumu</u>
<u>(-1,00) – (0,00)</u>	<u>Kesinlikle geçersiz (Zıt değişken ölçülüyor)</u>
<u>(0,00) – (0,19)</u>	<u>Geçersiz (Ölçülmek isteneni ölçmüyor)</u>
<u>0,20 – 0,29</u>	<u>Kısmen geçerli (Düzeltilip kullanılabilir)</u>
<u>0,30 – 0,39</u>	<u>Orta derecede geçerli</u>
<u>0,40 – 1,00</u>	<u>Yüksek geçerlikte</u>

Alt ve üst gruplar yöntemi

- 1-Öğrencilerin ham puanları en büyükten en küçüğe sıraya dizilir.
- 2-Grubun en başarılı %27'si «üst grup» (Yüksek puan alanlar) olarak adlandırılır.
- 3-Grubun en başarısız %27'si «alt grup» (Düşük puan alanlar) olarak adlandırılır.
- 4-Orta grup atılır.

Alt ve üst gruplar yöntemi ile madde güclüğü ve ayıricılığının hesaplanması

$$p_j = \frac{n_{(d,\ddot{u})} + n_{(d,a)}}{N}$$

p_j : Madde güclük indeksi

$n_{(d,\ddot{u})}$: Maddeyi üst grupta doğru yanıtlayanların sayısı

$n_{(d,a)}$: Maddeyi alt grupta doğru yanıtlayanların sayısı

N : Üst ve alt gruptaki toplam öğrenci sayısı

$$r_{jx} = \frac{n_{(d,\ddot{u})} - n_{(d,a)}}{n}$$

r_{jx} : Madde ayıricılık gücü indeksi

$n_{(d,\ddot{u})}$: Maddeye üst grupta doğru cevap verenlerin sayısı

$n_{(d,a)}$: Maddeye alt grupta doğru cevap verenlerin sayısı

n : Üst ya da alt gruptaki öğrenci sayısı

Madde seçenek analizi: Maddenin seçeneklerinin çekiciliği hakkında bilgi verir. Seçeneklere verilen cevaplara ilişkin frekansların yüzdesi alınarak hesaplanır.

$0,00 \leq \text{ile} \leq 1,00$ arasında değerler alır.

Madde seçeneklerinden biri **doğru cevap** ve diğerleri **çeldirici** adını alır.

1. Çeldiricilerin oranları arasında çok fark olmaması,
2. Üst grupta doğru seçeneğin oranının yüksek olması,
3. Alt grupta çeldiricilerin oranının yüksek olması,
4. Doğru cevapta üst ve alt grup arasında farkın çok olması, seçeneklerin iyi işlediği anlamına gelir.

2.2.6. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ; “Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)”, “Rubrik Ölçeği”, “Tutum Ölçeği”, “Bilişsel Farkındalık Ölçeği” ve olmak üzere dört farklı nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri araçlarının özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

Bu çalışmada belirtilen sınav Avrupa Dil Portfolyosunda belirtilen B1 seviyesi kriterlerine göre düzenlenmiştir. Bu kriterler şöyledir (Council of Europa, 2017): *“Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir. Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir.”*

Burada uygulanan sınav olarak SÖBES, bireysel çabalar sonucunda bağımsız olarak oluşturulduğundan madde analizine gerek görülmüştür. Bu nedenle, Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi ikinci öğretimde öğrenim gören 78 öğrenciye uygulandı ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Uygulanan andaş ve ardıl çeviri sınavı temelinde hazırlanan bu sınav türünden veriler alındıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmıştır.
- Madde analizleri sonucu madde güçlüğü (Pj) 0,40 ile 0,60 ve ayırıcılık gücü katsayısı (rpb) 0,30’un üzerinde olan maddeler olduğu gibi standart başarı testine alınmıştır.
- Madde güçlükleri 0,30-0,75 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve eğitimbilim alanında uzman öğretim görevlilerinin görüşleri doğrultusunda düzeltilerek araştırmada kullanılan başarı testine alınmıştır. Bu şekilde madde güçlüğü orta düzeyde ve ayırıcılık gücü yüksek standart bir başarı testi elde edilmiştir.

- Hazırlanan sınavın daha sonra Cronbach Alfa güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik katsayısı bir uygulama sonunda tutarlı olarak güvenilirliği verdiği için tercih edilmiştir. Bu amaçla 40 kişiden oluşan başka bir öğrenci grubu üzerinde yapılan uygulama sonucunda, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,84 saptandığından üç uzman (eğitimbilim alanında eğitim veren öğretim görevlileri) görüşü doğrultusunda ölçeğin kapsam geçerliliğine sahip olduğuna karar verilmiştir.
- Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım beceri düzeyleri, öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının nesnellik göstermesi için biri okutman ve diğeri öğretim üyesi olan iki öğretim elemanı tarafından önceden her iki dil becerisi için hazırlanan analitik rapor rubriğiyle (Ek-1) değerlendirilmiştir.

Sakarya Üniversitesi Almanca Çeviribilim Bölümü hazırlık sınıflarında görevli iki öğretim elemanının öğrencilerin andaş çeviri becerileri için vermiş olduğu puanlar arasındaki ilişkiye Pearson Çarpım Momentler Korelasyon tekniği ile bakılmıştır. İki puanlayıcının vermiş olduğu puanlar arasındaki ilişki 0,85 ($p < 0,01$) ve ardıl çeviri becerileri için öğrencilerin yazmış olduğu metinlere öğretim elemanlarınca verilen puanlar arasındaki ilişki 0,92 ($p < 0,01$) olarak saptanmıştır.

2.2.6.1. Tutum Ölçeği

Eğitimbilim alanında yapılan çalışmalardaki benzer veri toplama araçlarının saptanmasından sonra daha önceden oluşturulmuş Almanca, İngilizce ve Fransızca dillerine yönelik öğrenci tutum ölçekleri incelenmiştir. İnceleme aşamasından sonra 11 olumsuz (* ile gösterilmiştir) 29 olumlu madde içeren 40 maddelik bir tutum ölçeği oluşturulmuştur. Üç tane çeviri eğitiminde uzman kişi ve iki eğitim bilimleri uzmanının görüşleri doğrultusunda 4 olumsuz, 7 olumlu madde ölçekten çıkartılarak madde sayısı 29'a indirgenmiştir. 29 madde içeren "Sözlü Çeviriye Yönelik Tutum Ölçeği" pilot uygulama için deney ve kontrol grubu dışında kalan, sözlü çeviri dersi alan ikinci ve dördüncü sınıftan 124 öğrenciye uygulandı. Uygulama sonuçları üzerinde tek tek tüm maddelerle ilgili t testi ile manidarlık kontrolü yapılmıştır. Bu amaçla 124 kişilik öğrenci grubundan en yüksek puan alan %27 ile en düşük puan alan %27 öğrenci grubu belirlenmiştir. Tek tek her bir madde için üst grup ile alt grup arasında t testi hesaplanmıştır. 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı olan 5'i olumsuz, 22'si olumlu olmak

üzere toplam 27 madde araştırmada uygulanmak üzere seçilmiş ve standart bir “Sözlü Çeviri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” formuna dönüştürülmüştür. Hazırlanan standart ölçeğin daha sonra Chronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve .90 olarak bulunmuştur. Elde edilen güvenirlik katsayısının bir tutum ölçeği için yeterli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan tutum ölçeği likert tipinde olduğu için 5 cevaplandırma seçeneği vardır. Bunlar; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1) şeklinde beşli derecelendirilmiştir.

Tablo 14:

Sözlü Çeviriye Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ankette 27 ifade vardır. Sizden istenen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Doğru olmasını istediğiniz veya başkalarının duymayı istediğini düşündüğünüz cevabı değil, size uygun olan cevabı veriniz.

Her ifadeyi kendi içinde düşününüz ve diğer ifadelere yaptığınız yorumlardan etkilenmeyiniz. Lütfen her ifadeye TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

Adı, Soyadı:	Tamamen	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Sınıfı:					
Numarası:					
Cinsiyeti:					
1* . Çeviriyi dinlemeden önce zihnimde belli bir amaca odaklanmam.					
2. Çeviri yapmamda yardımcı olabilecek her türlü unsur (çağrışım,benzetme...) düşünürüm.					

3 Sözlü çeviri sürecine girmeden önce konu hakkında ön . bilgi edinirim.					
4 Kendi çeviri hedefim ile kaynak söylemin içerik uyumuna . dikkat ederim.					
5 Kaynak söylemin uzunluğuna ve biçimine göz gezdiririm. .					
6 Çeviri esnasında neye dikkat kesilip neyi gözardı . edeceğime karar veririm.					
7*. Hatırlamamı kolaylaştırsın diye işaret, resim veya çizimler kullanmak istemem.					
8 Çevirdiğim söylemi daha iyi anlamamı sağlayacak . ipuçları kullanırım.					
9 Önemli bilgileri kalın ve italik halde yazarak dikkat . çekerim.					
10 Kaynak söylemde geçen bilgiyi analiz eder ve . değerlendiririm.					
11 Zor bir söylem çözümlemesi ile karşılaşırsam anladığımı . ve anlatılmak istenilen arasında yüzde yüz yakınlık kurmaya çalışırım.					
12 Çevirisini yaptığım konuşmanın ana maddesinin ne . olduğunu tahmin etmeye çalışırım					
13 Kaynak söylem hakkındaki doğru veya yanlış . tahminlerimi kontrol ederim.					
14*. Sözlü çevirmenlik mesleğinin hayatımın herhangi bir bölümünde yeri yok.					

15Kaynak söylemin akışına göre çeviri hızımı . ayarlayabilirim.					
16. Çeviri yaptığım konu hakkında zaman zaman durup düşünürüm.					
17. Hatırlamamı kolaylaştırsın diye bilgileri görselleştiririm.					
18. Bilinmeyen kelimelerin ve deyimlerin anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.					
19. Konuşma esnasında notlar alırım.					
20. Söylem zorlaştığında çevirmek istediğim şeyi anlamak için sesli okurum.					
21. Kaynak söylemi özetlerim.					
22. Özellikle ardıl çeviri esnasında söylemle ilgili önemli bilgilerin altını çizerim.					
23. Anlamamı kolaylaştıracak materyaller (sözlük...) kullanırım.					
24*. Hedef söylemi üretirken zaman kriterini gözardı ederim.					
25. Konsantrasyonumu kaybedersem derin bir nefes alıp odaklanmaya çalışırım ve çeviriye devam ederim.					
26*. Çeviri aşamasında söylemi en kısa haliyle aktarırım.					
27. Kaynak söylemi dolaylı alıntılama yaparak anlamaya çalışırım.					

Deneklerin Almanca sözlü çeviriye yönelik tutumlarında bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla uygulama öncesi ve sonrası uygulanan Tutum Ölçeğinde olumlu olarak düzenlenmiş her bir madde için “tamamen katılıyorum” seçeneği için 5, “katılıyorum” seçeneği için 4, “kısmen katılıyorum” seçeneği için 3, “katılmıyorum” seçeneği için 2 ve “hiç katılmıyorum” seçeneği için 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumlu maddeler dışında kalan diğer olumsuz maddeler ise, tam tersten puanlanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen Almanca çeviriye yönelik öntest ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında, ,05 anlamlılık düzeyi ölçüt kabul edilmiştir.



2.2.6.2. Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)

SÖBES Başarı sınavı; andaş ve ardıl çeviri becerilerini ölçen iki ana bileşenden ve alt bileşenlerden oluşmaktadır. SÖBES için Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesinde B1 Dil düzeyi için belirlenen betimleyiciler incelenmiş ve iki alan uzmanı (Çeviribilim bölümünde ders veren öğretim elemanları) ile eğitim programları alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşü alınarak Avrupa Konseyi tarafından B1 dil seviyeleri için sınav ölçeği hazırlama kriterlerine göre bu sınav düzenlenmiştir. Bu ölçek;

- Duyduğunu anlama ve sözlü anlatım
- Yazılı metinden sözlü çeviri
- Konuşmalardan not alma
- Her iki dilde ardıl çeviri ve Almancadan Türkçe'ye metinli andaş çeviriden oluşmaktadır.

Hazırlık Sınıfları, 2. ve 4. sınıflara uygulanabilir.

Ardıl ve andaş çeviride önemli olan çevrilecek konuşmayı kelimesi kelimesine aktarmak değil, mesajı diğer dile aktarmaktır. Dolayısıyla hâlihazırda andaş ve ardıl çeviri eğitimi gören öğrencinin öncelikle dinlemeyi öğrenmesi gerekir. İlk aşamada öğrenci kendi dilinde konuşan değişik gruptan insanları, örneğin yaşlıları, düşük eğitim seviyeli kimseleri ve sıradan insanları veya çok akıcı konuşan kişileri dinlemeyi ve konuşmalarındaki mesajı bulmayı öğrenmelidir.

Uygulanan SÖBES Başarı Testi görüldüğü gibi iki kısımdan oluşmaktadır.

Tablo 15:

SÖBES Aşamaları

Andaş çeviri Kısımı	Duyduğunu Anlama ve Sözlü Anlatım
	Yazılı Metinden Eş Zamanlı Çeviri
	Almanca'dan Türkçeye Metinli Andaş çeviri
Ardıl çeviri	Konuşmalardan Not Alma
	Türkçe ve Almanca dil çiftinde dinleme
	Türkçe ve Almanca dil çiftinde okuma-anlama ve sözlü ifade

*Bu test Almanca MÜTERCİM Tercümanlık Bölümü öğrencilerine uygulanabilir.

SÖBES'in diğer sözlü çeviriye yatkınlık sınavlarından farkı nedir?

Bu farkı anlayabilmek için varolan birkaç örneği gösterelim. İlk olarak *Hacettepe Üniversitesi Örneği* (<http://www.mtb.hacettepe.edu.tr/dosyalar/03-FMT-LEY.pdf>) verilmiştir. Buna göre:

“İlk 5 dönemde alınacak olan temel çeviri eğitimi dersleri ortaktır. 5. dönemin sonunda öğrenciler yazılı ve sözlü çeviri alanlarına ayrılır. Sözlü çeviri alanında uzmanlaşmak isteyen öğrencilerin Sözlü Çeviriye Giriş dersini başarıyla tamamlamış olmaları ve öğretim üyesi ve profesyonel konferans çevirmenlerinden oluşan en az 3 kişilik bir jüri önünde yapılacak Sözlü Çeviriye Yatkınlık Sınavında başarılı olmaları gerekir. Sözlü Çeviriye Yatkınlık Sınavı Güz Dönemi 2. Genel Sınav haftasında yapılır. Sınava girmeyen ya da başarısız olan öğrenciler eğitimlerine yazılı çeviri alanında devam ederler.”

“Yazılı çeviri uzmanlığına ayrılan öğrenciler, Sözlü Çeviriye Yatkınlık Sınavı önkoşul olduğu için sözlü çeviri alanına ait aşağıdaki dersleri alamazlar.”

B.Kodu	Kodu	Dersin Adı	T	P	K	AKTS	Statüsü
FMT	435	<i>Andaş Çeviri I</i>	4	2	5	8	S
FMT	436	<i>Andaş Çeviri II</i>	4	2	5	8	S
FMT	439	<i>Konferans Çevirmenliği I</i>	2	0	2	4	S
FMT	440	<i>Konferans Çevirmenliği II</i>	2	0	2	4	S

Çankaya Üniversitesi Örneği (<https://mtb.cankaya.edu.tr/2019/05/05/sozlu-ceviri-yetenek-sinavi/>): Lisans eğitiminin son yılında sözlü çeviri alanında uzmanlaşmak isteyen öğrencilerimizin, **Sözlü Çeviri Yetenek Sınavı'na** katılabilmeleri için 3. sınıf sonunda bölümümüze dilekçe ile başvurması gerekmektedir:

Sınavla ilgili bilgiler:

1. Sözlü çeviri yetenek sınavı, adayın Türkçe-İngilizce ve İngilizce-Türkçe simültane çeviri becerisi ve genel kültür bilgisini ölçen bir sınav olup laboratuvar ortamında gerçekleştirilecektir.
2. Sınavda adayın sözlü çeviri becerisi 80 puan üzerinden, genel kültür bilgisi 20 puan üzerinden değerlendirilir ve toplam 100 puan üzerinden bir yetenek puanı elde edilir.
3. Adayların sözlü çeviri sınavında aldıkları yetenek puanının %70'inin ve üçüncü yılsonu genel not ortalamalarının %30'unun alınmasıyla öğrencinin başarı puanı hesaplanır.
4. Öğrencinin sözlü çeviri sınavında başarılı sayılabilmesi için sözlü sınavdan aldığı puanla transkript ortalaması toplamının en az CC (60-69/100) seviyesinde olması gerekir.
5. Sözlü çeviri alanında uzmanlaşacak çevirmen adayları, yazılı çeviri alanındaki ortak derslerin yanı sıra ağırlıklı olarak sözlü çeviri dersleri alırlar.

Bu iki örneğe göre SÖBES'in farkları şunlardır:

1. SÖBES, sadece lisans seviyesindeki öğrencilere değil Hazırlık Sınıflarına da uygulanabilir.
2. Lisansta 2 aşamalı olarak 2. sınıf sonunda ve 4. sınıf sonunda uygulanabilir.
3. Amacı sadece sözlü çeviri dersi alabilecek öğrencileri seçmek değildir. Bunun yanı sıra, sözlü çevirmenlik mesleğine hazır olduğu düşünülen öğrencileri belirlemeyi de hedeflemektedir.
4. Diğer üniversitelerdeki sınavlardan farklı olarak Rubrik Ölçeği (Ek-1) ile değerlendirilmektedir.
5. Hazırlık sınıflarında uygulanan sınav bölümü dinleme becerisi üzerinden sözlü çeviri eğitimine adapte olup olmadıklarını araştırmaktadır. Diğer üniversitelerin sınavlarında dinleme becerisi ön planda değildir.

2.2.6.3. Rubrik Ölçeği

Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerileri ise, hazırlanan analitik rapor rubriği olan “Sözlü Çeviri Uygulamasına Dair Rubrik Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Geliştirilen bileşenleri ek 1 de belirtilmiştir.

2.2.6.4. Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Bu araştırmada Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen 52 maddelik “Bilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanterin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğini saptamak amacıyla Akın ve arkadaşları (2007) bir çalışma yürütmüşlerdir. 607 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bu çalışmada yapı geçerliği olarak açımlayıcı faktör analizi ile uyum geçerliği yapılmıştır. Güvenirlik için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test katsayıları incelenmiştir. Dilsel eşdeğerlik bulguları ölçeğin orijinal ve uyarlanan form puanları arasındaki ilişkinin 93 olduğunu göstermiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutları altında yer alan sekiz alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetmedir. Uyum geçerliği çalışması, iki ölçek arasında 95 korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde-test korelasyonlarının 35 ile 65 arasında değiştiği görülmüştür. Envanterin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlilik katsayıları 95 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak araştırmacılar, Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen 52 maddelik Bilişsel Farkındalık Envanterinin eğitim alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırmada aynı ölçek kullanıldığı için güvenirlilik ve geçerlik testi tekrar yapılmamıştır (Ege, 2011: 97).

Bilişsel Farkındalık Ölçeğinde 5’li likert tipte düzenlenmiş maddelerin her biri için “asla” seçeneğine 1, “nadiren” seçeneğine 2, “bazen” seçeneğine 3, “sık sık” seçeneğine 4 ve “her zaman” seçeneği ise 5 şeklinde puanlama yapılmıştır. Bu ölçekte de olumsuz madde yoktur. Bilişsel Farkındalık Ölçeğinde, bildirimsel bilgi, yordam bilgisi, durumsal bilgi, planlama, bilgiyi yönetme, kavramayı izleme, hata ayıklama ve değerlendirme olmak üzere toplam sekiz boyut dikkate alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımlı örneklemelerde t testi tekniği kullanılmıştır. Öntest ve sontestten elde edilen verilerin karşılaştırılmasında 05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır (Ege, 2011: 99).

2.2.7. Verilerin Çözümlemesi ve Örnek Cevaplar

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan “Muafiyet Sınavı” puanları, uygulama öncesi ve sonrası öğrencilere bildirilen rubrik ölçeği, SÖBES başarı testi, kalıcılık testi ve Sözlü Çeviriye yönelik tutum ölçeği kullanılarak bu çalışmanın sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca sadece deney grubuna uygulama öncesi ve sonrasında bilişsel farkındalık ölçeği uygulanmıştır.

Öğrencilerin veri araçlarına verdikleri yanıtlar, araştırmanın denencelerinin sınanmasına yönelik soruların yanıtlanmasına olanak verecek şekilde çözümlenmiştir. Öncelikle veri araçlarının uygun doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Ön test, son test ve kalıcılık testlerine deney grubundan 26, kontrol grubundan 21 öğrenci katılmıştır. Grupların öğrenci sayıları değişmemiştir.

Grupların muafiyet sınav puanlarını karşılaştırmak için bağımsız t testi kullanılmıştır.

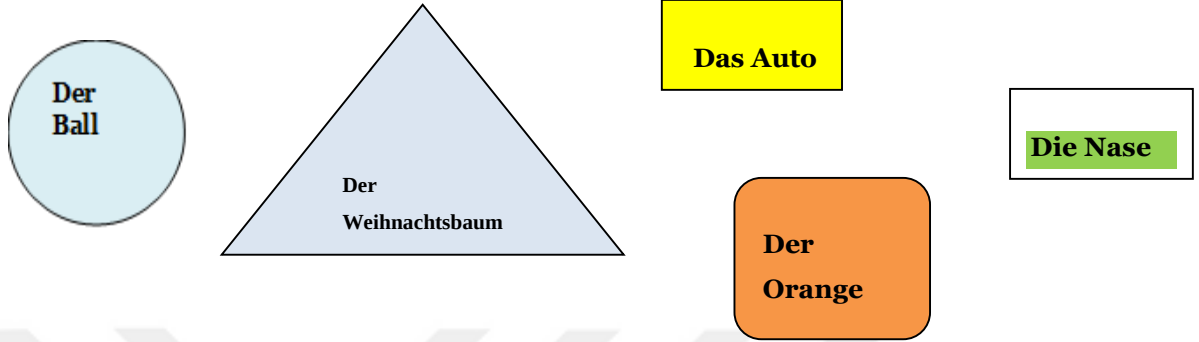
Deney çalışması öncesi ve sonrasında uygulanan “Rubrik Ölçeği”nde 4’lü likert tipte düzenlenmiş maddelerin her biri için 3,5 puan değeri verilirken sadece sözlü çeviri yetisine madde başına 4 puan değeri atanmıştır. Bunun nedeni bu yetinin diğerlerine göre değer aralığının daha yüksek olmasıdır.

Bu kısımda yapılan çalışmanın sonuçlarına geçmeden önce öğrencilerin sınav sorularına verdikleri yanıtlar gösterilecektir.

- ***Not: SÖBES adıyla tasarlanmış olan bu sınav 45 öğrenciye uygulanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın gidişatında kalabalık bir görünüme sebep vermemek adına bu bölümde sadece birkaç öğrenciden örnekler sunulacaktır.***

Hazırlık Sınıfları İçin Belirlenen Sınav Soruları ve Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevaplar

1. Aşağıdaki kelimelere 3'er saniye bakınız ve ait oldukları renklerdeki kartlara 5 saniyede kelimeleri yazınız.



(Ö: 2) Der Ball: mavi çember

Die Nase: yeşil dikdörtgen

Der Orange: turuncu dörtgen

Das Auto: sarı kare

Der Weihnachtsbaum: mavi üçgen

(Ö: 22) Das Auto: turuncu kare

Der Weihnachtsbaum: açık mavi üçgen

Der Orange: sarı dikdörtgen

Die Nase: yeşil oval

Der Ball: mavi yuvarlak

Hedef: Kartlardaki kelimelerin verilen süre içerisinde yazılabilmesidir. Öğrencilerin görsel dikkat becerileri ölçülmüştür. Öğrencilerin geneli bu sorudan % 90 başarı kazanmışlardır.

2. Dinleme ve anlama becerisini ölçmek için Almanca olarak 15 tane birbiriyle ilişkisiz kelimedenden oluşan bir ses kaydı dinletilir. Öğrencilerden duydukları sesleri söylemeleri istenir. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına bağlı olarak söyledikleri sesler değişiklik gösterebilir. Öğrenci ilgi alanına yakın olan kelimeleri daha kolay hafızasında tutacaktır.(1 dk)

Wörter: Eingemacht, versagen, Gebirge, Klugheit, zerbrechlich, Reife, lieferbar, berichten, erkranken, Kundschaft, fahrbereit, Wurfspeer, hämmern, Steilküste, freisprechen.

(Ö: 4): eingemacht, fersagen, Geberge, Klugheit, serbrechlich, Reife, lieferbar, berichten, erkranken, Kundschaft, fahrbereit, hämmern, freisprechen.

(Ö: 7): Gebirge, Klugheit, Reife, Kundschaft, erkranken, berichten, versagen, hämmern, freisprechen.

(Ö: 9): eingemacht, versagen, Gebirge, zerberechen, lieferbar, Klugheit, berichten, erkranken, fahrbereit, hämmern, Steilküste.

(Ö: 11): Gebirge, zerbrechlich, Reife, lieferbar, berichten, erkranken, hämmern, freisprechen.

(Ö: 25): eingemacht, versagen, Gebirge, freisprechen, Steilküste, Wurper, erkranken, hämmern, fahrbereit, Klugheit.

(Ö: 27): fahrbereit, hämmern, freisprechen, erkenken, bericthen, Gebirge, Refe, Kundschaft, Wurfper, Stilküste.

(Ö: 29): eingemacht, freispehen, Kundschaft, Steilküste, berichten, freisprechen, Geberge, Reife, Wufbeer, farbereit, Steilküst.

(Ö: 30): berichten, versagen, hämmern, erkranken, Geberge, Kundschaft, Werfpeer, Steiklüste, Klugheit, freihaft.

Hedef: Öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına bağlı olarak sözcük dağıncıklarını tespit etmektir. Bu hedefe ulaşılmıştır. Öğrencilerin akılda tutma kapasitelerini iyi derecede kullandıklarını görebiliriz. Bu soru türü öğrenciler için zihinsel açıdan öğrenmeye hazır olduklarını gösterebilir.

3. *Öğrenciler iki gruba ayrılır ve bir metin dinletilir, ancak gruplardan birine metnin konusu hakkında bilgi verilirken diğer gruba konu hakkında ön bilgi verilmeyecektir. Amaç, öğrencilerin ilişkili/ilişkisiz bellek kapasitelerini kullanmalarına imkân tanımadır. Öğrenciler dinleme esnasında aldıkları notlara göre metinlerini Almanca olarak oluşturacaklardır. Metin dinlendikten sonra her öğrenci metnini bir arkadaşına okur ve metinler arası karşılaştırma yapılarak orijinal metne en yakın metin analiz edilmeye*

çalışılır. Birinci grup, ön bilgiye sahip olduğu için daha çok cümle çevirebilecekler ve orijinal metne daha da yaklaşırlardır.

Soru Metni:

Du wunderbarer Baum

Ohne Bäume wären wir Menschen wahrscheinlich nichts. Von Bäumen bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft zum Atmen, sie schenken uns Redewendungen aller Art. Und natürlich den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Die kurze Antwort lautet: Ein sehr komplexes Lebewesen. Ein Baum besteht aus Baumwurzeln, dem Baumstamm und der Baumkrone, die manchmal auch Baumwipfel heißt. Aus dem Stamm wachsen Äste, die teilen, verästeln, sich in Zweige, die sich eventuell wieder verzweigen. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben sie alle. Im Inneren das abgestorbene besonders harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumscheiben und Baumgruppen

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, an deren Jahresringen man das Alter eines Baumes ablesen kann. Mehrere Bäume bilden eine Baumgruppe, größer ist der Hain, den man auch Wäldchen oder Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald. Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Doch nun zum wohl berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“. Daran wurde in mittelalterlichen Kirchen erinnert, indem man am 24. Dezember einen mit Äpfeln geschmückten Baum in die Kirche stellte. Der 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva. Die Tradition, sich zu Weihnachten einen immergrünen Baum ins Haus zu holen, gibt es in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert. Doch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen auch Adam, Eva und die Schlange in Gebäckform.

Exportschlager Weihnachtsbaum

Von Deutschland aus verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. Kaufleute brachten ihn nach Österreich und Italien, Fürsten und Könige nach Moskau und London und mit den Auswandererschiffen kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall, auch dort, wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

İlk olarak ön bilgi verilen öğrenci grubundan örnekler verilecektir:

(Ö: 15): Wunderbarer Baum

Ohne Bäume sind wir Menschen nichts. Wir bekommen Holz und Papier, sie atmen, Was ist ein Baum? Eine Antwort laut: es ist komplex Leben es besteht aus Baumwurzeln, dem Baumstamm und der Baumkrone, die manchmal auch Baumwipfel. Aus dem Stamm wachsen Äste, die teilen, verästeln, sich in Zweige, die verzweigen. Laubbäume tragen Blätter, Holz haben sie alle. harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumgruppen

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, man kann das Alter eines Baumes ablesen. Mehrere Bäume bilden eine Baumgruppe, größer ist der Hain dann folgt endlich der Wald. Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum

Das ist berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Eva und Anna. Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“. Daran wurde in mittelalterlichen Kirchen erinnert, indem man am 24. Dezember einen mit Äpfeln geschmückten Baum in die Kirche stellte. Der 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva.

Export

Deutschland verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. Kaufleute brachten ihn nach Österreich und Italien, Fürsten und Könige nach Moskau und London und mit den Auswandererschiffen kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall, auch dort, wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt. Der Duden erlaubt, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

(Ö: 16): Wunderbarer Baum

Ohne Bäume wären wir Menschen wahrscheinlich. Bäumen bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft für Atmen, sie schenken uns Redewendungen. Den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Die kurze Antwort lautet: Ein sehr komplexes Lebewesen. Ein Baum besteht aus Baumwurzeln, dem Baumstamm und der Baumkrone, die manchmal auch Baumwipfel heißt. Aus dem Stamm wachsen Äste, die teilen, verästeln, sich in Zweige, die sich eventuell wieder verzweigen. Bäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben sie alle. besonders harte Kernholz, weiter außen das Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Baumscheiben und Baumgruppen

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, Mehrere Bäume bilden eine Baumgruppe, den man auch Wäldchen oder Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald. Und der bedeckt 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Das berühmtesten Einzelexemplar der Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“. Daran wurde in mittelalterlichen Kirchen erinnert, indem man am 24. Dezember einen Baum in die Kirche stellte. Der 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva. Die Tradition, sich zu Weihnachten einen immergrünen Baum ins Haus zu holen, gibt es in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert. Doch fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen auch Adam, Eva.

Weihnachtsbaum

Von Deutschland. Kaufleute brachten ihn nach Österreich und Italien kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall, auch dort, wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, „Baum“ zu nennen.

(Ö: 17): Du wunderbarer Baum

Wir haben Menschen wahrscheinlich nichts. Von Bäumen bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft zum Atmen Was ist ein Baum? Ein sehr komplexes Lebewesen. Ein Baum besteht aus Baumwurzeln, dem Baumstamm und der Baumkrone, die manchmal auch Baumwipfel heißt. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben sie alle. Im Inneren harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumscheiben

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Der berühmteste Baum. Fangen wir bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“. Daran wurde in mittelalterlichen Kirchen erinnert. Der 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva. Die

Tradition, sich zu Weihnachten einen immergrünen Baum ins Haus zu holen, gibt es in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert. fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen.

Exportschlager Weihnachtsbau

Heute gibt es ihn überall, auch dort, wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig.

(Ö: 18): Du wunderbarer Baum

Ohne Bäume wären wir Menschen wahrscheinlich nichts. Von Bäumen bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft zum Atmen, sie schenken uns Redewendungen aller Art. Und natürlich den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Die kurze Antwort lautet: Ein sehr komplexes Lebewesen. Ein Baum besteht aus Baumwurzeln, dem Baumstamm und der Baumkrone, die manchmal auch Baumwipfel heißt. Aus dem Stamm wachsen Äste, die teilen, verästeln, sich in Zweige, die sich eventuell wieder verzweigen. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben sie alle. Im Inneren das abgestorbene besonders harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumscheiben und Baumgruppen

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, an deren Jahresringen man das Alter eines Baumes ablesen kann. Mehrere Bäume bilden eine Baumgruppe, größer ist der Hain, den man auch Wäldchen oder Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald. Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Doch nun zum wohl berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“. Daran wurde in mittelalterlichen Kirchen erinnert, indem man am 24. Dezember einen mit Äpfeln geschmückten Baum in die Kirche stellte. Doch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen auch Adam, Eva und die Schlange in Gebäckform.

Exportschlager Weihnachtsbaum

Von Deutschland aus verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

(Ö: 19): Du wunderbarer Baum

Ohne Bäume wären wir Menschen wahrscheinlich nichts. Von Bäumen bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft zum Atmen, sie schenken uns Redewendungen aller Art. Und natürlich den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Die kurze Antwort lautet: Ein sehr komplexes Lebewesen. Ein Baum besteht aus Baumwurzeln, dem Baumstamm und der Baumkrone, die manchmal auch Baumwipfel heißt. Aus dem Stamm wachsen Äste, die teilen, verästeln, sich in Zweige, die sich eventuell wieder verzweigen. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben sie alle. Im Inneren das abgestorbene besonders harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumscheiben und Baumgruppen

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, an deren Jahresringen man das Alter eines Baumes ablesen kann. Mehrere Bäume bilden eine Baumgruppe, größer ist der Hain, den man auch Wäldchen oder Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald. Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Doch nun zum wohl berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“. Daran wurde in mittelalterlichen Kirchen erinnert, indem man am 24. Dezember einen mit Äpfeln geschmückten Baum in die Kirche stellte. Der 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva. Die Tradition, sich zu Weihnachten einen immergrünen Baum ins Haus zu holen, gibt es in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert. Doch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen auch Adam, Eva und die Schlange in Gebäckform.

Exportschlager Weihnachtsbaum

Deutschland verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. Kaufleute brachten ihn nach Österreich und Italien, Fürsten und Könige nach Moskau und London und kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall, auch dort, wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

(Ö: 20): Du wunderbarer Baum

Von Bäumen bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft zum Atmen, sie schenken uns Redewendungen aller Art. Und natürlich den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Die kurze Antwort lautet: Ein sehr komplexes Lebewesen. Der Baum heisst Baumwipfel wachsen Äste, die teilen, verästeln, sich in Zweige, die sich eventuell wieder verzweigen. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz besonders harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde...

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, ...ist der Hain, den man

auch Wäldchen oder Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald. Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Doch nun zum wohl berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“. Daran wurde in mittelalterlichen Kirchen erinnert, indem man am 24. Dezember einen mit Äpfeln geschmückten Baum in die Kirche stellte..... Doch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen auch Adam, Eva und die Schlange in Gebäckform.

Exportschlager Weihnachtsbaum

Von Deutschland aus verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die und mit den Auswandererschiffen kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall, auch dort, wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

(Ö: 21): Baum

Menschen bekommen Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft, sie schenken uns Redewendungen. Und natürlich den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Die kurze Antwort lautet: Ein sehr komplexes Lebewesen. Ein Baum besteht aus Baumwurzeln Aus dem Stamm sich in Zweige, die sich. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Baumscheiben und Baumgruppen

die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, an deren Jahresringen man das Alter eines Baumes ablesen kann. eine Baumgruppe, größer ist der Hain, den man auch Wäldchen oder

Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald. Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“.mittelalterlichen Kirchen erinnert, indem man am 24. Dezember einen mit in die Kirche stellte. Der 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva. Die Tradition, sich zu Weihnachten einen immergrünen Baum ins Haus zu holen, gibt es in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert. Doch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, fand man auch Adam, Eva und die Schlange in Gebäckform.

Exportschlager Weihnachtsbaum

verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. Kaufleute brachten ihn nach Österreich und Italien, Fürsten und Könige nach Moskau und London und mit den Auswandererschiffen kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall, Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

(Ö: 22): Du wunderbarer Baum

Ohne Bäume wären wir Menschen wahrscheinlich nichts. Von Bäumen bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft zum Atmen, sie schenken uns Redewendungen aller Art. Und natürlich den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Die kurze Antwort lautet: Ein sehr komplexes Lebewesen. Ein Baum besteht aus dem Baumstamm und der Baumkrone, die manchmal auch Baumwipfel heißt. Aus dem Stamm wachsen Äste, die teilen, verästeln, , die sich wieder verzweigen. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben sie alle. das abgestorbene besonders harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumscheiben und Baumgruppen

die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, ...

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Doch nun zum wohl berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva. Die Tradition, sich zu Baum ins Haus zu holen, gibt es in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert. fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen auch Adam, Eva und die Schlange in Gebäckform.

Exportschlager Weihnachtsbaum

Von Deutschland aus verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

(Ö: 23): Du wunderbarer Baum

Ohne Bäume Menschen wahrscheinlich nichts bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft zum Atmen, sie schenken uns Redewendungen aller Art. Und natürlich den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben sie alle. Im Inneren das abgestorbene besonders harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumscheiben und Baumgruppen

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum

Doch nun zum wohl berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. die Kirche stellte. Der 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva. Die Tradition, sich zu Weihnachten einen immergrünen Baum ins Haus zu holen, hinein, fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen auch Adam, Eva und die Schlange in Gebäckform.

Exportschlager Weihnachtsbaum

Von Deutschland aus verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. Kaufleute brachten ihn nach Österreich und Italien, Fürsten und Könige nach „.....,oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

(Ö: 24): Du wunderbarer Baum

Ohne Bäume wären wir Menschen wahrscheinlich nichts. Von Bäumen bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft zum Atmen, sie schenken uns Redewendungen aller Art. Und natürlich den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Die kurze Antwort lautet: Ein sehr komplexes Lebewesen. Ein Baum besteht aus Baumwurzeln, dem Baumstamm und der Baumkrone, die manchmal auch Baumwipfel heißt. Aus dem Stamm wachsen Äste, die teilen, verästeln, sich in Zweige, die sich eventuell wieder verzweigen. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben sie alle. Im Inneren das abgestorbene besonders harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumscheiben und Baumgruppen

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, an deren Jahresringen man das Alter eines Baumes ablesen kann. Mehrere Bäume bilden eine Baumgruppe, größer ist der Hain, den man auch Wäldchen oder Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald. Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Doch nun zum wohl berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“. Daran wurde in mittelalterlichen Kirchen erinnert, indem man am 24. Dezember einen mit Äpfeln geschmückten Baum in die Kirche stellte. Der 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva. Die Tradition, sich zu Weihnachten einen immergrünen Baum ins Haus zu holen, gibt es in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert. Doch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen auch Adam, Eva und die Schlange in Gebäckform.

Exportschlager Weihnachtsbaum

Von Deutschland aus verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. Kaufleute brachten ihn nach Österreich und Italien, Fürsten und Könige nach Moskau und London und mit den Auswandererschiffen kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall, auch dort, wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

(Ö: 25): Du wunderbarer Baum

Von Bäumen bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft zum Atmen, sie schenken uns Redewendungen aller Art. Und natürlich den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Die kurze Antwort lautet: Ein sehr komplexes Lebewesen. Ein Baum besteht aus Baumwurzeln, dem Baumstamm und der Baumkrone, die manchmal auch Baumwipfel heißt. Aus dem Stamm wachsen Äste, die teilen, verästeln, sich in Zweige, die sich eventuell wieder verzweigen. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben sie alle. Im Inneren das abgestorbene besonders harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumscheiben und Baumgruppen

Mehrere Bäume bilden eine Baumgruppe, größer ist der Hain, den man auch Wäldchen oder Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald. Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, an deren Jahresringen man das Alter eines Baumes ablesen kann. Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Der 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva. Die Tradition, sich zu Weihnachten einen immergrünen Baum ins Haus zu holen, gibt es in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert. Doch nun zum wohl berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“. Daran wurde in mittelalterlichen

Exportschlager Weihnachtsbaum

Von Deutschland aus verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. Kaufleute brachten ihn nach Österreich und Italien, Fürsten und Könige nach Moskau und London und mit den Auswandererschiffen kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall, auch dort, wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

(Ö: 26): Du wunderbarer Baum

Holz haben sie alle. Im Inneren das abgestorbene besonders harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumscheiben und Baumgruppen

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, Baumgruppe, größer ist der Hain, den man auch Wäldchen oder

Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald. Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

.....Kirchen erinnert, indem man am 24. Dezember einen mit Äpfeln geschmückten Baum in die Kirche stellte. Der 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva. Die Tradition, ...sich zu Weihnachten einen immergrünen Baum ins Haus zu holen, gibt es in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert. Doch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen auch Adam, Eva und die Schlange in Gebäckform.

Exportschlager Weihnachtsbaum

Von Deutschland aus verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt..... Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

(Ö: 27): Du wunderbarer Baum

Ohne Bäume wären wir Menschen wahrscheinlich nichts. Von Bäumen bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft zum Atmen, sie schenken uns Redewendungen aller Art. Und natürlich den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Die kurze Antwort lautet: Ein sehr komplexes Lebewesen. Ein Baum besteht aus Baumwurzeln, dem Baumstamm und der Baumkrone, die manchmal auch Baumwipfel heißt. Aus dem Stamm wachsen Äste, die teilen, verästeln, sich in Zweige, die sich eventuell wieder verzweigen. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben sie alle. Im Inneren das abgestorbene besonders harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumscheiben und Baumgruppen

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, an deren Jahresringen man das Alter eines Baumes ablesen kann. Mehrere Bäume bilden eine Baumgruppe, größer ist der Hain, den man auch Wäldchen oder Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald. Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Doch nun zum wohl berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an.

Exportschlager Weihnachtsbaum

.....mit den Auswandererschiffen kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall, auch dort, wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

(Ö: 28): Du wunderbarer Baum

Ohne Bäume wären wir Menschen wahrscheinlich nichts. Von Bäumen bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft zum Atmen, sie schenken uns Redewendungen aller Art. Und natürlich den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Die kurze Antwort lautet: Ein sehr komplexes Lebewesen. Ein Baum besteht aus Baumwurzeln, dem Baumstamm und der Baumkrone, die manchmal auch Baumwipfel heißt. Aus dem Stamm wachsen Äste, die teilen, verästeln, sich in Zweige, die sich eventuell wieder verzweigen. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben sie alle. Im Inneren das abgestorbene besonders harte Kernholz, weiter außen das lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumscheiben und Baumgruppen

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, an deren Jahresringen man das Alter eines Baumes ablesen kann. Mehrere Bäume bilden eine Baumgruppe, größer ist der Hain, den man auch Wäldchen oder Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald. Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Doch nun zum wohl berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“. Daran wurde in mittelalterlichen Kirchen erinnert, indem man am 24. Dezember einen mit Äpfeln geschmückten Baum in die Kirche stellte. Der 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva. Die Tradition, sich zu Weihnachten einen immergrünen Baum ins Haus zu holen, gibt es in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert. Doch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen auch Adam, Eva und die Schlange in Gebäckform.

Exportschlager Weihnachtsbaum

Von Deutschland aus verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. Kaufleute brachten ihn nach Österreich und Italien, Fürsten und Könige nach Moskau und London und mit den Auswandererschiffen kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall, auch dort, wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

(Ö: 29): Du wunderbarer Baum

Ohne Bäume wären wir Menschen wahrscheinlich nichts. Von Bäumen bekommen wir Holz und Papier, sie geben uns Energie und Luft zum Atmen, sie schenken uns Redewendungen aller Art....., die sich eventuell wieder verzweigen. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. Holz haben sie alle. Im Inneren das abgestorbene besonders harte Kernholz, weiter außen das

lebendige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

Rinde, Borke, Baumscheiben und Baumgruppen

Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten. Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, an deren Jahresringen man das Alter eines Baumes ablesen kann. Mehrere Bäume bilden eine Baumgruppe, größer ist der Hain, den man auch Wäldchen oder Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Die Tradition, sich zu Weihnachten einen immergrünen Baum ins Haus zu holen, gibt es in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert. Doch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen auch Adam, Eva und die Schlange in Gebäckform. Doch nun zum wohl berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“. Daran wurde in mittelalterlichen Kirchen erinnert, indem man am 24. Dezember einen mit Äpfeln geschmückten Baum in die Kirche stellte. Der 24. Dezember war damals der Gedenktag für Adam und Eva.

Exportschlager Weihnachtsbaum

wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen. Von Deutschland aus verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. Kaufleute brachten ihn nach Österreich und Italien, Fürsten und Könige nach Moskau und London und mit den Auswandererschiffen kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall

(Ö: 30): **Du wunderbarer Baum**

.....Und natürlich den Weihnachtsbaum. Was ist ein Baum? Die kurze Antwort lautet: Ein sehr komplexes Lebewesen. Ein Baum besteht aus Baumwurzeln, dem Baumstamm und der Baumkrone, die manchmal auch Baumwipfel heißt. Aus dem Stamm wachsen Äste, die teilen, verästeln, sich in Zweige, die sich eventuell wieder verzweigen. Laubbäume tragen Blätter, Nadelbäume natürlich Nadeln. endige Splintholz, dann folgt die Rinde und bei vielen Bäumen ganz außen am Stamm die Borke.

.....

Allerdings werden die Begriffe „Rinde“ und „Borke“ oft synonym verwendet. Wird der Baum zersägt, entstehen Baumscheiben, an deren Jahresringen man das Alter eines Baumes ablesen kann. Mehrere Bäume, den man auch Wäldchen oder Gehölz nennt, dann folgt endlich der Wald. Und der bedeckt immerhin 30 Prozent der Landmasse unseres Planeten.

Der Weihnachtsbaum der Erkenntnis

Doch nun zum wohl berühmtesten Einzelexemplar der Gattung Baum. Fangen wir da bei Adam und Eva an. Die aßen im Paradies Äpfel vom „Baum der Erkenntnis“. Daran wurde in einen immergrünen Baum ins Haus zu holen, gibt es in Deutschland seit dem 16. Jahrhundert. Doch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, fand man an norddeutschen Weihnachtsbäumen auch Adam, Eva und die Schlange in Gebäckform.

Exportschlager.....

Der Duden brachten ihn nach Österreich und Italien, Fürsten und Könige nach Moskau und London und mit den Auswandererschiffen kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall, auch dort, wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Von Deutschland aus verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. Kaufleute erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

Yorum: Görüldüğü üzere ön bilgiye sahip öğrenciler metinlerin genel hatlarını doğru şekilde aktarabilmişlerdir. Ancak hız konusunda sıkıntısı olan birkaç öğrenci not tutarken eksik kalmışlar ve metinlerin bazı bölümlerini atlamışlardır, ayrıca önemli gördükleri kelimeleri aktarmayı tercih etmişlerdir. Buna rağmen ön bilgi cümleler arasında daha kolay bağlantı kurmalarını sağlayarak daha hızlı çeviri sürecini gerçekleştirmelerine olanak tanımıştır denilebilir.

İkinci olarak ön bilgi verilmeyen öğrenci grubundan örnekler verilecektir:

Soru Metni 2:

Hier brennt der Baum

Gerne gibt es in deutschen Familien Debatten darüber, ob am Weihnachtsbaum nun echte oder elektrische Kerzen brennen sollen. Wachskerzen gelten vielen als natürlicher, doch elektrische Lichterketten können den Baum nicht entzünden. Der Ausruf: „Oh Gott, der Baum brennt“, ist dann auch der Schrecken eines jeden Weihnachtsfestes. Inzwischen hat er sich sogar zur Redewendung verselbstständigt. „Hier brennt der Baum!“, heißt es immer dann, wenn gerade eine große Katastrophe passiert. Wenn der Baum zu lange in der warmen Wohnung steht, beginnt er zu nadeln. Auch dieses Phänomen findet sich in einer Redensart wieder. So sagt man von jemandem, der etwas Unsinniges tut: „Der hat ja wohl nicht mehr alle Nadeln an der Tanne“.

Bildhafte Bäume

Ob jemand nun „stark wie ein Baum“ ist, oder ein „baum langer Kerl“, ob man eine Person als „stämmig“, also kräftig und/oder korpulent, bezeichnet, oder ihr bescheinigt, dass sie im Leben „fest verwurzelt“ ist: Der Baum wird gerne für Bilder von Größe, Beständigkeit und Zuverlässigkeit benutzt. Natürlich sollte man auch nicht „an dem Ast sägen, auf dem man sitzt“, oder „sich wie die Axt im Walde benehmen“, sehr unhöflich. Besser ist es da schon, eine „astreine“, besonders tolle, Idee zu haben, oder sich so „stark zu fühlen“, dass man „Bäume ausreißen könnte“.

Der Baum und die Musik

Nun fehlt nur noch die innige Verbindung vom Baum und der Musik. Unzählige Lieder – vom Popsong bis zum Kinderlied – beschäftigen sich mit ihm. Das berühmteste ist sicherlich das, was jedes Jahr an Weihnachten erklingt: der Klassiker „O Tannebaum“. Richtiger heißt es „O Tannenbaum“, doch das kleine „n“ geht hin und wieder verloren. Ursprünglich war dies ein tragisches Liebeslied. Darin ging es um ein untreues Mädchen, das ihrem Liebsten das Herz brach. Im Kontrast dazu wurde der Tannenbaum als Symbol der Treue besungen: „O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie treu sind deine Blätter“. Als der Weihnachtsbaum im 19. Jahrhundert in Deutschland populär wurde, änderte der Leipziger Lehrer Ernst Anschütz den Text der zweiten und dritten Strophe und fertig war das inzwischen weltweit bekannte Weihnachtslied.([http: deutsche welle.de](http://deutsche.welle.de))

(Ö: 31): Der Baum

Es gibt in deutschen Familien am Weihnachtsbaum nun echte oder elektrische Kerzen brennen sollen. Wachskerzen gelten vielen als natürlicher, doch elektrische Lichterketten können den Baum nicht entzünden. Der Ausruf: „Oh Gott, der Baum brennt“, ist dann auch der Schrecken eines jeden Weihnachtsfestes. Inzwischen hat er sich sogar zur Redewendung v. „Hier brennt der Baum!“, heißt es immer dann, wenn gerade eine große Katastrophe passiert. Wenn der Baum zu lange in der warmen Wohnung steht, beginnt er zu nadeln. Auch dieses Phänomen findet sich in einer Redensart wieder.

Bildhafte Bäume

stark wie ein Baum, baumlang(er) Kerl“, „stämmig“, also kräftig und bezeichnet, oder ihr bescheinigt, ist: Der Baum wird gerne für Bilder Natürlich sollte man auch nicht „an dem Ast sägen, auf dem man sitzt“, oder „benehmen“, sehr unhöflich. Besser ist es da schon, eine besonders tolle, Idee zu haben, oder „stark zu fühlen“, dass man „Bäume ausreißen könnte“.

Der Baum und die Musik

fehlt nur noch Verbindung vom Baum und der Musik. Lieder – vom Popsong bis zum Kinderlied – Das berühmteste ist sicherlich das, an Weihnachten erklingt: der

Klassiker „O Tannebaum“ „O Tannenbaum“, doch das kleine „n“ geht hin und wieder verloren. Ursprünglich war dies ein tragisches Liebeslied. untreues Mädchen, das ihrem Liebsten das Herz brach. Im Kontrast dazu wurde der Tannenbaum als Symbol der Treue besungen: „O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie treu sind deine Blätter“. Als der Weihnachtsbaum im 19. Jahrhundert in Deutschland populär wurde. Weihnachtslied.

(Ö: 32): **Hier brannt der Baum**

in deutschen Familien Weihnachtsbaum elektrische Kerzen brennen sollen. Wachskerzen gelten vielen als natürlicher, elektrische Ketten können den Baum nicht entzünden. Oh Gott, der Baum brennt Schrecken eines jeden Weihnachtsfestes. zur Redewendung „Hier brannt der Baum!“, heißt es immer dann, wenn gerade eine große Katastrophe passiert. Wenn der Baum zu lange in der warmen Wohnung steht, beginnt er. Auch findet sich in einer Redensart wieder. So sagt man.

Bildhafte Bäume

stark wie ein Baum“ ist, oder ein „baumlanger Kerl“, dass sie im Leben „fest verwurzelt“ ist: Der Baum wird gerne für Bilder von Größe, Beständigkeit und Zuverlässigkeit benutzt. Natürlich sollte man auch nicht „an dem Ast sägen, auf dem man sitzt“, oder „sich wie die Axt im Walde benehmen“, sehr unhöflich.

Der Baum und die Musik

Unzählige Lieder – vom Popsong bis zum Kinderlied – beschäftigen sich mit ihm. Das berühmteste ist sicherlich das, der Klassiker „O Tannebaum“. Richtiger heißt es „O Tannenbaum“, wieder verloren. Ursprünglich war dies ein tragisches Liebeslied. Im Kontrast dazu wurde der Tannenbaum als Symbol der Treue besungen: „O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie treu sind deine Blätter“. der Weihnachtsbaum im 19. Jahrhundert in

(Ö: 33): **Hier brennt der Baum**

am Weihnachtsbaum nun echte oder elektrische Kerzen brennen sollen. Wachskerzen als natürlicher, doch elektrische Lichterketten können den Baum nicht entzünden. Der Ausruf: „Oh Gott, der Baum brennt“, ist dann auch der Schrecken eines jeden Weihnachtsfestes. Er hat Redewendung ferzelbstständig. „Hier brennt der Baum“, heißt es immer dann, wenn gerade eine große Katastrophe passiert. Wenn der Baum in der warmen Wohnung steht, beginnt er zu nadeln. Auch dieses Phänomen findet sich in einer Redensart wieder. So sagt man von jemandem, der etwas Unsinniges tut: „Der der Tanne“.

Bäume

„stark wie ein Baum“ ist, oder ein „baum langer Kerl“, als „stämmig“, also kräftig und/oder korpulent, dass sie im Leben „fest verwurzelt“ ist: Der Baum wird gerne für Bilder von Größe, benutzt. Natürlich sollte man auch nicht „an dem Ast sägen, auf dem man sitzt“, oder „sich wie benehmen“, sehr unhöflich. Besser ist es da schon, eine „astreine“, besonders tolle, Idee zu haben, oder sich so „stark zu fühlen“, dass man „Bäume

Der Baum und die Musik

was jedes Jahr an Weihnachten erklangt: der Klassiker „O Tannebaum“. Richtiger heißt es „O Tannenbaum. Es war dieses tragisches Liebeslied. Darin ging es um ein untreues Mädchen, das ihrem Liebsten das Herz brach. „O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie treu sind deine Blätter“. Als der Weihnachtsbaum im 19. Jahrhundert in Deutschland populär wurde, änderte der Leipziger Lehrer den Text der zweiten und dritten und fertig war das weltweit bekannte lied.

(Ö: 34): **Hier brennt der Baum**

Debatten darüber, ob am Weihnachtsbaum nun echte oder elektrische Kerzen brennen Wachskerzen gelten vielen doch elektrische können den Baum nicht entzünden. Der Ausruf: „Oh Gott, der Baum brennt“, ist der Schrecken eines jeden Weihnachtsfestes. hat er zur Redewendung verselbstständigt. „Hier brennt der Baum!“, heißt es immer dann, wenn gerade eine große Katastrophe passiert. Wenn

der Baum zu lange in der warmen Wohnung steht, beginnt er Auch in einer Redensart wieder. So sagt man von jemandem, nicht mehr alle Nadeln an der Tanne“.

Bildhafte Bäume

„stark wie ein Baum“ ist, oder ein „baum langer Kerl“, ob man eine Person als „stämmig“, also kräftig und/oder korpulent, bezeichnet, oder ihr bescheinigt, dass sie im Leben „fest verwurzelt“ ist:

Der Baum und die Musik

.....Lieder – vom Popsong bis zum Kinderlied – beschäftigen sich mit ihm. Das berühmteste ist sicherlich das, was jedes Jahr an Weihnachten erklingt: der Klassiker „O Tannebaum“. Richtiger heißt es „O Tannenbaum“, doch das kleine „n“ geht hin und wieder verloren. Ursprünglich war dies ein tragisches Liebeslied. wurde der Tannenbaum als Symbol der Treue besungen: „O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie treu sind deine Blätter“. Als der Weihnachtsbaum im 19. Jahrhundert in Deutschland populär Weihnachtslied.

(Ö: 35): Hier brennt der Baum

Gerne gibt es in deutschen Familien Debatten darüber..... Der Ausruf: „Oh Gott, der Baum brennt“, ist dann auch der Schrecken eines jeden Weihnachtsfestes. Inzwischen hat er sich sogar zur Redewendung verselbstständigt. „Hier brennt der Baum!“, heißt es immer dann, wenn gerade eine große Katastrophe passiert. Wenn der Baum zu lange in der warmen Wohnung steht, Auch dieses Phänomen Redensart wieder, der etwas Unsinniges tut: „Der hat alle Nadeln an der Tanne“.

Bildhafte Bäume

..... Der Baum wird gerne für Bilder von Größe, Beständigkeit benutzt. Natürlich sehr unhöflich. Besser ist es da schon, eine „astreine“, besonders tolle, Idee zu haben, oder sich so „stark zu fühlen“, dass man „Bäume ausreißen könnte“.

Der Baum und die Musik

innige Verbindung vom Baum und der Musik. Lieder – vom Popsong bis zum Kinderlied – beschäftigen sich mit ihm. Das berühmteste ist sicherlich das, was jedes Jahr an Weihnachten der Klassiker „O Tannebaum“. Richtiger heißt es „O Tannenbaum“, doch Als der Weihnachtsbaum im 19. Jahrhundert in Deutschland populär wurde, änderte der Leipziger Lehrer Ernst Anschütz den Text der zweiten und bekannte Weihnachtslied

(Ö: 36): Hier der Baum

Gerne deutschen Familien darüber, ob am Weihnachtsbaum elektrische Kerzen brennen sollen. Wachskerzen gelten, doch elektrische Lichterketten können den Baum nicht entzünden. Der Ausruf: „Oh Gott, der Baum brennt, heißt es immer dann, wenn gerade eine große Katastrophe passiert. Wenn der Baum zu lange in der warmen Wohnung steht, beginnt er zu nadeln. Auch dieses Phänomen findet sich in einer Redensart wieder. So sagt man von jemandem, der etwas Unsinniges tut: „Der hat ja wohl nicht mehr alle Nadeln an der Tanne“.

Bildhafte Bäume

Ob jemand nun „stark wie ein Baum“ ist, oder ein „baum langer Kerl“, ob man eine Person als „stämmig“, bezeichnet, oder ihr bescheinigt, dass sie im Leben „fest verwurzelt“ ist: Der Baum wird gerne für Bilder von Größe, Beständigkeit und Zuverlässigkeit benutzt. Natürlich sollte man auch nicht „sagen, auf dem man sitzt“, oder „sich wie die Axt im Walde benehmen“, sehr unhöflich.

Der Baum und die Musik

Baum und der Musik. Unzählige Lieder – vom Popsong bis zum Kinderlied – beschäftigen sich mit ihm. Das berühmteste ist sicherlich das der Klassiker „O Tannebaum“. Richtiger heißt es „O Tannenbaum“, war dies ein tragisches Liebeslied. ein untreues Mädchen, das ihrem Liebsten das Herz brach. Im Kontrast dazu wurde der Tannenbaum als Symbol der Treue besungen: „O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie treu sind deine Blätter“. Als der Weihnachtsbaum im 19.

Jahrhundert in Deutschland populär wurde, änderte weltweit bekannte Weihnachtslied

(Ö: 37): **Hier brennt der Baum**

..... „Hier brennt der Baum!“, heißt es immer dann, wenn gerade eine große Katastrophe passiert. Wenn der Baum zu lange in der warmen Wohnung steht, beginnt er zu nadeln. Auch dieses Phänomen findet sich in einer Redensart wieder. sagt man von jemandem, der etwas Unsinniges tut: „Der hat nicht mehr alle Nadeln an der Tanne“.

Bildhafte Bäume

Ob jemand nun „stark wie ein Baum“ ist, oder ein „baumlanger Kerl“, ob man eine Person als „Der Baum wird gerne für Bilder von Größe, Beständigkeit und benutzt. Natürlich sollte man auch nicht sehr unhöflich. Besser ist es da schon, eine „astreine“, besonders tolle, Idee zu haben, oder sich so „stark zu fühlen“, dass man „Bäume

Der Baum und die Musik

die innige Verbindung vom Baum und der Musik. Unzählige Lieder – vom Popsong bis zum Kinderlied – beschäftigen sich mit ihm. Das berühmteste ist sicherlich an Weihnachten erklingt: der Klassiker „O Tannebaum“. Richtiger heißt es „O Tannenbaum“, der Tannenbaum als Symbol der Treue besungen: „O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie treu sind deine Blätter“. Als der Weihnachtsbaum im 19. Jahrhundert in Deutschland populär wurde, änderte der Leipziger Lehrer und fertig war das inzwischen weltweit bekannte Weihnachtslied.

(Ö: 38): **Hier brennt der Baum**

..... zur Redewendung verselbstständigt. „Hier brennt der Baum!“, heißt es immer dann, wenn gerade eine große Katastrophe passiert. Wenn der Baum zu lange in der warmen Wohnung steht, ...

Bäume

wie ein Baum“ ist, oder ein „Kerl“, ob man eine Person als „stämmig“, also kräftig und/oder korpulent, bezeichnet, oder ihr bescheinigt, dass sie im Leben “ ist: Der Baum wird gerne für Bilder von Größe, Beständigkeit und Zuverlässigkeit benutzt. Natürlich sollte man auch nicht „ist es da schon, eine „astreine“, besonders tolle, Idee zu haben, oder sich so „stark zu fühlen“, dass man „Bäume ausreißen könnte“.

Der Baum und die Musik

Popsong bis zum Kinderlied –Das berühmteste ist sicherlich das, was jedes Jahr an Weihnachten erklingt: der Klassiker „O Tannebaum“. Richtiger heißt es „O Tannenbaum“, doch das kleine „n“ geht hin und wieder verloren. Ursprünglich war dies ein tragisches Liebeslied. ging es um ein untreues Mädchen, das ihrem Liebsten das Herz brach. wurde der Tannenbaum als Symbol der Treue besungen: „O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie treu sind deine Blätter“. populär wurde, änderte der Leipziger Lehrer Ernst Anschütz den Text der zweiten und dritten Strophe und fertig war das inzwischen weltweit bekannte Weihnachtslied

(Ö: 39): Hier der Baum

Gerne deutschen Familien Debatten darüber, ob am Weihnachtsbaum nun echte oder elektrische Kerzen. gelten vielen als natürlicher, doch elektrische Lichterketten können den Baum nicht entzünden. Der Ausruf: „Oh Gott, der Baum brennt“, ist dann auch der Schrecken eines jeden Weihnachtsfestes. Inzwischen hat er sich sogar zur Redewendung verselbstständigt. „Hier brennt der Baum!“, heißt es immer dann, wenn gerade eine große Katastrophe passiert. Wenn der Baum Wohnung steht, beginnt er zu nadeln. Auch dieses Phänomen findet sich in einer Redensart wieder.

Bildhafte Bäume

„stark wie ein Baum“ ist, oder ein „baumlanger Kerl“, ob man eine Person als „stämmig“, also kräftig und/oder korpulent, bezeichnet, oder ihr bescheinigt, dass sie im Leben „fest verwurzelt“ ist: Der Baum wird gerne dem Ast sägen, auf dem man sitzt“, oder „sehr unhöflich. Besser ist es da schon, eine „astreine“, besonders

tolle, Idee zu haben, oder sich so „stark zu fühlen“, dass man „Bäume ausreißen könnte“.

Der Baum und die Musik

Baum und der Musik. Unzählige Lieder – vom Popsong bis zum Kinderlied – beschäftigen sich mit ihm. Das berühmteste ist sicherlich das, was jedes Jahr an Weihnachten erklingt: der Klassiker „O Tannebaum“. Richtiger heißt es „O Tannenbaum“, doch das kleine „n“ geht hin und wieder verloren. Ursprünglich war dies ein tragisches Liebeslied. Darin ging es um ein untreues Mädchen, das ihrem Liebsten das Herz brach. Im Kontrast dazu wurde der Tannenbaum als Symbol besungen: „O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie treu sind deine Blätter“. Als der Weihnachtsbaum im 19. Jahrhundert in Weihnachtslied

(Ö: 40): Hier brennt der Baum

Gerne gibt es in deutschen Familien Debatten darüber, ob am Weihnachtsbaum nun echte oder elektrische Kerzen brennen sollen. gelten vielen als natürlicher, doch elektrische „Hier brennt der Baum!“, heißt es immer dann, wenn gerade eine große Katastrophe passiert. Wenn der Baum zu lange in der warmen Wohnung steht, beginnt er zu nadeln. Auch dieses Phänomen findet sich in einer Redensart wieder. So sagt man von jemandem, der etwas Unsinniges tut: „Der hat ja wohl nicht mehr alle Nadeln an der Tanne“.

Bildhafte Bäume

..... „stämmig“, also kräftig und/oder korpulent, bezeichnet, oder ihr bescheinigt, dass sie im Leben „fest verwurzelt“ ist: Der Baum wird gerne für Bilder von Größe, Beständigkeit und Zuverlässigkeit benutzt. Natürlich sollte man auch nicht „an „astreine“, besonders tolle, Idee zu haben, oder sich so „stark zu fühlen“, dass man „Bäume ausreißen könnte“.

Der Baum und die Musik

vom Popsong bis zum Kinderlied – beschäftigen sich mit ihm. Das berühmteste ist sicherlich das, was jedes Jahr an Weihnachten erklingt: der Klassiker „O Tannebaum“. Richtiger heißt es „O Tannenbaum“, doch das kleine „n“ geht hin und wieder verloren. Ursprünglich war dies ein tragisches Liebeslied. Darin ging es um ein untreues Mädchen,,: „O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie treu sind deine Blätter“. Als der Weihnachtsbaum im 19. Jahrhundert in Deutschland änderte der Leipziger Lehrer Ernst Anschütz Strophe und fertig war das inzwischen weltweit bekannte Weihnachtslied.

Yorum: Ön bilgi verilmeyen öğrencilerimiz metindeki anlamı kendi cümleleriyle aktarmak yerine duydukları kelimeleri not etmişler ve onları aktarmaya çalışmışlardır. Bu durum metnin bağlamında kopukluklara sebep olurken metnin iletisini alıcıya iletmede anlaşmazlık yaratabilir.

Bu sorunun amacı, öğrencilerin not tutma kabiliyetlerini ve aktarma yetilerini sınamak ve geliştirmek olmalıdır. Öğrencilerin yabancı dilde dinlediklerini doğru bir telaffuz ve ses tonu ile aktarmalarını sağlamak ve ayrıca anında düşünme protokollerini kullanarak hedef dilden amaç dile çevirilerini gerçekleştirebilme yetilerini sınamaktır. Burada dinleme, anlama ve yabancı dil yetisinin yanında konuşma becerilerinin de takibi yapılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin, daha önce bilgilendirilmedikleri bir konuda anında bağlantı kurabilme becerileri sınanır. Bu nedenle, özellikle eş zamanlı çeviri durumunda öğrencilerin bağlantı kuramama gibi sıkıntılarla karşılaşması normal sayılabilir.

4. Öğrencilere Almanca olarak bir komedi gösterisi izletilir. Öğrenciler videoyu izlerken not tutabilirler. Çünkü video bittikten sonra gösterinin aynısını öğrencilerin sergilemesi istenecektir. Burada önemli olan öğrencilerin videoda yer alan güldürü öğelerine dikkat etmeleridir.

Öğrencilerin bu gösteriyi özetleyen notlarından bir alıntı:

“die beiden jungen Männer Rudi und Martin ,vollen Zügen zu genießen. Rudi sagt laut Martin einmal in seinem Leben am Meer gewesen , begeben sich die beiden todkranken Männer auf Ozean. Sie waren betrunken, es gab einen schicken Mercedes. Es kostet Milliorden. überfallen Rudi und Martin eine Tankstelle und eine Bank und auf dem Weg zum Meer nicht nur sondern auch von der Polizei. Das war sehr lustig und interessant.”

Yorum: Öğrenciler kendi seviyelerine göre bir video izlediklerinden videoda geçen çoğu güldürü ögesini anladılar, ancak konular arasında bağlantı kurmada zorluk yaşadılar. Bu yüzden biraz ön bilgi verildikten sonra tekrar izlediler ve sonunda konuyu anlatan bir özet çıkarabildiler. Gösteriye benzer bir oyun da öğrenciler tarafından sergilendi. Bir farkla, öğrenciler bu oyuna kendi yorumlarını katarak belki de daha eğlenceli bir etkinlik haline dönüştürdüler.

Bu sorunun hedefi, öğrencilerin, jest ve mimiklerini kullanarak dinleyici gruplarına hitap etme yeteneklerini ve her durumda çeviri yapabilecek kadar yeterli bilişselliğe sahip olup olmadıkları tespit etmektir. Bu gösteri öğrencilerin sadece duyma, görme ve işitme becerileriyle doğru orantılı değil, devinsel yeterliliklerinin ve dili duygusal olarak kullanabilmelerinin sınanmasını da sağlayabilir.

5. ***Sınıfta “sch” harflerini “ş” olarak söyleyen bir öğrenci olduğunu varsayalım. Bu öğrenciye “sch” harflerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı Almanca cümleler okutulur. Diğer öğrenciler, bu cümleleri Türkçeye çevirirler. Ancak, düzeltme yapılması gereken yerler çevirmene bırakılır. Çeviri yapacak öğrencilerden, konuşmacının hatalarını düzelterek metni Türkçe dilinde ifade etmesi beklenir.***

Soru Metni:

Die Schlange erschreckt die Spinne im Schrank.

Die Schnecke kriecht über Schienen.

In der Scheune schmatzt das Schwein.

Um das Schiff schwimmen schnelle Fische.

Der Schneemann schmilzt im Sonnenschein.

In der Schule schläft Schorsch auf dem Tisch.

Eine Schildkröte schleicht unter einem Schirm.

Herr Schmitz verschenkt seine schönen Schlüssel.

Im Schlaf kann kein Schläfer Schafe scheren.

Ein Frosch hüpft von Stein zu Stein in den Matsch.

In der Schatzkiste schimmert schöner Schmuck.

Die Schüssel mit Speckt steht auf dem Tisch.

Dem scheußlichen Schlossgespenst schmeckt Schokolade gut.

Schwimmende Schweine erscheinen nicht besonders sportlich.

Der schöne Schmetterling schwirrt zum Schwarzland.

Im Schatten eines Baumes schaukelt eine Schildkröte auf einer Schaukel.

Das schmutzige Schwein schwimmt in schlammig-schwarzen Wasser.

Im Sportunterricht spielen die Schulkinder heute verstecken.

Der Hirsch sprang über einen Busch und erschrack dabei die Spinne.

Der Schornsteinfeger trägt eine Schürze mit schwarzen Kreise darauf.

Die schmützige Wäsche wird in der Waschmaschine schön sauber.

Die Sterne scheinen am schwarzen Himmel zu schweben.

Im Schnee rutschen die Kinder auf ihren Schlitten den Schneeberg herunter.

Stefan schält die Schale der Orange ab und schneidet die Orange dann in Stücke.

Stefan schneidet mit der Schere kleine Kreise in die Tischdecke.

Am Strand findet man Muscheln, alte Flaschen und Kischsteine.

(Ö: 1): Yılan örümceği dolapta korkutuyor. Salyangoz rayların üzerinden sürünür. Domuz ahırda yatıyor. Geminin etrafında hızlı balık yüzüyor. Kardan adam güneş ışığında erir. Schorsch okuldaki masada uyuyor. Bir kaplumbağa ekranın altına gizlice girer. Bay Schmitz güzel kâselerini veriyor. Uyurken, hiçbir uyuyan koyunları kesemez. Bir kurbağa çamurda taştan taş sışradı. Güzel mücevher hazine kutusunda parıldıyor. Pastırma kâse masanın üzerinde. Korkunç kale hayaleti için çikolatanın tadı iyi. Özellikle yüzen domuzlar özellikle atletik görünmüyor. Güzel kelebek, Schwarzland'a varacak. Bir ağacın gölgesinde bir kaplumbağa salıncakta sallanır. Kirli domuz çamurlu siyah suda yüzüyor. Beden eğitiminde okul çocukları bugün saklambaç oynamakta. Geyik bir çalının üzerine atladı ve örümceği korkuttu. Baca temizleyicisi, üzerinde siyah daireler bulunan bir önlük giyer. Düzgün çamaşırhane çamaşır makinesinde güzel ve temiz. Yıldızlar siyah gökyüzünde yüzüyor gibi görünüyor. Karda, çocuklar Schneeberg'i kızaklarının üzerinde kaydırırlar. Stefan, portakal kabuğunu soyar ve sonra portakalı parçalar halinde keser. Stefan küçük çemberleri masa örtüsüne kesmek için makas çiftini kullanıyor. Sahilde kabukları, eski şişeleri ve kadehleri bulacaksınız.

(Ö: 2): Yılan dolaba örümceği korkuttu. Salyangoz raylar üzerinde tarar. Ahırda, domuz gobbles. Geminin etrafında hızlı balık yüzme. Kardan adam güneş altında erir. Okulda, Schorsch masada uyuyor. Bir kaplumbağa şemsiyenin altına gizlice girer. Bay Schmitz güzel kâselerini veriyor. Uykuda, hiçbir uyuyan koyun kesemez. Çamurda taştan taş atlayan bir kurbağa. Hazine kutusunda güzel takı parıldıyor. Pastırma kâsesi masada. Kötü kilit hayalet iyi çikolata tadı. Yüzen domuzlar özellikle sportif görünmüyor. Güzel kelebek siyah ülkeye döner. Bir ağacın gölgesinde, bir salıncakta sallanan bir kaplumbağa. Kirli domuz çamurlu-siyah suda yüzer. Beden eğitiminde, okul çocukları bugün saklambaç oynarlar. Geyik bir Çalının üzerinden atladı ve örümceği korkuttu. Baca süpürme üzerinde siyah daireler ile bir önlük giyiyor. Çamaşırhane çamaşır makinesinde temiz. Yıldızlar siyah gökyüzünde yüzüyor gibi görünüyor. Karda, çocuklar kızak kar dağ aşağı kaydırın. Stefan portakal kabuğunu soyuyor ve sonra Portakalı parçalara ayırıyor.

Stefan makasla masa örtüsü içine küçük daireler keser. Sahilde kabuklar, eski şişeler ve Kischsteine bulabilirsiniz.

(Ö:3): Yılan örümceği dolabta korkutuyor. Salyangoz raylar üzerinde ürkütüyor. Ahırda, domuz bağıyor. Hızlı balık geminin etrafında yüzüyor. Kardan adam güneşten eriyecek. Samantha masada okulda uyur. Tek bir çatı altında gizlice bir kaplumbağa dolaşıyor. Bay Schmitz onun güzel kâsesini uzağa vermektedir. Uykusunda, hiçbir uyuyanlar koyun olamaz. Taş taş çamura atlama bir kurbağa. Güzel takı hazine sandığı içinde parıldamaktadır. Bakonyi bir kâse tabludur. Çikolata tadı iyi scheußlichen hayalet. Kayan domuzlar çok sportif değil..Güzel kelebek siyah ülkeye. Bir kaplumbağa bir salıncak üzerinde bir ağaç gölgesinde kayar. Çamurlu siyah su içerisinde yüzen pis domuz. Beden eğitimi, bugün okulda çocuklar oynuyor. Üzerine bir çalı ve örümcek atladı. Baca temizleyicisi üzerine siyah daireler ile bir önlük giyer. Kir-keten çamaşır makinesine güzel temiz bir yer. Yıldızlar float için siyah gökyüzü görünür. Onların kızak kar dağ kar aşağı kayan çocuklar. Stefan portakal kabuğunu kapalı ve turuncu parçalar halinde keser. Stefan masa örtüsünü küçük çevrelerde makasla kesmeli. Sahilde kabukları, eski şişeleri ve Kischsteine bulabilirsiniz.

Yorum: Yanlış okunan cümlelerin düzeltilerek, dinleyicilerin anlayacakları şekilde çevrilmesi gerekir. Aksi takdirde yanlış anlamalar doğabilir. Çevirmen adayları burada eksikleri tamamlama yetilerini sergilemek zorunda kalırlar. Böylece, öğrencilerin eş zamanlı çeviri sürecinde doğabilecek sorunlara çözüm bulabilme kabiliyetleri sınanabilir. Fakat bu soru metnini okuyan kişinin özelliğini dikkate almadan bazı öğrenciler çeviri yapmış ve hatalı sonuçlar elde etmişlerdir. Yukarıda verilen çeviri örneklerine göz gezdirdiğimizde doğru okuma ve telaffuzun doğru çeviri için gerekli olduğu görülebilir.

2. Sınıflar İçin Uygulanan Sınavdan Örnekler

Not: A dili Almanca / B dili Türkçe

1. **Dinleme testi:** Türkçe dilinde bir metin 3 ya da 5 dk sesli okunur. Bu sırada öğrenciler not alırlar. Daha sonra öğrenciden metni Almanca dilinde özetlemesi istenir ve öğrenciler metnin içeriğine göre soruları cevaplamaya hazırlanırlar. Bu test öğrencinin dinleme-anlama ve Almanca dilinde üretme yetisini ölçecektir. Çeviri esnasında sözlük kullanılmasına izin verilmiştir.

Yapay Zekâ

Teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği günümüzde farklı disiplinler tarafından ele alınan ve üzerinde sıkça durulan konulardan biri de yapay zekâdır. Çeşitli alanlarda yapay zekâ ile ilgili yapılan çalışmalardan son derece olumlu sonuçlar elde edilmektedir. Bu alanlardan biri de çeviridir. Bugün her ne kadar çeviri alanında yapılan çalışmalar istenilen düzeyde değilse de gelecek için umut vaat etmektedir. Özellikle İnternetin hayatımıza girmesi küreselleşme hızlandırırken farklı dilleri konuşan insanların birbirini anlama sorunu bu sürecin önünde büyük bir engel olarak durmaya devam etmektedir. Bu meseleyle ilgilenen bilim insanları sorunun çözümünde yapay zekâ uygulamalarından yararlanabileceklerini düşünmektedirler ve özellikle gerçek zamanlı çeviri sistemleri üzerinde durmaktadırlar.

(Ö: 4): Künstliche Intelligenz

Künstliche Intelligenz ist eines der Themen, die in verschiedenen Disziplinen häufig diskutiert und diskutiert werden. Die Studien zur künstlichen Intelligenz in verschiedenen Bereichen liefern sehr positive Ergebnisse. Einer dieser Bereiche ist die Übersetzung. Obwohl die Studien im Übersetzungsbereich nicht auf dem gewünschten Niveau sind, sind sie heute vielversprechend für die Zukunft. Vor allem, die Einführung des Internets in unser Leben beschleunigt die Globalisierung, während das Problem, dass Menschen verschiedene Sprachen sprechen, weiterhin ein Haupthindernis für diesen Prozess darstellt. Wissenschaftler, die sich für dieses Thema interessieren, sind der Meinung, dass sie bei der Lösung des Problems von Anwendungen künstlicher Intelligenz profitieren können, und sie konzentrieren sich insbesondere auf Echtzeit-Übersetzungssysteme.

(Ö: 5): Künstliche Intelligenz

Künstliche Intelligenz ist eines der Themen, die in unserer Zeit, in der die technologischen Entwicklungen rasant voranschreiten, von verschiedenen Disziplinen häufig diskutiert und diskutiert werden. Interesse an künstlicher Intelligenz in verschiedenen Bereichen.

(Ö: 6): Künstliche Intelligenz

Die technologischen Entwicklungen schreiten rasant voran, und eines der Themen, die von verschiedenen Disziplinen angesprochen werden, ist die künstliche Intelligenz. Die Studien zur künstlichen Intelligenz in verschiedenen Bereichen sind höchst positiv. Einer dieser Bereiche ist die Übersetzung. Obwohl das Studium im Bereich der Übersetzung heute nicht auf dem gewünschten Niveau ist, vielversprechend für die Zukunft. Das Problem, sich gegenseitig in Menschen zu verstehen, die unterschiedliche Sprachen sprechen, ist nach wie vor ein großes Hindernis in diesem Prozess, vor allem, wenn das Internet in unser Leben eintritt und die Globalisierung beschleunigt. Wissenschaftler, die sich für dieses Problem interessieren, sind der Ansicht, dass sie bei der Lösung des Problems von Anwendungen der künstlichen Intelligenz profitieren können, und sie sind insbesondere auf Echtzeit-Übersetzungssystemen.

(Ö: 7): Künstliche Intelligenz

Technologische Entwicklungen, eines der Probleme, die häufig diskutiert, und die Aufmerksamkeit ist auch künstliche. Im Zusammenhang mit künstlicher Intelligenz in verschiedenen Studienrichtungen sind sehr positive Ergebnisse. Dieses Feld ist auch eine der Übersetzungen. Heute, obwohl die Arbeit nicht auf die gewünschte Ebene Übersetzungsbereich hoffe auch Versprechen für die Zukunft. Vor allem das Internet in unser Leben kommt, wenn verschiedene Sprachen sprechen Globalisierung Menschen das Verständnis des anderen Problem als ein großes Hindernis für diesen Prozess beschleunigt weiterhin stehen. Dies ist die Lösung des Problems Wissenschaftler interessiert künstliche Intelligenz glaubt, sie profitieren von der Anwendung und in bestimmten konzentriert sich auf Echtzeit-Übersetzungs-Systemen.

(Ö: 8): Künstliche Intelligenz ist eines der Themen, die von verschiedenen Disziplinen behandelt werden und die häufig diskutiert werden. Studien über künstliche Intelligenz in verschiedenen Bereichen haben sehr positive Ergebnisse gebracht. Einer dieser Bereiche ist die Übersetzung, insbesondere die Einführung des Internets, ist weiterhin ein großes Hindernis angesichts dieses Prozesses. Wissenschaftler, die sich für dieses Thema interessieren, denken, dass Sie bei der Lösung des Problems von Anwendungen künstlicher Intelligenz profitieren und sich auf echtzeitübersetzungssysteme konzentrieren können.

(Ö: 9): Künstliche Intelligenz Heute, technologische Entwicklungen aufgegriffen, die von verschiedenen Disziplinen und eine der Fragen, die häufig diskutiert ist die künstliche Intelligenz. Künstliche Intelligenz in verschiedenen Bereichen im Zusammenhang mit der Arbeit sehr positive Ergebnisse erzielt werden. Die Übersetzung wird in einem dieser Bereiche. Heute, im Bereich der translation studies auf das gewünschte Niveau, wenn nicht für die Zukunft vielversprechend sind. Die Globalisierung, vor allem das Internet in unser Leben, während die Menschen, die unterschiedliche Sprachen sprechen, das Problem der Beschleunigung dieses Prozess weiter stand als ein großes Hindernis für das Verständnis untereinander. Wissenschaftler die sich mit diesem Problem gewiesen zu denken von Möglichkeiten, um zu profitieren von Anwendungen der künstlichen Intelligenz für die Lösung von Problemen, vor allem real-time-Übersetzungssysteme konzentrieren sich auf.

(Ö: 10): Künstliche Intelligenz

Künstliche Intelligenz ist eines der Themen, die in unserer Zeit, in der die technologischen Entwicklungen sind, von verschiedenen Disziplinen häufig diskutiert werden. Die Studien zur künstlichen Intelligenz in verschiedenen Bereichen liefern sehr positive Ergebnisse. Einer dieser Bereiche ist die Übersetzung. Obwohl die Studien im Übersetzungsbereich nicht auf dem gewünschten Niveau sind, sind sie heute für die Zukunft. Die Einführung des Internets in unser Leben beschleunigt die Globalisierung, während das Problem, dass Menschen verschiedene Sprachen sprechen, ein Haupthindernis für diesen

Prozess darstellt. Wissenschaftler, die sich für dieses Thema interessieren, denken, dass sie konzentrieren sich insbesondere auf Echtzeit-Übersetzungssysteme.

Yorum: Bu sınavlar için seçilen öğrencilerin başarı ortalamaları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğundan çeviri yetenekleri daha üstündür. Bu nedenle yaptıkları çevirilerde metnin konusunu iyi analiz edebilmektedirler. Çevirilere bakarsak cümleleri dilbilgisi açısından tam olmasa da anlam bakımından hemen hemen doğruya yakın denecek şekilde çevirebilmişlerdir.

2. **Boşluk testi:** Öğrencilere belli kelimelerin boş bırakıldığı Almanca dilinde bir metin verilir. Öğrencilerin metni yüksek sesle okuması istenir ve Almanca dilinde boşlukları doldururlar. Daha sonra cevaplarının Türkçe diline çevrilmesi beklenir ve yine kelimelerin eş anlamları Türkçe dilinde söylenir. (5-10 dk). Değerlendirme kriteri olarak eş anlamlıların sayısı, sıraya koyma ve hız dikkate alınmaktadır. Bu soru türü öğrencilerin düşünme ve bellek becerilerine hitap etmektedir. Öğrencilerin cevaplarından bir örnek metin üzerinde gösterilmiştir.

Die Frau und der Arzt

Eine ältere Frau hatte ein Augenleiden und deshalb ließ sie einen Arzt, der in der Nähe wohnte, kommen. Die beiden vereinbarten im Fall der Heilung ein festes Honorar.

Der Arzt kam eine Zeit lang fast täglich und rieb sich die Augen ein, um sie, wie er sagte, zu säubern. Da die — dabei die Augen geschlossen halten musste, nutzte der Arzt die Chance um ihr jedes Mal einige Gegenstände aus der Wohnung zu stehlen. Als er ihr nach einiger Zeit nun tatsächlich besser ging, verlangte der Arzt das Untersuchen. Die Frau wollte jedoch nicht besuchen.

Vor Gericht erklärte sie: “Ich habe dem Gericht das Richtige versprochen, wenn er mich—..... Meine Augen sind jedoch infolge der Behandlung viel schlechter geworden als zuvor. Vorher konnte ich wenigstens noch die Gegenstände in den wenigen Räumen meines kleinen Häuschens sehen. Jetzt aber kann ich vieles gar nicht mehr sehen!”

So kam es, dass der Arzt leer ausging. (Diekhans, 2010: 11).

Yorum: Diğer öğrenciler gibi bu öğrencimiz de metni anlamış ve doldurabilmiştir. Sadece iki boşluğun cevabı verilememiştir. Bunun sebebi o kısımların metnin genelinden daha hızlı seslendirilmiş olmasındandır. Ayrıca her bir kelimenin Türkçe deki eş anlamlısı kolayca dile getirilmiştir. Bu soru türü öğrencilerin dinleme ve duyduğunu anlama, düşünme ve bellek ve ayrıca konuşma becerilerine hitap etmektedir.

- 3. Hafıza ve Hız Testi:** Öğrenciler 660 kelimedenden oluşan trafik ve hareketlilik üzerine bir metni dinliyorlar. Kayıt hızı dakikada 100 kelime. Metnin toplam uzunluğu 9 dk 40 sn. Trafik ve sağlıkla ilgili olan kelimeler öğrenciler tarafından söylenir. En çok kelimeyi söyleyebilen öğrenci andaş çeviri sürecinde en başarılı öğrenci demektir.

Soru Metni: Verkehrs- und Mobilitätskonzepte

Verkehr und Mobilität sind eng miteinander verknüpft, aber sie sind nicht identisch. Unter Verkehr versteht man ein Mittel, den Standort von Menschen oder Gütern zu verändern, um bestimmte Bedürfnisse zu befriedigen, wie etwa in die Schule oder Einkaufen zu gehen, Kollegen/-innen zu treffen oder Industriegüter auszuliefern. Die Menge an Verkehr, die nötig ist, um diese Bedürfnisse zu befriedigen, hängt von unterschiedlichen Trends und politischen Rahmenbedingungen ab, welche die räumliche Gestaltung der Gesellschaft formen. Der Einsatz unterschiedlicher Verkehrsmittel – zu Fuß gehen, Fahrrad, Auto, Eisenbahn, Lastwagen, Flugzeug etc. – hängt von der Entfernung, Häufigkeit, Verfügbarkeit, dem Grad an Bequemlichkeit, den Preisen und nicht zuletzt von Gewohnheiten ab. Mobilität auf der anderen Seite ist ein viel abstrakteres und emotional aufgeladenes Konzept. Mobilität wird assoziiert mit dem Recht auf Bewegungsfreiheit, auf eigene Erfahrungen, auf den Austausch von Gütern und Meinungen und auf einen Zugang zum Rest der Welt. Mobilität ist entscheidend für die persönliche Entwicklung, für Innovationen, Handel, Gewerbe, Kultur – kurz für all das, was die Gesellschaft ausmacht. Mobilität schließt notwendigerweise Verkehr ein. Aber wie viel und welche Formen des Verkehrs für die Sicherung eines bestimmten Maßes an Mobilität notwendig sind, hängt von der räumlichen Gestaltung der Gesellschaft, dem Verkehrssystem sowie von alternativen Kommunikationsformen ab. Vielen Menschen macht es Spaß zu reisen. Im täglichen Leben ist man jedoch häufig mit einer unfreiwilligen, unangenehmen Mobilität konfrontiert: Viele würden gerne das tägliche Pendeln, die

geschäftlichen Reisen, die Fahrwege zu entfernten Behörden oder Krankenhäusern oder den Transport von Gütern über lange Entfernungen vermeiden, wenn die Arbeitsplätze, Schulen, Dienstleistungen und Kunden in der Nähe wären. Die verschiedenen Lebensstile und Strukturen, die im Alpenraum zu finden sind, umfassen sehr unterschiedliche Mobilitätsmuster. Die Möglichkeit, mobil zu sein, ist ein sehr wichtiges Ziel moderner Gesellschaften, erzwungene Mobilität sollte jedoch auf ein Mindestmaß beschränkt bleiben.(Aus dem Alpenzustandsbericht, s. 1).

En Çok Kelime Söyleyen Öğrenci: *Verkehr, Mobilität, miteinander, Mittel, Standort Menschen, Bedürfnisse, Schule, Kollegen, Industriegüter, befriedigen, unterschiedlichen Trends und politischen Rahmenbedingungen, welche, räumliche Gestaltung der Gesellschaft, der Einsatz, unterschiedlich, Verkehrsmittel, Fahrrad, Auto, Eisenbahn, Lastwagen, Flugzeug, Entfernung, Häufigkeit, Verfügbarkeit,, Bequemlichkeit, den ,eigene Erfahrungen, auf den Austausch ,Rest der Welt. Mobilität ist entscheidend für die persönliche Entwicklung, für Innovationen, Handel, Gewerbe, Kultur. Vielen Menschen macht es Spaß. Im Leben, unfreiwilligen, unangenehmen Mobilität Viele ,das tägliche Pendeln, die geschäftlichen Reisen, die Fahrwege zu entfernten Behörden oder Krankenhäusern oder den Transport von Gütern über lange Entfernungen vermeiden, wenn die Arbeitsplätze, Schulen, Dienstleistungen und Kunden in der Nähe wären. Die verschiedenen Lebensstile und Strukturen, Alpenraum, unterschiedliche Mobilitätsmuster, die Möglichkeit, mobil, ein sehr wichtiges Ziel, Gesellschaften*

En Az Kelime Söyleyen Öğrenci: *Verkehr, Mobilität, Mittel, Standort Menschen, Bedürfnisse, Schule, Kollegen, befriedigen, unterschiedlichen Trends und politischen welche, Bequemlichkeit, den, eigene Erfahrungen, die geschäftlichen Reisen Transport von, wenn die Arbeitsplätze, Schulen, und Kunden, in der Nähe, wären. Die verschiedenen Lebensstile und, die Möglichkeit, mobil, Ziel, Gesellschaften.*

Yorum: Öğrencilerin cevaplarına baktığımızda hiç de azımsanmayacak derecede iyi sonuçlar verdiklerini görebiliyoruz. Duyduğunu anlama ve aktarma konusunda iyi durumda sayılırlar. Ancak burada en çok kelime söyleyen öğrencinin ana dili Almanca olduğu varsayılan Kontrol Grubu öğrencilerinden olduğunu söylemeliyiz. En az kelime

söyleyen ise 2 numaralı “Deney Grubu” ndan bir öğrencidir. Diğer öğrenciler daha fazla kelime söyleyerek Kontrol Grubundaki öğrenciye yaklaşmışlardır.

- 4. Gölgeleme testi:** Hayali karakterin hayatı ve kariyerini anlatan kısa bir metin dinletilir. Öğrencilerden metni serbest olarak gölgelemeleri istenir. Sözlü olarak tekrar etmelerine gerek yok, ancak kendi hayatlarıyla da alakalı olan ortak bilgileri gölgeleme yaparlar. Daha sonra metinle alakalı soruları cevaplandırır.

Soru Metni: ROOM TO READ

Eine Reise nach Nepal veranlasste John Wood Ende der 90er-Jahre, seinen Job als Top-Manager bei Microsoft an den Nagel zu hängen und fortan Schulbücher zu verschenken. John Wood versteht Bildung als Grundlage für ein besseres Leben.

John Wood, als 35-Jähriger bereits zweitwichtigster Mann von Microsoft in Asien, beschreibt in seinem Buch „Von Microsoft in den Himalaja“, wie schockiert er war, als er während einer Trekkingtour in Nepal erfuhr, dass es in den Schulen keine Bücher gibt. Kurze Zeit später kündigte er seinen Job und rief die Organisation „Room to Read“ ins Leben. Er hat mittlerweile 287 Schulen, 3600 Bibliotheken und 110 Computerräume in Asien und Afrika gegründet. Mehrere Tausend Mädchen erhalten Schulstipendien.

John Wood: Für mich war es am wichtigsten, meine Energie und mein Talent dafür zu nutzen, Kindern in den Entwicklungsländern zu helfen, das lebenslange Geschenk der Bildung zu erlangen.

Der glücklichste Moment meines Lebens war, als ich mit Büchern beladen bei einer Schule in Nepal ankam und sah, wie begeistert die Kinder zu lesen anfangen. Obwohl ich bei Microsoft sehr erfolgreich war, hatte ich bei meiner Arbeit nie dieselbe Befriedigung und Begeisterung empfunden. Ich arbeite jetzt härter denn je, verbringe viel mehr Zeit in Flugzeugen, als ich mir das je hätte vorstellen können. Aber ich tue das alles mit einem Lächeln, weil ich weiß, dass „Room to Read“ die Welt durch Bildung verändert.

Bildung ist ein Geschenk, das Menschen ermöglicht, die sozioökonomischen Umstände für ihre Familien, Gemeinschaften und Länder langfristig zu verbessern. Wenn die

Bildung stimmt, werden die Menschen selbst ihre Probleme lösen und aus der Armut ausbrechen.

Ich möchte „Room to Read“ noch stark vergrößern, weil es Hunderte von Millionen Kinder gibt, denen selbst die einfachste Bildungsinfrastruktur fehlt. Vergleichen lässt sich dies mit einem Unternehmen, das wächst, wenn es potenzielle Kunden sieht. Wir wollen genauso schnell Schulbibliotheken eröffnen, wie Tchibo seine Coffee-Shops eröffnet.

Wir sind stolz darauf, dass wir in wenigen Jahren mehr als zwei Millionen Kindern in den ärmsten Regionen der Welt helfen konnten. Dabei ist es schon ein Erfolg, wenn man nur ein einziges Kind erreicht. Da es sehr viele mehr davon geben wird, werden sie definitiv einen großen Einfluss auf die Lösung der riesigen Probleme in der Welt haben.

Ich möchte mit einem alten Sprichwort beenden. „Wem viel gegeben wird, von dem wird viel erwartet.“ <https://www.roomtoread.org/>.

Hörtext : Room to Read

Sie hören im deutschsprachigen Radio eine Sendung. Lösen Sie dazu die folgenden sieben Aufgaben. Wählen Sie jeweils die richtige Aussage (A, B oder C). 0 ist ein Beispiel für Sie.

0. Welchen Beruf hatte John Wood ursprünglich?

- a) **Er war Manager bei Microsoft.**
- b) Er war ein Reiseunternehmer.
- c) Er besaß einen Buchverlag.

1. Was hält Wood von Bildung?

- a) **Bildung ist die zweitwichtigste Grundlage des Lebens.**
- b) Bildung kann vor allem die Lebensqualität verbessern.
- c) Bildung hilft das Leben besser zu verstehen.

2. Welches Erlebnis war entscheidend für sein neues Leben?

- a) **Er sah keine Schulbücher bei den Kindern in Nepal.**
- b) Ihm wurde der Job gekündigt.
- c) Sein Buch „Von Microsoft in den Himalaja“ ist erschienen.

3. Wo versucht er an erster Stelle zu helfen?

- a) **In den Entwicklungsländern.**
- b) In den armen Ländern Europas.
- c) In jedem Land, wo es arme Kinder gibt.

4. John Wood ist jetzt glücklich,

- a) weil er endlich erfolgreich ist.
- b) **da ihm seine neue Arbeit mehr Freude bereitet.**
- c) dass er nicht so viel wie bei Microsoft arbeiten muss.

5. Was plant Wood für die Zukunft?

- a) Er möchte später auch Cafés eröffnen.
- b) Er wünscht sich eine radikale Veränderung des Bildungssystems.
- c) **Er will, dass sein Unternehmen expandiert.**

6. Wood ist stolz darauf, dass ...

- a) mindestens ein Kind gerettet worden ist.
- b) **zwei Millionen Kindern geholfen wurde.**
- c) sie die größten Probleme gelöst haben.

7. Was bedeutet das Sprichwort?

- a) Wer viel arbeitet, bekommt auch viel.
- b) **Wer viel hat, muss viel geben.**
- c) Wer viel Geld hat, hat auch Macht.

Yorumlar: 45 öğrenciden 20 sinin cevabı yukarıdaki gibidir. Bu metin öğrencilerin seviyesine uygundur. Ancak bazı öğrencilerimizin dinleme pratiğinin olmaması veya konuya kendilerini adapte edememeleri onların yanlış cevaplar vermelerine sebep olmuştur. Nerdeyse yarı yarıya bir başarı bu soru için geçerli görülebilir.

4. Sınıflar İçin Uygulanan Sınavdan Örnekler

1. Mantıksal hafıza testi:

Öğrenciler metni dinler ve hafızalarında kalan kelimeler sayılır.

Soru Metni: “Im Hamburger Hafen”

Eine Fahrt mit einem kleinen Boot im Monat Mai durch den Hamburger Hafen ist sehr erlebnisreich. Die ganze Zeit über schaukelt das kleine Schiff ganz schön. Aber seekrank ist keiner geworden.

Vor allem die Besichtigung der grossen Speicher ist beeindruckend. Waren aus allen Teilen der Welt lagern hier. Seide und Reis aus dem alten Kaiserreich China, Mais aus Argentinien, Gewürze aller Art aus Thailand und noch viele andere Dinge. Sogar Eier werden angeblich hier gelagert.

Der Kapitän des kleinen Bootes zeigt auch die Tankstellen der großen Frachtschiffe. Weiter geht die Fahrt vorbei an einigen Segelschiffen. Ihre mächtigen Eichenmasten sind über 15 Meter lang. An einem Schiff werden gerade die Segel eingeholt.

Nun fahren wir an einem Frachtschiff vorbei, welches gerade einen neuen Anstrich bekommt. Die schiffsschraube ist so groß wie ein Kleinwagen. Nach einer Stunde ist die Fahrt leider beendet und das Schiff legt wieder am Hafenkai an.(Diekhans, 2010: 37)

(Ö: 40): Eine Fahrt, Mai, Hamburger Hafen, erlebnisreich. Die ganze Zeit, Schiff ganz schön, ber, seekrank, die Besichtigung, beeindruckend, aus, allen Teilen, der Welt, hier. Reis, China, Mais aus Argentinien, Gewürze aller Art aus Thailand und noch viele andere Dinge. Eier, gelagert. Der Kapitän, die Tankstellen, Frachtschiffe, die Fahrt, Segelschiffen. Ihre, Eichenmasten, 15 Meter lang, An einem Schiff, die Segel, Frachtschiff, einen neuen Anstrich bekommt, ist so groß, ist, die Fahrt, beendet, das Schiff leg, an.

(Ö: 41): Boot, Monat, Mai, Hafen, sehr erlebnisreich. Zeit, die Besichtigung, Speicher, beeindruckend. Waren, Teilen, der Welt lagern, hier, Seide, Reis, China, Mais aus Argentinien, Gewürze, aller, Art, Thailand, viele, andere, Dinge, Der Kapitän, zeigt, auch, die Tankstellen, der großen, Frachtschiffe, Weiter, geht, die Fahrt, Segelschiffen, ,Eichenmastensind, über, 15, Meter lang. An einem Schiff, werden gerade, die Segel eingeholt. fahren wir, welches bekommt. ein Kleinwagen. Nach einer Stunde ist die Fahrt leider beendet

(Ö: 42): Die ganze Zeit, China, Mais aus Argentinien, Gewürze aller Art aus Thailand und noch viele andere Dinge. Der Kapitän des kleinen Bootes zeigt auch die Tankstellen der großen Frachtschiffe, nun, fahren, w,r an einem, Kleinwagen, einer Stunde, die Fahrt, leider, beendet, das Schiff, legt, wieder, an.

(Ö: 43): Eine Fahrt, Die ganze Zeit über, geworden, Speicher, beeindruckend, Waren, Welt lagern hier. Seide und Reis, China, Mais, Eier werden angeblich hier gelagert, der Kapitän des kleinen Bootes, nun, fahren, wir, an einem, vorbei, welches, gerade, einen, neuen Anstrich bekommt. Die schiffsschraube Kleinwagen, Stunde, die Fahrt, beendet und das Schiff, legt, wieder, an.

Yorum: Öğrencilerin 4. sınıfa geldiklerinde daha fazla hafızada kelime tutabilme yeteneklerini geliştirdikleri söylenebilir. Tüm öğrenciler hatırlama yaparken kendi dünyalarına en yakın veya en kolay çağrışımında bulunabilecekleri kelimeleri daha kolay aktarabilmişlerdir.

2. Metin hafıza testi:

Bin kelimelik bir konuşma sesli olarak okunur. Öğrencilere dinlemeleri söylenir. Bittiğinde öğrenciler özet yazar. Aşağıda yapılan özetlerden bir tane örnek sunulmuştur.

(Ö: 1): Kulturgeschichte der Kartoffel (Aus dem Internet-Lexikon Wikipedia)

Die spanischen Entdecker und Eroberer fanden in der Neuen Welt zahlreiche Pflanzen und Früchte. Die Europäer fanden Geschmack an dieser Frucht. Das Verzehren der oberirdischen Früchte endete oft mit Bauchschmerzen oder Vergiftungserscheinungen und so entstanden bald zahlreiche Vorurteile gegenüber dieser schön blühenden Pflanze aus Übersee. Es gibt viele auch widersprüchliche Geschichten und Anekdoten. Die zeitgenössischen Berichte sind leider sehr ungenau, wurde doch die Kartoffel von damaligen Berichterstattern verwechselt. Es dauerte einige Generationen, bis aus der botanischen Kostbarkeit eine Hauptnahrungsquelle der breiten Bevölkerung in Europa wurde. Viele Vorurteile und traditionsbedingte Hemmnisse standen ihr zu Beginn im Weg. In Irland wurden Kartoffeln allerdings schon zu Beginn des 17. Jahrhunderts angebaut. Zum Schluss war auch die häusliche Zubereitung viel einfacher als beim Getreide: Kartoffeln muss man weder dreschen, noch mahlen, noch zu Brot backen. Wurden auch Kartoffeln gar gekocht. Irland war damals eine englische Kolonie, die Vieh und Getreide ins Mutterland exportieren musste. Die Kartoffeln blieben den Bauern oft als einzige Nahrungsquelle. In Preußen sorgte Friedrich der Große mit allen Mitteln für den großflächigen Anbau der Kartoffel. Seine Propagandafeldzüge für die Kartoffeln sind weniger bekannt als seine Kriegszüge. In beiden Fällen spielte die Armee eine wichtige Rolle. Die Einführung der Kartoffel in Europa blieb als Hauptnahrungsquelle des Volkes. Für breite Bevölkerungsschichten wurde die Kartoffel allerdings zur praktisch einzigen Ernährungsgrundlage, am deutlichsten in Irland. Wenn die Kartoffelernte gering war, stiegen die Getreide- und Brotpreise und die Menschen mussten hungern. Dies geschah lokal häufiger, meist als Folge

von Schlechtwetterperioden, wegen Trockenheit oder zu viel Regen. Am Anfang des 19. Jahrhunderts aus Amerika auch Kartoffelkrankheiten waren die Kartoffelmonokulturen schutzlos. Für die aufkommende Industrialisierung in England und später dann auch auf dem europäischen Kontinent war die Ernährung der zunehmenden städtischen Bevölkerung von zentraler Bedeutung. Im Gegensatz dazu konnte die Landbevölkerung den größten Teil ihrer Nahrung selber produzieren. Selbst Landlose hatten mindestens einen Pflanzplatz, einen Minigarten, um wenigstens das Gemüse nicht kaufen zu müssen. Für das Stadtproletariat waren Obst und Gemüse praktisch unerreichbar. Gerade die Hauptnahrung Kartoffel lieferte neben den notwendigen Kalorien auch Spurenelemente und Vitamine, wie es wohl kein anderes Hauptnahrungsmittel hätte tun können. In der Schweiz fand die Industrialisierung zuerst vor allem im ländlichen Raum statt. Auch hier hatten die meisten Arbeiterfamilien neben ihren Häusern noch Gemüse und vor allem Kartoffeln angebaut. Die große Zeit der Kartoffelanbaukultur in Europa war sicher das 19. Jahrhundert; die überernährten Europäer heute werden große Kartoffeleesser werden. Schnellgerichte und Fertignahrung werden sicher noch Spuren von Kartoffeln enthalten, auch wenn andere Ausgangsstoffe auf dem Weltmarkt noch billiger zu beschaffen sind.

Yorum: Yukarıda örneği verilen özet anadili Almanca olan en başarılı öğrencilerden birine aittir. Bu öğrencimiz sözlü çeviri derslerine karşı ilgili olmasının yanında öğrenmeye açık ve merak duyan biri olduğundan düşünme ve bellek becerileri gelişmiştir. Bunun yanı sıra duyduğunu anlama ve dinleme, duyuşsal, konuşma ve devinsel becerileri de diğer öğrenci gruplarına göre ileri seviyededir.

3. Doldurma testi: Dinledikleri ancak söylenmeyen kelimeler öğrenciler tarafından tahmin edilerek doldurulur.

Soru Metni: Die beiden Wanderer haben bisher eine Entfernung von **ihrem Häusern** in **vielen** Tagen zurückgelegt. Man muss sich erst daran gewöhnen, dass es den alltäglichen — nicht mehr gibt. Zu Beginn war die Tour — Im normalen Leben ist man , — ohne es zu merken. Die Welt sieht man —Klaus Büttner vermisst die Arbeit nicht, denn er will auch — Bettina Marks kann sich nur schwer vorstellen jetzt
.....zu sein. Klaus und Bettina verbringen ihre Nächte in

.....Unterwegs kommt man oft in Kontakt mit
.....An Verletzungen gab es bisher nur

Yorum: Öğrenciler bu soru türünde çok başarılı olamamışlardır. Mantıksal analiz yetenekleri ve kısıtlı süre içerisinde yanıt vermek zorunda olmaları başarısızlıklarının sonucu olabilir.

4. Hata düzeltme testi: öğrencilere 50 sözdizimsel, heceleme ve kelime hataları olan bir metin dinletilir ve hatalar analiz edilir.

Gmæß eneir Sutide eneir elgnihcesn Uvinisterät ist es nchit witiheg, in wlecehr Rneflogheie die Bstachuebn in eneim Wrot snid, das ezniige was wcthiig ist, ist, dass der estre und der leztte Bstabchue an der ritihcegn Pstoiion snid. Der Rset knan ein ttoaelr Bsinöldn sien, tedztorm knan man ihn onhe Pemoblre lseen. Das ist so, wiel wir nciht jeedn Bstachuebn enzelin leesn, snderon das Wrot als gseatems.

Doğru Yazımı: *Gemäß einer Studie einer Universität, ist es nicht wichtig, in welcher Reihenfolge die Buchstaben in einem Wort sind, das einzige was wichtig ist, dass der erste und der letzte Buchstabe an der richtigen Position sind. Der Rest kann totaler Blödsinn sein, trotzdem kann man ihn ohne Probleme lesen. Das ist so, weil wir nicht jeden Buchstaben einzeln lesen, sondern das Wort als gesamtes.*

Yorum: Öğrenciler bu metni yanlış bir telaffuzla dinlediler ve düzeltmeye çalıştılar. Kelime hazinesi güçlü olan ve kelimelerin sesletiminde başarılı olan öğrenciler bu metinde % 70 lik bir başarı göstermişlerdir.

İkinci grup test alt yeteneklere hitap etmektedir:

5. Eş anlamlı oluşturma testi: öğrencilerden 4 kelime için mümkün olan en fazla eş anlamlı kelimeleri Almanca dilinde yazmaları istenir.

(Ö: 38)“kapatmak (schliessen, zumachen, ausmachen, aussein, zusein)”

“açmak (öffnen, anmachen, aufmachen, ansein, aufsein)”

“oturmak (sitzen, wohnen, hausen, bewohnen)”

“tespit etmek (feststellen, zufinden, befestigen, festsetzen, behaupten)”

Yorum: Genel öğrenci profiline bakıldığında öğrencilerin her bir kelime için en az 1 eş anlamlı kelime ile cevap verebildikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler 5 eş anlamlı kelime yazmada sıkıntı yaşasalarda genel ortalama orta düzeyde denilebilir.

6. Hız testi: Öğrenciler bir anlaşma metni dinlemektedirler. Metni dinlerken anlaşmanın önemli noktalarıyla ilgili notlar almaları istenmektedir. Dinleme bittikten sonra 50 saniye notları hakkında düşünme imkânları bulunmaktadır. Daha sonra maddelerle ilgili ana sözcükleri söylemeleri için 1 dk süre verilir.

a) Grundprinzipien des Geschäftsmodells

- Direktimport ohne Zwischenhändler
- Qualität
- Günstige Angebote

b) Geschäftsdaten

- Mitarbeiter
- Jahresumsatz

c) Werbestrategie

- Kommunalwahl
- Umweltfreundlich
- Wie ein Film

d) Strategie der Konkurrenz

- Sei Attraktive

e) Zukunftspläne

- Einen Beruf über aller Welt
- Eine Familie haben

Yorum: Öğrenciler not alma işleminde beklenildiği kadar hızlı olamamışlardır. Ancak anadili Almanca olan öğrenciler ile hazırlık sınıfını okumuş ama derslerinde başarılı olan

öğrenciler verdikleri cevaplar ve not tutma hızları ile diğer öğrencilerin önüne geçmişlerdir. Toplam 18 boşluk olmasına rağmen genel ortalama öğrenci cevaplarına göre yukarıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu da 11 maddenin yazılabildiğini göstermektedir.

7. Stres testi: Öğrencilerden zaman baskısı altında metindeki eksik yerleri doldurmaları istenir. 5 dk

Aus einem Unfallprotokoll

Im folgenden wird ein merkwürdiger Unfallhergang geschildert, bei dem die Polizei in wesentlichen Punkten noch im **Dunkeln** tappt. Der Lastkraftwagenfahrer Anton K. Befuhr mit seinem Brummi **g**.emutlich die Landstrasse von Marienloh nach Sennelager, als er ein ungewöhnliches Geräusch aus dem hinteren Teil seines Fahrzeugs vernahm. Es hörte sich an wie das **verschieben** von Möbeln oder das **Umstoßen** von Umzugskisten. Schließlich war Anton B. Es **seid** und er hielt seinen LKW an, um **wach**zuforschen. Als er die Türen seines Aufliegers öffnete, sprang ihm ein **ausgewachsener** Schimpanse entgegen und war im Wald **verschwunden**. Das **ganze** ging so schnell, dass Anton B. Überhaupt keine Möglichkeit hatte zu **reagieren**. Zwei Radfahrer **beobachteten** den Vorgang. Die **beiden** bestätigten später der Polizei, dass es sich um einen besonders Affen gehandelt habe. Der—..ine erwähnte zudem, dass der Schimpanse offensichtlich in Panik geraten war und fluchtartig im —..ichten Gebüsch verschwand. Über das Tier gibt es bis zum jetzigen Zeitpunkt nichts **Neues** zu berichten. Der Affe blieb im **ald** verschwunden. Etwas **vergleichbares** hat es in dieser Gegend noch nicht gegeben.

Anton B. Begab sich wegen eines möglichen Schockzustandes in ärztliche Behandlung. Beim **erkunden** merkwürdiger Geräusche sollte er in Zukunft am ...—..esten etwas vorsichtiger sein(Diekhans, 2010: 88).

Yorum: Koyu renklerle hafiflendirilmiş kısımlar öğrencilerin verdikleri cevaplardır. İlginç olan şudur ki, 16 öğrencinin hepsinden yukarıdaki gibi cevaplar alınmıştır. Bazı cümlelerde bağlantı kurulamadığından tahminler yazılamamıştır. Fakat metnin genelinde anlamı yakalayabilmişlerdir.

2.2.8. I. Kısım Bulguları

Bu bölümde, denencelerin ve alt problemin sınanması amacıyla toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 16:

Deney Grubunun Bilişsel Farkındalık Öntest – Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Test	X	Sd	T	P
Bildirimsel Bilgi	Öntest	20,81	3,82	1,332	0,185
	Sontest	29,42	3,91		
Yordam Bilgisi	Öntest	19,15	3,45	0,144	0,787
	Sontest	19,01	2,68		
Durumsal Bilgi	Öntest	19,46	2,96	0,917	0,348
	Sontest	18,73	2,78		
Planlama	Öntest	26,73	4,70	0,630	0,535
	Sontest	26,00	3,53		
Bilgiyi Yönetme	Öntest	32,54	4,87	1,724	0,097
	Sontest	30,65	3,97		
Kavramayı İzleme	Öntest	25,04	3,12	-0,133	0,773
	Sontest	25,05	3,19		
Hata Ayıklama	Öntest	19,22	3,41	0,391	0,598
	Sontest	18,81	2,80		
Değerlendirme	Öntest	24,71	4,48	0,426	0,656
	Sontest	24,27	3,64		

Deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test bilişsel farkındalık puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklemelerde t-testi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre bilişsel farkındalık ölçeğinin bildirimsel bilgi boyutunda 1,332, yordam bilgisi boyutunda 0,144, durumsal bilgi boyutunda 0,917, planlama boyutunda 0,630, bilgiyi yönetme boyutunda 1,724, kavramayı izleme boyutunda - 0,133, hata ayıklama boyutunda 0,391 ve son olarak değerlendirme boyutunda ise 0,426 t değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen t değerlerine göre Bilişsel Farkındalık Ölçeği alt boyutlarının hiçbirisinde deney grubunun öntest-sontest puanları arasındaki fark anlamlı değildir.

Tablo 17:

Deney ve Kontrol Gruplarının SÖBES Başarı Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Sözlü Becerileri	Çevirmen	Grup	N	X	Sd	t	P
Dinleme ve Duyduğunu Anlama Becerileri		Deney	26	4,61	1,402	-1,990	0,053
		Kontrol	21	5,42	1,381		
Düşünme ve Bellek Becerileri		Deney	26	5,23	1,557	2,380	0,022*
		Kontrol	21	4,19	1,401		
Duyuşsal ve Devinsel Beceriler		Deney	26	4,56	1,791	1,062	0,294
		Kontrol	21	3,98	1,938		
Konuşma Becerileri		Deney	26	3,65	1,522	0,694	0,491
		Kontrol	21	3,38	1,071		
Toplam		Deney	26	17,72	4,666	0,660	0,513
		Kontrol	21	16,91	3,411		

*p<0,05

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız t testi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, dinleme ve duyduğunu anlama için -1,990; düşünme ve bellek için 2,380; duyuşsal ve devinsel beceriler için 1,062; konuşma için 0,694 ve toplam puanda ise, 0,660 t değerleri saptanmıştır. Elde edilen başarı öntest t değerlerine göre, dinleme ve duyduğunu anlama becerisinde deney grubu lehine anlamlı bir fark söz konusudur ($p<0,05$). Ancak dil becerilerinin tümünden elde edilen ortalama başarı öntest puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı son-test puanlarının karşılaştırılmasında örneklemelerde bağımsız t-testi tekniği kullanılmıştır. Tablo 18’de görülen analiz sonuçlarına göre dinleme ve duyduğunu anlama becerileri puanlarında 7,23, düşünme ve bellek becerileri puanlarında 5,32, duyuşsal ve devinsel beceri puanlarında 6,93, konuşma puanlarında 0,505 ve toplam sontest puanlarında ise, 7,27 t değerleri elde edilmiştir.

Tablo 18:
Deney ve Kontrol Gruplarının SÖBES Sontest Başarı Puanlarının
Karşılaştırılması

Sözlü Çevirmen Becerileri	Grup	N	X	Sd.	T	P
Dinleme ve Duyduğunu Anlama	Deney	26	9,63	2,40	7,23	0,000*
	Kontrol	21	3,14	1,68		
Düşünme ve Bellek	Deney	26	8,37	1,35	5,32	0,000*

	Kontrol	21	6,13	1,37		
Duyuşsal ve Devinsel	Deney	26	12,37	2,47	6,93	0,000*
	Kontrol	21	5,14	2,68		
Konuşma	Deney	26	8,98	1,50	0,505	0,616
	Kontrol	21	8,76	1,44		
Genel	Deney	26	39,34	5,89	7,27	0,000*
	Kontrol	21	23,17	5,25		

*p<0,05

Elde edilen t değerlerinden konuşma becerisinde kontrol grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p>0,05$). Ancak konuşma becerisi dışındaki diğer eviri becerilerinden ve genelde elde edilen başarı sontest ortalama puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır. Son-test puanlarına bakıldığında dinleme ve duyduğunu, düşünme ve bellek, duyuşsal ve devinsel ve toplam başarıda deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek ortalama değer elde etmişlerdir.

Tablo 19:
Deney ve Kontrol Gruplarının Genel Rubrik Ölçeği Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
Sözlü Çevirmen Becerileri	X	X	X	X
Dinleme ve Duyduğunu Anlama Becerileri	2,45	3,95	2,26	2,56
Düşünme ve Bellek Becerileri	2,10	3,97	2,27	2,54
Duyuşsal Beceriler	2,20	3,94	2,27	2,48
Devinsel Beceriler	1,92	3,86	2,00	2,30
Konuşma Becerileri	1,74	3,84	1,76	2,59
Genel	2,08	3,91	2,11	2,49

Tablo 19’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözlü çevirmen becerileri için rubrik ölçeği genel değerleri belirtilmiştir. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin öntest değerlerinin 1,74-2,45 aralığında olduğu görülmektedir. Deney grubunun öntest sonuçları dinleme ve duyduğunu anlama için 2,45, düşünme ve bellek için 2,10, duyuşsal beceriler için 2,20, devinsel beceriler için 1,92 ve konuşma becerileri için 1,74; kontrol grubunun ise dinleme ve duyduğunu anlama için 2,26, düşünme ve bellek becerileri için 2,27, duyuşsal beceriler için 2,27, devinsel beceriler için 2,00 ve konuşma becerileri için 1,76 şeklindedir. Söz konusu beş sözlü çeviri becerisinde öntest sonuçlarına hem kontrol hem de deney grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Rubrik ölçeği son test sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Son test genel ortalama puanı, deney grubu için 3,91(3,40-4,20 aralığı) iken, kontrol grubu için 2,49'dur (1,80-2,40 aralığı).

Tablo 20:

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Son test Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	GRUP	N	X	Sd.	T	P
ÖNTEST	Deney	26	82,62	15,26	0,831	0,410
	Kontrol	21	78,43	19,28		
SONTEST	Deney	26	174,65	12,11	20,34	0,000*
	Kontrol	21	100,86	12,67		

*p<0.05

Tablo 20’de görüldüğü üzere öntestten 0,831 t değeri elde edilmiştir. Bu değer, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarına uygulanan testten elde edilen öntest ortalama tutum puanlarına arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmemektedir. ($p>0,05$). Ancak uygulama sonrası son testten 20,34 t değeri saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, son test ortalama tutum puanlarına göre gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir. ($p<0.05$).

Tablo 21:**Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması**

Beceriler	Grup	N	X	Sd.	T	P
Dinleme ve Duyduğunu Anlama	Deney	26	9,98	2,19	9,99	0,000*
	Kontrol	21	4,14	1,70		
Düşünme ve Bellek	Deney	26	8,62	1,23	10,29	0,000*
	Kontrol	21	4,81	1,28		
Duyuşsal ve Devinsel	Deney	26	12,6	2,34	15,07	0,000*
	Kontrol	21	3,89	1,39		
Konuşma	Deney	26	9,21	1,06	11,76	0,000*
	Kontrol	21	5,52	1,07		
Genel p<0,05	Deney	26	40,4	4.88	17,91	0,000*
	Kontrol	21	18,3	3,13		

Elde edilen t değerlerine göre tüm becerilerde deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Çünkü dinleme ve duyduğunu anlama, düşünme ve bellek, duyuşsal ve devinsel ile konuşma becerileri ve toplam başarıda deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna kıyasla daha yüksek ortalama değer elde etmişlerdir.

2.3. II. Kısım

Bu kısımda, araştırma modeli, kullanılan veri toplama araçları ve öğrenci gruplarının oluşturulma aşamaları “I. Kısım” da belirtildiği için tekrar bir tanımlama yapılmayacaktır. Bu sebeple doğrudan merkez çalışma olan “II. Kısım”da çalışma grubu ve veri analizi sonuçları gösterilecektir.

2.3.1.Çalışma Grubu

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler evrenin içinde yer alan ve çalışmaya katılması uygun olan bireylerden oluşan bir örneklem seçme yoluna gidilen, amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiştir. Bu tekniğe göre araştırmacı çalışması için gerekli olan hacimdeki örnekleme sağlamak için en kolay ulaşılabilir olan uygun profildeki denekler ile görüşerek veri toplar (Gürbüz ve Şahin, 2016). Çalışma grubundaki öğrenciler Deney Grubu 1’de 10, Deney Grubu 2’de 16 ve Kontrol Grubunda 19 olmak üzere toplam 45 Almanca Çeviribilim öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunun özellikleri aşağıda kısaca özetlenmektedir:

Deney Grubu 1: Almanca Çeviribilim bölümünde eğitimine devam eden, 2015-2016 Bahar Döneminde hazırlık sınıfının sonunda olan ve 2017-2018 Bahar Döneminde 2. sınıfın sonunda olan öğrenci grubudur.

Deney Grubu 2: Almanca Çeviribilim bölümünde eğitimine devam eden, 2015-2016 Bahar Döneminde 2. sınıfın sonunda olan ve 2017-2018 Bahar Döneminde 4. sınıfın sonunda olan hazırlık okumuş öğrenci grubudur.

Kontrol Grubu: Almanca Çeviribilim bölümünde eğitimine devam eden, 2015-2016 Bahar Döneminde 2. sınıfın sonunda olan ve 2017-2018 Bahar Döneminde 4. sınıfın sonunda olan hazırlık okumamış anadili Almanca olan öğrenci grubudur.

2.3.2. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırma grubuna giren ve birebir görüşmelere katılmayı kabul eden Almanca çeviribilimi bölümünde okuyan bireylerden toplanmıştır. Veri toplama aşamasında belirlenen Rubrik Ölçeği ve SÖBES Testi yüz yüze uygulanmıştır.

2.3.2.1. Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)

SÖBES Başarı sınavı; andaş ve ardıl çeviri becerilerini ölçen iki ana bileşenden ve alt bileşenlerden oluşmaktadır. SÖBES için B1 Dil düzeyi için belirlenen betimleyiciler incelenmiş ve iki alan uzmanı ile eğitim programları alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşü alınarak Avrupa Konseyi tarafından B1 dil seviyeleri için sınav ölçeği hazırlama kriterlerine göre bu sınav düzenlenmiştir. Bu ölçek;

- Duyduğunu anlama ve sözlü ifade
- Yazılı metinden sözlü çeviri
- Konuşmalardan veya ses kayıtlarından not alma
- Her iki dilde ardıl çeviri ve Almancadan Türkçe' ye metinli andaş çeviriden oluşmaktadır.

Hazırlık Sınıfları, 2. ve 4. sınıflara uygulanabilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Böyle bir ayırımın yapılmasının sebebi sözlü çeviride edinilmesi gereken ilk yeti olarak dinlemenin hazırlık sınıflarında başlamasıdır. Daha sonraki dönemlerde öğrenciler müfredatta var olan dersler kapsamında 2. sınıfa gelene kadar sözlü ve yazılı çeviri alanında ortak dersler görmektedirler. 2. sınıfa geldiklerinde ise becerilerini ön plana çıkaracak sözlü çeviri derslerine müfredatta yer verilmeye başlanır. Bu sebeple 2. sınıf öğrencilerinin sözlü çeviri derslerine eğilimleri ölçülmek istenmiştir. Bunun dışında 4. sınıfın sonuna kadar alınan eğitime göre öğrenci grupları yetileri doğrultusunda sözlü ve yazılı çeviri alanlarından yatkın olduklarında daha çok uzmanlaşırlar. Bu çerçevede sözlü çevirmen mesleki yeterlilik kıstaslarına uygun öğrencileri tespit etmek SÖBES testi ile karşılanabilir.

II. kısımda uygulanan SÖBES Başarı Testi görüldüğü gibi iki kısımdan oluşmaktadır.

Tablo 22:

SÖBES Aşamaları II

Andaş Çeviri Kısmı	Duyduğunu Anlama ve Sözlü Anlatım
	Yazılı Metinden Andaş Çeviri
	Almanca'dan Türkçeye Metinli Andaş çeviri
Ardıl Çeviri Kısmı	Konuşmalardan Not Alma
	Türkçe ve Almanca dil çiftinde dinleme
	Türkçe ve Almanca dil çiftinde okuma-anlama, yazılı-sözlü ifade

2.3.2.2. Rubrik Ölçeği

Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerileri ise, hazırlanan analitik rapor rubriği olan “Sözlü Çeviri Uygulamasına Dair Rubrik Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Geliştirilen bileşenleri ekte belirtilmiştir.

2.3.3. Verilerin Analizi

SÖBES, çoğunlukla duyduğunu anlama ve ifade etme üzerine odaklanmıştır. Testte sözlü çeviri sürecine hazırlık amacıyla öğrencilerden andaş ve ardıl çeviri yapmaları beklenmiştir. Seçilen sorulara göre öğrencilerden cevap istenmiş ve buna göre sonuçlar analiz edilmiştir. Testin toplam süresi 120 dakika civarındadır. Kişi başına testin puanlaması da toplamda aynı süreye denk gelmektedir. Testin zaman baskısı altında gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin hazırbulunuşlulukları dikkate alındığında cevapların puanlanması titizlik ve dikkat gerektirmektedir. Puanlama güvenilirliği için puanlayıcılar arası (interscorer) ve puanlayıcı içi (intrascorer) güvenilirlik kanıtları elde edilmiştir. Test tekrar test yöntemiyle korelasyon hesaplanmıştır. Genel olarak güvenilirlik katsayılarının ortalamaları arasında neredeyse hiç fark bulunmamış ve anlamlılık (.10) seviyesinin altına inmemiştir.

Yapı geçerliği çalışmaları için, 45 adet Hazırlık sınıfları öğrencileri üzerinde pilot bir çalışma yürütülmüştür. Bu grubun medyan değeri kesme noktası alınarak, yüksek dinleme-anlama kabiliyetleri ve düşük dinleme-anlama kabiliyetleri ile öğrencilerin sözlü çeviriye hazırbulunuşluluk seviyeleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada hafızada tutma, sonuçları tahmin etme, andaş ve ardıl çeviriye uygun alt testler uygulanmıştır. Testin farklı zamanlarda aynı gruba uygulanması kriter, yapı ve mevcut durum geçerliliği

hakkında bilgi edinmeye olanak sağlamıştır. Bütün bu çok yönlü analizler orijinal testin geçerlik ve güvenirliğini sağlamlaştırmıştır.

Testin değerlendirme aşamasında Rubrik Ölçeği tercih edilmiş ve teste uygun bir ölçek oluşturulmuştur. Ek'te yer alan Rubrik Ölçeği ve Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı'ndaki kriterlere göre değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin bu testten aldıkları puanlar 100 puan üzerinden hesaplanmış ve kriterler de bu ölçüde değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS 21 paket programı aracılığıyla istatistiki test ve analizler uygulanarak çözümlenmiştir. Ve çözümlenen veriler söz konusu istatistiksel test ve analizlerin bilimsel gerektirileri doğrultusunda değerlendirilerek raporlanmıştır. İki grup ortancası arasındaki farklılığın anlamlılığının ölçümü için Mann-Whitney U Testi; Bir gruba ait iki farklı dönemde elde edilmiş ortancalar arasındaki farklılığın anlamlılığının ölçümü için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (Kalaycı, 2010).

2.3.4. II. Kısım Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine ilişkin istatistiksel tekniklerle gerçekleştirilen çözümlemeler neticesinde elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayandırılarak yapılan tablolara yer verilmiştir.

2.3.4.1. Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu bölümde öğrencilerin sözlü çeviri becerisi puan ortalamaları ve 100 puan üzerinden başarı oranlarına yönelik özet istatistikler incelenmiştir.

Tablo 23:**Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

	Deney Grubu 1		Deney Grubu 2		Kontrol Grubu	
	<i>Ort.</i>	<i>Başarı %</i>	<i>Ort.</i>	<i>Başarı %</i>	<i>Ort.</i>	<i>Başarı %</i>
Dilbilimsel Yeti	6.5	46%	7.4	53%	7.2	51%
Kaynak Söylemi Aktarma Yetisi	7.0	50%	7.1	51%	6.7	48%
Söylem Bütünlüğünü Koruma Yetisi	7.0	50%	6.8	48%	6.9	49%
İçerik	20.5	49%	21.3	51%	20.8	50%
Edimbilimsel Yeti	4.6	33%	6.8	48%	6.4	45%
İletişim Yetisi	8.2	59%	8.8	63%	8.5	61%
Sunum	12.8	46%	15.5	55%	14.8	53%
Mesaj Aktarım Yetisi	7.0	50%	7.7	55%	7.2	51%
Sözlü Çeviri Yetisi	9.0	56%	8.8	55%	9.8	61%
Analitik Yetenek	16.0	53%	16.4	55%	17.0	57%
Genel Toplam	49.3	49%	53.3	53%	52.6	53%

Tablo 23'te yer alan başarı oranları incelendiğinde çalışma başlangıcında hazırlık sınıfı, hazırlık eğitimi almış 2. sınıf ve almanca anadili olan 2. sınıf öğrencilerinin 2015-2016 Bahar Döneminde ölçülen dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanlarına ilişkin başarı yüzdeleri incelendiğinde, öğrencilerin orta düzeyde başarılı oldukları belirlenmiştir.

Tablo 24:**Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler**

	Deney Grubu 1		Deney Grubu 2		Kontrol Grubu	
	<i>Ort.</i>	<i>Başarı %</i>	<i>Ort.</i>	<i>Başarı %</i>	<i>Ort.</i>	<i>Başarı %</i>
Dilbilimsel Yeti	9.6	69%	10.7	77%	9.9	71%
Kaynak Söylemi Aktarma Yetisi	9.8	70%	10.0	71%	9.3	66%
Söylem Bütünlüğünü Koruma Yetisi	9.8	70%	10.1	72%	9.5	68%
İçerik	29.2	70%	30.7	73%	28.7	68%
Edimbilimsel Yeti	8.4	60%	9.6	69%	9.1	65%
İletişim Yetisi	10.7	76%	10.9	78%	10.9	78%
Sunum	19.1	68%	20.6	73%	20.0	71%
Mesaj Aktarım Yetisi	11.2	80%	10.5	75%	9.6	68%
Sözlü Çeviri Yetisi	13.0	81%	12.8	80%	12.7	80%
Analitik Yetenek	24.2	81%	23.3	78%	22.3	74%
Genel Toplam	72.5	73%	74.5	75%	71.0	71%

Tablo 24’te yer alan başarı oranları incelendiğinde çalışma sonunda 2. sınıf, hazırlık eğitimi almış 4. sınıf ve almanca anadili olan 4. sınıf öğrencilerinin 2017-2018 Bahar Döneminde ölçülen dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanlarına ilişkin başarı yüzdeleri incelendiğinde, öğrencilerin iyi düzeyde başarılı oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin genel başarı puanları ve sözlü çeviri dersine karşı olan tutumları arasındaki paralellik bu sonucun çıkacağını sezdirmiştir. Bu da demek oluyor ki, öğrencilerin bilişsel yetenek kapasitesi çok işlemcili bir süreç olarak sözlü çeviriyi yapabilme yetkinliğine sahiptir.

2.3.4.2. Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde Almanca Çeviribilim bölümü öğrencilerinin hazırlık sınıfının sonunda rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanı ile 2. sınıfın sonunda ölçülen son test sözlü çeviri başarı puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesine yönelik olarak uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 25:

Deney Grubu 1'in Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar

	<i>Deney Grubu 1</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Dilbilimsel Yeti	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00	3.000	3
Kaynak Söylemi Aktarma Yetisi	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	8	4.50	36.00	2.828	5
Söylem Bütünlüğünü Koruma Yetisi	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	8	4.50	36.00	2.828	5
İçerik	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00	2.810	5
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
Edimbilimsel Yeti	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	3.051	2
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
İletişim Yetisi	Pozitif Sıra	7	4.00	28.00	2.646	8
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	2.972	3
Mesaj Aktarım Yetisi	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	2.972	3
Sözlü Çeviri Yetisi	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	8	4.50	36.00	2.640	8
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
Analitik Yetenek	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	2.827	5
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
Genel Toplam	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	2.814	5
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00

Tablo 25’te yer alan bilgilere göre; öğrencilerin hazırlık sınıfının sonunda rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanı ile 2. sınıfın sonunda ölçülen son test dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu gözlenmiştir. Bu durum 2. sınıf seviyesinde verilen sözlü çeviri eğitiminin öğrencilerin sözlü çeviri becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu bölümde Almanca Çeviribilim bölümünde eğitimine devam eden hazırlık eğitimi almış öğrencilerin 2. sınıfın sonunda rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanı ile 4. sınıfın sonunda ölçülen son test sözlü çeviri başarı puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesine yönelik olarak uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 26:

Deney Grubu 2’nin Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar

	<i>Deney Grubu 2</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Dilbilimsel Yeti	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 3	7.00	91.00	3.419	1
Kaynak Söylemi Aktarma Yetisi	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 3	7.00	91.00	3.606	0
Söylem Bütünlüğünü Koruma Yetisi	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 4	7.50	105.00	3.638	0
İçerik	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 4	7.50	105.00	3.490	0
Edimbilimsel Yeti	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 2	6.50	78.00	3.357	1
İletişim Yetisi	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 0	5.50	55.00	3.162	2
Sunum	Negatif Sıra	0	0.00	0.00		

	Pozitif Sıra	1	7.50	105.00	-	.00
		4			3.372	1
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
Mesaj Aktarım Yetisi	Pozitif Sıra	1	6.50	78.00	3.357	1
		2				
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
Sözlü Çeviri Yetisi	Pozitif Sıra	1	6.50	78.00	3.176	1
		2				
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
Analitik Yetenek	Pozitif Sıra	1	6.50	78.00	3.140	2
		2				
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
Genel Toplam	Pozitif Sıra	1	7.50	105.00	3.321	1
		4				

Tablo 26’da yer alan bilgilere göre; hazırlık eğitimi almış öğrencilerin rubrik ölçeği ile 2. sınıfın sonunda ölçülen ön test ve 4. sınıfın sonunda ölçülen son test dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu gözlenmiştir. Bu durum hazırlık eğitiminin öğrencilerin sözlü çeviri becerileri konusunda mesleki yeterlilikleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Sıradaki tabloda Almanca Çeviribilim bölümünde eğitimine devam eden anadili Almanca olan öğrencilerin 2. sınıfın sonunda rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanı ile 4. sınıfın sonunda ölçülen son test sözlü çeviri başarı puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesine yönelik olarak uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 27:
Kontrol Grubunun Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Farklaşmasına İlişkin Sonuçlar

	<i>Kontrol Grubu</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Dilbilimsel Yeti	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 4	7.50	105.00	3.638	0
Kaynak Söylemi Aktarma Yetisi	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 4	7.50	105.00	3.742	0
Söylem Bütünlüğünü Koruma Yetisi	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 4	7.50	105.00	3.742	0
İçerik	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 4	7.50	105.00	3.638	0
Edimbilimsel Yeti	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 5	8.00	120.00	3.873	0
İletişim Yetisi	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 3	7.00	91.00	3.606	0
Sunum	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 5	8.00	120.00	3.690	0
Mesaj Aktarım Yetisi	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-	.00
	Pozitif Sıra	1 3	7.00	91.00	3.606	0
Sözlü Çeviri Yetisi	Negatif Sıra	0	0.00	0.00		

Analitik Yetenek	Pozitif Sıra	1 4	7.50	105.00	- 3.742	.00 0
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
	Pozitif Sıra	1 5	8.00	120.00	- 3.624	.00 0
	Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Genel Toplam					-	.00
	Pozitif Sıra	1 5	8.00	120.00	3.570	0

Tablo 27’de yer alan bilgilere göre; anadili Almanca olan öğrencilerin rubrik ölçeği ile 2. sınıfın sonunda ölçülen ön test ve 4. sınıfın sonunda ölçülen son test dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu gözlenmiştir. Bu durum hazırlık eğitiminin öğrencilerin sözlü çeviri becerileri konusunda mesleki yeterlilikleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir.

2.3.4.3. Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test Puanlarının Hazırlık Eğitimi Almış ve Anadili Almanca Olan Öğrenciler Arasında Farklaşmasına İlişkin Sonuçlar

Tablo 28:

Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Ön Test Puanlarının Hazırlık Eğitimi Almış ve Anadili Almanca Olan Öğrenciler Arasında Farklaşmasına İlişkin Sonuçlar

	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Dilbilimsel Yeti	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	1 6	18.63	298.00	142.0 00	.73 5
	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	1 9	17.47	332.00		
Kaynak Söylemi Aktarma Yetisi	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	1 6	18.94	303.00	137.0 00	.60 3

İçerik	Söylem Bütünlüğünü Koruma Yetisi	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	17.21	327.00	
		Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	18.06	289.00	151.0 .97
		Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	17.95	341.00	00 2
		Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	19.03	304.50	135.5 .58
	Edimbilimsel Yeti	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	17.13	325.50	00 1
		Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	18.97	303.50	136.5 .58
		Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	17.18	326.50	00 4
		Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	19.22	307.50	132.5 .47
	İletişim Yetisi	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	16.97	322.50	00 1
		Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	19.22	307.50	132.5 .49
		Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	16.97	322.50	00 1
		Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	19.06	305.00	135.0 .55
Sunum	Mesaj Aktarım Yetisi	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	17.11	325.00	00 6
		Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	16.09	257.50	121.5 .30
		Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	19.61	372.50	00 0
		Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	17.41	278.50	142.5 .75
	Sözlü Çeviri Yetisi	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	18.50	351.50	00 2
		Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16			
		Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19			
		Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16			
	Analitik Yetenek	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19			
		Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16			
		Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19			
		Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16			

Genel Toplam	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	1 6	18.69	299.00	141.071 00 5
	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	1 9	17.42	331.00	

Tablo 28’de yer alan bilgilere göre; hazırlık eğitimi almış öğrencilerin ve anadili Almanca olan öğrencilerin rubrik ölçeği ile 2. sınıfın sonunda ölçülen ön test dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

2.3.4.4. Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Son Test Puanlarının Hazırlık Eğitimi Almış ve Anadili Almanca Olan Öğrenciler Arasında Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar

Tablo 29:

Sözlü Çeviri Becerisine Yönelik Son Test Puanlarının Hazırlık Eğitimi Almış ve Anadili Almanca Olan Öğrenciler Arasında Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar

	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Dilbilimsel Yeti	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	20.03	320.50	119.500	.251
	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	16.29	309.50		
Kaynak Söylemi Aktarma Yetisi	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	19.72	315.50	124.500	.330
	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	16.55	314.50		
Söylem Bütünlüğünü Koruma Yetisi	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	18.88	302.00	138.000	.614
	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	17.26	328.00		
İçerik	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	20.00	320.00	120.000	.280
	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	16.32	310.00		
Edimbilimsel Yeti	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	18.75	300.00	140.000	.666
	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	17.37	330.00		
İletişim Yetisi	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	18.38	294.00	146.000	.785
	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	17.68	336.00		
Sunum	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	19.03	304.50	135.500	.558

	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	17.13	325.50		
	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	19.56	313.00	127.00	.376
Mesaj Aktarım Yetisi	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	16.68	317.00		
	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	17.38	278.00	142.00	.724
Sözlü Çeviri Yetisi	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	18.53	352.00		
	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	18.94	303.00	137.00	.615
Analitik Yetenek	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	17.21	327.00		
	Hazırlık Eğitimi Almış 2. Sınıf	16	19.31	309.00	131.00	.486
Genel Toplam	Almanca Anadili Olan 2. Sınıf	19	16.89	321.00		

Tablo 29'da yer alan bilgilere göre; hazırlık eğitimi almış öğrencilerin ve anadili Almanca olan öğrencilerin rubrik ölçeği ile 4. sınıfın sonunda ölçülen ön test dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

BÖLÜM III

Bu bölümde çalışmanın problem cümleleri yorumlanmış ve uygulanan sınav araçlarına dair sonuçlar tartışılmıştır.

3.1. Yorum ve Tartışma

SÖBES testine dayalı uygulamaların öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine, başarılarına, derse yönelik tutumlarına, derse katılımlarına ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular bu bölümde araştırmanın denenceleri ve alt problemi doğrultusunda yorumlanmış ve tartışılmıştır. Bu amaçla kullanılan tekniklerin sonuçları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 30:
Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan Teknikler

Denenceler ve Alt Problem Sorusu	Kullanılan İstatistikî Teknikler		
	t Testi	Betimsel Analiz	Aralık Kriteri
SÖBES testine dayalı etkinlikler bilişsel farkındalığı etkiler.	X		
SÖBES testine dayalı etkinlikler çeviri derslerinde başarı düzeyini artırır.	X		X
SÖBES testine dayalı etkinlikler sözlü çeviri dersine yönelik tutumu olumlu etkiler.	X	X	
SÖBES testine dayalı etkinlikler derse aktif katılımı etkiler mi?	X	X	
SÖBES testi sözlü çeviri eğitimini pekiştirir.	X		

“Yorum ve Tartışma” başlığı altında öğrencilerin SÖBES uygulamalarına dair genel eleştirilerine yer verilmektedir. Görüşlerine başvuru alan öğrencilerin bu konuda farklı düşündükleri görülmektedir.

SÖBES testine dayalı etkinlikler sayesinde sözlü çeviri eğitiminde daha aktif olarak sözlü çeviriyi öğrenebileceğini söyleyen bir öğrenci şöyle düşünmektedir:

“Bence bu tür sınav uygulama şekli müfredata eklenirse iyi olur. Böylece sözlü çeviri eğitimi için hazır hale gelebiliriz diye düşünüyorum.” (Ö:2).

“Ben daha önceleri sözlü çevirinin çok zor olduğunu ve asla yapmamam gerektiğini düşünüyordum. Ama şimdi gerçekten öğrenmek istiyorum. Çünkü sözlü çeviriyi nasıl öğrenebileceğimi şimdi daha iyi kavriyorum.” Cümleleriyle SÖBES hakkında genel görüşlerini bildiren bir öğrenci, uygulanan sınavlar ve ölçekler sayesinde sözlü çeviri ile ilgili bakış açısının değiştiğini ifade etmektedir (Ö:6).

“Güzel bir sınav tekniği. Çünkü dediğim gibi öğrenci kendini çok rahat sözlü çeviri dersine adapte edebiliyor. Sözlü çeviriye yatkın öğrencileri bir arada toplamanız öğrencilerin daha çok hoşuna gidiyor bence (Ö:3)” tarzındaki beyanları bu çalışmayı destekler niteliktedir.

(Ö:8), *“Hocam, böyle bir değerlendirme sistemi ile ilk defa karşılaştım. Zannediyorum diğer arkadaşlar da öyle. Bu yüzden bazı arkadaşların bu uygulamayı ciddiye aldıklarını düşünmüyorum.”* diyerek neden öğrenciler arasında eleme yapma gerekliliğimizin olduğunu göstermiştir. Bu gibi düşüncelere sahip öğrenciler gönüllü olmadıklarından bu çalışmada yer almamışlardır.

Örneğin yapılan pilot çalışmadan sonra da bir öğrencimiz benzer düşüncelerini bildirmiştir: *“Sınıfın % 70’inin bunu bilinçli olarak yaptığını düşünmüyorum. Sadece “yapalım da bitsin” mantığıyla katıldıklarını düşünüyorum.” (Ö:7).*

Anlaşıldığı üzere öğrencilerin kapasitelerinin arttırılmasının hedeflendiği ve sırf onların daha gerçekçi bir eğitimle uzmanlaşabilmeleri adına atılan adımlar tüm öğrenciler için olumlu bir eylem olarak görülmemektedir. Dolayısıyla bu çalışma, geleceğin nitelikli çevirmen adaylarını yetiştirmede ön hazırlık çerçevesinde veya daha da ötesinde yer alabileceği umudunu taşımaktadır.

3.2. Çalışmanın Denencelerine ve Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

3.2.1. Araştırma Sorusu I' in Yanıtı

Araştırma Sorusu I: “Almanca Çeviribilim bölümü öğrencilerinin hazırlık sınıfının sonunda rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanı ile 2. sınıfın sonunda ölçülen son test sözlü çeviri başarı puanı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu uygulama aynı grup öğrenciye yapılmıştır. 2015-2016 senesinde hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin 2017-2018 senesinde devam ettikleri 2. sınıf eğitimleri karşılaştırılmış ve rubrik ölçeği ile değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda hazırlık eğitimlerinin sözlü çeviri eğitimine uyum sağlamada etkili olduğu ve var olan lisans müfredatındaki eğitim programlarıyla sözlü çeviri teknikleri bakımından kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Tablo 31’ de bu kazanımlar ifade edilmiştir.

Tablo 31:

2. Sınıfta Sözlü Çeviri Sürecine Dair Edindikleri Kazanımlar

Dinleme ve Anlama	Derslerde gösterilen Almanca videoları anlayabilir ve alımlama için bilişsel yetilerini kullanabilir. Duyma, hafızada tutma, bağdaştırma, geri çağırma ve üretme gibi.
Sözlü İfade	Alımlama yaptığı ses dosyalarını ve videoları yabancı dil olan Almanca ile en az A2 seviyesinde ifade edebilecek düzeyde aktarım deneyimine sahip olur.
Eş Zamanlı Aktarım	Karşısındaki kişinin söylediklerini yabancı dilde aktarabilmek için bilişsel ipuçlarını kullanır. Zihinsel haritalama yaparak tüm cümleyi olmasa da mesajı ve genel çerçeveyi eş zamanlı olarak aktarabilir.
Yazılı Metinden Sözlü Aktarım	Yazınsal metin, reklam, katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit cümleleri anlar ve onları yabancı dilde aktarabilir.
Ardıl Yorumlama	Verilen örnek ses dosyaları, videolar, metinler veya öğretim elemanının anlattıklarını dinler ve anında önemli bilgileri (adres, şehir adları, numaralar, kanunlar, gerekçeler gibi iletinin şemasını belirten etkenler) not tutma tekniğini kullanarak alımlar. Daha sonra bu notlardan yararlanarak yabancı dilde sözlü aktarım gerçekleştirebilir.

3.2.2. Araştırma Sorusu II'nin Yanıtı

Araştırma Sorusu II: “Almanca Çeviribilim bölümünde eğitimine devam eden hazırlık eğitimi almış öğrencilerin 2. sınıfın sonunda rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanı ile 4. sınıfın sonunda ölçülen son test sözlü çeviri başarı puanı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Araştırmada kontrol grubunun ana dil seviyesinde Almanca dil bilgisine sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle deney grubuna yapılandırmacı yaklaşım temelinde SÖBES testi uygulanmış ve Rubrik Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Öğrenci grupları arasında standardı yakalayabilmek için yöntemler karması ya da yöntem zenginliği yoluna gidilmiştir. Çalışma sürecinde farklı yöntemlerin bir arada tercih edilmesinin nedeni, her yöntemin üstün olan taraflarından yararlanmaktır. Varolan müfredattaki dersler gözönünde bulundurulduğunda hazırlık eğitimi almış bu grubun 4. sınıfa geldiklerinde dil yetilerinde önemli ölçüde gerileme yaşandığı görülmüştür. Ancak sözlü çeviri tekniklerinin teorik olarak öğrenilmesi tamamlanmış tek eksik olarak deneyim kazanma süreci yaşanmamıştır. Bu sonuca, uygulanan SÖBES sınavının 4. Sınıflarda daha düşük düzeyde eğitimsel kazanımlara sahip olmalarından ve aynı grubun 4 sınıfta bilişsel kapasitelerinin bir nebze gerilemesinden ulaşılmıştır.

3.2.3. Araştırma Sorusu III'ün Yanıtı

Araştırma Sorusu III: “Almanca Çeviribilim bölümünde eğitimine devam eden anadili Almanca olan öğrencilerin 2. sınıfın sonunda rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanı ile 4. sınıfın sonunda ölçülen son test sözlü çeviri başarı puanı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu denenceyi sınamak için öğrencilerin başarı testinden ve rubrik ölçeğinden almış oldukları öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Muafiyet Sınavı puan ortalamaları, SÖBES öntest ve Rubrik öntest bulgularına göre denk olan iki sonuç doğrultusunda, denenceler sonunda uygulanan Bilişsel Farkındalık ve Rubrik sontest verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda SÖBES'in sözlü çeviri eğitimine katkısı araştırılmıştır. Elde edilen veriler, kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmektedir. Her iki grubun başarı sontest puan ortalamalarında öntest puan ortalamalarına göre artış olmuştur.

3.2.4. Araştırma Sorusu IV'ün Yanıtı

Araştırma Sorusu IV: “Almanca Çeviribilim bölümünde eğitimine devam eden hazırlık eğitimi almış öğrencilerin ve anadili Almanca olan öğrencilerin 2. sınıfın sonunda rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu grupta anlamlı bir farklılık yaşanmıştır. Özellikle “I. Kısım” da uygulanmış olan çalışmada tutum ölçeğinin verileri bu saptamayı doğrulamaktadır. Buna göre, Deney ve kontrol gruplarına varolan müfredat çerçevesinde aldıkları dersler sonrasında uygulanan “Sözlü Çeviriye Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen son test verileri analiz edildiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarında bir değişiklik olmazken, deney grubundaki öğrencilerin Sözlü Çeviriye karşı tutumlarında olumlu bulgulara ulaşılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin tutumunda önteste nazaran farklı olmamasının nedeni olarak, hedef ve amaçları, ders araç ve gereçlerinin ve izlenen yöntemin öğrencilerin beklentilerine yanıt verememesi gösterilebilir. Bunun altında bu gruptaki öğrencilerin Almanca diline hakim olduklarını düşünerek ders ortamını yok saymaları ve bazılarının ileri düzeyde sözlü anlatım kabiliyetine sahip olduğu düşüncesi yatmaktadır.

Buna karşın deney grubuna ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen son test bulguları, öğrencilerin sözlü çeviriye yönelik tutumlarında önteste nazaran olumlu yönde farklılık olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgular tesadüf değildir. Çünkü alınan eğitim boyunca öğrencilerin sözlü çeviri hakkındaki düşünceleri değişiklik göstermiş ve mesleki açıdan sözlü çevirmenliğin önemini 4. Sınıfın sonuna geldiklerinde kavrayabilmişlerdir. Bu açıdan öğrencilerin bu tür geç kavramalarının ve pişmanlıklarının önüne geçmek maksadıyla SÖBES hem bir ön hazırlık olarak öğrencileri adapte etmeye hem de öğretim elemanlarının sadece sözlü çeviriye uygun olan öğrencilerle öğretim metotlarını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

3.2.5. Araştırma Sorusu V'in Yanıtı

Araştırma Sorusu V'in Yanıtı: “Almanca Çeviribilim bölümünde eğitime devam eden hazırlık eğitimi almış öğrencilerin ve anadili Almanca olan öğrencilerin 4. sınıfın sonunda ölçülen son test sözlü çeviri başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu denenceyi sınamak amacıyla deney ve kontrol gruplarına SÖBES sınavlarından sekiz hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlıdır. Başka ifadeyle sınavların sonunda edinilen sözlü çevirmen becerilerinin daha kalıcı olduğu saptanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerde öğrenilen dil becerilerinin ve sözlü çeviri kazanımlarının kalıcı olması, tamamen SÖBES testinin çok amaçlı bilişsel aktiviteleri harekete geçirmesinden ve öğrencileri zaman kısıtlaması altında problem çözmeye odaklamasından kaynaklanmaktadır. Çünkü bu işlevleri gereği; çevirmen adayı öğrenci açık bir zihin, etkin bir dil, çözümleyici bir mantık ve her türlü sözlü çeviri durumuna alışık bir fizyoloji sahibi olarak bu süreci idame ettirmek zorunda kalmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları göstermiştir ki, SÖBES çalışmaları birçok açıdan sözlü çeviride bilişsel alanı etkinleştirmek için çok yararlı olmuştur. Hem Türkçe hem de Almanca metinler üzerinde sözlü çeviri alıştırmaları yapılması sonucunda öğrencilerin tetikleme hızı artmıştır.

Buna ek olarak, eşzamanlı dinleme ve konuşma becerilerinin anımsal boyutunu kuvvetlendiren bir yönü olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sadece sessel tetikleme işlevi açısından değil, aynı zamanda bilgiyi etkinleştirme işlevleri açısından yararlı bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, çalışma başlangıcında hazırlık sınıfı, hazırlık eğitimi almış 2. sınıf ve Almancası anadili olan 2. sınıf öğrencilerinin 2015-2016 Bahar Döneminde ölçülen dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanlarına ilişkin başarı yüzdeleri incelendiğinde, öğrencilerin orta düzeyde başarılı oldukları, çalışma sonunda ise 2017-2018 Bahar Döneminde ölçülen başarı yüzdeleri incelendiğinde, öğrencilerin iyi düzeyde başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca hazırlık eğitimi almış öğrencilerin ve anadili Almanca olan öğrencilerin rubrik ölçeği ile 2. sınıfın sonunda ölçülen ön test ve son test dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum tüm gruplar için varolan müfredatta alınan sözlü çeviri eğitiminin faydalı olduğuna işaret etmektedir.

Ancak bu çalışmada seçilen öğrenciler Almancayı ya sonradan iyi derecede öğrenmiş ya da Almanca konuşulan ülkelerde yetişmiş kişilerden oluşmaktadır. Bu ayrımın yapılmasının altında öğrencilerin sözlü çeviri sürecini yürütebilmeleri için Almanca dilsel yetilere sahip olmaları gerektiği düşüncesi yatmaktadır. Bu sebeple hazırlık sınıflarındaki öğrenciler arasında dinleme ve konuşma becerisi diğer öğrencilere göre daha iyi olanlar SÖBES sınavında başarı göstermişlerdir. Dilsel yetilerinin yanında sözlü çeviri alanına ait edinçlerle kendini geliştiren öğrencilerimiz yine bu sınavda başarılı olabilmişlerdir. Hazırlık sınıflarının özellikle ilk defa Almanca ile karşılaşan öğrenciler için kaçınılmaz

olduğu düşünülebilir. Bu çalışmada önerilen sınavın başarılı olabilmesi ve öğrencilerin farkındalıklarının artırılması için öğrencilere belli derslerde başarılı olma şartı konulabilir.

Çalışma sonucunda öğrencilerin hazırlık sınıfının sonunda rubrik ölçeği ile ölçülen ön test sözlü çeviri başarı puanı ile 2. sınıfın sonunda ölçülen son test dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir. Buna göre 2. sınıf seviyesine kadar verilen sözlü çeviri eğitimine giriş derslerinin (Sözlü Anlatım I, II) öğrencilerin sözlü çevirmen becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sayede öğrencilerin bilişsel ve psikolojik açıdan sözlü çeviri sürecinin zorluklarına hazır oldukları, bu yönde eğitim verilirse sözlü çevirmenlik yetilerinde iyileşme ve kazanım imkânlarının olumlu yönde artacağı görülebilir.

Çalışma sonucunda hazırlık eğitimi almış öğrencilerin rubrik ölçeği ile 2. sınıfın sonunda ölçülen ön test ve 4. sınıfın sonunda ölçülen son test dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir. Buna göre hazırlık eğitiminin öğrencilerin sözlü çeviri becerileri konusunda mesleki yeterlilikleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Çalışma sonucunda anadili Almanca olan öğrencilerin rubrik ölçeği ile 2. sınıfın sonunda ölçülen ön test ve 4. sınıfın sonunda ölçülen son test dilbilimsel yeti, kaynak söylemi aktarma yetisi, söylem bütünlüğünü koruma yetisi, edimbilimsel yeti, iletişim yetisi, mesaj aktarım yetisi ve sözlü çeviri yetisi alt boyutları, içerik, sunum ve analitik yetenek boyutları ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir. Buna göre hazırlık eğitiminin öğrencilerin sözlü çeviri becerileri konusunda mesleki yeterlilikleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

İstatistiksel verilerin sonuçları SÖBES sınavının aşağıdaki durumlarda etkili olduğunu göstermiştir:

1. Pilot çalışmada da görüldüğü gibi öğrenciler arasında niteliksel grup oluşturmaya yardımcı olabilir.
2. Çalışmanın I. ve II. Kısım başlıklı yerlerinde belirtildiği ve tablolarla ifade edildiği üzere öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını arttırmaları için ön çalışma niteliğinde olduğu söylenebilir.
3. Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda tek bir alana odaklanmalarına imkân tanımada ve bu alanda ilerlemelerine fırsat vermede araç görevinde olabilir.
4. Verilen çeviri eğitimi boyunca genelden özele inilerek eğitimin son aşamalarındaki öğrencilere meslek ayrımı yapabilme imkânı tanıyabilir.

Sakarya Üniversitesi Almanca Çeviribilim Bölümü aslında fiziksel açıdan öğrencilere yeterli imkânı sunmakta sıkıntı yaşamaktadır. Bunun nedeni ihtiyaç duyulan maddi imkânın verilmemesidir ve bunun sonucunda çevirmen adaylarının becerilerini uygulama aşamasında gerekli olan laboratuvar ve çeviri programlarının elde edilemesinde zorluk yaşanmasıdır. Üniversitemizde eğitim veren öğretim üyesi hocalarımız bu eksiklikleri ellerinden geldiğince gidermeye çalışmaktadırlar. Lakin birtakım bürokratik engeller önlerine set çekmektedir. Bu sebeplerden dolayı imkânları zorlamayacak şekilde ancak öğrencilerin çeviri eğitimlerini destekleyecek nitelikte bir müfredat önerisinde bulunulmuştur.

Sakarya Üniversitesi Almanca Çeviribilim lisans programında öğrenciler genel çeviri eğitimine dair dersler görürken bir yandan da uzmanlaşmaları açısından sözlü ve yazılı çeviri eğitimine ayrılmış ders kollarını görebilmelidirler. Amacımız öğrencinin seçtiği alana göre kaliteli bir eğitim alması ve öğrendiklerini uygulayabilmesidir. Ancak bu durumun doğru bir yolla gerçekleşmesi için müfredat programlarının bu doğrultuda yapılandırılması gerekebilir. Öğrenci gereksinimleri ve müfredat yeterlilikleri dikkate alınırса birtakım eksik yanlar olduğu görülecektir. Çünkü ne kadar müfredatı iyiye yakın hale getirmeye çalışsak dahi öğretim elemanı ve fiziksel imkânların noksanlığı istenilen sonuca ulaşmakta sıkıntı yaratabilir. Tüm olumsuzluklara rağmen özellikle öğrencilerin öz yeterliliklerinin bilincine varmalarında yardımcı olabilecek bir test uygulaması ve bunun sonucunda varolanı daha da iyileştirmek adına yeni bir müfredat önerisi sunmak bu çalışmanın amaçlarındandır.

Bu maksatla, sözlü ve yazılı çeviri alanında ilk dört dönem dersler ortak olabilir. Dördüncü dönemin sonunda öğrenciler sözlü ve yazılı çeviri alanlarına ayrılabilir. Bu ayrımı yapabilmek için öğrencilere önerisini sunduğum SÖBES sınavı uygulanabilir. Bu sınavın sonuçları 3 kişiden oluşan bir jüri tarafından değerlendirilebilir. Bu jüri 2 öğretim üyesi ve bir profesyonel çevirmenden oluşturulabilir. Böylece sınavın kalitesi ve nesnelliği sağlam bir zemine oturtulacaktır. Sınavdan başarısız olanlar veya girmeyenler yazılı çeviri alanında devam edebilirler. Öğrenciler 8. Dönemin sonuna yani 4. Sınıfa geldiklerinde ise aynı şekilde SÖBES uygulanır, ancak burada sınavın türü ve seviyesi ilk sınavdan farklı olmalıdır. Sınav yöntemleri ekte verilmiştir. 4. Sınıfta uygulanan bu sınav öğrencilerin sözlü çevirmenlik mesleğine uygun olup olmadıklarını ayırt edebilmek ve öğrencileri bu konuda yönlendirebilmek için uygulanabilir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde önerisinde bulunan müfredat dersleri ve içerikleri açıklanmıştır. Bu öneriler sadece taslak niteliğinde olduğundan uygulama aşamasında kredi dereceleri ve içerikleri konusunda birtakım değişiklikler yapılabilir.

Önerilen derslerden ardıl ve andaş çeviri için ön koşul belirlenmiştir. Buna göre, sözlü çeviri derslerinde başarılı olanlar SÖBES sınavına girerek aldıkları sonuca göre Andaş veya Ardıl Çeviri derslerini alabilirler. Diğer öğrenciler yazılı çeviri alanında öğrenimlerine devam edebilirler. Bu dersler seçmeli olduğu için herhangi bir zorlama uygulanmamıştır. Aksine öğrencilerde sözlü çeviri eğitime karşı sempati uyandırabilmek adına SÖBES testi ile dikkat çekilmek istenmiştir.

Bazı üniversitelerde sadece 3. sınıfın son aşamasında sözlü çeviriye yatkınlık sınavları uygulanmaktadır. Ancak, öneride bulunan bu sınav ile öğrencilerimiz hazırlık sınıflarından itibaren yönlendirilmek istenmiş ve bu yolda sınavlar geliştirilmiştir. 2. sınıf sonu ve 4. sınıf bitimine doğru öğrencilere uygulanan diğer sınavlar ile sözlü çevirinin değerlendirme kıstatslarının ne denli önemli olduğu da gözler önüne serilmiştir. Bu sebeplerden” Sözlü Çeviri Eğitimi” çevirmen adaylarının özdenetim ve özfarkındalık becerilerini de geliştirmektedir.

Sonuç olarak müfredat programlarını öğrenci becerilerine yönelik geliştirmek ve adım adım bütüncül bir program oluşturmak, hem çevirmen adayı öğrencilere hem de öğretim elemanlarına sözlü çeviri eğitimi sürecini daha sistemli halde devam ettirmede yardımcı olabilir.

Lisans eğitiminde uygulanabilecek müfredat önerisine geçmeden önce sonuç kısmının ilk basamağında hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişsel becerilerini canlı tutmak ve geliştirmek için birtakım etkinlik önerilerinden bahsedilmiştir. Bu örnekler hem öğrencilerin özgüvenlerini canlı tutmada hem de onların yoğun dil programına uyum sağlamasında yardımcı olabilmektedir.

Etkinlik Önerisi 1

İçerik Düzeyi: İkinci Yabancı Dil Almanca

Sınıf Düzeyi: Hazırlık Sınıfları

Beklenen Performans: Araştırma, yaratıcılık

Süre: 3 ay

Puanlama Yöntemi: Dereceli puanlama anahtarı

Etkinliğin Konusu

Sizden, öğrendiğiniz yabancı dilde bir dergi hazırlamanız beklenmektedir. Hazırlanacak dergide;

- Çeşitli konuları (spor, eğlence, haber, fıkralar, bilmece, bilimsel yazılar vb.) içeren bölümlere yer vermelisiniz.
- Ele alacağınız konularla ilgili resimler bularak derginin görselliğini artırmalısınız.
- Ele alacağınız konularla ilgili makalelere, açıklayıcı yazılara vb. yer vermelisiniz.

Etkinliği Hazırlarken Dikkat Etmeniz Gerekenler

- 1) Bu dergiyi hazırlamak için sınıfınızdan grup hâlinde çalışabileceğiniz arkadaşlar belirlemelisiniz.
- 2) Dergiyi zamanında tamamlayacak şekilde bir plan oluşturmamalısınız.
- 3) Grup üyeleri kendi aralarında derginin hazırlanma sürecinde üstleneceği sorumlulukları belirlemelidir.

- 4) Dergide yer vereceğiniz konular için kitaplar, dergiler, internet vb. kaynaklardan yararlanabilirsiniz.
- 5) Hazırlayacağınız dergi yirmi sayfadan az olmamalıdır.
- 6) Derginin içeriğinde açık ve anlaşılır bir anlatım kullanmaya özen göstermelisiniz.
- 7) Hazırladığınız dergiyi grup üyeleriyle birlikte sınıfta 15 dakikalık bir sürede sunmalısınız.
- 8) Yapılacak sunuda her grup üyesi derginin en az bir bölümünü sunmalıdır.
- 9) Dergi ve sunu hazırlıklarınızı en geç/....../20... tarihine kadar bitirmelisiniz.

Etkinlik Önerisi 2

İçerik Düzeyi: İkinci Yabancı Dil Almanca

Sınıf Düzeyi: Hazırlık Sınıfları

Beklenen Performans: Araştırma, yazma becerisi

Süre: 2 hafta

Puanlama Yöntemi: Dereceli puanlama anahtarı

Etkinlik Konusu

Sizden, ülkemizin herhangi bir bölgesinde halk arasında anlatıla gelen bir efsaneyi araştırmanız ve araştırma yazınızı bir rapor ve poster olarak sunmanız istenmektedir. Bu ödevi hazırlarken;

- Belirlediğiniz efsanenin hangi bölgede yaşandığını,
- Efsanede yer alan kişilerin özelliklerini,
- Efsanenin dinlenmeye değer, akılda kalan ilginç ve abartılı yönlerini,
- Bu efsanenin, yaşandığı yere ve insanlara günümüzdeki olumlu ya da olumsuz etkilerini yazınız.

Ödevi Hazırlarken Dikkat Etmeniz Gerekenler

- 1) Araştırmayı zamanında tamamlayacak şekilde bir plan oluşturmalsınız.
- 2) Araştırmanızı yaparken aile büyüklerinizin, komşuların ve çevrenizdeki diğer insanların efsaneler hakkındaki bilgilerine başvurabilirsiniz.
- 3) Araştırmanızı yaparken kitaplar, halk hikâyeleri, masallar, internet vb. kaynaklardan yararlanabilirsiniz.
- 4) Rapora aktaracağınız bilgiler iki sayfayı geçmemelidir.
- 5) Raporunuzda açık ve anlaşılır bir anlatım ve yabancı dil kullanmaya özen göstermelisiniz.
- 6) Raporda yararlandığınız kaynaklar, “kaynakça” bölümünde yer almalıdır.
- 7) Hazırladığınız rapordan, sınıfta arkadaşlarınıza sergilemek amacıyla bir poster hazırlamalısınız.
- 8) Hazırlayacağınız poster; resimler, fotoğraflar, çizimler, karikatürler vb. ile zenginleştirmelisiniz.

Etkinlik Önerisi 3

KONU: EINE GESCHICHTE

DERS : İkinci Yabancı Dil Almanca

SINIF : Hazırlık Sınıfları

YAKLAŞIK SÜRE : 30 dakika

ÖĞRENME ALANI : Dinleme

KAZANIM : Basit dinleme metinlerini anlar.

BECERİLER : Dinlediği metni anlama ve fikir yürütme

ARAÇ, GEREÇ, ORTAM : Okuma metni

SÜREC

Aşağıdaki metni öğrencilerinize iki defa okuyunuz. (Birinci okuma ikinci okumaya göre daha yavaş olmalıdır.) Okumada bazı yerlerde durarak metinle ilgili soruları öğrencilerinize sorarak metnin nasıl gelişeceğini tahmin ettiriniz. İkinci okumanın bitiminde öğrencilerinizden tahminlerin doğruluğunu kontrol etmelerini isteyiniz.

EINE GESCHICHTE

Urlaub in den Bergen

Herr und Frau Meyer fahren oft in die Berge. Berge gibt es in Deutschland, Österreich, Italien und der Schweiz. Ihr Reiseziel ist in diesem Jahr die Schweiz. Dort kann man viel wandern. In einem Berghotel haben sie ein Zimmer gebucht.

"Wie wollen wir hinfahren? Mit dem Auto oder mit dem Zug", fragt Herr Meyer seine Frau. "Ein Flugzeug kommt ja nicht in Frage. Dort ist kein Flughafen."

"Mit dem Auto ist es sehr bequem", antwortet Frau Meyer. "Aber es gibt auf der Autobahn sicher einen langen Stau. Dann wird die Anreise sehr anstrengend. Ich denke, wir sollten den Zug nehmen."

Eine Woche später steigen Herr und Frau Meyer an einem kleinen Bahnhof in der Schweiz aus dem Zug. Ein Taxi wartet bereits und bringt das Ehepaar zum Berghotel.

An der Rezeption werden ihnen die Zimmerschlüssel überreicht. Ein Bediensteter zeigt dem Ehepaar Meyer ihr Zimmer. Darin befindet sich ein Doppelbett und ein Schrank.

Herr Meyer ist unzufrieden mit dem Hotelzimmer. Es ist viel zu klein. "Wir haben ein großes Zimmer gebucht. Dieser Raum gefällt uns nicht. Wir möchten ein anderes Zimmer haben."

Durch seine Beschwerde erhält das Ehepaar sofort ein anderes Zimmer. Herr und Frau Meyer freuen sich. Sie haben ein großes Zimmer mit einem schönen Ausblick auf die schneebedeckten Berge (<https://lingua.com/de/deutsch/lesen/reisen/>).

DEĞERLENDİRME

“Welche Vermutungen habt ihr gemacht?” sorusuyla öğrenciler yönlendirilerek tartışma ortamı yaratılmalıdır.

Bu etkinlikler dışında MEB tarafından önerilen birtakım proje konuları bulunmaktadır (MEB, 2006: 30-32). Bu konular sadece birer örnektir. Uygulama aşamasında değişiklik yapılabilir.

Projekt: 'Meine Familie' oder: 'Unsere Großfamilie'

Familien(stamm)baum, mit Bildern von Familienmitgliedern (+ Haustieren)

- ☐ Schüler erstellen Collagen mit Bildern und Steckbriefen
- ☐ Schüler berichten über ihre Familienmitglieder
- ☐ Schüler erzählen über die Zukunft: eigene Familie, Kinder DaF-Bezug
- ☐ über Familienmitglieder und Haustiere erzählen, Aktivierung des Wortschatzes, Wortschatzerweiterung

Projekt: 'Unsere Schule'

Wandzeitung, Internetseite, Fotoreportage, Fotoausstellung, Video über die Schule,
Schulhofverschönerung, 'Schule in der Zukunft'

- ☐ Fächerübergreifend gestalten: Informatik, Biologie, Kunst
- ☐ Interviews mit Schulleitern, Lehrern, Schülern, Bediensteten u.a.,
- ☐ Sketche aufführen
- ☐ Schulpartnerschaften initiieren DaF-Bezug
- ☐ Berichte, Interviews, formelle und informelle Gespräche führen, Kommentare

Projekt: 'Deutsch um die Ecke'

Interviews, Dokumentation, Wandzeitung

☐ Fächerübergreifend gestalten: Informatik, Geschichte

☐ Interviews mit ortsansässigen Deutschen: Vertretern von Firmen

☐ Deutsche an die Schule einladen

☐ Dokumente aus der deutschen Geschichte am Ort sammeln und zusammenstellen

☐ Geschichte der deutschen Schule am Ort recherchieren (Jahresberichte auswerten,

Gespräche mit einheimischen Lehrern führen DaF-Bezug

☐ Interviews durchführen, freie Gespräche führen, interkulturelle Vergleiche ziehen, Dokumentationen erstellen, Bildtexte erstellen

Projekt: 'Musik ist international'

Musical, Singspiel, Rap, Lieder

☐ Fächerübergreifend gestalten: Zusammenarbeit mit Musik und Kunst

☐ Musik einüben und präsentieren DaF-Bezug

☐ Textproduktion, Ausspracheübung

Projekt: 'Wir machen Theater'

Sketche, kleine Theaterstücke, Pantomimen, Schattenspiele

☐ Fächerübergreifend gestalten: Zusammenarbeit mit Musik und Kunst

☐ Situationen/Texte aus dem Lehrbuch dramatisieren

☐ Kulissen und Kostüme erstellen DaF-Bezug

☐ Dialoge erstellen und spielen, Textpräsentation, Ausspracheübung

Projekt: 'Meine Stadt'/'Mein Dorf'

Wandzeitung, Broschüre, Fotocollagen, Bilder und Realien-Ausstellung über die eigene Stadt und ihre Sehenswürdigkeiten, Material zusammentragen und beschreiben

☐ fächerübergreifend gestalten: Zusammenarbeit mit Geschichte und Tourismus

☐ Interview mit deutschen Touristen: Wie gefällt es Ihnen in .. ?

☐ Was würdest du einem Touristen zeigen?

☐ Positives - Negatives

☐ einen Werbeslogan für die eigene Stadt schreiben DaF-Bezug

☐ Werbeslogans selbst schreiben, Interviews machen und auswerten

Projekt: 'Essen und Trinken'

Kochbücher, Kalorienkalender, Bilder aus Magazinen und Broschüren

☐ fächerübergreifend gestalten: Zusammenarbeit mit Biologie und Geschichte

☐ Interviews über Essgewohnheiten der Schüler / der Lehrer

☐ Untersuchen: Essgewohnheiten der Deutschen (Vorurteile prüfen!)

☐ Werbeanzeigen sammeln, Schlankheitskuren, Diätangebote

☐ Typisch deutsch: Käsekuchen

☐ Backen/kochen und gemeinsam essen

☐ Tischsitten und Essgewohnheiten

☐ Klassenkochbuch mit typischen Leckereien

☐ Rezepte aufschreiben DaF-Bezug

☐ Landeskunde, interkulturelle Vergleiche, Speisen benennen, Rezepte verstehen, schreiben, Anweisungen, Statistiken beschreiben und auswerten

Projekt: 'Feste feiern' z.B. Karneval

Ein landestypisches Fest feiern, Einladungskarten, Plakate

☐ ein Fest vorbereiten; zusammen mit Kunst / Werken und Musik

☐ dazu einladen

☐ das Fest feiern

☐ passende Kleidung zusammen stellen

☐ Masken erstellen DaF-Bezug

☐ Landeskunde, interkultureller Vergleich, Einladungen schreiben,

Projekt: 'Kommunikation heute'

Internet-Rallye (Thema: Deutschland)

☐ fächerübergreifend gestalten: Zusammenarbeit mit Informatik

☐ Motivation: Surfen im Internet

☐ Kontaktaufnahme mit Schulen in Deutschland

☐ Erstellen einer Internet-Rallye zum Thema Deutschland (Bildung/Städte) DaF-Bezug

☐ Schreiben im Internet; Auskünfte einholen; landeskundliche Kenntnisse erweitern

Projekt: 'Wir reisen durch Deutschland' 'Wir reisen durch das Heimatland'

Reiseführer, Kalender, Diapräsentation, Plakate

☐ fächerübergreifend: Zusammenarbeit mit Tourismus

☐ Postkarten, Prospekte, Fotos sammeln

☐ eine Diapräsentation veranstalten

☐ einen Fotokalender mit Untertiteln versehen DaF-Bezug

☐ Landeskunde, interkultureller Vergleich; Postkarten schreiben; einen Diavortrag halten; Fotos beschreiben

Projekt: 'Briefe schreiben' - 'Briefpartnerschaft'

Briefe und andere Texte

☐ fächerübergreifend: Zusammenarbeit mit Informatik

☐ Kontakt mit deutschen Schulen über E-Mail, Internet und Post

☐ Briefe früher - Briefe heute, z.B.: Ausschnitte aus Briefromanen DaF-Bezug

☐ Briefe schreiben, interkultureller Austausch, Landeskunde

Projekt: 'Idole - Leitbilder - Vorbilder'

Collage, E-Mail-Briefe, Wandzeitungen, Lieder, Raps, Interviews

☐ Eigenschaften des Idols/Vorbildes

☐ Bezüge zur eigenen Realität herstellen

☐ Rollenspiele: Star – Interviewer DaF-Bezug

☐ Rollenspiele, Interviews vorbereiten und durchführen, E-Mail-Briefe, Lieder/Raps

Projekt: 'Natur und Umwelt'

„Saubere Umwelt“: Schulhof, Plätze in der Stadt, Denkmäler, Ausflugsziele

Wandzeitung, Interviews, Dokumentation

☐ fächerübergreifend: Zusammenarbeit mit Biologie

☐ putzen säubern und gestalten des Schulhofes

☐ Recyclingsmöglichkeiten erkundigen (Vergleich mit Deutschland)

☐ Fotowettbewerb: Thema: „Müll“: vorher - nachher

☐ z.B. eine Geschichte erzählen, evt. mit einer Collage: ‚Ein Baum erzählt‘ DaF-Bezug

☐ Interview machen, eine Reportage erstellen, beschreibende/erzählende Texte verfassen

Projekt: 'Kunst am Ort' (z.B. Angebote der 'Goethe-Institute' nutzen)

Theater/Konzert/Ausstellung/Kino u.a. im Goethe-Institut, Kritiken, Fotos, Programme,

Plakate, Bibliothek des Goethe-Instituts besuchen

☐ Motivation: Theater-/Konzert-/Ausstellungsbesuch

☐ Vorbesprechung/Nachbesprechung

☐ Kritiken schreiben

☐ Plakate besorgen

☐ Programme besorgen, schreiben, zusammenstellen DaF-Bezug

☐ Inhaltsangaben, Kritiken, Programme, Wegbeschreibungen schreiben

Projekt: 'Tourismus'

Werbeprospekte, Kataloge von Reiseveranstaltern, Interviews, Ausstellung

☐ fächerübergreifend: Zusammenarbeit mit Tourismus

☐ Motivation: Gang zum Lufthansabüro

☐ Prospekte auswerten

☐ Interviews am Flughafen mit deutschen Touristen

☐ Interviews mit Menschen, die im Tourismus arbeiten: Reiseführer, Hotelangestellte

☐ Herstellung eines Werbeprospektes (appellativer Text)

☐ Vergleiche mit landesinternen Informationen über die Bedeutung des Tourismus DaF
Bezug

☐ Interviews vorbereiten und durchführen; Statistiken erstellen und auswerten; appellative Texte verfassen

Projekt: 'Zukunft'

Science Fiction-Texte: Familie, Schule, Stadt etc., Comics, futuristische Landkarten

☐ Idealvisionen - Horrorvisionen von der Zukunft

☐ Zukunftserwartungen, Zukunftsängste

☐ Umweltzerstörung/Rettung der Umwelt

☐ Literatur, Filme, Comics, Cartoons auswerten DaF-Bezug

☐ Ausschnitte von Ganzschriften, kreatives Schreiben, Tagebuch führen (MEB, 2006: 30-32).

Hazırlık sınıflarında yapılabilecek çalışmalar saymakla bitmez. Bu nedenle çalışmada ikinci önemli konu olan müfredat önerisine değinelim. Aşağıda verilen müfredat programı kapsamında Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümünde halen uygulanmakta olan programdan farklı olarak lisans derslerinde önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmada uygulanan SÖBES sınavı öğrencilerin sözlü çeviriye olan eğilimlerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Ancak öğrenciler arasında ayırım yapabilmek için öğrencilerin genel bir çeviri eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir. Çünkü çalışmada bahsedilen dinleme ve duyduğunu anlama, duyuşsal, devinsel ve konuşma becerileri ile düşünme ve bellek becerileri Sakarya Üniversitesinde uygulanan genel Çeviribilim Müfredatı temelinde incelenmiştir. Bu nedenle sadece sözlü çeviri eğitime dair bir müfredat önerisinden ziyade öğrencilerin becerilerini etkileyecek genel bir müfredat önerisinde bulunulmuştur. Derslerin içerikleri ve saatleri de bu önerilere dahil edilerek düzenlenme yapılmıştır.

Tablo 32:**Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 1. Yarıyıl Dersleri**

Dönem	1	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Çeviriye Giriş 1			
İçerik: Bu dersin amacı öğrencilere çeviri sürecinde kullanacağı temel terimleri tanıtmak ve kullanmasını sağlamaktır. Öğrencileri çevri dünyasına adapte etmek amacıyla çevirinin eylem olarak gerçekleşme yollarından kısacası temel kavram ve kuramlarından bahsetmektir.				
Dönem	1	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	6	6
Ders Adı	Almanca Sözlü Anlatım I			
İçerik: Almanca sözlü anlatım dersi, sözlü çeviriye ön hazırlık veya giriş olarak düşünülmüştür. Öğrencinin konuşma becerisini pekiştirmeye devam ederek sözlü iletişim türlerinin farklı kullanım ortamlarını algılayabilmesini, dolayısıyla sözlü anlatım metin türlerinde söz konusu olan ortam ve amaca bağlı değişik dil kullanımını geliştirmesi için bunlar hakkında teorik bilgi kazanmasını ve konuları metin örnekleriyle tartışabilmesini sağlamak amaçlı bir derstir.				
Dönem	1	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	6	6
Ders Adı	Almanca Yazılı Anlatım I			
İçerik: Almanca yazılı anlatım dersi yazılı çeviriye ön hazırlık veya giriş olarak düşünülmüştür. Öğrencinin yabancı dilde yazılı metin türlerinin formatlarına aşına olabilmesi ve bu metin türlerindeki değişik ortam ve amaca bağlı olarak kullanılan dil ve ifade öğeleri konusunda bilinç kazandırılması amacıyla bilgi verilmekte ve konular örneklerle açıklanmaktadır. Ders içerisinde öğrencilerden farklı metin türleri oluşturmaları ve bu metinlerin kullanım alanlarına göre alıcıya iletme yollarının öğrenciler tarafından belirlenmesi istenmektedir.				
Dönem	1	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Almanca Dilbilgisi I			
İçerik: Öğrencinin Almancada var olan dilsel kalıpların kökenine inerek yapısal incelemeler yapması, Almancanın kurallarını ayrıntılarıyla öğrenmesi ve bu kuralları örneklerle pekiştirmesi, konu bitimindeki alıştırmalar vasıtasıyla öğrendiklerini uygulaması amacıyla oluşturulmuştur. Öğrenciden Almancanın kurallarına göre cümle kurması, sözdizim sistemine hâkim olması, kelime grupları ve cümleler arası doğru yapısal zemini oluşturması istenmektedir.				
Dönem	1	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	6	6
Ders Adı	Almanca Metin Okuma I			
İçerik: Almanca dilinde yazılmış okuma metinlerini analiz etmek, bu metinlerde söz konusu olan dile ve kültüre ait özellikleri saptayabilmek, bu bağlamda bilinmeyen kelimelere odaklanmak ve okuma metni ile ilgili soruları cevaplayabilmek için oluşturulmuştur.				
Dönem	1	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	2	2
Ders Adı	Türk Dili I			
Dönem	1	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	2	2
Ders Adı	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I			

Tablo 33:**Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 2. Yarıyıl Dersleri**

Dönem	2	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Çeviriye Giriş II			
İçerik: Birinci dönem öğrencilerin edindikleri bilgileri geliştirerek öğrencilerden çeviri eyleminde aktif rol almaya başlamaları beklenmektedir. Çevirinin türleri konusunda bilgi verilerek yazılı ve sözlü çeviri türlerinin süreçlerine genel bir bakış atılmaktadır.				
Dönem	2	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Almanca Dilbilgisi II			
İçerik: Çeviri eğitimi alan öğrencilerin Almanca dilindeki tüm kural ve dil sistemlerine hâkim olmaları beklenmektedir. Öğrenciler bu derste anadil ve yabancı dil arasında karşılaştırma yaparak dilbilgisel açıdan cümle ve paragraf çevirilerine hazır hale gelmelidir. Kalıplaşmış ifadelerin ve uzun paragraf çevirilerinin dilbilgisel çözümlemesi yapılır.				
Dönem	2	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	6	6
Ders Adı	Almanca Yazılı Anlatım II			
İçerik: Almanca yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, Almanca metin türlerinin birinci döneme nazaran bir üst seviyede verilmesi ve öğrencilerden bu metinleri anlayarak yeni metinler oluşturabilmeleri istenmektedir. Öğrenciler çoğunlukla yazma becerilerini geliştirmeye odaklanırlar Bu amaçla, gazete, dergi internet yazıları, edebi yazılar ve güncel metinler oluşturmaları hedeflenmektedir.				
Dönem	2	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	6	6
Ders Adı	Almanca Sözlü Anlatım II			
İçerik: Bu derste öğrencilerin gelişmekte olan konuşma becerisi daha da geliştirilmeye çalışılır. Öğrencilere gündelik hayattan örnekler verilerek Almanca sözlü çeviri gerçekleştirilebilir becerisinin kazandırılmaya başlanması hedeflenmektedir. Öğrencileri gerçek durumlarla karşı karşıya getirmek için videolar, filmler, tiyatrolar araç olabilir. İlaveten mevcutta varsa laboratuvar ortamında sözlü çeviri sürecinden örnekler sunulabilir.				
Dönem	2	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	6	6
Ders Adı	Almanca Metin Okuma II			
İçerik: Bu dersin amacı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek, kelime dağarcıklarını güçlendirmek, güncel okuma metinleri aracılığıyla öğrencileri Alman kültüründen haberdar etmek ve hızlı okuma yapabilme alıştırmaları ile çeviri sürecinde hızlı okuma yapabilme becerisi kazandırmaktır.				
Dönem	2	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Türk Dili II			
Dönem	2	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	2	2
Ders Adı	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II			

Tablo 34:**Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 3. Yarıyıl Dersleri**

Dönem	3	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	3	3
Ders Adı	Çeviri Teknikleri I			
İçerik: Bu derste sözlü ve yazılı çeviri alanlarının kendilerine has teknik ve yöntemlerinin öğretilmesi hedeflenmektedir.				
Dönem	3	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Çeviribilim I			
İçerik: Öğrencilere çeviribilim disiplin olarak anlatılır. Çeviribilimin ilk ortaya çıkışından bugüne dek katettiği mesafe tartışılır. Çeviribilimin tarihi hakkında bilgi verilirken geleceğine dair öğrencilerin yaklaşımları karşılaştırılır.				
Dönem	3	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Sözlü Çeviriye Giriş I			
İçerik: Bu derste sözlü çevirinin ne anlama geldiği, türleri, teknikleri, kuramsal çerçevesi ve araçları tanıtılır. Giriş niteliğindeki sözlü çeviri teknikleri bilindiği varsayılarak alıştırmalar yapılır.				
Dönem	3	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Dilbilim ve Çeviri			
İçerik: Dersin amacı dilbilimin tanımını yapmak, dilbilim hakkında genel bilgi vermek ve dilin yapısal ve işlevsel sistemini öğretmektir. Ayrıca öğrencilerden dilbilim kavramlarını metin çözümlemesi yapmaları istenmektedir.				
Dönem	3	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Metin İnceleme			
İçerik: Bu derste uzmanlık alanlarıyla ilgili metinler tanıtılır ve incelenir. Metinler üzerinde terim çalışmaları yapılarak dil ve biçim kapsamında analiz edilir.				
Dönem	3	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	3	3
Ders Adı	Metodoloji I			
İçerik: Bu dersin amacı farklı uzmanlık alanlarındaki metinlerde yer alan terimcenin nasıl oluştuğu, çeviri eyleminde terim bilgisinin yeri ve önemi hakkında öğrencileri bilgilendirmektir. Bu doğrultuda terim bankası örnekleri, terimce çalışmaları ve çeviri ile alakalı kaynaklar incelenir.				

Tablo 35:**Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 4. Yarıyıl Dersleri**

Dönem	4	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	3	3
Ders Adı	Çeviri Teknikleri II			
İçerik: Öğrencilerden bu dersin birinci döneminde öğrenilen çeviri tekniklerini kullanarak sözlü ve yazılı alana ait uygulamalar yapmaları istenmektedir.				
Dönem	4	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Çeviribilim II			
İçerik: Çeviribilimin disiplinlerarasılığı üzerinde durularak diğer alanlarla olan kesişme noktaları belirtilir. Öğrencilerden çeviribilim ve diğer disiplinler ile olan çalışmaların araştırılması istenir ve disiplinlerarası bir bilim dalı olarak çeviribilimi alanın öncülerinden öğrenmeleri için öğrencilerin bilimsel arka plan bilgisinin sağlamlaştırılması hedeflenir.				
Dönem	4	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Sözlü Çeviriye Giriş II			
İçerik: Öğrencilerin sözlü çeviri becerilerini geliştirmek üzere Yazılı Anlatım dersindeki amaçlara sözlü metinler ve sözlü anlatım araçları üzerinden ulaşılması hedeflenmektedir. Kazandırılmaya çalışılan temel bilgi ve beceriler, sözlü çevirinin ortamını tanıma, dinleme stratejisi, not tutma, hafızayı kullanma, tepkisel hızdır.				
Dönem	4	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Dilbilim ve Çeviri II			
İçerik: Bu derste ağırlıklı olarak farklı disiplinlerden güçlüklerine göre derecelendirilmiş çeşitli Almanca metinler okutulur. Metinler üzerinde dilbilimsel çalışmalar yapılarak, biçim ve dil kullanımı çözümlemeleri yapılır. Böylece öğrencilere çeviri metinlerine karşı dilbilimsel analiz becerisi kazandırılması amaçlanmaktadır.				
Dönem	4	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	3	3
Ders Adı	Metodoloji II			
İçerik: Metodoloji I dersinde edinilen bilgilere istinaden terimce analizi yapılarak öğrencilerin kendi terim bankasını oluşturmaları hedeflenmektedir. Güncel terim varlığı araştırılır.				
Dönem	4	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Karşılaştırmalı Yapı Çözümlemeleri			
İçerik: Bu ders anadil ve yabancı dil arasında gerçekleştirilen sistematik incelemeleri ve karşılaştırmaları içermektedir. Öğrencilerden her iki dilde de değerlendirme yapabilmeleri talep edilmektedir.				

Tablo 36:**Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 5. Yarıyıl Dersleri**

Dönem	5	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	5	5
Ders Adı	Sözlü Çeviri I			
İçerik: Kapsam, içerik ve alıştırmalar Sözlü Çeviriye Giriş dersindekilere benzerdir ancak çalışılan metin türlerinin düzeyi ağırlaşır, öğrenciler artık alan olarak daha çok uzmanlık gerektiren konulara yöneltilir ve hukuk, iktisat, teknik ve benzer uzmanlık alanına giren çeviri metinleri ele alınır. Öğrenciler belirli konularda kapsamlı araştırma gerektiren incelemeler yaparak seçtikleri uzmanlık alanlarına yönelik benzer türde metinler oluşturur ve çeşitli sözlü çeviri türlerini uygularlar.				
Dönem	5	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Yazılı Çeviri I			
İçerik: Bu derste doğrudan yazılı metinlerle çeviri üretme süreci üzerinde yoğunlaşmaktadır. Uygulama derslerinde yüksek sesle düşünme ve çeviri sürecini yakından izleme amacı güdülmekte, öğrencilerin hazırladıkları çeviri ödevleri değerlendirilmekte ve temel saptamalar yapılmaktadır. Bu çerçevede yazılı çeviri yöntemleriyle ilgili sorunlar ele alınmakta, çeviri için gerekli olan ön çalışma üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu derste her öğrencinin kendi düzeyine uygun yazılı bir veya birden çok metni bağımsız bir çalışma içinde çevirmesi ve savunması da amaçlanmaktadır.				
Dönem	5	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Söylem Analizi I			
İçerik: Bu derste çeşitli metin türlerinden örneklerle metnin düşünsel zemini üzerinde durulmakta, metnin nasıl çözümlenmesi gerektiği konusunda alıştırma yapılmaktadır. Öğrencilerin bazı yazılı kaynaklardan aldıkları metinleri eleştirebilmeleri ve değerlendirebilmeleri hedeflenir.				
Dönem	5	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	5	5
Ders Adı	Teknik Çeviri I			
İçerik: Çeviri etkinliğine uygulama çalışmaları incelenerek ve bu çalışmalarda karşılaştırmalar yapılarak giriş yapılır. Bu zamana kadar uygulanmış çeviri teknikleri tanıtılır. Öğrenciden kendisini çeviri sürecine en kolay şekilde adapte edebilecek çeviri teknik veya tekniklerini keşfetmesi beklenmektedir.				

Tablo 37:**Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 6. Yarıyıl Dersleri**

Dönem	6	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Söylem Analizi II			
İçerik: Bu derste söylem çözümlemesi araçları kullanılarak, Almanca metinler incelenir. Böylece öğrenciler, metinleri anlamlandırmak için gerekli olan çözümleme becerilerini geliştirirler ve dilbilimsel araçların çeviri için nasıl kullanılabileceği konusunda bir bakış açısı edinirler. Dönem boyunca, bu beceriler çeviriye yönelik metin incelemelerinde kullanılırlar.				
Dönem	6	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	5	5
Ders Adı	Çeviri Edebiyatı			
İçerik: Bu dersi alan öğrencilerin edebi metinlerde yapılan çevirileri inceleyerek karşılaştırmalar yapmaları beklenmektedir. Birinci dilde yazılmış olan çocuk ve genç edebiyatı, roman ve hikaye türleri ve yazınsal metinlerin ikinci dildeki çevirileri çeviri edebiyatı dersinde tanıtılır, orijinal ve çeviri eserler arasındaki uyumları karşılaştırılır.				
Dönem	6	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	5	5
Ders Adı	Sözlü Çeviri II			
İçerik: Sözlü çeviri becerileri; aktif dinleme, söyleneni aynı dilde ifade etme, bellek ve anımsama becerileri; kısa ardıl ve andaş çeviri alıştırmaları bu dersin amaçlarındandır.				
Dönem	6	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Yazılı Çeviri II			
İçerik: Yazılı çeviri becerilerinin geliştirilmesine yönelik alıştırmalar yapılmaktadır. Yazılı çeviride kullanılabilecek metin türleri ve formatları gösterilerek öğrencilerden benzer biçimlerde yazılı çeviri gerçekleştirmeleri istenmektedir.				

Tablo 38:**Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 7. Yarıyıl Dersleri**

Dönem	7	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	5	5
Ders Adı	Mesleki Çeviri I			
İçerik: Öğrencilerin mesleki yetkinliklerini arttırmak amacıyla uygulamalı eğitimler verilmektedir. Çeviri sektörüne yönelik bilgiler açıklanır ve öğrencilere sektörel yönlendirmenin kollarından bahsedilir.				
Dönem	7	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	5	5
Ders Adı	Çeviri Eleştirisi I			
İçerik: Dersin amacı, öğrencileri çağdaş betimleyici çeviri eleştirisi terminolojisi ve kuramıyla tanıştırmaktır. Nesnel eleştiri ve değerlendirme ölçütleri bulma sıkıntısı, çeviri eleştirisinin günümüzdeki durumu, hata avcılığı ve hata çözümlemeden farkı ve betimleyici eleştiri yöntemleri incelenecektir.				
Dönem	7	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Araştırma Yöntem ve Teknikleri			
İçerik: Öğrencinin araştırma sürecini tanıması, bu süreçte uygulanacak adımları ve neler yapılması gerektiğini bilmesi ve sonuçta araştırmasını genel kurallar çerçevesinde şekillendirebilmesi bu dersin hedeflerindendir.				
Dönem	7	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Karşılaştırmalı Metin Analizi			
İçerik: Almanca ve Türkçe dil çiftinde yazılmış metinlerin sözdizimsel, yapısal, dilbilgisel ve bağlamsal özellikleri karşılaştırılır. Farklılıklar ve benzerlikler ortaya çıkarılır.				

Tablo 39:**Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi 8. Yarıyıl Dersleri**

Dönem	8	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	5	5
Ders Adı	Mesleki Çeviri II			
İçerik: Çeviri mesleğine dair uzmanlık alanları tanıtılır ve çeviri piyasasındaki durum öğrencilere anlatılır. Öğrencilerin gerçek çeviri eyleminde bulunmaları için çeviri bürolarıyla iletişim kurulan bir derstir.				
Dönem	8	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	5	5
Ders Adı	Çeviri Eleştirisi II			
İçerik: Dersin amacı, Çeviri Eleştirisi I de uygulanan programın devamı olarak öğrencileri çeviri eleştirisi yapabilecek konuma getirmektir. Çeviri eleştirisi hakkında yazılmış yazılar araştırılır ve tartışılır.				
Dönem	8	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Hafıza Teknikleri			
İçerik: Özellikle sözlü çeviri becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hafıza geliştirme alıştırmaları bu derste öncelikli olarak yapılır. Alımlama, anımsama, hatırlama, hafızada tutma, analiz ve sentez yapma, bağdaştırma ve yeniden üretme gibi zihinsel faaliyetleri harekete geçirecek alıştırmalarla öğrencilerin hafıza becerileri güçlendirilmeye çalışılır.				
Dönem	8	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	4	4
Ders Adı	Almanca Dilbilgisi			
İçerik: Bu ders, Almancanın dil kuralları ve tüm alt becerilerine ait kurallarla Almanca dilini sözlü ve yazılı alanlarda doğru bir şekilde kullanabilme becerisini kazandırır ve bu becerinin geliştirilmesini hedefler.				
Dönem	8	Tipi	Kredi	ECTS Kredisi
Ders Kodu		Zorunlu	1	1
Ders Adı	Topluma Hizmet Uygulamaları			
İçerik: Öğrencilere sosyal sorumluluk bilinci kazandırarak toplumsal sorunların çözümüne yönelik işbirlik duygusunu aşılamaaya yardımcı olan bir derstir.				

Tablo 40:

**Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Müfredat Önerisi Seçmeli Dersler
Tablosu**

Ders Adı	Tipi	İçerik
Andaç Çeviri	SÖBES sınavından başarılı olmak/ Seçmeli	Öğrencilere, eş zamanlı dinleme ve konuşma becerileri geliştirilerek andaç çeviri uygulamaları yaptırılır.
Ardıl Çeviri	SÖBES sınavından başarılı olmak/ Seçmeli	Bu derste not tutma hızı, anında cevap verme ve yeniden üretme becerileri kazandırılır.
Medya Çevirisi	Seçmeli	Bu derste, görsel ve işitsel medyadaki çeviri durum ve olayları tartışılır, medya çevirisi konusunda mesleki bakış açısı oluşturulur.
Görsel-İşitsel Çeviri	Seçmeli	Görme ve işitme ile ilgili çeviri anlamına gelmektedir. Bu derste televizyon, sinema, belgesel programlarının ilgili dile çevirileri incelenir ve örnek uygulamalar yapılır.
Almanca Kültür Bilgisi	Seçmeli	Almanca'nın konuşulduğu ülkelerin dil ve kültür gelenekleri anlatılır.
Çevirmenler için Türkçe	Seçmeli	Bu ders ile anadili etkili kullanabilmek adına özellikle Türkçeyi sonradan öğrenmiş veya bu alanda yetersiz olan öğrencilerin çeviri sürecini kaliteli yaşamaları için eksik yönlerin giderilmesi amaçlanmaktadır.
Uygulamalı Çeviribilim	Seçmeli	Çeviribilimin teori ve uygulama olarak ikiye ayrıldığını göstererek uygulama alanında yer alan disiplinlerin açıklandığı bir derstir.
Not Tutma Teknikleri	Seçmeli	Öğrencilerin ardıl çeviri becerilerini daha etkin hale getirebilmek için not tutma tekniklerini

		göstermek ve öğrencileri bu yönde geliştirmek bu derste amaçlanmaktadır.
Konferans Çevirisi	Seçmeli	Bu derste seminer, toplantı, kongre ve konferans gibi resmi veya bilimsel bir dilin kullanıldığı toplantılardaki çeviri süreci anlatılmaktadır.
Sektörel Yönlendirme	Seçmeli	Çeviri sektörü ve sektörel çeviri dili tanıtılır. Gerçek bir çeviri deneyimi öğrencilere yaşatılır.
Çeviride Teknoloji ve Araçlar	Seçmeli	Öğrencilere çeviri bankaları, bilgisayar program ve yazılımları tanıtılır ve bu alanadaki gelişmeler paylaşılır.
Uzmanlık Çevirileri	Metin Seçmeli	Tıp, hukuk, sosyal bilimler, fen bilimleri ve sanat alanı gibi uzmanlık gerektiren çeviri metinleri gösterilir ve bu metinlerdeki kalıplaşmış ifadeler ile metnin dili açıklanır. Ders sonunda öğrencilerden örnek metin çevirisi istenmektedir.
Yazın Çevirisi	Seçmeli	Edebi alanda yazılmış her türlü çeviri eserleri yazın çevirisi dersinin araştırma konusudur.
Sözcük Bilgisi	Seçmeli	Öğrencilerin Almanca sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik bir derstir.
Edimbilim ve Çeviri	Seçmeli	Bu derste edimbilimin ve çeviri eyleminin ortak noktaları belirtilir ve çeviri metinlerinde edimbilimsel çözümleme alıştırmaları yapılır.
İleri Düzey Konuşma Becerisi	Seçmeli	Özellikle sözlü çeviri alanında uzmanlaşmak isteyen öğrencilerin konuşma becerilerini arttırmaya yönelik bir derstir.
Hukuk Çevirisi	Seçmeli	Hukuk metinleri, Almanca ve Türkçede karşılaştırmalı hukuk çevirileri ve bu çevirilerden yapılan örnek uygulamalar bu dersin kapsamında yer alır.

Sözlü Anlatım ve Sunum Becerileri	Seçmeli	Dilsel ifade gücünü arttırarak yeni bir dilde aktarım yapabilme yeteneğini geliştirmek amacıyla öğrencilere verilen bir derstir.
Dinleme ve Duyduğunu Anlama	Seçmeli	Andaş çeviri için gerekli görülen temel beceri dinlemedir. Bu nedenle öğrencilerle dinleme alıştırmaları yapılarak andaş çeviri becerilerinin ilerlemesine katkı sağlaması amacıyla bu ders konulmuştur.
Yazılı Metinden Sözlü Çeviri	Seçmeli	Sözlü çeviri türlerinden biri olarak öğrencilere verilen bir derstir. Bu dersin yöntemleri anlatılır ve öğrencilere uygulamalar gösterilir.
Acil Durum ve Afet Çevirmenliği	Seçmeli	Çeviri türlerinden biridir. Çevirmen adaylarının acil durumlarda izlemesi gereken yollar bu derste anlatılır.
Redaksiyon Alıştırmaları	Seçmeli	Çeviri metinlerinin son olarak okunması ve düzeltilmesi aşamasına redaksiyon denir. Bu ders ile öğrencilere son okuma ve düzeltme alışkanlığı kazandırılması amaçlanmaktadır.
Labaratuvar Çalışmaları	Seçmeli	Sözlü çeviri çalışmalarının uygulamalı olarak gerekli teknik araç ve gerçeklerle gerçekleştirdiği aktif bir sözlü çeviri eyleminin yaşandığı derstir.
Rusça I,II,III,IIII	Seçmeli	Rusça dersinde ilk seviyeden iyi seviyeye kadar dil öğrenilmesi hedeflenir.
İngilizce I,II,III,IIII	Seçmeli	İngilizce dersinde ilk seviyeden iyi seviyeye kadar dil öğrenilmesi hedeflenir.
Arapça I,II,III,IIII	Seçmeli	Arapça dersinde ilk seviyeden iyi seviyeye kadar dil öğrenilmesi hedeflenir.
Seminer Dersleri	Seçmeli	Öğrencilerin çeviri piyasasında gerçek çeviri durumunda bulundukları ve çeviri yaptıkları bir derstir.

KAYNAKÇA

- ACRL, (2000). “Association of College & Research Libraries”: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, Chicago, Illinois
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme. (5. Baskı)* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ahrens, B. (2005). “Rozan and Matyssek: Are they really that different?”. In *FORUM. Revue internationale d’interprétation et de traduction/International Journal of Interpretation and Translation* (Vol. 3, No. 2, pp. 1-15). John Benjamins.
- Aitchison, J. (1987) *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Cambridge: Mass, Basil Blackwell.
- Akalın, R. (2016). “Akademik Çeviri Eğitimi Açısından Çeviri Edinci Kavramı ve İçerimleri”. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(2), 56-65.
- Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2015). “OSB’li tanıli çocuğun annesi annelerin sosyal desteğe ilişkin algılamaları”. *25.Özel Eğitim Kongresi Özet Kitabı*, İstanbul.
- Altıparmak, A. (2017). “Psikodilbilimsel Konuşma Üretimi Modellerine İlişkin Bir İnceleme”. *Söylem Filoloji Dergisi*, 2(2): 314-347, 2548-0502.
- Ammann, M., & Vermeer, H. J. (1990). *Entwurf eines curriculums für einen studiengang translatologie und translatorik*. Abt. Allg. Übersetzungs-u. Dolmetschwiss. d. Inst. für Übersetzen u. Dolmetschen.
- Arjona, E. (1984). “Testing and evaluation”. In *New Dialogues in Interpreter Education. Proceedings of the Fourth National Conference of Interpreter Trainers Convention*. (pp. 111-138). Silver Spring: RID.
- Arjona-Tseng, E. (1990). “A psychometric approach to the selection of translation and interpreting students in Taiwan”. *Bridging the gap. Empirical research in simultaneous interpretation*, 69-86.
- Arjona-Tseng, E. (1994). “A psychometric approach to the selection of translation and interpreting students in Taiwan”. *Bridging the gap. Empirical research in simultaneous interpretation*, 69-86.

- Atan, N. (2003). İkinci yabancı dilde öğrenme stratejilerinin kalıcılığa etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme psikolojisi*. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Aydın, M. (2015). “Examining the impact of chess instruction for the visual impairment on mathematics”. *Educ. Res. Rev*, 10(7), 907-911.
- Aytaş, G. (2016). “Sözlü Çeviri Eğitiminde Kaliteyi Belirleyen Unsurlar”. *Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi (ICQH 2016)*.
- Baddeley, A. (1996). “The fractionation of working memory”. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 93(24), 13468-13472.
- Baddeley, A. (2000). “The episodic buffer: a new component of working memory?”. *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417-423.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). “Working memory”. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-89). Academic press.
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). “The phonological loop as a language learning device”. *Psychological review*, 105(1), 158.
- Baddeley, A., Logie, R. H. (1999). “Working memory and vigilance: Evidence from normal aging and Alzheimer's disease”. *Brain and cognition*, 41(1), 87-108.
- Baddeley, Alan D. (1979): *Die Psychologie des Gedächtnisses*. Stuttgart: Ulmer.
- Bajo, M. T., Padilla, F., & Padilla, P. (2000). “Comprehension processes in simultaneous interpreting”. *Benjamins translation library*, 39, 127-142.
- Baker, W. (2003). “Should culture be an overt component of EFL teaching outside English speaking countries? “ The Thai context. *Asian EFL Journal*, 5.
- Balkul, H. İ., & Ersoy, H. (2018). “Quality in Translator Education Çeviri Eğitiminde Kalite”. *Journal of Language Education and Research*, 4(3), 201-215.
- Barczaitis, R. (2002). “Kompetenz der Übersetzerischen Textproduktion. J. Best ve S. Kalina”. *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*, 174-183.

- Bardaji, A. G. (2009). "Procedures, techniques, strategies: translation process operators". *Perspectives: Studies in Translatology*, 17(3), 161-173.
- Barik, H. C. (1971). "A description of various types of omissions, additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation." *Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation*, 3, 121-137.
- Baydan, E. B. (2013). "Çeviri Eğitiminde Çeviri/Çevirmenlik Edinci: Problem Çözme ve Karar Verme Konusunda Bir Farkındalık Uygulaması". *İ.Ü. Çeviribilim Dergisi*, Sayı: 7 (2013) s. 103-125
- Baykoç, D. N. (1987). "12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması". *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. Sayı:2, 36-38.
- Boyle, J. R., & Weishaar, M. (2001). "The effects of strategic notetaking on the recall and comprehension of lecture information for high school students with learning disabilities". *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(3), 133-141.
- Brent, I. L. (2004). "Further explorations in online, copy and paste note taking: mixed method evidence for encoding effects associated with imposed levels of restriction". *Unpublished PhD Thesis. Nebraska University*.
- Buttaroni, S. & Knapp, A. (2008). *Wahrnehmen und Verstehen – die wesentliche Grundlage des Fremdsprachenerwerbs*. In: *Fremdsprachenwachstum, Fernkurse der Wiener Volkshochschulen*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Capaldo, S. (1980). "An apology for consecutive interpretation". *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 25(2), 244-248.
- Castro, P., Sercu, L., & Méndez García, M. D. C. (2004). "Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education". *Intercultural education*, 15(1), 91-104.
- Chernov, G. (2004). "Simultaneous Interpreting and Anokhin's Theory of Activity" (chp 10). *Interference and Anticipation in Simultaneous Interpreting*, 165-185.

- Chesterman, A. (2005). "Problems with strategies". *New trends in translation studies. In honour of Kinga Klaudy*, Budapest: Akadémiai Kiadó 17-28.
- Chomsky, N. (2009). "Bilgi Sorunları ve Dil", Çev. *Veysel Kılıç*, BGST Yayınları. İstanbul.
- Christoffels, I. K. (2004). *Cognitive studies in simultaneous interpreting*. PrintPartners Ipskamp.
- Christoffels, I. K., De Groot, A. M., & Kroll, J. F. (2006). "Memory and language skills in simultaneous interpreters: The role of expertise and language proficiency". *Journal of Memory and Language*, 54(3), 324-345.
- Council of Europe (1997) "European language portfolio: proposals for development". Strasbourg, Council of Europe.
- Cowan, N. (1995). "An embedded-processes model of working memory". *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*, 20, 506.
- Craik, F. I., & Tulving, E. (1975). "Depth of processing and the retention of words in episodic memory". *Journal of experimental Psychology: general*, 104(3), 268-294
- Çakan, İ. L. (2005). *Dini Hitabet*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 16.
- Darò, V. (1997). "Experimental studies on memory in conference interpretation". *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 42(4), 622-628.
- De Bot, K. (2000). *Simultaneous interpreting as language production*. Benjamins Translation Library, 40, 65-88.
- De Bot, K. (2004). "The multilingual lexicon: Modelling selection and control". *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17-32.
- Dell, G. S. (1986). "A spreading-activation theory of retrieval in sentence production". *Psychological review*, 93(3), 283.

- Dell, G. S., & O'Seaghdha, P. G. (1992). "Stages of lexical access in language production". *Cognition*, 42(1-3), 287-314.
- Demirel, Ö. (2000). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Diekhans, J. (2010). *Einfach Deutsch*. Arthur Schnitzler, Leutnant Gustl, 9.
- Diriker, E. (2004). "De-/re-contextualizing conference interpreting: interpreters in the ivory tower?" (Vol. 53). John Benjamins Publishing.
- Doğan, A. (2009). *Sözlü Çeviri: Çalışmaları ve Uygulamaları*. (1. Baskı 2003).
- Doğan, A. (2017). "Andas Çeviriye Anokhin'in İşlevsel Sistem Kuramı ve Chernov'un Etkinlik Kuramı Kapsamında Yaklaşım". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 52(1).
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ege, İ. (2011). "İkinci Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosuna Dayalı Uygulamaların Etkinliliğinin Değerlendirilmesi."Doktora Tezi.
- Eikmeyer, H. J., Schade, U., Kupietz, M., & Laubenstein, U. (1999). "A connectionist view of language production". In *Representations and processes in language production* (pp. 205-236). Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.
- Ekmekçi, Ö. (1995). *Psikodilbilim*, Çukurova Üniversitesi, Yadim.
- Elmalı, H. (1988). Hitabet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İstanbul 1988, Cilt 17, s.156.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara.Anı Yayıncılık.
- Ericsson, K. (2001). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Ersoy, H. (2012). *Kavram, Kuram ve Süreç Açısından Tercüme Etkinliği*. Ankara: Araştırma Yayınları.

- Eruz, F. S. (2000). *Çeviride ve çeviri eğitiminde koşturucu metinler*. TC, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümü, Almanca Mütercim, Tercümanlık Anabilim Dalı.
- Faber, J. E., Morris, J. D., & Lieberman, M. G. (2000). "THE EFFECT OF NOTE TAKING ON NINTH GRADE STUDENTS' COMPREHENSION". *Reading Psychology*, 21(3), 257-270.
- Fan, J. D. (2015) *Interpreters as orators: Cicero's classical canons of rhetoric and their relevance to interpreter training*.
- Fazlıoğlu, Y., Tezel, D. ve Canarslan, H. (2016). Engelli çocuğu olan aileler. *Aile Yaşam Dinamiği*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Gabr, M. (2001). Toward a model approach to translation curriculum development. *Translation Journal*, 5(2), 1-13.
- Gambier, Y. (2008). Stratégies et tactiques en traduction et interprétation. *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research—A Tribute to Daniel Gile*, 63-82.
- Gambier, Y. (2010). Translation strategies and tactics. *Handbook of translation studies*, 1, 412-418.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Editions Didier.
- Genesee, F. (2000). Introduction. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 167-172.
- Gerver, D. (1971). *Aspects of simultaneous interpretation and human information processing* (Doctoral dissertation, University of Oxford).
- Gerver, D. (1974). Simultaneous listening and speaking and retention of prose. *The Quarterly journal of experimental psychology*, 26(3), 337-341.
- Gerver, D. (1976). Empirical studies of simultaneous interpretation: A review and a model. *Translation: Applications and research*, 165-207.
- Gile, D. (1995). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Presses Univ. Septentrion.

- Gile, D. (1999). Norms in research on conference interpreting: A response to Theo Hermans and Gideon Toury. *Current Issues in Language & Society*, 5(1-2), 98-105.
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins.
- Goethe-Institut. (2015). "Zertifikat Deutschprüfung für Erwachsene". Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD) · Universität Freiburg/Schweiz.
- Goethe-Institut. (2015). "Zertifikat Deutschprüfung für Jugend". Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD) · Universität Freiburg/Schweiz.
- Göhring, H. (1978). Interkulturelle Kommunikation: Die Überwindung der Trennung von Fremdsprachen-und Landeskundeunterricht durch einen integrierten Fremdverhaltensunterricht. *Kongressberichte der*, 8, 9-14.
- Grice, P. (1989). Common sense and skepticism. *Grice (1989)*, 147-53.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. *One mind, two languages: Bilingual language processing*, 122.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz [Research Methods in Social Sciences Philosophy-Method-Analysis].
- Gürçağlar, T, Ş. (2014). *Çevirinin ABC'si*, İstanbul, Say Yayınları, 2.
- Hallahan, K. (1988). "Second Reading Speech on Children's Court of Western Australia Bill." Western Australia Parliamentary Debates (Hansard), 1091.
- Hansen, A., Cottle, S., Newbold, C., & Negrine, R. (1998). *Mass communication research methods*. NYU Press.
- Hartley, J., & Davies, I. K. (1978). "Note-taking: A critical review". *Programmed learning and educational technology*, 15(3), 207-224.

- Hartsuiker, R. J., Bastiaanse, R., Postma, A., & Wijnen, F. (Eds.). (2005). *Phonological encoding and monitoring in normal and pathological speech*. Psychology Press. 167-186.
- Hartsuiker, R. J., Kolk, H. H., & Martensen, H. (2005). "The division of labor between internal and external speech monitoring". *Phonological encoding and monitoring in normal and pathological speech*, 187.
- Hatim, B. & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. London and New York: Routledge.
- Herbert, J. (1952). *The interpreter's handbook: How to become a conference interpreter*. Geneva: Librairie de l'Université Georg.
- Hirst, W., Spelke, E. S., Reaves, C. C., Caharack, G., & Neisser, U. (1980). "Dividing attention without alternation or automaticity". *Journal of Experimental Psychology: General*, 109(1), 98.
- Hoffman, R. R. (1997). "The cognitive psychology of expertise and the domain of interpreting". *Interpreting*, 2(1), 189-230.
- Holz-Mänttari, J. (1984). *Translatorisches handeln: Theorie und methode* (pp. 230-251). Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Hönig, H. G. (1995). *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Huettig, F., & Hartsuiker, R. J. (2010). "Listening to yourself is like listening to others: External, but not internal, verbal self-monitoring is based on speech perception". *Language and Cognitive Processes*, 25(3), 347-374.
- Hunt, R. R., & Ellis, H. C. (2006). *Fundamentals of cognitive psychology*. McGraw-Hill.
- Ilg, G., & Lambert, S. (1996). "Teaching consecutive interpreting." *Interpreting*, 1(1), 69-99.
- Isham, W. P. (1994). "Memory for sentence form after simultaneous interpretation: Evidence both for and against deverbalization. *Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation*, 191-211.

- Isham, W. P. (2000). "Phonological Interference in Interpreters of Spoken Languages: An Issue of Storage or Process?". *Language processing and simultaneous interpreting. Amsterdam: John Benjamins*, 133-150.
- İl, İ. (2018). "Aktif Öğrenme Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine (Konuşma-Dinleme) Etkisi Ve Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri". *Yüksek Lisans Tezi*, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- İnce, Ü. & Bengi-Öner, I. (2009). *Kızılılık karpuz olur mu hiç?: İlahi çevirmen!.* Diye Yayınları.
- Jääskeläinen, R. (2010). Think-aloud protocol. *Handbook of translation studies*, 1, 371-374.
- James, W. (1980). The Principles of. *Psychology*, 2, 94.
- Jescheniak, J. D. (1999). "Accessing words in speaking: Models, simulations, and data. In *Representations and processes in language production* (pp. 237-257). Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.
- Jescheniak, J. D., Schriefers, H., & Hantsch, A. (2003). "Utterance format effects phonological priming in the picture-word task: Implications for models of phonological encoding in speech production". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 29(2), 441.
- Jones, R. (1998). *Conference Interpreting Explained*, St. Jerome Manchester, UK.
- Kade, O., & Cartellieri, C. (1971). Some methodological aspects of simultaneous interpreting. *Babel*, 17(2), 12-16.
- Kalina, S. (1998) *Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kantowitz, B., Roediger III, H., & Elmes, D. (2014). *Experimental psychology*. Nelson Education.

- Karakaya, Z. (2008). *Dil Edimi Okulöncesi Dil ve Oyun Eğitimi*. Samsun: E Yazı Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kautz, U. (2000). Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. *München: Iudicium*. S.308-311.
- Kazancı, A. L. (2004). *Peygamber Efendimizin Hitâbeti*. Marifet Yayınları, İstanbul, s.18.
- Kelly-Weeder, S., Phillips, K., & Rounseville, S. (2011). “Effectiveness of public health programs for decreasing alcohol consumption”. *Patient intelligence*, 2011(3), 29.
- Kiewra, K. A. (2002). “How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn”. *Theory into practice*, 41(2), 71-80.
- Kiewra, K. A., & Frank, B. M. (1988). “Encoding and external-storage effects of personal lecture notes, skeletal notes, and detailed notes for field-independent and field-dependent learners”. *The Journal of Educational Research*, 81(3), 143-148.
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process* (No. 3). Kent State University Press.
- Kiraly, D. C. (2000). “Translation into a non-mother tongue: From collaboration to competence”. *Translation into non-mother tongues in professional practice and training*, 117-123.
- Kiraly, D. C. (2014). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Routledge.
- Kirchhoff, H. (1976). “Das Simultandolmetschen: Interdependenz der Variablen im Dolmetschprozess, Dolmetschmodelle und Dolmetschstrategien”. *Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens*, 6, 59-71.
- Koçlu, S. (2017). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Akademik Çeviri Eğitiminde Dil Edincine Yönelik Eğitim Setlerinin Karşılaştırılması (Saü Hazırlık Programı Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi

- Kohn, K. (1990). *Dimensionen lernersprachlicher Performanz: theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb* (Vol. 24). Narr.
- Kohn, K., & Kalina, S. (1996). "The strategic dimension of interpreting". *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 41(1), 118-138.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). *Beyin, bellek ve öğrenme*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 93-104.
- Kormos, J. (1999). "Monitoring and self-repair in L2". *Language learning*, 49(2), 303-342.
- Kormos, Judit (2000a) "The role of attention in monitoring second language speech production". *Language Learning* 50 (2), 343-384.
- Kormos, Judit (2000b) "The timing of self-repairs in second language speech production". *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)* 22, 145-167.
- Köksal, D. (2008). *Çeviri eğitimi: kuram ve uygulama*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Köktürk, Ş. (2015). *Uygulamalı Çeviribilim*. Detay Yayıncılık.
- Köktürk, Ş., Odacıoğlu, M. C., & Uysal, N. M. "Bilingualism and Bilingual Education, Bilingualism and Translational Action".
- Köktürk, Ş., & Ak, E. (2013). "Çevirmenliğin Meslekleşmemesi ve Çevirmenlerin Örgütlenmelerinin Gerekliği Üzerine Bir Değerlendirme". *13. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu: Basit Üslup*, 717.
- Köktürk, Ş., & Öztürk, E. (2012). "Forms and Multifunctionality of Interruptions and Simultaneous Speaking in Ordinary Talk—proposal of a Universal Model for the Evaluation of Interruptive Speech Sequences". *reactions*, 4(3).
- Köktürk, S., & Öztürk, E. (2013). "Modern aspects of second language acquisition and the role and function of mistakes". *International Journal of Linguistics*, 5(3), 133.
- Köktürk, Ş., & Çoban, F. (2011). "Çeviri ve Anlama: Çeviride Anlamayı Etkileyen Faktörler".

- Köktürk, Ş., (2004). *Passwort Deutsch I, Der Schlüssel zur deutschen Sprache*, Glossar: Türkisch. - Ernst Klett Sprachen GmbH - Vol.- s.44.
- Krifka, M. (2007). *Linguistische Pragmatik*, Berlin.
- Kurz, I. (1989). "The use of video-tapes in consecutive and simultaneous interpretation training". In *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation* (pp. 213-215). Udine: Campanotto Editore.
- Kurz, I. (1994). "A look into the 'black box'—EEG probability mapping during mental simultaneous interpreting". *Translation studies: An interdisciplinary*, 2, 199.
- Künzli, A. (2001). "Experts versus novices: l'utilisation de sources d'information pendant le processus de traduction". *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 46(3), 507-523.
- Lambert, S. (1989). "Simultaneous interpreters: One ear may be better than two". *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 2(1), 153-162.
- Lambert, S., & Moser-Mercer, B. (Eds.). (1994). *Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation* (Vol. 3). John Benjamins Publishing.
- Laver, J. D. (1980). "Monitoring systems in the neurolinguistic control of speech production". *Errors in linguistic performance: Slips of the tongue, ear, pen, and hand*, 287-305.
- Lederer, M. (1978). "Simultaneous interpretation units of meaning and other features". In *Language interpretation and communication* (pp. 323-332). Springer, Boston, MA.
- Lederer, M. (1981). *La traduction simultanée: expérience et théorie* (Vol. 3). Lettres modernes.
- Lederer, M. (1990). *The role of cognitive complements in interpreting*. Bowen and Bowen (eds)(1990), 53-60.

- Lee, T. H. (1999). "Simultaneous listening and speaking in English into Korean simultaneous interpretation". *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 44(4), 560-572.
- Levelt, W. J. (1983). "Monitoring and self-repair in speech". *Cognition*, 14(1), 41-104.
- Levelt, W. J. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation* (ACL-MIT Press Series in Natural-Language Processing). Cambridge (MA)/London: The MIT Press.
- Levelt, W. J. (1993). "The architecture of normal spoken language use". In *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook* (pp. 1-15). Walter de Gruyter.
- Levelt, W. J., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). "A theory of lexical access in speech production". *Behavioral and brain sciences*, 22(1), 1-74.
- Liu, M. (2008). "How do experts interpret? Implications from research in Interpreting Studies and cognitive science". *Efforts and models in interpreting and translation research. A tribute to Daniel Gile*, 159-178.
- Luria, A. R. (1976). *The neuropsychology of memory*. (Trans B. Haigh). VH Winston & Sons.
- MacKay, D. G. (1992). "Errors, ambiguity, and awareness in language perception and production". In *Experimental slips and human error* (pp. 39-69). Springer, Boston, MA.
- Mackintosh, J. (1983). *Relay Interpretation: An Exploratory Study*, unpublished MA thesis. University of London.
- Mc Donough, S. H. (1986) *Psychology in Foreign Language Teaching*, London, Ailen and Unwin.
- MEB, (2006). "ORTAÖĞRETİM KURUMLARI 10, 11 VE 12. SINIF İKİNCİ YABANCI DİL ALMANCA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI", Talim ve Terbiye Kurulu: Ankara
- Meyers, C., Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies For The College Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Moser, B. (1978). "Simultaneous interpretation: A hypothetical model and its practical application." In *Language interpretation and communication* (pp. 353-368). Springer, Boston, MA.
- Moser-Mercer, B. (1984). "Testing interpreting aptitude". *Translation theory and its implementation in the teaching of translating and interpreting*, 318-325.
- Moser-Mercer, B. (1997). "Process models in simultaneous interpretation". *Maschine translation and translation theory. Hague: Mouton de Gruyter*, 3-18.
- Moser-Mercer, B. (1997b). *Beyond curiosity: can interpreting research meet the challenge?*.
- Moser-Mercer, B., Frauenfelder, U. H., Casado, B., & Kunzli, A. (2000). Searching to define expertise in interpreting. *Language Processing and Simultaneous Interpreting. Interdisciplinary Perspective*, B. Englund-Dimitrova and K. Hyltenstam (eds), 1-21.
- Moser-Mercer, B., Lambert, S., Darò, V., & Williams, S. (1997). "Skill components in simultaneous interpreting". *Benjamins Translation Library*, 23, 133-148.
- Neubert, A. (2000). "Competence in language, in languages, and in translation". *Benjamins Translation Library*, 38, 3-18.
- Niska, H. (1999). *Text linguistic models for the study of simultaneous interpreting*. Stockholm: Stockholm University, 76.
- Nolan, J. (2005). *Interpretation: Techniques and exercises*. Multilingual Matters.
- Nooteboom, S. G. (2005). 10 Listening to oneself: Monitoring speech production. *Phonological encoding and monitoring in normal and pathological speech*, 167.
- Nooteboom, S., & Quené, H. (2008). Self-monitoring and feedback: A new attempt to find the main cause of lexical bias in phonological speech errors. *Journal of Memory and Language*, 58(3), 837-861.

- Nord, C. (2002). Bridging the cultural gap: Bible translation as a case in point. *Acta Theologica*, 22(1), 98-116.
- Oflaz, A. (2017). “Yabancı Dil Öğretiminde Duygu Temelli Bellek Stratejileri Uygulamalarıyla Kelime Bilgisi Geliştirmenin Öğrencilerin Edim Ve Edinç Düzeylerine Etkileri”. *Doktora Tezi*.
- Oléron, P., & Nanpon, H. (1965). “Research On Simultaneous Translation”. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 62, 73-94.
- Oomen, C. C. E. & Postma, A.(2001) “Effects of time pressure on mechanisms of speech production and self-monitoring”. *Journal of Psycholinguistic Research* 30 (2), 163-184.
- Ornstein, A., & Hunkins, P. (1998). “Curriculum evaluation”. *Curriculum: Foundations, principles, and*, (3rd).
- Özbalıkçı, M. R. (2005). *Asr-ı Saadet ve Raşit Halifeler Döneminde Hitabet*. Çağlayan Matbaası İzmir. s. 16.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Geliştirilmiş 5. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Padilla, F., Bajo, M. T., & Macizo, P. (1995). “Articulatory suppression in language interpretation: Working memory capacity, dual tasking and word knowledge”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(3), 207-219.
- Palumbo, G. (2009). *Key terms in translation studies*. London / New York: Continuum.
- Pavlenko, A. (2009). “Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning”. *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*, 125-160.
- Pinto, M., & Sales, D. (2008). “Infotrans: a model for the development of information competence for translators”. *Journal of Documentation*, 64(3), 413-437.

- Piolat, A., Olive, T., & Kellogg, R. T. (2005). "Cognitive effort during note taking". *Applied cognitive psychology*, 19(3), 291-312.
- Postma, A. (2000). "Detection of errors during speech production: A review of speech monitoring models". *Cognition* 77, 97-131.
- Pöhhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. London: Routledge
- Reiss, K., & Vermeer, H. J. (1984). "General Foundations of Translation Theory". *Tubingen: Niemeyer*
- Rifat, M. (2004). *Çeviri Seçkisi 2: "Çeviri (bilim) Nedir? Başkasının Bakışı". İstanbul: Dünya Yayıncılık.*
- Rinne, J. O., Tammola, J., Laine, M., Krause, B. J., Schmidt, D., Kaasinen, V., ... & Sunnari, M. (2000). "The translating brain: cerebral activation patterns during simultaneous interpreting". *Neuroscience letters*, 294(2), 85-88.
- Risku, H. (1998). Angelika Lauer, Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Johann Haller und Erich Steiner, Hrsg. "Übersetzungswissenschaft im Umbruch: Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag". *Target. International Journal of Translation Studies*, 10(1), 173-177.
- Robertson, A. K. (2008). *Etkili Dinleme*, (Çev. E. Sabri Yarmalı), İstanbul: Hayat Yayınları.
- Rozan, J. F. (2002). *Note-taking in consecutive interpreting*. Cracow Tertium Society for the Promotion of Language Studies.
- Sawyer, D. (1994). "Monitoring processes in conference interpreting: Towards a model for interpreter-trainees". *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 39(3), 433-438.
- Sayar, K., & Dinç, M. (2014). *Psikolojiye giriş* (4. baskı). İstanbul: Dem Yayıncılık.
- Schippel, L. (2008). *Translationskultur* (Vol. 16). Frank & Timme GmbH.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner* (p. 27). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schweda-Nicholson, N. (1985). "Consecutive interpretation training: Videotapes in the classroom". *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 30(2), 148-154.
- Sela-Sheffy, R. (2008). "The Translators' Personae: Marketing Translational Images as Pursuit of Capital". *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 53(3), 609-622.
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* (Vol. 4). Didier érudition.
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1995). *A systematic approach to teaching interpretation*. Registry of Interpreters for the Deaf.
- Sercu, L. (2002). "Implementing intercultural foreign language education. Belgian, Danish and British teachers' professional self-concepts and teaching practices compared". *Evaluation & Research in Education*, 16(3), 150-165.
- Setton, R. (1999). *Simultaneous interpretation: A cognitive-pragmatic analysis* (Vol. 28). John Benjamins Publishing.
- Sever, S., Z., Kaya, C., Aslan, (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Simonet, R. & Simonet, J. (1995). *Not Alma Teknikleri* (çev. Pınar Kurt). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Širâev, A. F. (1979). *Sinhronnyj perevod: deâtel'nost'sinhronnogo perevodčika i metodika prepodavaniâ sinhronnogo perevoda*. Ordena Trudovogo Krasnogo Znameni Voennoe Izdatel'stvo Ministerstva Oborony SSSR.
- Smith, E., & Kosslyn, S. M. (2014). *Bilişsel psikoloji*. (Çev. Muzaffer Şahin) Ankara: Nobel.

- Snell-Hornby, M., Hönig, H. G., Kußmaul, P., Schmitt, P. A., & Narr, S. V. B. (Eds.). (1998). *Handbuch translation*. Tübingen: Stauffenburg.
- Spelke, E., Hirst, W., & Neisser, U. (1976). "Skills of divided attention". *Cognition*, 4(3), 215-230.
- Stevick, E. W. (1976). "Memory, Meaning and Method": *Some Psychological Perspectives on Language Learning*.
- Sunnari, M. (2003). "Expert and novice performance in simultaneous interpreting: implications for quality assessment". *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Editorial Comares, 235, 247.
- Şahin, M. (2014). *Bilişsel psikoloji*. Ankara: Nobel.
- Şulha, P. (2015). "Yazılı Metinden Sözlü Çeviri Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir Araştırma". *Celal Bayar University Journal of Social Sciences/Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3).
- Tavat, B. (1991). "A discussion of body and mind problem in history of experimental psychology perspective". *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(26), 41-44.
- Telc, (2017). Deutsch C1 Übungstest 1 Schriftliche Prüfung.
- Timm, S. A. (1998). A comparative analysis of the influence of listening/nonverbal communication training on multicultural sensitivity.
- Tipton, H. F., & Krause, M. (2006). *Information Security Management Handbook, Volume 3*. Auerbach Publications.
- Titsworth, B. S., & Kiewra, K. A. (2004). "Spoken organizational lecture cues and student notetaking as facilitators of student learning." *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 447-461.
- TOK, Ş. (2008). "Not tutma ve bil-iste-öğren (biö) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 244-253.

- Tommola, J. (1999). "New trends in interpreting research: going psycho or neuro?". "In *Anovar-anosar, estudios de traducción e interpretación* (pp. 321-330). Servicio de Publicaciones
- Tommola, J., & Lindholm, J. (1995). *Experimental research on interpreting: which dependent variable?*.
- Tommola, J., Laine, M., Sunnari, M., & Rinne, J. O. (2000). "Images of shadowing and interpreting". *Interpreting*, 5(2), 147-167.
- Tulving, E. (1972) *Episodic and Semantic Memory*, New York: Academic Press.
- Türk Ansiklopedisi, (1971). *Hitabet Maddesi*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1971, c. 19, s. 301.
- Ünlü, S. (2001). *Psikoloji Bilimi*. Psikoloji. (Edit: A. Hakan). (1-22), Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.
- Van Hest, G. W. C. M. (1996). *Self-repair in L1 and L2 production*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Van Wijk, C., & Kempen, G. (1987). "A dual system for producing self-repairs in spontaneous speech: Evidence from experimentally elicited corrections". *Cognitive psychology*, 19(4), 403-440.
- Vermeer, H. J. (1986). *Voraussetzungen für eine Translationstheorie: Einige Kapitel Kultur-und Sprachtheorie*. Vermeer.
- Walsh, M. M., & Lovett, M. C. (2016). "The Cognitive Science Approach to Learning and Memory". *The Oxford Handbook of Cognitive Science*, 211.
- Weber, E. (1984). "Play materials in the curriculum of early childhood". *Children's Environments Quarterly*, 1(1), 7-18
- Weber, W. K. (1989). "Improved ways of teaching consecutive interpretation. In *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*" (s. 161-166). Udine: Campanotto Editore.

Wheeldon, L. R., & Levelt, W. J. (1995). "Monitoring the time course of phonological encoding". *Journal of memory and language*, 34(3), 311-334.

Whitaker, H., & Whitaker, H. A. (1976). *Studies in neurolinguistics*.

Whitaker, H., & Whitaker, H. A. (1977). "On linguistic perseveration". In *Studies in Neurolinguistics, Volume 4*(pp. 329-352).

Whitaker, H., & Whitaker, H. A. (1979). "On linguistic perseveration". In *Studies in Neurolinguistics, Volume 4* (pp. 329-352).

Wills, J. (1996). "Geographies of trade unionism: Translating traditions across space and time". *Antipode*, 28(4), 352-378.

Yagi, Y. (1999). "Omnidirectional sensing and its applications". *IEICE Transactions on Information and Systems*, 82(3), 568-579.

Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının Standart Temelli ve İhtiyaca Cevap Verici Modeller Işığında Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

<http://egitimbilimlernotlari.com/tag/cronbach-alpha/> (04.05.2018)

tf1.pau.edu.tr/soru_bankasi/doc/madde_analizi.ppt). (08.09.2018)

<https://prezi.com/p/udenjc9m9qdu/sozlu-ceviri-arastirmalari-cercevesinde-daniel-gilein-caba-modelleri/>. (23.02.2019)

EKLER

EK-1 Rubrik Ölçeği

1. DİLBİLİMSEL YETİ (4*3.5)
a. Hedef dilin gramerine ve hecelemesine uyar.
b. Kaynak dildeki bildiriye deyiş, anlam, işlev ve kültürel bakımdan en doğal biçimde aktarır.
c. Kaynak bildirideki bütünlüğü hedef dil ile sağlayabilir ve tutarlılığı korur.
d. Kaynak söylemin bağlamında sapmalar yaşanmasın diye hedef dilde uygun ifadelerle yer verir.
2. KAYNAK SÖYLEMİ AKTARMA YETİSİ (4*3.5)
a. Çeviride konuşmanın orijinal fikrini veya bilgisini doğru bir şekilde yorumlayabilir.
b. Ana fikirler ve konuşmanın taslağını yorumlar.
c. Çeviride pasif dil bilgisinin kaynak söylemi etkilemesine izin vermez.
d. Çeviride kaynak söylemde olduğu gibi uygun üslup biçimleriyle oluşturduğu cümlelere yer verir.
3. SÖYLEM BÜTÜNLÜĞÜNÜ KORUMA YETİSİ (4*3.5)
a. Çeviride kusursuz bir akış ve bütünlük sağlar.
b. Uydurma ifadelerle yer vermez.
c. Orijinal konuşmanın mantığını açıkça ifade eder.
d. Çeviride hataya yer vermemeye çalışır.
4. EDİMBİLİMSEL YETİ (4*3.5)
a. Hedef kitleye uygun kelime seçiminde başarılıdır.
b. Kültürel ifadeleri ve söylemleri hedef kitleye uygun ifade edebilir.
c. Konuşmanın söylemini ve hedef kitleyi ilgilendiren kaynak söz-eylemleri hedef dilde aktarabilir.
d. Kaynak dil ile hedef dil arasındaki engelleri en aza indirgeyecek söylem unsurlarını belirleyebilir.
5. İLETİŞİM YETİSİ (4*3.5)
a. Kaynak söyleme uygun diksiyon ve aksana sahiptir.
b. Vücut dilini hedef kitleye göre düzenler ve kaynak söylemi aktarır.
c. Ses kullanımı ve tonlamasında kaynak-hedef dil alıcısına dikkat ederek iletişimi sağlar.
d. Kaynak ve hedef kitle arasında iletişimi güçlendirecek ortak dilsel ifadeleri kullanmaya özen gösterir.
6. MESAJ AKTARIM YETİSİ (4*3.5)
a. İçeriği bağlama uygun aktarır.
b. Konuşmayı kelimesi kelimesine aktarmaz.
c. Mesajın işlevine göre orijinal konuşmadan daha kısa veya uzun cümleler kurabilir.
d. Bitişi cümlelerinde yorumlama kabiliyetini çeviri türüne göre belirler.

7. SÖZLÜ ÇEVİRİ YETİSİ (4*4)

- Sözlü çeviri anında yaşanan sorunlara yaratıcı çözümler sunar.
- Kaynak söylemin aktarımında açık hatalardan sakınarak sözlü çeviriye uygun stratejiyi kullanır.
- Kaynak söylemle ilgili ön bilgi edinerek karşılaşacağı sorunları önceden analiz edebilir.
- Sözlü çeviri türlerine göre stratejiler belirleme ve ihtiyaç duyduğunda bu stratejileri kullanma yeteneğine sahiptir.

SÖZLÜ SINAV DEĞERLENDİRME FORMU 1

Ad Soyad	İÇERİK			SUNUM		ANALİTİK YETENEK		Toplam
	Dilbilimsel Yeti	Kaynak Söylemi	Söylem Bütünlüğün ü Koruma Yetisi	Edimibilimse l Yeti	İletişim Yetisi	Mesaj Aktarım Yetisi	Sözlü Çeviri Yetisi	
	4*3.5	4*3.5	4*3.5	4*3.5	4*3.5	4*3.5	4*4	

SÖZLÜ SINAV DEĞERLENDİRME FORMU 2

Ad Soyad	İÇERİK			SUNUM		ANALİTİK YETENEK		Toplam
	Dilbilimsel Yeti	Kaynak Söylemi	Söylem Bütünlüğün ü Koruma Yetisi	Edimibilimse l Yeti	İletişim Yetisi	Mesaj Aktarım Yetisi	Sözlü Çeviri Yetisi	
	4*3.5	4*3.5	4*3.5	4*3.5	4*3.5	4*3.5	4*4	

EK-2 Hazırlık Sınıfı İçin Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)

Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)

- Duyduğunu anlama ve sözlü anlatım
- Yazılı metinden sözlü çeviri
- Konuşmalardan not alma
- Her iki dilde ardıl çeviri ve Almancadan Türkçe' ye metinli andaş çeviriden oluşmaktadır.

Hazırlık Sınıfları, 2. Ve 4. sınıflara uygulanır. 2. Sınıfı bitiren öğrenciler, andaş çeviri ve andaş konferans çevirisi derslerini alabilirler.

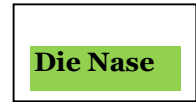
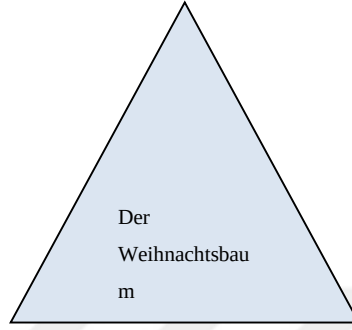
Ardıl ve andaş çeviride önemli olan çevrilecek konuşmayı kelimesi kelimesine aktarmak değil, mesajı diğer dile aktarmaktır. Dolayısıyla andaş ve ardıl çeviri eğitimi gören öğrencinin öncelikle dinlemeyi öğrenmesi gerekir. İlk aşamada öğrenci kendi dilinde konuşan değişik gruptan insanları, örneğin yaşlıları, düşük eğitim seviyeli kimseleri ve sıradan insanları veya çok akıcı konuşan kişileri dinlemeyi ve konuşmalarındaki mesajı bulmayı öğrenmelidir.

Ek te yer alan sınav örneklerinden özellikle 2. ve 4. Sınıflar için olan sınavların oluşturulma aşamasında Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümünde Sözlü çeviri dersi alan 2. ve 4. sınıf öğrencileri denek olarak kullanılmıştır. Daha önce yapılan hazırlık sınıfları sözlü çevirmen belirleme ölçeğinin aksine bu araştırmada, öncelikli olarak kuramsal, yöntemsel ve teknik veriler sözlü çeviriye yönelik olan derslerde öğrenciye aktarıldığı düşünülmüştür. Hazırlık sınıfları öğrencilerinden farklı olarak 2. ve 4. Sınıfların sözlü çeviri becerilerine daha çok hâkim olduğu öngörülmektedir. Bu yönde alıştırmalar ve uygulamaların neticesinde, öğrencilerin sözlü çeviri becerilerinin somut durumu gözlemlenmeye ve sözlü çeviri sürecinin en önemli etkenleri olan çevirmenin çeviri teknikleri ve çeviri stratejileri belirlenen değerlendirme ölçütleri kapsamında değerlendirilmiştir.

Not: Araştırmada, derslerde de üzerinde durulduğu gibi, öğrenci profili, çeviri süreci ve ortaya çıkan ürün arasındaki bağlantılar dikkate alınmış ve araştırmanın uygulandığı durum, öğrenci edinci ve uygulama anındaki şartlar zaman baskısı, konu bilgisi vb. göz önünde bulundurulmuştur.

HAZIRLIK SINIFLARI SÖZLÜ ÇEVİRMENLİĞE UYGUNLUK SINAVI

5. Aşağıdaki kelimelere 3 er saniye bakınız ve ait oldukları renklerdeki kartlara 5 saniyede kelimeleri yazınız.



Hedef: Kartlardaki kelimelerin verilen süre içerisinde yazılabilesidir. Öğrencilerin görsel dikkat becerileri ölçülecektir.

6. Dinleme ve anlama becerisini ölçmek için Almanca olarak 15 tane birbiriyle ilişkisiz kelimeden oluşan bir ses kaydı dinletilir. Öğrencilerden duydukları sesleri söylemeleri istenir. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına bağlı olarak söyledikleri sesler değişiklik gösterebilir. Öğrenci ilgi alanına yakın olan kelimeleri daha kolay hafızasında tutacaktır.(1 dk)

Wörter:Eingemacht, versagen, Gebirge, Klugheit, zerbrechlich, Reife, lieferbar, berichten, erkranken, Kundschaft, fahrbereit, Wurfspeer, hämmern, Steilküste, freisprechen.

Hedef: Öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına bağlı olarak sözcük dağarcıklarını tespit etmektir.

7. *Öğrenciler iki gruba ayrılır ve bir metin dinletilir, ancak gruptan birine metnin konusu hakkında bilgi verilirken diğer gruba konu hakkında ön bilgi verilmeyecektir. Amaç, öğrencilerin ilişkili/ilişkisiz bellek kapasitelerini kullanmalarına imkân tanımaktır. Öğrenciler dinleme esnasında aldıkları notlara göre metinlerini Almanca olarak oluşturacaklardır. Metin dinlendikten sonra her öğrenci metnini bir arkadaşına okur ve metinler arası karşılaştırma yapılarak orijinal metne en yakın metin analiz edilmeye çalışılır. Birinci grup, ön bilgiye sahip olduğu için daha çok cümle çevirebilecekler ve orijinal metne daha da yaklaşacaklardır.*

Exportschlager Weihnachtsbaum

Von Deutschland aus verbreitete sich der Weihnachtsbaum seit dem 19. Jahrhundert über die ganze Welt. Kaufleute brachten ihn nach Österreich und Italien, Fürsten und Könige nach Moskau und London und mit den Auswandererschiffen kam er nach Amerika. Heute gibt es ihn überall, auch dort, wo traditionell nicht Weihnachten gefeiert wird. Ob man ihn nun Weihnachtsbaum, Christbaum oder Tannenbaum nennt, ist ziemlich gleichgültig. Der Duden erlaubt allerdings, ihn auch nur kurz „Baum“ zu nennen.

Hier brennt der Baum

Gerne gibt es in deutschen Familien Debatten darüber, ob am Weihnachtsbaum nun echte oder elektrische Kerzen brennen sollen. Wachskerzen gelten vielen als natürlicher, doch elektrische Lichterketten können den Baum nicht entzünden. Der Ausruf: „Oh Gott, der Baum brennt“, ist dann auch der Schrecken eines jeden Weihnachtsfestes. Inzwischen hat er sich sogar zur Redewendung verselbstständigt. „Hier brennt der Baum!“, heißt es immer dann, wenn gerade eine große Katastrophe passiert. Wenn der Baum zu lange in der warmen Wohnung steht, beginnt er zu nadeln. Auch dieses Phänomen findet sich in einer Redensart wieder. So sagt man von jemandem, der etwas Unsinniges tut: „Der hat ja wohl nicht mehr alle Nadeln an der Tanne“.

Bildhafte Bäume

Ob jemand nun „stark wie ein Baum“ ist, oder ein „baumlanger Kerl“, ob man eine Person als „stämmig“, also kräftig und/oder korpulent, bezeichnet, oder ihr bescheinigt, dass sie im Leben „fest verwurzelt“ ist: Der Baum wird gerne für Bilder von Größe, Beständigkeit und Zuverlässigkeit benutzt. Natürlich sollte man auch nicht „an dem Ast sägen, auf dem man sitzt“, oder „sich wie die Axt im Walde benehmen“, sehr unhöflich. Besser ist es da schon, eine „astreine“, besonders tolle, Idee zu haben, oder sich so „stark zu fühlen“, dass man „Bäume ausreißen könnte“.

Der Baum und die Musik

Nun fehlt nur noch die innige Verbindung vom Baum und der Musik. Unzählige Lieder – vom Popsong bis zum Kinderlied – beschäftigen sich mit ihm. Das berühmteste ist sicherlich das, was jedes Jahr an Weihnachten erklingt: der Klassiker „O Tannebaum“. Richtiger heißt es „O Tannenbaum“, doch das kleine „n“ geht hin und wieder verloren. Ursprünglich war dies ein tragisches Liebeslied. Darin ging es um ein untreues Mädchen, das ihrem Liebsten das Herz brach. Im Kontrast dazu wurde der Tannenbaum als Symbol der Treue besungen: „O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie treu sind deine Blätter“. Als der Weihnachtsbaum im 19. Jahrhundert in Deutschland populär wurde, änderte der Leipziger Lehrer Ernst Anschütz den Text der zweiten und

dritten Strophe und fertig war das inzwischen weltweit bekannte Weihnachtslied.(http: deutschewelle.de)

Hedef: Öğrencilerin not tutma kabiliyetlerini ve aktarma yetilerini sınamak ve geliştirmek olmalıdır.

Hedef: Öğrencilerin yabancı dilde dinlediklerini doğru bir telaffuz ve ses tonu ile aktarmalarını sağlamak ve ayrıca anında düşünme protokollerini kullanarak hedef dilden amaç dile çevirilerini gerçekleştirebilme yetilerini sınamaktır. Burada dinleme, anlama ve yabancı dil yetisinin yanında konuşma becerilerinin de takibi yapılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin, daha önce bilgilendirilmedikleri bir konuda anında bağlantı kurabilme becerileri sınanır. Özellikle eş zamanlı çeviri durumunda öğrenciler bu gibi sıkıntılarla karşılaşabilirler.

8. Öğrencilere Almanca olarak bir komedi gösterisi izletilir. Öğrenciler videoyu izlerken not tutabilirler. Çünkü video bittikten sonra gösterinin aynısını öğrencilerin sergilemesi istenecektir. Burada önemli olan öğrencilerin videoda yer alan güldürü öğelerine dikkat etmeleridir.

Hedef: Öğrencilerin, jest ve mimiklerini kullanarak dinleyici gruplarına hitap etme yeteneklerini ve her durumda çeviri yapabilecek kadar yeterli bilişselliğe sahip olup olmadıkları tespit edilebilir. Bu gösteri öğrencilerin sadece duyma, görme ve işitme becerileriyle doğru orantılı değil, devinsel yeterliliklerinin ve dili duygusal olarak kullanabilmelerinin sınanmasını da sağlayabilir.

9. Sınıfta “sch” harflerini “ş” olarak söyleyen bir öğrenci olduğunu varsayalım. Bu öğrenciye “sch” harflerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı Almanca cümleler okutulur. Diğer öğrenciler, bu cümleleri Türkçeye çevirirler. Ancak, düzeltme yapılması gereken yerler çevirmene bırakılır. Çeviri yapacak öğrencilerden, konuşmacının hatalarını düzelterek metni Türkçe dilinde ifade etmesi beklenir.

Die Schlange erschreckt die Spinne im Schrank.
Die Schnecke kriecht über Schienen.
In der Scheune schmatzt das Schwein.
Um das Schiff schwimmen schnelle Fische.
Der Schneemann schmilzt im Sonnenschein.
In der Schule schläft Schorsch auf dem Tisch.
Eine Schildkröte schleicht unter einem Schirm.
Herr Schmitz verschenkt seine schönen Schüsseln.
Im Schlaf kann kein Schläfer Schafe scheren.
Ein Frosch hüpfte von Stein zu Stein in den Matsch.
In der Schatzkiste schimmert schöner Schmuck.
Die Schüssel mit Speck steht auf dem Tisch.

*Dem scheußlichen Schlossgespenst schmeckt Schokolade gut.
Schwimmende Schweine erscheinen nicht besonders sportlich.
Der schöne Schmetterling schwirrt zum Schwarzland.
Im Schatten eines Baumes schaukelt eine Schildkröte auf einer Schaukel.
Das schmutzige Schwein schwimmt in schlammig-schwarzen Wasser.
Im Sportunterricht spielen die Schulkinder heute verstecken.
Der Hirsch sprang über einen Busch und erschrack dabei die Spinne.
Der Schornsteinfeger trägt eine Schürze mit schwarzen Kreise darauf.
Die schmutzige Wäsche wird in der Waschmaschine schön sauber.
Die Sterne scheinen am schwarzen Himmel zu schweben.
Im Schnee rutschen die Kinder auf ihren Schlitten den Schneeberg herunter.
Stefan schält die Schale der Orange ab und schneidet die Orange dann in Stücke.
Stefan schneidet mit der Schere kleine Kreise in die Tischdecke.
Am Strand findet man Muscheln, alte Flaschen und Kischsteine.*

Hedef: Yanlış okunan cümlelerin düzeltilerek, dinleyicilerin anlayacakları şekilde çevrilmesidir. Aksi takdirde yanlış anlamalar doğabilir. Çevirmen adayları burada eksikleri tamamlama yetilerini sergilemek zorunda kalırlar. Böylece, öğrencilerin eş zamanlı çeviri sürecinde doğabilecek sorunlara çözüm bulabilme kabiliyetleri sınanabilir.

EK-3 2. Sınıf Seviyesi İçin Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)

Not: A dili Almanca / B dili Türkçe

1. Dinleme testi: Türkçe dilinde bir metin 3 ya da 5 dk sesli okunur. Bu sırada öğrenciler not alırlar. Daha sonra öğrenciden metni Almanca dilinde özetlemesi istenir ve öğrenciler metnin içeriğine göre soruları cevaplamaya hazırlanırlar. Bu test öğrencinin dinleme-anlama ve Almanca dilinde üretme yetisini ölçecektir.

Yapay Zeka

Teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği günümüzde farklı disiplinler tarafından ele alınan ve üzerinde sıkça durulan konulardan biri de yapay zekâdır. Çeşitli alanlarda yapay zekâ ile ilgili yapılan çalışmalardan son derece olumlu sonuçlar elde edilmektedir. Bu alanlardan biri de çeviridir. Bugün her ne kadar çeviri alanında yapılan çalışmalar istenilen düzeyde değilse de gelecek için umut vaat etmektedir. Özellikle İnternetin hayatımıza girmesi küreselleşme hızlandırırken farklı dilleri konuşan insanların birbirini anlama sorunu bu sürecin önünde büyük bir engel olarak durmaya devam etmektedir. Bu meseleyle ilgilenen bilim insanları sorunun çözümünde yapay zekâ uygulamalarından yararlanabileceklerini düşünmektedirler ve özellikle gerçek zamanlı çeviri sistemleri üzerinde durmaktadırlar.

2. Boşluk testi: öğrencilere belli kelimelerin boş bırakıldığı Almanca dilinde bir metin verilir. Öğrencilerin metni yüksek sesle okuması istenir ve Almanca dilinde boşlukları doldururlar. Daha sonra cevaplarının Türkçe diline çevrilmesi beklenir ve yine kelimelerin eş anlamları Türkçe dilinde söylenir. (5-10 dk). Değerlendirme kriteri olarak eş anlamlıların sayısı, sıraya koyma ve hız.

Die Frau und der Arzt

Eine ältere Frau hatte ein Augenleiden und deshalb ließ sie einen, der in der Nähe wohnte, kommen. Die beiden vereinbarten im Fall der Heilung ein festes Honorar.

Der Arzt kam eine Zeit lang fast täglich und rieb.....die Augen ein, um sie, wie er sagte, zu säubern. Da die dabei die Augen geschlossen halten musste, nutzte der Arzt die, um ihr jedes Mal einige Gegenstände aus der Wohnung zu stehlen. Als er ihr nach einiger Zeit nun tatsächlich besser ging, verlangte der Arzt das Die Frau wollte jedoch nicht.....

Vor Gericht erklärte sie: "Ich habe dem das versprochen, wenn er mich Meine sind jedoch infolge der Behandlung viel schlechter geworden als zuvor. Vorher konnte ich wenigstens noch die Gegenstände in den wenigen Räumen meines kleinen Häuschens sehen. Jetzt aber kann vieles gar nicht mehr!"

So kam es, dass der Arzt leer ausging. (Diekhans, 2010: 11).

3. Kişisel görüşme: görüşmenin amacı, öğrencinin kişisel yeteneklerini ve kişilerarası ilişkilerini ortaya çıkarmaktır. Öğrencinin kişisel arka plan bilgileri sorularak bu programa girmek için motivasyonları ölçülür.

4. Hafıza ve Hız Testi: Öğrenciler 660 kelimeden oluşan trafik ve hareketlilik üzerine bir metni dinliyorlar. Kayıt hızı dakikada 100 kelime. Metnin toplam uzunluğu 9 dk 40 sn. Trafik ve sağlıkla ilgili olan kelimeler öğrenciler tarafından söylenir. En çok kelimeyi söyleyebilen öğrenci andaş çeviri sürecinde en başarılı öğrenci demektir.

Verkehrs- und Mobilitätskonzepte

Verkehr und Mobilität sind eng miteinander verknüpft, aber sie sind nicht identisch. Unter Verkehr versteht man ein Mittel, den Standort von Menschen oder Gütern zu verändern, um bestimmte Bedürfnisse zu befriedigen, wie etwa in die Schule oder Einkaufen zu gehen, Kollegen/-innen zu treffen oder Industriegüter auszuliefern. Die Menge an Verkehr, die nötig ist, um diese Bedürfnisse zu befriedigen, hängt von unterschiedlichen Trends und politischen Rahmenbedingungen ab, welche die räumliche Gestaltung der Gesellschaft formen.

Der Einsatz unterschiedlicher Verkehrsmittel – zu Fuß gehen, Fahrrad, Auto, Eisenbahn, Lastwagen, Flugzeug etc. –hängt von der Entfernung, Häufigkeit, Verfügbarkeit, dem

Grad an Bequemlichkeit, den Preisen und nicht zuletzt von Gewohnheiten ab.

Mobilität auf der anderen Seite ist ein viel abstrakteres und emotional aufgeladenes Konzept. Mobilität wird assoziiert mit dem Recht auf Bewegungsfreiheit, auf eigene Erfahrungen,

auf den Austausch von Gütern und Meinungen und auf einen Zugang zum Rest der Welt. Mobilität ist entscheidend für die persönliche Entwicklung, für Innovationen, Handel, Gewerbe, Kultur – kurz für all das, was die Gesellschaft ausmacht. Mobilität schließt notwendigerweise Verkehr ein. Aber wie viel und welche Formen des Verkehrs für die Sicherung

eines bestimmten Maßes an Mobilität notwendig sind, hängt von der räumlichen Gestaltung der Gesellschaft, dem Verkehrssystem sowie von alternativen

Kommunikationsformen ab. Vielen Menschen macht es Spaß zu reisen. Im täglichen Leben ist man jedoch häufig mit einer unfreiwilligen, unangenehmen Mobilität konfrontiert: Viele würden gerne das tägliche Pendeln, die geschäftlichen Reisen, die Fahrwege zu entfernten Behörden oder Krankenhäusern oder den

Transport von Gütern über lange Entfernungen vermeiden, wenn die Arbeitsplätze, Schulen, Dienstleistungen und Kunden in der Nähe wären. Die verschiedenen Lebensstile und Strukturen, die im Alpenraum zu finden sind, umfassen sehr unterschiedliche Mobilitätsmuster. Die Möglichkeit, mobil zu sein, ist ein sehr wichtiges Ziel moderner Gesellschaften, erzwungene Mobilität sollte jedoch auf ein Mindestmaß beschränkt bleiben. (Aus dem Alpenzustandsbericht, S. 1).

- 5. Gölgeleme testi:** Hayali karakterin hayatı ve kariyerini anlatan kısa bir metin dinletilir. Öğrencilere metni serbest olarak gölgelemesi istenir. Sözlü olarak tekrar etmelerine gerek yok, ancak kendi hayatlarıyla da alakalı olan ortak bilgileri gölgeleme yaparlar. Daha sonra metinle alakalı soruları cevaplandırırılar.

ROOM TO READ

Eine Reise nach Nepal veranlasste John Wood Ende der 90er-Jahre, seinen Job als Top-Manager bei Microsoft an den Nagel zu hängen und fortan Schulbücher zu verschenken. John Wood versteht Bildung als Grundlage für ein besseres Leben.

John Wood, als 35-Jähriger bereits zweitwichtigster Mann von Microsoft in Asien, beschreibt in seinem Buch „Von Microsoft in den Himalaja“, wie schockiert er war, als er während einer Trekkingtour in Nepal erfuhr, dass es in den Schulen keine Bücher gibt. Kurze Zeit später kündigte er seinen Job und rief die Organisation „Room to Read“ ins Leben. Er hat mittlerweile 287 Schulen, 3600 Bibliotheken und 110 Computerräume in Asien und Afrika gegründet. Mehrere Tausend Mädchen erhalten Schulstipendien.

John Wood: Für mich war es am wichtigsten, meine Energie und mein Talent dafür zu nutzen, Kindern in den Entwicklungsländern zu helfen, das lebenslange Geschenk der Bildung zu erlangen.

Der glücklichste Moment meines Lebens war, als ich mit Büchern beladen bei einer Schule in Nepal ankam und sah, wie begeistert die Kinder zu lesen angingen. Obwohl ich bei Microsoft sehr erfolgreich war, hatte ich bei meiner Arbeit nie dieselbe Befriedigung und Begeisterung empfunden. Ich arbeite jetzt härter denn je, verbringe viel mehr Zeit in Flugzeugen, als ich mir das je hätte vorstellen können. Aber ich tue das alles mit einem Lächeln, weil ich weiß, dass „Room to Read“ die Welt durch Bildung verändert.

Bildung ist ein Geschenk, das Menschen ermöglicht, die sozioökonomischen Umstände für ihre Familien, Gemeinschaften und Länder langfristig zu verbessern. Wenn die Bildung stimmt, werden die Menschen selbst ihre Probleme lösen und aus der Armut ausbrechen.

Ich möchte „Room to Read“ noch stark vergrößern, weil es Hunderte von Millionen Kinder gibt, denen selbst die einfachste Bildungsinfrastruktur fehlt. Vergleichen lässt sich dies mit einem Unternehmen, das wächst, wenn es potenzielle Kunden sieht. Wir wollen genauso schnell Schulbibliotheken eröffnen, wie Tchibo seine Coffee-Shops eröffnet. Wir sind stolz darauf, dass wir in wenigen Jahren mehr als zwei Millionen Kindern in den ärmsten Regionen der Welt helfen konnten. Dabei ist es schon ein Erfolg, wenn man nur ein einziges Kind erreicht. Da es sehr viele mehr davon geben wird, werden sie definitiv einen großen Einfluss auf die Lösung der riesigen Probleme in der Welt haben.

Ich möchte mit einem alten Sprichwort beenden. „Wem viel gegeben wird, von dem wird viel erwartet.“

Hörtext: Room to Read

Sie hören im deutschsprachigen Radio eine Sendung. Lösen Sie dazu die folgenden sieben Aufgaben. Wählen Sie jeweils die richtige Aussage (A, B oder C). 0 ist ein Beispiel für Sie.

0. Welchen Beruf hatte John Wood ursprünglich?

- a) Er war Manager bei Microsoft.
- b) Er war ein Reiseunternehmer.
- c) Er besaß einen Buchverlag.

1. Was hält Wood von Bildung?

- a) Bildung ist die zweitwichtigste Grundlage des Lebens.

- b) Bildung kann vor allem die Lebensqualität verbessern.
 - c) Bildung hilft das Leben besser zu verstehen.
2. Welches Erlebnis war entscheidend für sein neues Leben?
- a) Er sah keine Schulbücher bei den Kindern in Nepal.
 - b) Ihm wurde der Job gekündigt.
 - c) Sein Buch „Von Microsoft in den Himalaja“ ist erschienen.
3. Wo versucht er an erster Stelle zu helfen?
- a) In den Entwicklungsländern.
 - b) In den armen Ländern Europas.
 - c) In jedem Land, wo es arme Kinder gibt.
4. John Wood ist jetzt glücklich,
- a) weil er endlich erfolgreich ist.
 - b) da ihm seine neue Arbeit mehr Freude bereitet.
 - c) dass er nicht so viel wie bei Microsoft arbeiten muss.
5. Was plant Wood für die Zukunft?
- a) Er möchte später auch Cafés eröffnen.
 - b) Er wünscht sich eine radikale Veränderung des Bildungssystems.
 - c) Er will, dass sein Unternehmen expandiert.
6. Wood ist stolz darauf, dass ...
- a) mindestens ein Kind gerettet worden ist.
 - b) zwei Millionen Kindern geholfen wurde.
 - c) sie die größten Probleme gelöst haben.
7. Was bedeutet das Sprichwort?
- a) Wer viel arbeitet, bekommt auch viel.
 - b) Wer viel hat, muss viel geben.
 - c) Wer viel Geld hat, hat auch Macht.

EK-4 4. Sınıf Seviyesi İçin Sözlü Çevirmen Belirleme Sınavı (SÖBES)

1. Mantıksal hafıza testi:

Wechsler Memory Scale den testler seçilir. Öğrenciler metni dinler ve hafızalarında kalan kelimeler sayılır.

Metin: “Im Hamburger Hafen”

Eine Fahrt mit einem kleinen Boot im Monat Mai durch den Hamburger Hafen ist sehr erlebnisreich. Die ganze Zeit über schaukelt das kleine Schiff ganz schön. Aber seekrank ist keiner geworden.

Vor allem die Besichtigung der grossen Speicher ist beeindruckend. Waren aus allen Teilen der Welt lagern hier. Seide und Reis aus dem alten Kaiserreich China, Mais aus Argentinien, Gewürze aller Art aus Thailand und noch viele andere Dinge. Sogar Eier werden angeblich hier gelagert.

Der Kapitän des kleinen Bootes zeigt auch die Tankstellen der großen Frachtschiffe. Weiter geht die Fahrt vorbei an einigen Segelschiffen. Ihre mächtigen Eichenmasten sind über 15 Meter lang. An einem Schiff werden gerade die Segel eingeholt.

Nun fahren wir an einem Frachtschiff vorbei, welches gerade einen neuen Anstrich bekommt. Die schiffsschraube ist so groß wie ein Kleinwagen. Nach einer Stunde ist die Fahrt leider beendet und das Schiff legt wieder am Hafenkai an.(Diekhans, 2010: 37)

2. Metin hafıza testi:

Bin kelimelik bir konuşma sesli olarak okunur. Öğrencilere dinlemeleri söylenir. Bittiginde öğrenciler özet yazar.

Kulturgeschichte der Kartoffel (Aus dem Internet-Lexikon Wikipedia)

Die spanischen Entdecker und Eroberer fanden in der Neuen Welt zahlreiche Pflanzen und Früchte, die ihnen bisher unbekannt waren, die heute aber ein selbstverständlicher Teil unserer Ernährung sind. Doch keine dieser neuen Pflanzen sollte für Europa eine ähnliche Bedeutung erlangen wie die Kartoffel.

In den Anden Südamerikas kultivierten die dort lebenden Menschen Kartoffeln in zahlreichen Sorten bereits seit Jahrhunderten. Die Termine der meisten religiösen Feste der Inka entsprachen im Kalender den Pflanz- und Erntezeitpunkten dieser Erdfrucht. Die angebauten Sorten waren bereits hoch entwickelt, den verschiedensten Anbaulagen

und unterschiedlichen Verwendungszwecken angepasst und weit entfernt von den Urformen, wie sie von der Natur hervorgebracht wurden. In den kargen Bergen war die Patata (spanisch: Kartoffel) die Hauptnahrung der Einheimischen. In Peru lässt sich die Kartoffel bis zu viertausend Meter Höhe anbauen, dort wo Mais nur noch in den günstigsten, frostfreien Lagen gedeihen kann.

Die Europäer fanden Geschmack an dieser Frucht und besorgten sich größere Mengen als Proviant für die Heimreise. Zu Hause angekommen, war diese Novität zuerst einmal eine botanische Rarität, die als Topfpflanze die Gärten von Geistlichen, Fürsten und Gelehrten schmückte, zu kostbar um sie dem Koch zu überlassen. Das Verzehren der oberirdischen Früchte endete oft mit Bauchschmerzen oder Vergiftungserscheinungen, und so entstanden bald zahlreiche Vorurteile gegenüber dieser schön blühenden Pflanze aus Übersee.

Es gibt viele auch widersprüchliche Geschichten und Anekdoten, wie die Kartoffel in Europa zur Agrarfrucht wurde. Sicher ist nur, dass es zwei Hauptausbreitungswege gab, einen über Irland, England und die Niederlande und einen über Portugal, Spanien, Frankreich und Italien. Die zeitgenössischen Berichte sind leider sehr ungenau, wurde doch die Kartoffel von damaligen Berichterstattern allzu oft mit Yamswurzel, Süßkartoffel, Topinambur und Maniok verwechselt. Diese Bodenfrüchte haben zwar ein wenig Formähnlichkeit, sind aber biologisch nicht miteinander verwandt.

Es dauerte einige Generationen, bis aus der botanischen Kostbarkeit eine Hauptnahrungsquelle der breiten Bevölkerung in Europa wurde. Viele Vorurteile und traditionsbedingte Hemmnisse standen ihr zu Beginn im Weg. In Irland wurden Kartoffeln allerdings schon zu Beginn des 17. Jahrhunderts angebaut, da sie die ideale Frucht für diese karge Insel zu sein schienen. Ausbringung und Ernte war auch ohne besondere Werkzeuge möglich, Wild und weidendes Vieh pflegte dem Kartoffelkraut keinen Schaden zuzufügen, und man konnte auch auf schlechten und steinigen Böden und in steilen Hanglagen Kartoffeln anbauen. Der wichtigste Vorteil war der anderthalbfache Flächenertrag im Vergleich zum Anbau von Getreide. Zum Schluss war auch die häusliche Zubereitung viel einfacher als beim Getreide: Kartoffeln muss man weder dreschen, noch mahlen, noch zu Brot backen. An dem bescheidenen Torffeuer, das die Hütten wärmte, wurden auch Kartoffeln gar gekocht. Irland war damals eine englische Kolonie, die Vieh und Getreide ins Mutterland exportieren musste. Die Kartoffeln blieben den Bauern oft als einzige Nahrungsquelle. Die irische Insel war vom übrigen Europa weit entfernt und isoliert, so dauerte es noch ein weiteres Jahrhundert, bis Fürsten und Könige auf dem europäischen Kontinent die botanische Rarität aus ihren Gärten ihren Untertanen für den Anbau weitergaben. **(Telc Deutsch C1 · Übungstest 1 Schriftliche Prüfung)**

In Preußen sorgte Friedrich der Große mit allen Mitteln für den großflächigen Anbau der Kartoffel. Seine Propagandafeldzüge für die Kartoffeln sind kaum weniger bekannt als seine Kriegszüge. In beiden Fällen spielte die Armee eine wichtige Rolle. Es wird erzählt, er habe rund um Berlin die ersten Kartoffelfelder anlegen und von Soldaten bewachen lassen. Sie sollten aber nicht so genau hinschauen oder so tun, als ob sie schliefen, damit die Bauern von der Kostbarkeit dieser Frucht überzeugt würden, denn auch in Preußen galt schon damals: Was der Bauer nicht kennt, frisst er nicht. Die Bauern hätten dann, ganz im Sinne des Königs, diese Erdäpfel hinter dem Rücken der Soldaten gestohlen und gekostet und schließlich selbst angebaut. Sicher ist, dass Friedrich der Kartoffel mit Verordnungen zum Durchbruch verhalf. So erließ er am 24. März 1756 eine Circular-Ordre, die den Kartoffelanbau anordnete.

Die Einführung der Kartoffel in Europa blieb nicht ohne Schattenseiten. Als Hauptnahrungsquelle des Volkes verbesserte sie zwar die Ernährungsmöglichkeiten in Europa für die Landbevölkerung zunächst stark und ließ indirekt nach der Katastrophe des Dreißigjährigen Krieges und nach zahlreichen Seuchen die Bevölkerungszahl wieder wachsen. Für breite Bevölkerungsschichten wurde die Kartoffel allerdings zur praktisch einzigen Ernährungsgrundlage, am deutlichsten in Irland. Wenn die Kartoffelernte gering war, stiegen die Getreide- und Brotpreise und die Menschen mussten hungern. Dies geschah lokal häufiger, meist als Folge von Schlechtwetterperioden, wegen Trockenheit oder zu viel Regen.

Als dann am Anfang des 19. Jahrhunderts aus Amerika auch Kartoffelkrankheiten eingeschleppt wurden, waren die Kartoffelmonokulturen schutzlos. Eine Missernte folgte der anderen und verursachte Hunger beim Großteil des Volkes. Viele Millionen Menschen verhungerten in Europa, besonders während der Großen Hungersnot in Irland, wo die Abhängigkeit von der Kartoffel besonders groß war, zumal dieses Land von seinen Exporterlösen für Getreide finanziell abhängig war. Hier starben innerhalb von zwei Jahren über eine Million Menschen an Hunger. Sie hätten sich auch das Brot nicht kaufen können, denn die Meisten sahen ihr Leben lang kein Bargeld. Wer es sich irgendwie leisten konnte, wanderte somit – meist in die USA – aus.

Für die aufkommende Industrialisierung in England und später dann auch auf dem europäischen Kontinent war die Ernährung der zunehmenden städtischen Bevölkerung von zentraler Bedeutung. Im Gegensatz dazu konnte die Landbevölkerung den größten Teil ihrer Nahrung selber produzieren. Selbst Landlose hatten mindestens einen Pflanzplatz, einen Minigarten, um wenigstens das Gemüse nicht kaufen zu müssen. Für das Stadtproletariat waren Obst und Gemüse praktisch unerreichbar. Gerade die Hauptnahrung Kartoffel lieferte neben den notwendigen Kalorien auch Spurenelemente und Vitamine, wie es wohl kein anderes Hauptnahrungsmittel hätte tun können. In der Schweiz fand die Industrialisierung zuerst vor allem im ländlichen

Raum statt. Auch hier hatten die meisten Arbeiterfamilien neben ihren Häusern noch Gemüse und vor allem Kartoffeln angebaut.

Als auch in der Schweiz die Städte wuchsen, war die städtische Arbeiterschaft viel schlechter ernährt als die ländliche. Die ersten städtischen Sozialsiedlungen sorgten für Pünt- oder Schrebergärten, wo die Familie ihr Gemüse, vor allem Kohl und Kartoffeln, selber züchten konnte. Zahlreiche Reformer empfahlen die Gartenarbeit für den Arbeiter als eine Erholung. In der Kolonie Monte Verità oberhalb Ascona bauten um die Jahrhundertwende selbst wohlhabende Städter barfuß, ja sogar nackt in der Sonne ihre Kartoffeln und ihr Gemüse an, um sich mit der Mutter Erde wieder zu versöhnen und ihren Körper und Geist zu heilen.

Die große Zeit der Kartoffelanbaukultur in Europa war sicher das 19. Jahrhundert; die überernährten Europäer heute werden kaum große Kartoffeleesser werden. Schnellgerichte und Fertignahrung werden sicher noch Spuren von Kartoffeln enthalten, auch wenn andere Ausgangsstoffe auf dem Weltmarkt noch billiger zu beschaffen sind. Das gilt wohl auch für die großindustrielle Verwertung, wie auch für die Kartoffel als Vieh-Futtermittel. Vielleicht entdeckt man, wenn sie schon ganz selten geworden ist, die Kartoffel wieder: als eine Delikatesse aus den angeblich so guten alten Zeiten. In vielen Ländern der Welt aber, wo Mangel und Fehlernährung herrscht, könnte der Kartoffelanbau einen Teil der Ernährungsproblematik lösen helfen. Ein Allheilmittel ist die Kartoffel jedoch sicher auch nicht.

3. Doldurma testi: Dinledikleri ancak söylenmeyen kelimeler öğrenciler tarafından tahmin edilerek doldurulur.

Sie hören jetzt eine Radiosendung. Sie hören die Sendung nur einmal. Ergänzen Sie beim Hören die Sätze 84–93 mit dem gehörten Ausdruck. Schreiben Sie nicht mehr als vier Wörter pro Satz.

Schreiben Sie Ihre Lösungen auf den Antwortbogen S30, Aufgaben 84–93. Sie haben jetzt eine Minute Zeit, um die Sätze zu lesen.

84 Die beiden Wanderer haben bisher eine Entfernung von.....
in

..... Tagen zurückgelegt

85 Man muss sich erst daran gewöhnen, dass es den alltäglichen
..... nicht mehr gibt

86 Zu Beginn war die Tour

.....

87 Im normalen Leben ist man , ... ohne es zu merken

88 Die Welt sieht man

89 Klaus Büttner vermisst die Arbeit nicht, denn er will auch

90 Bettina Marks kann sich nur schwer vorstellen jetzt
.....zu sein

91 Klaus und Bettina verbringen ihre Nächte in

- 92 Unterwegs kommt man oft in Kontakt mit
- 93 An Verletzungen gab es bisher nur

4. Hata düzeltme testi: öğrencilere 50 sözdizimsel, heceleme ve kelime hataları olan bir metin dinletilir ve hatalar analiz edilir.

Gmäeß eneir Sutide eneir elgnihcesn Uvinisterät ist es nchit witiheg, in wlecehr Rneflogheie die Bstachuebn in eneim Wrot snid, das ezniige was wcthiig ist, ist, dass der estre und der leztte Bstabchue an der ritihcegn Pstoiion snid. Der Rset knan ein ttoaelr Bsinöldn sien, tedztorm knan man ihn onhe Pemoblre lseen. Das ist so, wiel wir nciht jeedn Bstachuebn enzelin leesn, snderon das Wrot als gseatems.

İkinci grup test alt yeteneklere hitap etmektedir:

a) **Eş anlamlı oluşturma testi:** öğrencilerden 4 kelime için mümkün olan en fazla eş anlamlı kelimeleri yazmaları istenir.

“kapatmak, açmak, oturmak, tespit etmek, bildirmek, keşfetmek”

b) **Hız testi:**

Sie hören jetzt einen Vortrag. Ein Freund hat Sie gebeten, sich Notizen zu machen, weil er den Vortrag nicht hören kann. Sie hören den Vortrag nur einmal.

Machen Sie beim Hören Notizen zu den Stichworten in Aufgabe 94. Nach dem Hören haben Sie Zeit, Ihre Notizen auf den Antwortbogen S50 zu übertragen.

Sie haben jetzt eine Minute Zeit, um die Stichworte zu lesen.

94a) Grundprinzipien des Geschäftsmodells

•Direktimport ohne Zwischenhändler

-
-
-
-
-

b) Geschäftsdaten

• Mitarbeiter:

• Jahresumsatz:

c) Werbestrategie

-
-
-

d) Strategie der Konkurrenz

-

e) Zukunftspläne

-

-

c) Stres testi: Öğrencilerden zaman baskısı altında metindeki eksik yerleri doldurmaları istenir. 5 dk

Aus einem Unfallprotokoll

Im ...olgenden wird ein merkwürdiger Unfallhergang geschildert, bei dem die Polizei in esentlichen Punkten noch im unkeln tappt.

Der Lastkraftwagenfahrer Anton K. Befuhr mit seinem Brummi emutlich die Landstrasse von Marienloh nach Sennelager, als er ein ungewöhnliches Geräusch aus dem hinteren Teil seines Fahrzeugs vernahm. Es hörte sich an wie das erschieben von Möbeln oder das mstoßen von Umzugskisten. Schließlich war Anton B. Es eid und er hielt seinen LKW an, um ...achzuforschen. Als er die Türen seines Aufliegers öffnete, sprang ihm ein usgewachsener Schimpanse entgegen und war im u im Wald erschwunden. Das anze ging so schnell, dass Anton B. Überhaupt keine Möglichkeit hatte zu eagieren. Zwei Radfahrer eobachteten den Vorgang aus der erne. Die eiden bestätigten später der Polizei, dass es sich um einen besonders roßen Affen gehandelt habe. Der ine erwähnte zudem, dass der Schimpanse offensichtlich in Panik geraten war und fluchtartig im ichten Gebüsch verschwand.

Über das Tier gibt es bis zum jetzigen Zeitpunkt nichts eues zu berichten. Der Affe blieb im Wald verschwunden. Etwas ergleichbares hat es in dieser Gegend noch nicht gegeben.

Anton B. Begab sich wegen eines möglichen Schockzustandes in ärztliche Behandlung. Beim rkunden merkwürdiger Geräusche sollte er in Zukunft am esten etwas vorsichtiger sein(Diekhans, 2010: 88).

EK-5 Sakarya Üniversitesi Çeviribilim (Almanca) Bölümü Müfredat Önerisi

Toplam	Ders Adedi:59	T:149	U:4	Kredi:240	ECTS:240	T+U:153
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1. YARIYIL				2. YARIYIL		
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1		Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	2
2		Almanca Dilbilgisi I	3	0	4	4
3		Almanca Yazılı Anlatım I	3	0	6	6
4		Almanca Sözlü Anlatım I	3	0	6	6
5		Almanca Metin Okuma I	3	0	6	6
6		Çeviriye Giriş I	3	0	4	4
7		Türk Dili I	2	0	2	2
Toplam			19	0	30,00	30,00
3. YARIYIL				4. YARIYIL		
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1		Çeviri Teknikleri I	3	0	3	3
2		Çeviribilim I	3	0	4	4
3		Sözlü Çeviriye Giriş I	3	0	4	4
4		Dilbilim ve Çeviri I	3	0	4	4
5		Metin İnceleme	3	0	4	4
6		Metodoloji I	2	0	3	3
7		Seçmeli -1-2 (Ders 1) IB	2	0	4	4
8		Seçmeli -1-2 (Ders 2) I	2	0	4	4
Toplam			21	0	30,00	30,00
5. YARIYIL				6. YARIYIL		
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1		Söylem Analizi I	3	0	4	4
2		Teknik Çeviri I	3	0	5	5
3		Sözlü Çeviri I	3	0	5	5
4		Yazılı Çeviri I	3	0	4	4
5		Seçmeli -5-6-7 (Ders 1)	2	0	4	4
6		Seçmeli -5-6-7 (Ders 2)	2	0	4	4
7		Seçmeli -5-6-7 (Ders 3)	2	0	4	4
Toplam			18	0	30,00	30,00
7. YARIYIL				8. YARIYIL		
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1		Mesleki Çeviri I	3	0	5	5
2		Çeviri Eleştirisi I	3	0	5	5
3		Araştırma Yöntem ve Teknikleri	3	0	4	4
4		Karşılaştırmalı Metin Analizi	3	0	4	4
5		Seçmeli -11-12-13 (Ders 1) bakınız	2	0	4	4
6		Seçmeli -11-12-13 (Ders 2)	2	0	4	4
7		Seçmeli -11-12-13 (Ders 3) bakınız	2	0	4	4
Toplam			18	0	30,00	30,00
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1		Üniversite Seçimlik Ders (Ders 1) [Bu ders FEF-US ders grubundan alınacaktır, seçmeye bakınız]	2	0	3	3
2		Mesleki Çeviri II	3	0	5	5
3		Çeviri Eleştirisi II	3	0	5	5
4		Hafıza Teknikleri	0	2	4	4
5		Almanca Dilbilgisi	3	0	4	4
6		Seçmeli -14-15 (Ders 1)	2	0	4	4
7		Seçmeli -14-15 (Ders 2)	2	0	4	4
8		Topluma Hizmet Uygulamaları	0	2	1	1
			Toplam			15 4 30,00 30,00

EK-6 II. Kısım Ön-Test ve Son-Test Genel Değerlendirme Rubrik Ölçeği Ortalamaları

	İÇERİK			SUNUM		ANALİTİK YETENEK		
Öğrenci Sayısı	Dilbilimsel Yeti	Kaynak Söylemi Aktarma Yetisi	Söylem Bütünlüğünü Koruma Yetisi	Edimbilimsel Yeti	İletişim Yetisi	Mesaj Aktarım Yetisi	Sözlü Çeviri Yetisi	Genel Toplam
	4*3.5	4*3.5	4*3.5	4*3.5	4*3.5	4*3.5	4*4	100
1	3	3	3	3	3	3,5	3	
2	3,5	3	3	3,5	3	3,5	3	
3	3	3	3	2	3	3	3,5	
4	2	3	3	2	3,5	3	3,5	
5	3	3	3	2	3	3,5	3	
6	3	3	3	2	3	3,5	3	
7	3	3	3	2	3	3	3,5	
8	2	2	2	2	3	3	3,5	
9	2	2	2	2	3	3	3	
10	3	3	3	3,5	3	3	3,5	
11	3,5	3	3	3	3	3	3,5	
12	3,5	3	3	3	3	3	3,5	
13	3	3,5	3,5	3,5	3	3	3,5	
14	3	3,5	3	3	3	3	3,5	
15	3,5	3	3	3	3	3	3	
16	2	2	2	2	3	3	3	
17	3,5	2	3,5	2	3	3	3	
18	3	3,5	3	3,5	3,5	3,5	3	
19	3,5	3	3	3	3,5	3	3	
20	3	3,5	3	3	3	3,5	3	
21	2	2	2	2	3	2	3	
22	3,5	3	3	3,5	3,5	3,5	3,5	

23	3,5	3,5	3	3,5	3,5	3,5	4	
24	3,5	2	2	2	3	3	3	
25	2	2	3	2	3	2	2	
26	3	3	3	2	3	3	3,5	
27	3	3	3	2	3	3	3,5	
28	3	3	3	2	3	3	3,5	
29	3	3	3	2	3	2	2	
30	3	3	3	3,5	3,5	3,5	4	
31	3	3	3	3	3	3	3	
32	3,5	2	2	2	3	3	3	
33	3,5	3	3,5	3,5	3	3	3,5	
34	3	2	2	2	3	2	3,5	
35	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	4	
36	3,5	3	3,5	3,5	3	3,5	3,5	
37	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
38	2	2	2	2	3	2	3	
39	2	2	2	2	3	2	3,5	
40	2	2	2	2	3	2	3	
41	2	2	2	2	3	2	3	
42	2	2	2	2	3	2	2	
43	2	2	2	2	3	2	2	
44	3	3	3	3,5	3	3,5	3	
45	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	4	

EK-7 BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ankette 52 ifade vardır. Sizden istenen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti KOYMANIZDIR. Doğru olmasını istediğiniz veya başkalarının duymayı istediğini düşündüğünüz cevabı değil, size uygun olan cevabı veriniz.

Her ifadeyi kendi içinde düşününüz ve diğer ifadelere yaptığımız yorumlardan etkilenmeyiniz. Lütfen her ifadeye TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

NOT: (OKT. İLHAMİ EGE’NİN “İKİNCİ YABANCI DİL (ALMANCA) ÖĞRETİMİNDE AVRUPA DİL PORTFOLYOSUNA DAYALI UYGULAMALARIN ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ” ADLI DOKTORA TEZ ÇALIŞMASINDAN ALINMIŞTIR.)

Aşağıdaki her bir ifade için görüşünüzü yandaki uygun kutucuğu		Asla	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
işaretleyerek belirtiniz						
1.	Kendime düzenli aralıklarla amaçlarıma ulaşip ulaşmadığımı sorarım.					
2.	Bir probleme cevap vermeden önce çeşitli alternatifleri dikkate alırım.					
3.	Geçmişte işe yaramış olan stratejileri kullanmaya çalışırım.					
4.	Öğrenirken yeterli zamana sahip olabilmek için hızımı ayarlarım.					

5.	Zihinsel olarak zayıf ve güçlü yönlerimi bilirim.						
6.	Bir işe başlamadan önce gerçekten ne öğrenmeye ihtiyacım olduğunu düşünürüm.						
7.	Sınavı bitirdiğimde ne kadar iyi yaptığımı bilirim.						
8.	Bir işe başlamadan önce özel amaçlarımı belirlerim.						
9.	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda yavaşlarım.						
10.	Öğrenmek için hangi tür bilginin en önemli olduğunu bilirim.						
11.	Problem çözerken kendime bütün seçenekleri dikkate alıp almadığımı sorarım.						
12.	Bilgiyi organize etmede iyiyim.						
13.	Bilinçli olarak dikkatimi önemli olan bilgiye odaklarım.						
14.	Kullandığım her stratejide kesin bir amacım vardır.						
15.	En iyi konu hakkında bilgi sahibi olduğumda öğrenirim.						
16.	Öğrenmem için benden ne beklendiğini bilirim.						
17.	Bilgiyi hatırlama konusunda iyiyimdir.						

18.	Koşullara uygun olarak değişik öğrenme stratejileri kullanırım.					
19.	Bir işi bitirdikten sonra bu işi yapmak için daha kolay bir yol olup olmadığını kendi kendime sorarım.					
20.	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.					
21.	Önemli bağlantıları anlamama yardımcı olması için düzenli aralıklarla tekrar yaparım.					
22.	Başlamadan önce materyal ile ilgili kendi kendime sorular sorarım.					
23.	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.					
24.	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.					
25.	Bir şeyi anlamadığımda başkalarından yardım alırım.					
26.	İhtiyacım olduğunda kendimi öğrenmek için motive edebilirim.					
27.	Çalışırken hangi stratejileri kullandığımı farkındayım.					

28.	Çalışırken kullandığım stratejilerin yararlılığını analiz ederim.						
29.	Zayıf yönlerimi kapatmak için zihinsel olarak güçlü yönlerimi kullanırım.						
30.	Yeni bir bilgide o bilginin anlamına ve önemine yoğunlaşıyorum.						
31.	Bir bilgiyi daha anlamlı kılmak için kendi örneklerimi oluştururum.						
32.	Herhangi bir şeyi ne kadar iyi anladığımı değerlendirmede iyiyim.						
33.	Yararlı öğrenme stratejilerini kendiliğinden kullanırım.						
34.	Düzenli aralıklarla durur, anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.						
35.	Kullandığım her bir stratejinin ne zaman etkili olacağını bilirim.						
36.	Bir işi bitirdiğimde amaçlarıma ne kadar ulaştığımı kendime sorarım.						
37.	Öğrenirken anlamama yardımcı olması için resimler ve şekiller çizerim.						
38.	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri dikkate alıp almadığımı						

	kendime sorarım.					
39.	Yeni bir bilgiyi kendi cümlelerimle ifade etmeye çalışırım.					
40.	Anlamakta zorlandığımda stratejilerimi değiştiririm.					
41.	Öğrenmeme yardımcı olması için, metnin yapısını düzenlerim.					
42.	Bir işe başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.					
43.	Öğrenmekte olduğum şeylerin daha önceden bildiklerimle bağlantısı olup olmadığını kendi kendime sorarım.					
44.	Aklım karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.					
45.	Amaçlarımı en iyi şekilde başarmak için zamanımı organize ederim.					
46.	Konuya ilgi duyduğumda daha iyi öğrenirim.					
47.	Çalışmayı daha küçük basamaklara bölmeye çalışırım.					
48.	Bilginin özel anlamından ziyade genel anlamına bakarım.					
49.	Yeni bir şeyi öğrenirken ne kadar iyi yaptığımı kendi kendime sorarım.					

50.	Bir işi bitirdiğimde yeteri kadar öğrenip öğrenemediğimi kendime sorarım.					
51.	Anlaşılmayan bir bilgiyi derinlemesine araştırırım.					
52.	Anlamadığımda durur ve tekrar okurum.					



ÖZGEÇMİŞ

Gülfidan AYTAŞ, 1989 yılının 16 Mayıs gününde Giresun'un Bulancak ilçesinde doğmuştur. İlkokuldan liseye kadar öğrenimini Bulancak ilçesinde tamamlamıştır. 2007 senesinde Bulancak Yabancı Dil Ağırlıklı Lise'den yabancı dil alan birincisi olarak mezun olmuştur. 2007/2008 senesinde Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Almanca Öğretmenliği programını kazanarak üniversite hayatına başlamıştır. Almanca öğrenimini gerçekleştirmek için ilk yıl hazırlık okumuş, geri kalan 4 yıl Almanca dil öğretimi dersleri olarak öğretmenliğe adım atmıştır. 2011/2012 senesinde bölüm birincisi olarak mezuniyetini elde etmiştir. Mezun olur olmaz aynı üniversitede yüksek lisans eğitimi almaya başlamıştır. Daha sonra 17.12.2012 tarihinde Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Bölümüne yaptığı başvuru kabul edilmiş ve öğretim görevlisi olarak Almanca hazırlık sınıflarının derslerine girmeye başlamıştır. Yüksek lisans eğitimi yarıda bırakmamak için Sakarya Üniversitesi Çeviribilim bölümünde yüksek lisans eğitimi 2013/2014 eğitim-öğretim yılında tamamlamıştır. Sonrasında doktora eğitimine başvurmuş ve 2014 senesinin Eylül ayında Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Doktora programında eğitim almaya başlamıştır. Halen Sakarya Üniversitesi Çeviribilim Hazırlık sınıflarında öğretim görevlisi olarak mesleğine devam etmektedir.