

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİ KULLANIMI ÜZERİNE
ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ

Çisem GÖÇMEN

2501131226

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. Şükran DİLİDÜZGÜN

İSTANBUL – 2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : ÇİSEM GÖÇMEN Numarası : 2501131226
Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE Danışmanı : DOÇ. DR. ŞÜKRAN DİLİDÜZGÜN
Tez Savunma Tarihi : 25.06.2019 Saati : 10:30
Tez Başlığı : YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİ KULLANIMI
ÜZERİNE ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ.

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

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF.DR. ALEV BULUT	<i>Alev Bulut</i>	Kabul
2-DOÇ. DR. ŞÜKRAN DİLİDÜZGÜN	<i>Şükran Dilidüzgün</i>	Kabul
3- DR.ÖĞR.ÜYESİ NURAY KÜÇÜKLER KUŞÇU	<i>Nuray Küçükler Kuşçu</i>	Kabul

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- DOÇ. DR. ZEYNEP ÇETİNKAYA EDİZER		
2- - DR.ÖĞR. ÜYESİ MEHMET AYGÜNEŞ		

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİ KULLANIMI ÜZERİNE ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ

Çisem GÖÇMEN

Dilin bireylerarası iletişim için esas olduğu yadsınamaz. Çeviri ise farklı dillerin kullanıldığı ortamlarda kaçınılmazdır. Ne var ki, sadece dilbilgisi kurallarına ve ezbere odaklanan Dilbilgisi-Çeviri yöntemiyle doğrudan ve sorgulanmaksızın ilişkilendirilmesi sonucu yabancı dil öğretiminde çeviri kullanımına çok uzun yıllar yer verilmemeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, öğrencinin anadilini ve çeviri etkinliklerini pedagojik bir araç olarak kullanmayı destekleyecek uygulamalar son yıllarda gündeme gelmiş ve tekrar gözden geçirilmeye başlanmıştır. Öyle ki, dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ek olarak çeviri becerisi de beşinci bir beceri olarak ele alınmaktadır. Çağdaş araştırmalar, anadilin ve çevirinin, zaman zaman sınıf içinde öğrenmeye yardım etmek, öğrendiğini uygulamak, öğrencinin kaygı düzeyini azaltmak, problemleri tespit etmek ve merkezi sınavlardaki başarıyı arttırmak için işlevsel olarak kullanılması gerektiğini göstermektedir. Bu araştırma ile çağdaş dil öğretiminde çeviri etkinliklerinin ve anadili kullanımının işlevini sorgulamak ve yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin çeviri uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarıyla, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeviri kullanımına karşı olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe, çeviri, öğrenci görüşleri

ABSTRACT

**THE LEARNER’S OPINIONS ON USING TRANSLATION IN
TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Çisem GÖÇMEN

It is considered that language is essential for communication between people. On the other hand, translation is unavoidable in the environments where there are different languages being spoken or used. However, it has been made an effort not to use translation in language environments for a long time. The biggest underlying reason for not using translation activities in language classrooms might be its direct and unquestionable relation to Grammar-Translation Method, which focuses on only grammar rules and memorization. Although it is thought that Grammar-Translation Method dated back to very old times, the practices which promote the use of the learners’ mother tongue and translation activities as a pedagogical tool have been reconsidered and reassessed in language environments during recent years. Moreover, the concept of translation as a fifth skill has emerged as well as the four basic language skills: reading, writing, listening and speaking. Recent studies show that it is significant to use mother tongue and translation focused activities as an educational tool from time to time in language classrooms to foster and enhance learning, perform the internalized knowledge, lessen the students’ anxiety level, determine the problems, have success in central examinations and so on. With this study, the function of translation in modern language education is questioned. Therefore, the aim of this study is to determine the opinions on mother tongue and translation of the students who have been learning Turkish as a foreign language. The findings of the study indicate that the students who learn Turkish as a foreign language have a positive attitude towards the use of mother tongue and translation in language environments.

Keywords: language teaching, Turkish as a foreign language, translation, learner’s opinions

ÖNSÖZ

Son yıllarda, Avrupa Dil Politikası ile yabancı dil öğrenimi ve öğretimi mercek altına alınmış, dil öğrenme ve öğretme sürecini olumlu yönde destekleyecek uygulamaların ne olabileceği üzerinde yapılan çalışmalar ve araştırmalar artmıştır. Bu bağlamda, dil öğretiminde hangi araçların öğrenmeyi olumlu yönde etkileyebileceği daha fazla sorgulanmaktadır. Çok uzun yıllardan beri bir şekilde dil sınıflarından uzakta tutulmaya çalışılan hatta bazı durumlarda yasaklanan, çeviri kullanımının ve çeviri odaklı etkinliklerin eğitim süreçlerinde bir araç olarak kullanılıp kullanılmayacağı tekrar sorgulanmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalar anadili ve çeviri kullanımının dil öğretiminde tekrar dirildiğini ve bir araç olarak kullanılmasının birçok faydası bulunduğunu desteklemektedir. Dahası, çeviri becerisi dört temel dil becerisine ek beşinci bir beceri olarak görülmeye başlanmıştır.

Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin dil öğretiminde anadili kullanımına ve çeviri odaklı etkinliklere olan görüşlerini sorgulamaktır. Bu doğrultuda, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde öğrenim gören 152 yabancı uyruklu öğrenci ile tarama modeli ile gerçekleştirilen nicel araştırmada öğrencilerin anadili ve çeviri kullanımına karşı olumlu görüşte olduğu bulgulanmıştır.

Çalışmam süresince yaptığım inceleme ve araştırmalarda bana her zaman yol gösteren, her an ulaşılabilir olarak bilgisini ve zamanını tüm fedakârlığı ile benden esirgemeyen, önerdiği fikirlerle umutsuzluğa düştüğüm anlarda çalışma sürecimi zenginleştirerek her zaman katkıda bulunan değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Şükran Dilidüzgün'e tüm içtenliğimle teşekkür ederim. Bu çalışmanın ilerleyebilmesi adına birikim ve deneyimlerini benimle paylaşmaktan kaçınmayan ve bana yeni ufuklar açan Sayın Prof. Dr. Alev Bulut'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, çalışmamın istatistiksel verilerini edinebilmem için bana kapılarını açan ve güler yüzleriyle benden desteklerini esirgemeyen İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesi'nde çalışan tüm öğretim görevlisi arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca, tüm eğitim hayatım boyunca üzerimde birçok emeği olan isimlerini buraya sığdıramayacağım tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Her zaman ve her koşulda yanımda olan, beni bugünlere getiren hayattaki en büyük şansım sevgili ailem; annem Süheyla Göçmen ve babam Kamil Göçmen’e, doğduğu günden bu yana ailemizin neşe kaynağı olan beni eleştirileriyle daima yönlendiren sevgili kız kardeşim Ecem Göçmen’e tüm destekleri için sonsuz minnetimi belirtmek isterim.

İstanbul, 2019

Çisem GÖÇMEN



İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

DİL VE ÇEVİRİ GERÇEĞİ

1.1. Sosyokültürel Bağlamda Dil	5
1.1.1. Dil Kavramı.....	5
1.1.2. Dil, Kültür Ve Toplum İlişkisi	7
1.2. Dil Ve Çeviri	13
1.2.1. Çeviri Kavramı Ve Çevirinin Çokanlamlılığı	14
1.2.2. Dil Edinci Ve Çeviri Edinci	17
1.2.3. Çevirinin Toplumdilbilimsel Boyutları.....	21
1.2.3.1. İkidillilik Ve Çokdillilik	24
1.2.3.2. Girişim	25
1.2.3.3. Geçer Dil.....	26
1.2.3.4. Kod/Dil Değiştirme.....	28

İKİNCİ BÖLÜM

ÇEVİRİ VE YABANCI DİL EĞİTİMİ

2.1.	Çeviri Kuramlarına Genel Bir Bakış	30
2.1.1.	Erek Odaklı Genel Çeviri Kuramları	37
2.1.1.1.	Çoğul Dizge Kuramı (Even-Zohar)	38
2.1.1.2.	Erek Odaklı Betimleyici Kuram (Toury).....	39
2.1.1.3.	Eylem Kuramı (Holz- Mänttär)	41
2.1.1.4.	Skopos Kuramı (Vermeer).....	43
2.1.2.	Çeviri Kuramlarının Yabancı Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi.....	46
2.2.	Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Anadil Ve Çeviri.....	47
2.2.1.	Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	49
2.2.2.	Dolaysız Yöntem.....	50
2.2.3.	İşitsel-Dilsel Yöntem	52
2.2.4.	Doğal Yaklaşım.....	53
2.2.5.	Bilişsel Yaklaşım	54
2.2.6.	İnsancıl (Hümanistik) Yaklaşım	55
2.2.7.	İletişimsel Yaklaşım.....	57
2.2.8.	Kültürlerarası İletişim Odaklı Yaklaşım	59
2.3.	Çağdaş Dil Öğretimi Ortamlarında Çeviri	60
2.3.1.	Çeviri Etkinliğinin Değişen İşlevi.....	67
2.3.2.	Beşinci Dil Becerisi Olarak Çeviri.....	71
2.3.3.	Pedagojik Çeviri.....	71

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANADİL VE ÇEVİRİ

3.1.	Tarihsel Bağlamda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	75
3.1.1.	Osmanlı Döneminde Çeviri Etkinliği	77
3.1.2.	Cumhuriyet Döneminde Çeviri Etkinliği	79
3.2.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Ve Avrupa Dil Politikası.....	80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

4.1.	Araştırmanın Modeli	82
4.2.	Evren Ve Örneklem.....	82
4.3.	Veri Toplama Araçları.....	83
4.4.	Verilerin Analizi.....	87

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

5.1.	Tanımlayıcı İstatistikler.....	89
5.2.	Öğrencilerin Çeviri Ve Anadili Kullanımı Üzerine Olan Görüşü.....	94
5.3.	Öğrencilerin Türkçe Seviyesine Göre Anadili Kullanımına Olan Görüşlerinin Karşılaştırılması	102
5.4.	Öğretim Sürecinde Çeviri Kullanım Sıklığının Öğrencilerin Çeviri Ve Anadili Kullanımı Üzerine Olan Görüşlerine Etkisi	107
5.5.	Cinsiyetin Çeviri Ve Anadili Kullanımı Üzerine Etkisi.....	112
5.6.	Temel Dil Becerilerini Geliştirmek Amacıyla Çeviri Kullanımına Yönelik Görüşler	115
5.7.	Ankette Yer Alan Dört Boyut Arasındaki Korelasyon Analizinin Sonuçları	119

SONUÇ	121
KAYNAKÇA	127
EKLER	134
EK- 1: ANKETİN BOYUTLARI VE ALT BOYUTLARI	134
EK- 2: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU	137
EK- 3: ANKET FORMU	138
EK- 4: İZİN BELGESİ.....	146

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Reiss'in Metin Türü Tablosu (Reiss, 1989: 105- 115; akt. Mine Yazıcı) ...	44
Tablo 2: Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 3: Yaş Dağılımları.....	90
Tablo 4: Cinsiyet Dağılımları.....	90
Tablo 5: Uyrak Dağılımları.....	91
Tablo 6: Öğrencilerin Türkçe Öğrendikleri Kurum.....	92
Tablo 7: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreleri	93
Tablo 8: Seviye Dağılımları	93
Tablo 9: Türkçe Öğretmeninin Çeviri ve Anadili Kullanma Sıklığı.....	94
Tablo 10: Anket Maddelerine Verilen Cevapların Frekans Dökümleri ve Yüzdelikleri	95
Tablo 11: Anket Maddelerine Verilen Cevaplara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	99
Tablo 12: Öğrencilerin Türkçe Seviyesine Göre Çeviri Kullanımına Olan Görüşlerinin Karşılaştırılması	102
Tablo 13: Öğretim Sürecinde Çeviri Kullanım Sıklığının Öğrencilerin Çeviri Ve Anadili Kullanımı Üzerine Olan Görüşlerine Etkisi.....	107
Tablo 14: Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Ortalama Değerlerin Karşılaştırılması ..	112
Tablo 15: Öğrencilerin Temel Dil Becerilerini Geliştirmek Amacıyla Çeviri Kullanımına Yönelik Bakış Açılarının Frekans Dökümleri ve Yüzdelikleri.....	116
Tablo 16: Öğrencilerin Türkçe Seviyelerine Göre Dil Becerilerine Olan Görüşlerinin Karşılaştırılması	117
Tablo 17: Türkçe Öğretmeninin Derste Çeviri Kullanım Sıklığına Göre Dil Becerilerine Olan Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	118
Tablo 18: Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dil Becerilerinde Gelişim Sağlamak İçin Çeviri Kullanımı Üzerine Olan Görüşlerinin Karşılaştırılması	118
Tablo 19: Ankette Yer Alan Boyutlar Arasındaki Korelasyon Analizinin Sonuçları	119

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Kachuru'nun Üç Halka Modeli ile İngilizce (2017)	28
Şekil 2: James Holmes'a Göre Çevirinin Kapsamı (Berk, 2005: 23)	33
Şekil 3: Yöntemi Oluşturan Öge ve Alt Öğeler (Richards ve Rodgers, 2001)	48



KISALTMALAR LİSTESİ

İng. : İngilizce

L1 : Anadil

L2 : İkinci Dil

Çev. : Çeviren

ITTO : International Teacher Training Organization

PTF : Pedagogical Translation Framework

SPSS : Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi

S : Soru

GİRİŞ

Küreselleşme sürecinin çok hızlı bir şekilde yaşandığı ve oldukça uzak olduğu varsayılan mesafelerin bile yakınlaştığı günümüz dünyasında, yabancı dil bilmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Dahası, günümüzde sadece bir yabancı dil öğrenmek bile azımsanır hale gelmiş Avrupa Dil Politikaları bağlamında da en az iki yabancı dil öğretimi öngörülmüştür. Tüm bunlar dil öğrenmenin ve öğretiminin önemini arttırmış, yabancı bir dilin nasıl daha çağdaş ve daha etkili öğretilbileceği üzerinde birçok araştırmanın ve çalışmanın yapılmasına önayak olmuştur. Ne var ki, dil öğretimi ortamları başta olmak üzere anadil ve hedef dil gibi en az iki dilin var olduğu ortamlarda çeviri süreçlerinin kaçınılmaz olduğu da bir gerçektir. Dil öğretiminde anadili kullanımına ve çeviri uygulamalarına olan bakış süregelen bir tartışma konusudur. Özellikle ortak bir anadilin olduğu dil sınıflarında, anadili kullanımı bazı yöntemler tarafından eleştirilmesine rağmen, tam olarak önlenememektedir. Dahası, dil sınıflarında ya da bazı merkezi sınavlarda çeviri uygulamalarına da rastlanmaktadır. Buna rağmen, çeviri etkinliklerinin çağdaş dil öğretimi ortamlarında nasıl kullanılabilir ve hangi bağlamlarda uygulanabilir olduğu gibi bir dizi soru hala cevaplanmayı beklemektedir, çünkü uygulama alanında yapılan çalışmaların sayısı azdır. Nitekim son yıllarda yapılan araştırmalarla desteklenir şekilde, dil öğretiminde anadili kullanımının ve çeviri etkinliklerinin bir araç olarak dil öğretime katkı sağladığı görülmüştür.

Birden fazla yabancı dil öğrenmenin önem kazandığı dünyada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de ekonomik, siyasi ve eğitimsel bağlamlarda her geçen gün önemi artan bir alan haline gelirken Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların sayısı da sürekli artış göstermektedir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmanın sağlanmasını ve çağdaş materyaller geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Bu çalışma ile dil öğretiminde Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin tamamen rafa kaldırıldığı düşünülmesine rağmen; son yıllarda gündeme gelen, öğrencinin anadilini ve çeviri etkinliklerini pedagojik bir araç olarak kullanmayı destekleyecek uygulamaları tekrar gözden geçirmek istenmektedir. Bu nedenle öncelikli amaç,

yabancı dil olarak Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil sınıflarında anadili ve çeviri kullanımına karşı olan görüşlerini belirlemektir. Bunun sonucunda, öğrencilerin görüşlerinin ihtiyaçlarını yönlendirdiği gerçeği doğrultusunda materyal geliştirme ile dil öğrenme sürecindeki çalışmaları yönlendirmek ve dolayısıyla da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkı sağlamaktır. Çağdaş dil öğretiminde çeviri kullanımı tekrar gündeme gelmesine, uygulama alanlarının sorgulanmasına ve alanda birçok araştırmaya ve çalışmaya konu olmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu konunun hiç ele alınmamış olması açısından bu çalışma önemlidir.

Bu düşünce doğrultusunda gerçekleştirilecek çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin anadili ve çeviri kullanımına olan görüşleri saptanarak; dil sınıflarında anadili ve çeviri kullanımının fayda ve zararları ile dil öğretimi alanındaki son çalışmalarla ortaya konmuş olan beşinci yetenek olarak görülmeye başlayan çeviri becerisine olan genel algı sorgulanmaya çalışılacaktır. Bu görüş doğrultusunda ve araştırmanın kapsamında aşağıdaki problem ve alt problemlere yanıt bulunmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın Problemi:

Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin, dil öğretim süreçlerinde çeviri kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

Alt Problemler:

1. Öğrenciler sınıfta anadilleri ya da çeviri kullanıldığında kendilerini nasıl hissetmektedirler?
2. Öğrenciler çeviri alıştırmalarını ve etkinliklerini nasıl bulmaktadırlar?
3. Öğrencilerin çeviri ve anadili kullanımına olan görüşlerinde, Türkçe düzeylerine göre farklılık var mıdır?
4. Sınıfta çeviri ve anadili kullanım sıklığına göre, öğrencilerin çeviriye olan görüşlerinde farklılık var mıdır?
5. Öğrencinin cinsiyetine göre, çeviri ve anadili kullanımı hakkında görüşünde fark var mıdır?
6. Öğrenciler hangi dil becerilerinde gelişim sağlamak için, anadili kullanımını ve çeviri odaklı etkinlik uygulamalarını en etkili ve en az etkili bulmaktadırlar?

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeviri kullanımının nedenleri arasında bir ilişki var mıdır?

Sayıtlar:

Araştırmanın verileri, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin cevapladığı anket sonuçları olduğu için, araştırma sürecinde katılımcıların etik ve samimi olarak fikir beyan ettikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar:

Bu çalışma, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesi'nde Türkçe öğrenen 152 yabancı öğrenci ile sınırlıdır. Veri toplama aracı olarak sadece anket kullanılmış olması ve öğrencilerin yaş dağılımlarının 18- 22 yaş arasında yoğunlaşmış olması diğer sınırlılıklar arasında sayılabilir.

Bu doğrultuda geliştirilen çalışmanın birinci bölümünde dil ve çeviri gerçeği sosyokültürel bağlamda ve toplumdilbilimsel boyutlarla ele alınacaktır. Araştırmanın temel kavramları olan dil ve çevirinin incelenmesinden sonra, ikinci bölümde çeviri ve yabancı dil eğitimi üzerine odaklanılacaktır.

Bu çalışmanın temel taşı oluşturarak, yabancı dil sınıflarında geçmişten günümüze anadile ve çeviriye bakışın yer aldığı ikinci bölüm; üç ana başlık altında ele alınacaktır. Birinci başlık altında, çeviri kuramlarına genel bir bakış sergilenerek alanda öne çıkmış erek odaklı genel çeviri kuramları ele alınacaktır; ikinci başlık altında yabancı dil öğretim yöntemlerinde anadile ve çeviriye olan bakışa yer verilecektir; bu bölümün son başlığında ise dil öğretiminde anadili ve çevirinin çağdaş yabancı dil öğretim yöntemleri bağlamında aldığı yol ve geçirdiği süreçler ortaya konulacaktır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde, dil öğretiminde anadili ve çeviri kullanımı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde öncelikle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi araştırılacaktır. Daha sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi anadili/çeviri kullanımı bağlamında Avrupa Dil Politikasıyla ilişkilendirilecektir.

Araştırmanın yöntem bölümünü oluşturan dördüncü bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın beşinci bölümünde ise, veri analizi sonucu elde edilen bulgular sunulacaktır. Son olarak da; sonuçlar ve öneriler bölümünde, araştırma kısaca özetlenerek bulgular alanyazında yapılan çalışmalarla yorumlanacak ve yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek çeviri odaklı etkinlik önerileri sunulacaktır.



BİRİNCİ BÖLÜM

DİL VE ÇEVİRİ GERÇEĞİ

Dil, oldukça genel geçer bir söylem ile insanlar arası iletişimi sağlayan bir araçtır. Nitekim tüm dünyada tek bir doğal ya da yapay ortak dilin var olması hayalleri kurulmuşsa da zaman içinde bunun mümkün olmadığı su yüzüne çıkmıştır. Bunun altında yatan neden ise dilin kültürel ve çok boyutlu bir nitelik taşıdığı gerçeğidir. Bu nedenle de çeviri kaçınılmazdır. Çeviri ise, dilleri ortak olmayan uluslararası iletişim için olmazsa olmazdır denilebilir. Bu bağlamda dil ve çeviriyi birbirinden bağımsız düşünmemiz olanaksızlaşır. Hem dil hem de çeviri, kültür ve toplum öğelerinden beslenmektedir. Bu nedenle dil de çeviri de, sosyokültürel bağlamda ve toplumdilbilimsel boyutlarla ele alınmalıdır.

1.1. Sosyokültürel Bağlamda Dil

Dil, içinde yaşanılan toplum ve kültür öğeleri ile birlikte var olur. Bu nedenle de bu bölümde önce dil kavramı üzerinde durulacak; daha sonra ise dil, kültür ve toplumun birbiriyle olan ilişkilerini açıklanacaktır.

1.1.1. Dil Kavramı

Anlamı bilinmeyen; günlük hayatta sıklıkla duyulan ve hatta kullanılan bir kelimenin tanımını yapmak ilk bakışta zor bir iş gibi gelmeyebilir, ancak sözü edilen kelime “dil” ise, bir kelimedenden çok daha fazlası olduğu ve tanımlamada sadece sözlüklerin işe yaramayacağı açıktır. Birçok dilbilimcinin üzerinde senelerini harcadıkları da düşünülürse, dili anlamlandırmak ve tanımlamak kolay bir iş olmayacaktır.

Dilin bir iletişim aracı olduğu herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Aksan’a (2006) göre, bir dilbilimci, “Dil nedir?” sorusuna, dilin iletişim aracı olduğu yönünde verilen bir cevabı asla yeterli ve tatmin edici bir cevap olarak görmeyecektir. Bunun nedeni olarak da Aksan (2006: 9), dilbilimcinin zihninde; “çocuğun dil ediniminden konuşma seslerinin çıkarılışına, farklı toplumlarda birbirinden apayrı dillerin

oluşabilmesine, dille beynin bağlantısına, bir toplumun dili ile kültürünün ilişkisine” kadar birçok konu, yargı, sorun ve gerçek belireceğini söylemektedir. Bu bağlamda dilin, insana özgü bir gerçek olduğu ve tanımının sadece bir iletişim aracı olarak sınırlandırılmayacağı açıktır.

Uygur (2011: 9) da dilin tanımlanmasının ne kadar zor olduğunu, Augustinus’un “zaman” kavramı için söylediği ünlü sözden etkilenecek belirtmiştir. Augustinus’tan zamanı tanımlaması istendiğinde; “Kimse sormayınca biliyorum; ancak birine açıklamaya kalkınca bilmiyorum.” demiştir. Bu bağlamda Uygur, dili tanımlanması zor olarak belirtmekle birlikte, dil kadar kesintisizce yeryüzünü kaplayan bir insan başarısı daha olmadığını; insanların dilsiz olamayacağını ve “insan” isminin diğer adının “konuşan” kelimesi olması gerektiğini belirtmiştir.

Dil, en basit tarifi ile bir bildirim aracıdır (Korkmaz, 2005: 660). İnsanlarda olduğu gibi doğadaki her canlının da karşılıklı haberleşme veya anlaşmayı sağlayabilmesi için, bir bildirişme aracına sahip olmaları gerekir. Dil bu bildirişim araçları içinde en önemlisi ve en gelişmiş olarak görülmektedir. Banguoğlu’ na göre (2011: 9) ise dil, “insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir”. Dahası, dil en mükemmel anlatma ve ifade etme vasıtası olarak tanımlanabilmektedir.

Dil, insanların istediklerini anlatmak, aralarındaki anlaşmayı sağlamak ve desteklemek için kullandıkları, seslerden örülmüş bir sistemdir. İnsanlar, karşılarındakine istek ve niyetlerini ya da düşüncelerini, biyolojik dillerini kullanma yani konuşma dışında, başka araçlar kullanarak da aktarabilirler. Bunlar vücut işaretleri, yüz işaretleri, el kol işaretleri, ses işaretleri olabilir. Yine de bu bildirişme yani iletişim yollarından en gelişmiş olanının sesli anlatım yani konuşma olduğu su götürmez bir gerçektir. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan sesli ve yazılı semboller sistemidir. Dilin sembollerine “gösterge” adı verilir ve bu göstergelerin anlamları sosyal bir anlaşmadan, bireyler arasındaki gizli bir uzlaşmadan doğar (Özkan, Tören ve Esin, 2006).

Muharrem Ergin’e (2013) göre ise dilin tanımının yapılabilmesi için belli başlı öğelerden yardım alınması ve bu öğelerin yorumlanması gerekir. Bu öğeler dilin; doğal bir vasıta olması, canlı bir varlık olması, gizli anlaşmalar sistemi olması ile içtimai ve milli bir müessese olmasıdır. Bu bilgiler ışığında tanım şöyle şekillenecektir:

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” (Ergin, 2013: 3)

Görüldüğü gibi; dilbilimciler ve araştırmacılar, dilin birbirinden değişik yönlerini ön plana çıkarmışlar ve farklı farklı tanımlamalar yapmışlardır, zira bu denli çok yönlü bir olgunun tanımı için farklılıklar kaçınılmazdır. Dilin bir iletişim aracı olduğunu vurgulayan tanımların yapılması, işlevsel boyutu üzerine odaklanıldığını düşündürürken, milli bir gizli anlaşmalar sistemi olduğunu vurgulayan tanımlar toplumbilimsel ve edimsel boyutları akla getirmektedir.

1.1.2. Dil, Kültür Ve Toplum İlişkisi

Türkçede var olan “kültür” kelimesinin, dile Fransızcadaki “culture” kelimesinin sesletimiyle girdiği bilinmektedir. Etimolojik olarak incelendiğinde ise kültür, Latince “cultura” kelimesine dayanmaktadır. Latince “cultura” kelimesi “toprağı sürme, tarla bakımı, bakım” anlamlarına sahipti (Aksan, 2011: 15). Dil Devrimi ile birlikte dilli yabancı dillerden geçmiş sözcüklerden arındırmak ve yerlerine Türkçelerini koymak niyetiyle, “kültür” kavramını karşılamak adına “ekin” kelimesin kullanılmaya başlanmış olduğu bilinmektedir. Bu yüzden, bazı bağlam ve kaynaklarda, “kültür” kelimesiyle kastedilen kavramların “ekin” kelimesi ile karşılandığı görülmektedir.

Kültür olgusunun tarihine bakılacak olursa, özellikle Aydınlanma Dönemi’nden sonra tanımı ve sınırları konusunda önemli çalışmalara girilmiştir; ancak üzerinde uzlaşmaya varılmış tek bir tanıma sahip olduğunu söylemek mümkün

değildir. Bu nedenle, kültürün tanımı ve kapsamı üzerinde duran birçok düşünür, bilgin veya dilbilimci vardır.

Akarsu (1979; akt. Aksan, 2011: 16), kültür kavramının tanımını dört maddede toplayıp açıklamaktadır. Aksan ilk iki tanımın kültür kelimesinin dar anlamıyla ilgili olduğunu ve üzerinde odaklanması gereken üçüncü ve dördüncü anlamlar olduğu kanısındadır. Akarsu'nun tanımlarıyla kültür, söz konusu üçüncü tanımda “bir toplumun kendi iç yasalarına göre biçim kazanması ve gelişmesi” ve dördüncü tanımda “bir toplumun yaşama biçimlerinin çeşitli alanlara yoğunlaşması” olarak verilmiştir.

Develi (2013: 17), “kültür insan başarılarının tümüdür” ifadesini kullanmaktadır. İnsanbilimci Bozkurt Güvenç ise (1996; akt. Aksan, 2011: 16), kültür üzerinde derinleştirdiği çalışmalarında “kültür öğeleri” üzerinde durmaktadır. Güvenç, etnolog ve halkbilimcilerin “kadrolar” adını verdikleri bu kültür öğelerini 8 başlıkta toplandığını göstermektedir. Buna ilave olarak, bu sekiz başlığın ayrıca 88 kavramdan oluşan tablosunu da vermektedir Bu sekiz ana başlık şu şekildedir:

- Töreler, kaynaklar
- Aile, akrabalık ilişkileri
- Bilgi (bilim, sanat, felsefe)
- Yerleşmeler (köy, kent vb.)
- Üretim- tüketim
- Din, devlet, hukuk (yönetim)
- İnsan, dil ve iletişim
- Doğal çevre

Wallerstein'a (akt. Koçak, 2013: 48) göre ise kültür, “her insanda var olan evrensel özellikler ve her bireye özgü olan mizaç özellikleri dışında kalan davranışlar, değerler ile inançlardan oluşan ve belli bir insan topluluğunun ya da grubunun ortak yaşam biçimini yansıtan bir tanımı hak eder”. Böyle bir tanımda her insan grubunun kendine özgü kültürlere sahip olduğu kabul edilmektedir denilebilir. Burada vurgulanan ise kültür olgusunun evrensel özellikleri ve mizaç özelliklerini

kesinlikle kapsamadığıdır. Aksan’a göre kültür şu şekilde bir çerçeveden ifade edilebilir (2006: 156):

“Geniş bir açıdan bakacak olursak kültür, insanoğlunun ve toplumun yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli olan besinlerden bunların elde edilişlerine, giyim-kuşam ve barınmalarından tarımcılık, hayvancılık, balıkçılık gibi uğraşlarına, aile yapılarından geleneklerine, müzik, dans, yazılı ve sözlü sanat yapıtlarına, bireylerin birbirleriyle ilişkilerinde geçerli olan kurallara, selamlaşma biçimlerine kadar uzanan çok geniş bir çerçeve oluşturur.”

Buradan çıkacak sonuçla, kültür kapsadığı öğeler ile oldukça geniş bir kavramdır ki bazı durumlarda sınırlarını çizmek oldukça zordur. Kapsadığı tarihsel ve toplumsal öğelerle birlikte gerek maddi gerek de manevi değerleri içinde barındırır. Bu nedenledir ki kültür, varlığını borçlu olduğu insanoğlunun doğal ve toplumsal çevresinden hiçbir zaman ayrı düşünülemez. Kültür, insana ait gerek doğal gerekse de toplumsal bir dizi öğeyle bezenmiştir.

Toplumlar ve çeşitli insan toplulukları için kültürün varlığından söz edilmesini mümkün kılan şey şöyle ifade edilebilir: “Toplumun kendinden önceki nesillerin başarılarının anlaşılması ve yorumlanması; içinde yaşadığı döneme aktarılması ve öğrenilmesi; ve ardından nihayet bunların hepsinin sonraki nesillere miras bırakılmasını sağlayan muazzam bir mekanizmaya sahip olunmasıdır” (Develi, 2013: 17). Bu mekanizma açık ve net ki dilden başkası değildir.

Yukarıdaki açıklamada aslında vurgulanan şey kültürün, içinde bulunduğu dönemde anlaşılması ve nesilden nesile aktarılması durumu, dile dayanan iletişimin iki boyutunu ortaya koymaktadır. Bunlardan birincisi toplumun zamandaş fertleri arasında yapılan yatay bildirişim, diğeri de nesilden nesile aktarılmayı mümkün kılan dikey bildirişimdir. Kültür dediğimiz ortamın oluşabilmesi için, nesillerin başarı birikimi, yani dikey bildirişim başattır (Develi, 2013). Bu iletişim durumu da yeryüzünde insan dışında hiçbir canlı türünde mümkün değildir ve buna bağlı olarak diğer canlılarda sosyokültürel bağlamlardan söz edilemez.

İnsanların bir toplum içinde yaşamadıkları farz edildiğinde, dile gereksinim duymayabilecekleri gerçeğiyle karşılaşılır. Diğer yandan, dil olmadığı farz edildiğinde, insanların bir arada yaşamaları ve anlaşılabilmeleri ve dahası bir toplum oluşturmaları da mümkün olmayacağı belirtilir. Bu durumda, insanı insan yapan dildir. Dil, toplumun da başlıca temel taşlarındandır (Aksan, 2009). Dil ve toplum arasında sıkıca ve güçlü bir bağ vardır. Bu bağ ikinci bir örnekle açıklamak gerekirse; dil, insanların iç dünyası ile dış dünyası arasında bağlantı kuran bir araç görevi görmektedir. Bu durum da bize dil-düşünce bağlantısını açıklamaya yardımcı olmaktadır. Bu bağlantı da başat olarak konuşma ile gerçekleşir. Ancak, konuşmanın gerçekleşmesi için insanın tek olarak bulunması yeterli olmayacaktır. Bu durumda Korkmaz'ın (2005) belirttiğine göre, dilin var olması aynı zamanda insan topluluklarının var olmasına bağlıdır. Bu nedenle, dil, tek bir insan varlığının olduğu kadar toplum varlığının da bir parçasıdır. Bu durum dili sosyal bir kurum haline getirmiştir denilebilir.

Dil ve toplum ilişkisi, özellikle 20. yüzyıl başlarından itibaren üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmiştir. Hatta günümüzde dilsel toplumbilim, diğer bir adıyla toplumdilbilim, adlı geniş bir araştırma alanı vardır. Ayrıca, bu alan dil konularıyla toplumsal sorunlar arasındaki paralellikleri ve ilişkileri inceler. Bir ulusun dilinin o ulusun kültürüne ve dahası dünya görüşüne ayna tutulacağını savunan ve sonrasında bu görüşüne birçok kişinin katıldığı ünlü dilbilimci, düşünür ve devlet adamı W. von Humboldt, dilin bir ulusun ruhunun dış görünüşü olduğunu belirtmektedir. Humboldt'a (akt. Aksan, 2009: 65) göre diller, “ulusla birlikte gelişirler ve onların ahlaki özelliklerinden kurulurlar”. Dahası, “ulusların ahlaki özellikleri farklı olduğundan, dünya üzerindeki dillerin yapısı da birbirinden farklı farklıdır”.

Bazı dilbilimcilere göre dil, kültürün aynasıdır. Bazılarına göre ise dil, hukuk veya iktisat gibi bir kurumdur. Doğan Aksan (2009: 65) ise dilin toplumla ve onun kültürüyle ilişkisini şöyle ifade etmektedir:

“Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca da toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir

bilginiz olmasa, yalnızca dilbilim incelemeleriyle, bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularla çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz. Aynı biçimde bir an için, tek başına dili ele alarak, belli bir dilin belli bir dönemdeki bir metnini, yalnızca yabancı öğeler, yabancı etkiler açısından inceleyerek dili konuşan toplumun o süre içinde hangi kültür hareketlerine sahne olduğunu, hangi dış etkiler altında kaldığını saptayabiliriz.”

Belli bir dildeki kavramlar, atasözleri, deyimler, kalıplaşmış sözler gibi bir dile mal olmuş yapılar incelendiğinde ve ilgili oldukları kavram alanlarına göre gruplandırıldığında, belli bir grubun, öbürlerine oranla daha kabarık olduğu ortaya çıkmaktadır. Örnek vermek gerekirse, Türkçedeki hala, yenge, baldız, kayınço, enişte, görümce, elti gibi akrabalık adlarının çeşitli olması, Türklerde akrabalık bağlarının sıkı olduğuna ve insanlar arasındaki ilişkilere verilen öneme kanıttır. Bu sonuca varırken kullanılan ise Türkçenin hali hazırdaki söz varlığıdır.

Dilin kalıplaşmış, değişmez, durgun bir yapıya sahip olmadığı daha önce belirtilmişti. Durgun olmanın aksine dil, zaman içinde kendi yapı ve işleyişinin gerekli kıldığı özelliklere, tarihi, sosyal ve kültürel şekillenmelere bağlı olarak, az ya da çok değişip gelişerek yol alan sürekli bir akış halindedir. Bu yönüyle dil, tarih boyunca çalışma alanı dil olan kimseler tarafından, sürekli olarak yenilikler doğuran bir kaynak olarak görülmüştür. Dil, “canlı bir sosyal varlıktır” (Korkmaz, 2005: 662). Dilin canlı ve sosyal bir varlık olmasının sonucu olarak, ömrünü tamamlayıp ölen dillerin var olduğu da bir gerçektir. Örneğin, milattan birkaç bin yıl önce hayatta olan, varlıklarını arkeolojik kazı, tablet gibi çeşitli belgelerle kanıtlanan Hitit, Akad ve Sümer dilleri, bugün hayatta değildirler. Benzer bir durum dilin bazı ek ve sözleri için de geçerli olabilir. Bir zamanlar sıklıkla kullanılan bazı ek ya da sözler zaman içinde ölü ek ya da ölü kelime durumuna düşmektedir. Bu durum sonucunda da yine dilin sosyal bir varlık olduğu, içinde yaşadığı dönem ve topluma bağlı olarak hayatına devam edebileceği ya da hayatını tamamlayabilip ölebileceği anlaşılmaktadır.

Dil, oluşma ve gelişme şartları bakımından da toplumun eseridir. Örnek vermek gerekirse, adeta Türk toplumunun bütün fertleri bir araya gelmiş dağa “dağ”,

taşa “taş” deme konusunda gizli bir anlaşma yapmış gibidirler. Bunun sonucu olarak, hiç kimse çıkıp, dağı herkesten farklı bir isimle adlandırmak isteyemez ya da “yemyeşil” kelimesi yerine “yeşilyem” diyemez. Korkmaz’a göre (2005: 664), “toplumun tüm bireylerinin canlı ve cansız varlıkları veya nesneleri adlandırma, kelime dizelerini anlamlı birer söz haline getirme konusunda başvurdukları yollar ve kurallar hep ortaktır”. Buradan çıkacak sonuçla, dil toplumun üstünde bir benlik kazanmış ve topluma hâkim olmuştur denilebilir.

Birbirinden uzakta yaşayan insan toplulukları, kendi duygu ve düşünce sistemlerini kullanarak ayrı ayrı ve birbirlerinden farklı diller yaratmışlardır. Her ne kadar, dil bütün insanlar için evrensel bir varlık ve kurum ise de onu konuşan ve yazan değişik toplumlarda çeşitli nedenlerle değişik biçimlerde kendini göstermektedir. Konuya sadece sözcük dağarcığı açısından bakıldığında bile, “bazı dillerde yakın kavramları ifade eden birçok kelime varken bazı dillerde o kavramlardan birini dahi ifade edebilecek hiçbir kelime bulunmamaktadır” (Korkmaz, 2005: 665). Bu konuyla ilgili daha önceki bölümlerde Türkçedeki akrabalık adlarının sayıca çok olduğu örneğini verilmişti. Burada önemli olan nokta, bu durumun doğrudan doğruya o dillerin sosyal, kültürel ve toplumsal özellikleri ile ilgili olduğu gerçeğidir.

Doğan Aksan “Dil, Şu Büyülü Düzen...” isimli kitabında (2006), dil ve kültür arasındaki ilişkiyi, bağıntı ya da bağlantı sözcükleriyle değil de bağlılık sözcüğüyle ele almanın doğru olacağı kanısındadır. Sonuç olarak, Aksan’a göre, bu ilişkinin gücü, Türkçede ancak böyle anlaşılabilir ve anlatılabilir. Buradan çıkacak sonuçla, dil ve kültür birbirine bağlı ve hatta bağımlı, bir bütünün iki parçasıdır diye yorumlanabilir.

Sözün özü, bir toplumun dilinin öylesine ilginç ve öylesine çok yönlü bir sistem ve bir düzen olarak kabul edilmesi gerekmektedir ki, o dildeki her kavramın, her sözcüğün ve her söz kalıbının incelenmesi o toplumun kültürünü, dolayısıyla da kimliğini ortaya koyabilmektedir. Böylelikle, dil, toplum ve kültür birbirleri ile sıkı, ayrılmaz ve ayrıştırılamaz bir ilişki içerisindedirler.

1.2. Dil Ve Çeviri

Dil ve çeviriyi edinç bağlamında irdilemeden önce, kısaca dil ve çeviri ilişkisine bakılması gerekmektedir. Nitekim birçok düşünür ve dilbilimci bu ilişki üzerine odaklanmış ve çeşitli fikirler ortaya koymuşlardır.

Uygur (2011) “Dil ve Çeviri” isimli denemesinde, çeviri üzerine eğilmesinin altında yatan nedenin dil olayını daha iyi anlayabilmek olduğundan söz etmektedir. Düşünre göre, dil ve çeviri özel bir ayrılmazlık içindedir ve dil denilen şeyin kendisi bir bakıma çeviridir. Genellikle dil de, hangi dil olursa olsun, bir çeviridir. Bir dilden yapılan çevirilerin, çevirinin çevirisi olduğunu belirtir. Dahası her dil çeviri olduğu için dildir ve dile getirdiği şeylerin çevirisidir demektedir. Bu anlamda çevirinin, dil olmayan şeylerin dil ortamına aktarıldığını belirtir. Bir örnek vermek gerekirse, “Yangın var.” diyen biri sözcüklerin ötesinde bu sözcüklerin ötesinde başka bir gerçekliği dile getirmiştir. Bu iki kelime ile “Yangın var.” belli nitelikteki dünya olaylarının Türkçesidir ve esasında bu sözcüklerle bu olaylar Türkçeye çevrilmiştir. Ayrıca, bu iki sözcük yangının söndürülmesine ilişkin bir dileğin, bir duygu ve istek durumunun da Türkçeye çevrilmesidir. Bu bağlamda Uygur’a göre “dil, çeviri olmasaydı özel varoluşunu yitirirdi”. Sözün özü, çevirmekle dil, varlığı insana belirli kılmaktadır. Böylece dilin kendisinin bir çeviri olduğu gerçeğinden yola çıkarak bir dilin yine çeviri olan başka bir dile çevrilebilir olduğunu vurgulamaktadır. Hatta dil ne denli gerekliyse dilin dilden dile çevirisi de o denli gereklidir denilebilir. Ne var ki, Uygur (2011: 38), dilden dile çevirinin “büyük ölçüde beğeni işi, mutlu bir rastlantı, tuhaf mı tuhaf bir yıldız barışıklığı” olduğundan hiç kuşku duymadığını söylemektedir.

Kaldı ki, dilin temel işlevinin insanlar arasındaki iletişimi sağlamak olduğu gerçeğinden yola çıkıldığında, çevirinin temel işlevinin de farklı kültürler arasında iletişimi sağlamak olduğunu söylemek doğru olacaktır. Zaten işlev bağlamında da dil ve çevirinin sıkı bir ilişki içinde olduğu açıktır.

1.2.1. Çeviri Kavramı Ve Çevirinin Çokanlamlılığı

Çevirinin gerek kuramsal açıdan gerekse uygulama açısından evrensel, tek bir anlamı ve tanımı olan bir kavram olarak ele alınamayacağı açıktır. Çeviri çok kolay tanımlanamayacak bir bilimsel terim, aynı zamanda bir kavram ve dahası bir uğraştır. Bu bağlamda da çevirinin çokanlamlılığı ortaya çıkmaktadır.

Çeviriye olan ilginin son yıllarda- özellikle 1970’lerden sonra- arttığı gerçektir. Buna rağmen, çeviri olgusunun bugüne değin binlerce akademik çalışmaya ve kitaba konu olduğu bilinmektedir. Tahir Gürçağlar’a (2011: 11) göre, “çevirinin daha önceden daha da karmaşık olan doğası, son yıllarda kültürel, toplumsal ve siyasi boyutlarının belirlenme çabasıyla netlik kazanmaya başlamıştır”. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çevirinin bilim temeline oturtulmaya başlandığı, daha öncesi dönemler ise bilim öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük, çeviri sözcüğünü iki şekilde tanımlamaktadır:

1. Bir dilden başka bir dile aktarma, çevirme, tercüme.
2. Bir dilden başka bir dile çevrilmiş yazı veya kitap, tercüme.

Bu iki kısa tanımdan çıkacak sonuç şudur ki, Türkçede çeviri sözcüğünün çağrıştırdığı başlıca iki unsur vardır. Birincisi, çevirinin bu süreçte gerçekleşen bir edim yani bir işlem olduğudur. İkincisi ise çevirinin metinsel bir ürün olduğu gerçeğidir. Bu iki unsurun dışında, çeviri olgusunun diliçi çeviri ve sözlü çeviri boyutları Türk Dil Kurumu’nun tanımlarında yer bulmamış; çevirinin temelinde yatan kültürel ve düşünsel alan yok sayılmıştır (Tahir Gürçağlar, 2011). Nitekim sözcüğün tanımında esas olarak ürün ve süreç boyutu üzerinde durulduğu açıktır.

Berk (2005: 18), kimi çeviri terimcelerinde bile çevirinin yine böyle dar bir kapsamda ele alındığını belirtmiş ve kendi terimcesine şu üç tanımlı eklemiştir. Berk’e göre bu üç tanımda da yine ürün ve süreç boyutları vurgulanmıştır ve çevirinin sadece yazılı değil sözlü alanı da kapsadığı gerçeği göz ardı edilmiştir:

“1. Özünde var olan iletişim parametrelerini ve çevirmene getirilen kısıtlamaları da göz önüne alarak, iki metin arasında bir eşdeğerlik ilişkisi kurma amacıyla kaynak

metnin anlamının yorumlanması ve hedef metnin oluşturulmasını kapsayan bir dillerarası aktarım işlemi.

2. Bu işlemin herhangi bir ürünü.

3. İki ya da daha fazla sayıda dil arasında iletişim sağlamak amacıyla yazılı olarak ifade edilmiş düşünceleri bir dilden diğerine aktaran bir meslek.”

Sözlü alanı da içine alır şekilde çok genel bir tanımla çeviri, bir aktarımdır. Daha özel bir tanım yapılması gerektiğinde ise, çevirinin kişinin kaynak dilindeki anlamları keşfetmesi ve bu anlamları erek (hedef) dile aktarma çabası olduğu söylenebilir. Çeviri öteden beri toplumlar ve halklar arasında iletişim sağlamıştır. Demek ki çevirinin insanlığın değerlerini geçmişten günümüze taşıdığı su götürmez bir gerçektir ve günümüzde de diller arası olan çeviriler kaynak dilin toplumunun değerlerini ve anlayışlarını diğer toplumların gözü önüne sermektedir. Dahası çeviri, kültürler arasındaki etkileşimi tetikleyen ve bunu sağlamlaştıran bir olgudur, denilebilir. En nihayetinde, çeviri ile insanın kendi kültüründen olmayan diğer kültürden bir birey ile anlaşabilme ve etkileşim kurma uğraşısı desteklenmektedir.

Aksan da (2006), çeviri üzerine olan görüşünü, bir yandan çeviri işinin hiç ama hiç küçümsenmeyecek bir uğraş olduğunu ve esasında zihin yorucu bir eylem olduğunu belirterek açıklamaya çalışmıştır. Öte yandan ise, çevirinin insanlara bilmediği başka dünyaların kapılarını açtığını vurgulamıştır. Bu itibarla, Aksan’ın çevirinin sadece dilsel olmadığı kültürel ve toplumsal boyutlarının da var olduğunu belirttiği açıktır. İtalyan göstergebilimcisi Umberto Eco’nun tanımına göre de çeviri, “hemen hemen aynı şeyi söylemektir” (akt. Rifat, 2012: 173). Bu tanımda önemli olan ifade “hemen hemen” ifadesidir. Sanılmaktadır ki Eco çoğu zaman aynı şeyin söylenemeyeceğini varsayarak hemen hemen ifadesini kullanmayı tercih etmiş, her dilin ve kültürünün yegâne olduğundan yola çıkarak çevirinin birçok boyuta sahip olduğunu belirtmek istemiştir.

Zaman içerisinde özellikle de 1980’lerden sonra çeviri yayınlarındaki hızlı artış ile birlikte, çevirinin mekanik bir aktarım işlemi olmadığı ve yaratıcı bir eylem olduğu gerçeği kabul edilmiştir. Bu durumun sonucunda, çeviri ikinci sınıf bir etkinlik olmaktan çıkmıştır ve çevirinin bir bilim dalı olarak öteki bilim dallarının

arasında “çeviribilim” adıyla yer almasına olanak vermiştir (Yazıcı, 2005). Kısacası, çevirinin kendi amacı ve kapsamı belli olan bir bilim dalı olarak kabul görmesi uzun yıllar almıştır denebilir. Daha öncesinde ise, çeviri ve çeviri çalışmaları, dil çalışmalarının ve dilbilimin bir uzantısı olarak değerlendirilmiştir (Bulut, 2002).

Birçok dilbilimci gibi Göktürk (1998) de, çevirinin salt dilbilimsel bir işlem olmadığını belirtir; çünkü çeviri yalnızca anlamın yabancı bir dilden tanıdık bir dile aktarılması olarak görülemez. Bu nedenle de senelerce dilbilimden beslenmiş olmasına rağmen çeviribilim adıyla, çeviri olgusunu çoğunlukla bir bütün olarak ele alan kendi başına bir bilim dalı olmayı hak etmektedir. Göktürk çeviriyi şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Her dil, belli bir kültürün göstergeler dizgesiyle, belli uzlaşımlar, töreler, davranışlar, değer ölçüleriyle, kısacası somut insan yaşamıyla iç içedir. Her yazın metninde sunulan kurmaca dünyanın art-alanında da, bütün bu etkenler yürürlüktedir. Başka dillerin tanımladığı başka dünyaların tanıtılmasıdır çeviri bu yönüyle. Doğal diller arasında, yalnız soyut dilbilimsel düzeneklerle işleyen bir etkinlik değildir. Dilbilimin olduğu ölçüde göstergebilimin de konusu sayılması bu özelliğinden ileri gelir. İnsanın kendi yaşam çevresi dışındaki olgularla düşleri bilme çabasının bir sonucudur çeviri. Değişik toplumların, ulusların, bilim, sanat, düşünce alanındaki çabalarını birbiriyle paylaşabilme yoludur. Bu yol, insanoğlunun ayrı diller konuşması gerçeğinin yanı sıra, Babil’den beri hep var olagelmıştır. Bu yönüyle tek tek diller ötesinde bir ortak dildir çeviri, dillerin dilidir.” (Göktürk, 1998: 16)

Göktürk’ün tanımında kullandığı “Tek tek diller ötesinde bir ortak dildir çeviri, dillerin dilidir.” ifadesinden hareketle de çevirinin diller ve kültürler, kimi kez de yazınlar arası ilişkilere dayalı bir etkinlik olduğu günümüzde kimsenin yadsımaya kalkamayacağı genel geçer bir gerçektir (Akbulut, 2004). Esas olan şudur ki insanlar farklı diller kullandıkları sürece çeviri var olacaktır. Nitekim özellikle felsefenin, bilimin, edebiyatın ve dinin aktarımında dil engelinin aşılması için çeviri her zaman vazgeçilmez etkinliklerden biri olmuştur ve olacaktır. Bir başka gerekçe olarak çevirinin, gerek siyasi ve toplumsal iletişimde gerekse de siyasi gücün yayılmasında çok önemli bir rol oynamaya devam edeceği açıktır (Stolze, akt. Durukan, 2013). Bu

bağlamda, nasıl ki insanoğlunun tüm yeryüzünde ortak tek bir dil kullanamayacağı bilimsel çalışma ve araştırmalar ile su yüzüne çıkmış olduğu bir gerçek ise, çevirinin de var olacağı ve toplumlar arası iletişimde bir yere kadar vazgeçilmez olduğu bir gerçektir.

1.2.2. Dil Edinci Ve Çeviri Edinci

Edinç (competence) kavramının anlaşılabilmesi için, 20. yüzyılda dilbilim alanında çok önemli bir yere sahip olmuş Saussure ve Chomsky'nin dile bakışlarına kısaca göz atılması gerekecektir.

İsviçreli dilbilimci F. de Saussure çağdaş dilbilimin öncüsü olarak ve oldukça yaygın olan yapısal dilbilimin kurucusu olarak anılır. Dilin bir dizge yani sistem olarak ele alınması gerektiğini savunan Saussure, birtakım ikili kavramlarla önemli yaklaşımlar ortaya koymuştur. Bu kavram çiftlerinden ikisi “dil ve söz”dür. Saussure, karmaşık bir olgu olarak gördüğü dil yetisi içinde toplumsal nitelikli dili ve bireysel nitelikli sözü birbirinden ayırır. Bilgine göre dili sözden ayırmak demek: 1. toplumsal olguyu bireysel olgudan, 2. önemli olguyu önemsiz, belli oranda rastlantısal nitelik taşıyan olgudan ayırmak demektir. Saussure dili, konuşan kişinin işlevi değil, bireyin edilgen bir biçimde belleğine aktardığı ürün olarak görmekte; dil yetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümü olan dili, bireyin tek başına yaratamayacağına ve değiştiremeyeceğine inanmaktadır (İmer, 1990). Yani, “dil toplumsal dizgedir, soyut bir sistem olmasının yanı sıra dilbilimcilerin gerçek çalışma objesidir; söz ise, o dili konuşan bireylerin belli durumlarda söyledikleridir” (Doğan, 2014: 16).

Saussure'ün yapısalcılığının ardından Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi'ni ortaya atan Noam Chomsky ise, 1950'lerde çok yaygın bir öğrenme akımı olan davranışçılık akımı yerine biliş yöntemini benimsemiştir. Nitekim öğrenmenin davranışçılığın ortaya koyduğu gibi bir koşullanma yoluyla değil; bilişsel yolla gerçekleştiğini düşünmüştür. Chomsky insanların dil öğrenme edinciyle dünyaya geldiklerini söyler. Lakin bu bir dil bilerek dünyaya geldikleri anlamına kesinlikle gelmemektedir. Chomsky'e göre her dil, kendine özgü kurallar bütününden oluşur ve

insanlar bu kurallar bütününü kullanarak iletişim kurarlar. İnsan konuşmaya anadilinin kurallarını öğrenerek başlamaz; herkesin kendi anadili konusunda sezgisel bir bilgisi vardır ve bu durum da insanların dünyaya dil öğrenme edinciyle geldiklerini destekler. Dilin yapısına ilişkin bilginin büyük bölümü ve dile ilişkin zihinsel temsiller doğuştandır ve bu dil soyut bir olgudur. Chomsky'nin öngördüğü dilbilgisi yalnız gerçekleşmiş cümleleri değil, gerçekleşebilecek cümleleri de açıklar. Buradan hareketle Chomsky dili, “sonlu sayıda kuralla sonsuz sayıda cümle üretmeye olanak veren bir düzenek” olarak tanımlar. Bir dilin her cümlesi sonlu uzunluktadır ve sonlu sayıda öğeler kümesinden oluşmaktadır. Dilbilgisi ile ilgili olarak ise, dilbilgisinin sözdizimsel, anlambilimsel ve sesbilimsel bileşenlerden oluştuğunu ve esas görevinin konuşucu ve dinleyicinin dil edincini belirlemek olduğunu öne sürer. Chomsky'e göre cümlelerin iki yapısı vardır. Bunlar derin yapı ve yüzeysel yapıdır. Her dilin temelindeki derin yapılar birbirine benzer ve insanlar sonsuz sayıda cümle üretebilme edincine sahiptirler (Doğan, 2014: 38).

Chomsky, Saussure'ün dil ve söz çiftine karşılık olarak edinç (competence) ve edim (performance) ayrımını getirir. Dil edinci olan insan, başlangıçta bilinçli olmasa bile çevresinde duyduğu dili duyarak ve kullanmaya çalışarak toplumsallaşır, hatta zamanla kimi bireyler dili bilinçli olarak da kullanmaya başlar. İster bilinçli bir süreç ister bilinçsiz bir süreç olsun, edinç diye adlandırılan şey, insanın doğuştan getirdiği ve toplum içinde geliştirdiği kurallar ve ilkeler dizisinin tamamını kapsamaktadır. Edim ise, dilsel yeteneğin yani edincin kullanılmasıyla ortaya çıkan yazılı ya da sözlü üründür. İmer (1990), üretici dönüşümsel dilbilgisi anlayışının dili bağdaşık bir dizge yani sistem olarak ele almasının yanı sıra şu sözleriyle edinç ve edim ayrımına açıklık getirmeye çalışır:

“Bu yaklaşımda dil kavramıyla “tümceler kümesi” anlatılmak istenmekte, tümce kavramıyla ise daha soyut bir birim anlaşılmaktadır. Bu soyut birimin konuşma ve yazma sırasında gerçekleştirilmesi ise sözce terimiyle anlatılmaktadır. Edinç ve edim bu yaklaşımdaki ikili kavramların en başta gelenidir. Edinç, konuşan ve dinleyenin sonsuz sayıda tümce üretilip anlamasını sağlayan düzenek ya da kurallar dizgesi, kısaca bireyin diline ilişkin bilgisidir. Edim ise edinç edinilen dilsel yeteneğin somut nitelikli konuşma eyleminde gerçekleştirilmesi olmaktadır.” (İmer, 1990: 13)

Chomsky'nin (1965) dili sosyal olmayan bir varlık olarak kabul eden dilsel edinç görüşüne tepki olarak Dell Hymes (1972) iletişimsel edinç (communicative competence) terimini ortaya koymuştur. Hymes'a göre esas olan iletişimsel edinçtir ve dilin sosyal bir varlık olduğu temeline dayanmaktadır. Ek olarak, Hymes'a göre Chomsky'deki dil edinci kavramı iletişimsel edincin sadece bir bileşenidir. Daha sonraki yıllarda Canale, Bahman ve Palmer, Celce-Murica gibi araştırmacılar iletişimsel edinci de alt başlıklara ayırırlar ve çeşitli edinç türlerinden bahsederler. Buradan çıkacak sonuçla zaman içinde iletişimsel edinç de bir üst edinç haline gelmiştir.

Dil edinci hakkında sonuç olarak, tüm bu kuramların esas ilkelerini göz önünde bulundurarak özetlemek gerekirse, insan beyni bilişsel bağlamda dili kullanmak üzere programlanmıştır denilebilir. Beyin hücrelerinin dil kullanmak üzere hazırlanmış olması dilbilim açısından bakıldığında yeti kavramıyla açıklanabilir. Anadilin içine doğan bebek, beyinde var olan dil yetisi vasıtasıyla dilin sözcüklerini, yapı ve kurallarını, işleyişini ve kullanım koşullarını zaman içerisinde öğrenerek dil edinci geliştirmiş olur. Ne var ki, çocukların bir dili edinebilmeleri için sadece dil girdisi almalarının yeterli olmayacağı açıktır. Nitekim çocuğun dili bildirişim içinde duyması gerekmektedir. Ancak bu yolla çocuk hem anadilini hem de dili kullanmayı öğrenebilir. Buradan çıkacak sonuçla, çocuğun dil edinci kazanması için sadece dili duyması yetmez, ediniyor olduğu dili bildirişim dizgelerinde kullanıyor olması gerektirir. Bu yolla da dil edincinin gelişmesi mümkün olacaktır.

Edincin belirli bir alandaki yetenek ve beceri olduğu gerçeğinden yola çıkmanın ötesinde, bir edinç türü olan çeviri edincinin çok bileşenli bir kavram olduğu söylenebilir. Nitekim çeviri edinci demek salt çeviri becerisi ya da çeviri yeteneği demek değildir; çünkü çeviri edinci bütünlüklü bir kavramdır ve dil edinci de dahil olmak üzere birçok alt edinci barındırır. Yani çeviri edinci birçok bağlamda bir üst edinç olarak kabul edilmektedir.

Kurultay'a (1997) göre, çeviri edinci bileşenlerinden olan anadil ve yabancı dil bilgisi edinçleri çeviri için önemlidir. Bunun yanı sıra, dilin temel öğeleri ve

kullanım normları da büyük önem arz etmektedir. Kurultay, çeviri ediminin gerçekleşebilmesi için, dilin normlarının bilinmesi ve kullanılabilmesi, farklı kesimlerdeki dil kullanımları hakkında fikir sahibi olunması, dilin üslup ve işlev açısından farklı kullanımlarının bilinmesi, genel kültür sahibi olunması, özel alanlarda yetkinlik sahibi olunması, yeni bilgi alanlarında kendi başına bilgi ve beceri edinilebilmesi gerekliliği üzerinde durmaktadır. Literatürde çeviri edincinin bütünlüklü ve çok bileşenli bir kavram olduğunu örneklendiren diğer çeviribilimci Yazıcı'ya (2010) göre de, çeviri edinci sadece sözcük, dilbilgisi ya da kültürel bilgi edinci üzerinden değil, aynı zamanda erek (hedef) kültüre ilişik işlevsel bir metin üreterek stratejik edinç yoluyla da edinilebilir. Yazıcı, çeviri edincinin, alımlama (paraphrase) ve yeniden oluşturma şeklinde özetlenebilecek aktarım edincinden ayrı tutularak edimsel ve iletişimsel becerilerin bütünü olarak anlaşılması gerektiğini belirtmiştir.

Çeviri edinci araştırmalarının tarihine bakıldığında, ilk başlarda doğuştan bir beceri olarak kabul edilmiştir. Daha sonraları Gideon Toury'nin araştırmalarıyla derinlik kazanmış ve Toury tarafından doğuştan gelen bir yetenek olduğunun kabul edilmesinin yanı sıra küçük yaşlarda toplumsal açıdan işlevsiz bırakılmasının bu edinci körelteceği öne sürülmüştür. Yazıcı'nın belirttiğine göre (2005), 1978'de Harris ve Sherwood bu edincin doğuştan geldiğini kanıtlamak amacıyla ikidilliler üzerinde araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalar sonucunda, edincin yaş ilerledikçe toplumsal bakımdan işlevsellik kazanmakla birlikte istem dışı yöne kaydığını, oysa küçük yaşlarda toplumsal bakımdan işlevsiz olmasına karşın istemli olduğunu bulgulamışlardır. Bu bulgular da onları çeviri edincinin doğuştan geldiği sonucuna varmaya itmiştir.

Berk'in Çeviribilim Terimcesi'nde (2005), çeviri edincinin, Noam Chomsky'den etkilenen Gideon Toury'nin ortaya attığı bir terim olduğu belirtilmiştir. Berk'in akıratımıyla Toury (2005: 119), çeviri edincini “çevirmenin çeviri çözümlerini üretirken başvuracağı dilsel ama aynı zamanda biçimsel ve yazınsal olabilen kaynaklar olarak” niteler. Toury ayrıca çeviri edincinin ancak

bilinçli bir eğitim ve deneyimle kazanabileceğine işaret etmekte ve doğal çevirmenlikten asıl çevirmenliğe ancak bu şekilde geçilebileceğini öne sürmektedir.

Dil edinci ve çeviri edinci arasındaki ilişkiden bahsedilecek olursa, özellikle anadil edinci ve yabancı dil edinci her koşulda vurgulandığı gibi çeviri için önkoşul sayılan iki beceridir. Ne var ki, çeviri yapan bireyin gereksinme duyduğu “çeviri edincinin oluşması için, anadil edincinin ve yabancı dil edincinin tek başına yetersiz kalan beceriler olduğu” vurgulanır (Akbulut, 2004: 36). Daha önce de belirtildiği üzere, bir üst edinç olarak çeviri edinci birçok alt edinçten ve bileşenden oluşur. Bunlar çeşitli araştırmalarda, anadil edinci ve yabancı dil edinci, kültür edinci, metin edinci, alan/konu edinci, araştırma edinci, aktarım edinci, edimsel edinç gibi bir dizi alt edinç ve bileşen olarak ortaya konulmuştur.

1.2.3. Çevirinin Toplumdilbilimsel Boyutları

Bu bölümde dil ve çeviriye toplumdilbilim açısından bakılacaktır. Bu bağlamda ilk olarak dili bir bilim olarak ele alan dilbilim üzerinde durulacak, sonrasında toplumdilbilimden ve çalışma alanlarından bahsedilecektir.

Dilbilimin en kısa ve genel tanımı, “dili inceleyen bilim, dilin bilimi” biçiminde yapılabilir (Aksan, 2009: 14). Bu tanımın kapsamı çok geniş olmakla birlikte, yorumlamamız gereken şudur ki, nasıl ki dili tanımlamak kolay değilse, dilbilimi tanımlamak ve hatta tanımlamaktan da öte, dallarını ve inceleme alanlarını belirlemek de kolay olmayacaktır. Kıran’a (2001) göre genel bir tanım yapıldığında dilbilim, “dil yetisinin ve doğal dillerin incelenmesidir”. Bu tanımda karşımıza çıkan iki terimden biri olan dil yetisi, bir iletişim aracı yardımıyla insanlar arası iletişimi sağlamak amacıyla kullanılan insana özgü doğuştan geldiği düşünülen bir yetidir. Burada bahsi geçen iletişim aracı dildir ve bu da tanımda karşımıza çıkan ikinci terimdir. Kıran’a göre, dil yetisi evrenseldir. Toplumdan topluma çağdan çağa değişmez. Dil ise canlı bir varlıktır. Kaldı ki dil özeldir, değişimlere açıktır ve değişmesi kaçınılmazdır.

Önceki bölümlerde, dilin tanımını yaparken belirtildiği üzere dil nasıl ki seslerin biyolojik oluşumu, düşünce ve beyin, kültür etkisi, ruh yapısı, toplum,

çocuğun fiziksel gelişimi gibi birçok alanla yakından ilgiliyse; dilbilimin de bu eylemleri kendisine konu alan diğer tüm bilim dallarıyla yakından ilişkili olması kaçınılmazdır. Buradan çıkacak sonuçla, Aksan'ın da desteklediği şekilde (2009), dilbilimin konuları; bir yandan- konuşma eylemi düşünüldüğünde- fizik ve fizyoloji, bir yandan da felsefe, ruhbilim, toplumbilim, insanbilim, budunbilim (etnoloji), coğrafya gibi bilimlerle yakından ilgilidir.

Toplumdilbilim adından da anlaşıldığı üzere dilbilim ve toplumbilimin kesişme noktasında yer alan alanlararası bir daldır. İmer'in Schönbach'dan aktardığına göre (1990: 15), “bu dal doğrudan doğruya dilbilim ve toplumbilimin basit bir bileşimi değildir ve özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında büyük bir hızla gelişmeye başlamış ve dallanıp budaklanmıştır”. Günümüzde toplumdilbilimin birçok çalışma alanı ve alt dalları ortaya çıkmıştır. Demircan'a (2013) göre, toplumdilbilimin ana uğraşısı İngilizce, Türkçe gibi doğal dillerin türlü toplumsal ve kültürel bağlamlarda, toplumla olan ilişkileri açısından incelenmesidir. Nitekim bir dili konuşan insanlar bir dil toplumu oluşturur. Toplumdilbilim dil türlerinin yapısal ve işlevsel özelliklerini belirlemeye çalışmaktadır. Toplumdilbilimsel araştırmalar, açık bir deyişle, kimin, kiminle, ne, niçin, nasıl, nerede, ne zaman iletişimde bulunduğu odaklıdır ve dil toplumu çerçevesinde dili kullananlarca başvurulabilen toplumsal ve kültürel seçenekleri inceler.

Vardar'a (1980: 144) göre toplumdilbilim, “dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle bu iki tür olgu arasındaki eşdeğişirliği inceleyen karma dal” olarak tanımlanır. Vardar'ın toplumdilbilim tanımında eşdeğişirlik kavramı görülmektedir. İmer'e (1990) göre, bu tanımda geçen eşdeğişirlik kavramıyla aktarılmak istenen, toplumsal olgular ile dilsel verilerin birbirine koşut olarak değişmesi durumudur. Buradan hareketle, toplumsal özelliklerin dile yansımaları sonucunda ortaya çıkan değişik dil kullanımlarının incelenmesi, betimlenmesi ve değerlendirilmesi toplumdilbilimin çalışma alanına girmektedir. Açıktır ki dilin toplumsal boyutlarıyla ilgili sorunların çözümünde hem dilbilimin hem de toplumbilimin yöntem ve bilgilerinden yararlanılmaktadır. Böylece bu sorunlar

toplumdilbilimsel nitelik kazanmış olmaktadır denilebilir. Ne var ki, İmer'e göre (1990: 17) "toplumdilbilim sadece toplumsal katmanlara göre dil kullanımlarının ve bununla yakından ilişkili olan toplumsallaşma sürecinin dile etkisi konusunun araştırıldığı bir alan olarak görülemez". Bunun aksine, "genellikle toplumsal olgular ile dilsel verilerin birbirinin değişkeni olarak yani eşdeğişirlik odağıyla ortaya çıkan durumlar, toplumdilbilimin inceleme alanına girmektedir."

Güven'e (2012) göre, toplumdilbilimin çalışma sahasındaki konuları genel çerçevede belirtmek için Tercanlıoğlu'nun tasnifi önemli bir yere sahiptir. Tercanlıoğlu'nun belirttiği bu konu başlıklarına, diller arası ve dil içi girişim (interference), bildirişimsel edinç (communicative competence) gibi konular da eklenebilir. Tercanlıoğlu'na göre ana hatlarıyla toplumdilbilim alanının konuları şunlardır:

- "Dil ilişkisi (language contact): ödünç alma (borrowing), çokdillilik (multilingualism), bir toplumda iki dil kullanılması durumu/ikidillilik (diglossia), ilişki dilleri (pidgins), kreoller (creoles), geçer dil (lingua franca), kod değiştirimi (code-switching)
- Diyalekt (dialects), standartlar (standarts), sosyolekt (sociolects), isoglosses
- Dil ve eğitim (language and education)
- Geniş ve dar kodlar (elaborated and restricted codes)
- Dil siyaseti (language policy)
- Erkek ve kadın dili (male and female language)
- Dil ve kültür (language and culture), dil, kültür ve düşünce (language, culture and thought)
- Dilsel gerekircilik/ kültürel izafiyet ve Sapir-Whorf hipotezi (linguistic determinism and the Sapir-Whorf hypothesis)
- Dilsel ve toplumsal eşitsizlik (linguistic and social inequality), davranışsal dil çalışmaları (attitudinal language studies), dilsel önyargılar (linguistic prejudice) (Tercanlıoğlu, 2000: 150)."

Dili ancak bir yönüyle ele alan dilbilim çalışmalarının artık yeterli olmadığı ve alanlararası yaklaşımlarla dil ve toplum arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerektiği

açıktır. Şimdiki bölümde de toplumdilbilimin inceleme alanına giren ikidillilik ve çokdillilik, girişim, geçer dil, kod/dil değiştirme ele alınacaktır.

1.2.3.1. İkidillilik Ve Çokdillilik

İkidillilik ve çokdillilik hem bireysel hem de toplumsal nitelikli olabildiği için değişik anlamlarda kullanılan bir terimdir. Bu nedenle de, ikidilliliğin ve çokdilliliğin hem bireyle hem de toplumla ilgilenen bilim dallarının ortak yaklaşımını gerektirdiği açıktır. Bir kişinin birden fazla dil konuşması yani bireysel anlamda çokdilli olması oldukça yaygın bir durumdur. İkinci bir dil olarak, birçok kişi kendi ülkesi sınırları dışında konuşulan bir yabancı dil öğrenmeyi tercih etmektedir. Türkiye’de de yabancı dil dendiğinde birçok kişinin aklına İngilizce gelmektedir. Ne var ki, bu durum zaman içinde değişmeye başlamış; artık bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmeye ilgisi artmıştır. İkidillilik, İmer’in Weinreich’ten aktardığına göre (1990: 155), “değişimli olarak iki dili kullanma”, Vardar’dan aktardığına göre ise “bir bireyin iki dil bilmesi ya da bir toplumun iki dil kullanması durumu” olarak tanımlanır. Görüldüğü üzere ikidillilik olgusu, hem bireysel hem de toplumsal türlerle ayrılmaktadır. Nitekim bireyin çokdilliliği ile toplumun çokdilliliği birbirine paralel olmak zorunda değildir. Demircan’ın aktarımlarıyla, ikidillilik üzerine yaptığı açıklamalar şöyledir (2013: 11):

“Yaşamın herhangi bir evresinde anadilinden başka herhangi bir dili bir ölçüde kullanmaya başlayan bir kişi ikidillilik dönemine girmiş sayılmakla birlikte, henüz ikidilliliğin tanımında bir uzlaşma yoktur (Weinreich 1953, Haugert 1954, Diebold 1961, Stern 1983: 14). Kimilerine göre ikinci dilde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden birini en alt düzeyde kullanabilen kişi (Macnamara 1967); başkalarına göre ise iki ayrı dili, dil işlemleri arasında herhangi bir girişim/karıştırma olmaksızın kullanabilen kişi (Oestreicher 1974), ya da iki ya da daha çok dili anadili ölçüsünde kullanabilen (Bloomfield 1933) kişi ikidilli sayılmaktadır.”

İkidillilik, açıktır ki, iki dilin küçük yaşlarda aynı anda edinilmesi yoluyla andaş bir süreç olarak gelişebileceği gibi bir dilin daha sonradan edinilmesi yoluyla ard arda da gerçekleşebilir. Günümüzde ikidilliliğin ve çokdilliliğin bilişsel boyutları üzerinde birçok çalışma ve araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalara göre ikidilliliği

bilişsel bir olgu olarak ele alarak söylenebilir ki “başarılı bir ikidillilik süreci için ilk önce sağlam bir anadil temelini atılması zorunludur” (Demircan, 2013: 12). Buradan da hareketle, andaş olmayan ikidillilikte anadil edinci önemli bir yer tutmaktadır.

Çokdillilik bireyler, toplumlar ve bunlara ek olarak kurumlar için de kullanabilen bir kavramdır (Koçak, 2013). İmer (1990), Türkiye’de toplumsal ve kurumlaşmış ikidillilik ve çokdillilik olmadığını belirtir. Siyasi sınırlar içinde, Avrupa’da da pek çok ülkede olduğu gibi, farklı diller konuşulmaktadır. Ancak, Türkiye’de resmi dil Türkçedir. Türkçe, aynı zamanda halkın büyük bir çoğunluğunun anadilidir.

Toplumdilbilimin toplumsal ikidillilik ve toplumsal çokdillilik ile daha çok ilgilenmekte olduğu açıktır. Ne var ki, çalışmamızda ikidillilik ve çokdillilik kavramlarıyla bireysel boyut kastedilmektedir.

1.2.3.2. Girişim

Girişim, dilbilim çalışmaları açısından iki ya da daha fazla dilin karşı karşıya gelmeleri sonucunda ortaya çıkan bir olgu olarak görülmüş ve bu bağlamda tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu yönüyle de girişim, ikidillilik ve çokdillilik araştırmalarının da ayrılmaz bir parçası durumundadır.

İmer’in Vardar’dan aktardığına göre (1990: 131), “konuşucuların ikidilliliğinden ya da çokdilliliğinden ötürü bir dildeki biçim ya da anlamların etkisiyle bir başka dilde çeşitli değişmelere yol açan süreç” olarak tanımlanan girişim süreci, bu tanımdan da açık bir şekilde anlaşılacağı gibi çoğu bağlamda ikidillilik ve çokdillilik çalışmalarıyla birlikte irdelenmiştir.

Girişim olgusu genellikle olumsuz bir süreç olarak algılanmış, özellikle anadil ile edinilmiş olan dilsel yapıların sonradan öğrenilen dil üzerinde olumsuz bir aktarım durumundan bahsedilmiştir. Bu açıdan da girişimin en büyük etki alanı yabancı dil sınıfları olarak görülmüştür. Nitekim yabancı dilin anadili etkilemesi gibi bir durum pek sık olmamakla birlikte, birçok araştırma ve çalışma anadilin yabancı

dil öğrenim süreci üzerinde yadsınamayacak bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu etki bazı durumlarda olumlu olsa da bazı durumlarda olumsuz olarak gözlenmiş ve girişim adıyla anılmaya başlanmıştır. İmer'in Demircan'dan aktardığına göre (1990: 131), “aktarım (transfer) önceki öğrenilenlerin sonraki öğrenmeye sızmasıdır”. Anlaşıldığı üzere, aktarım olumlu ya da olumsuz yönde olabilir. Öğrenilenler arasında benzerlik varsa olumlu aktarım (İng. pozitive transfer); aksine öğrenilenler birbiriyle çatışıyorsa olumsuz aktarım (İng. negative transfer) süreçlerinden bahsedilebilir.

Girişimin yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda dillerarası niteliği yadsınamaz. Ne var ki, aynı dilin farklı bölgelerde kullanılan türleri arasındaki bir aktarım olduğu durumda girişimin diliçi niteliğinden de bahsedilmesi gerekir. Zira girişim dillerarası ve diliçi türlere ayrılmaktadır.

1.2.3.3. Geçer Dil

Küreselleşme ile birlikte, dünya üzerindeki bireylerin birbiriyle bildirişimde bulunması kaçınılmazdır. Ancak, bireylerin anadilleri farklı olduğu durumlarda, bireyler bildirişim amacıyla ortak bir dil bulmak ya da seçmek zorunda kalmaktadırlar. Genel anlamda bu amaçla kullandıkları dil, geçer dil (lingua franca) olarak tanımlanabilmektedir.

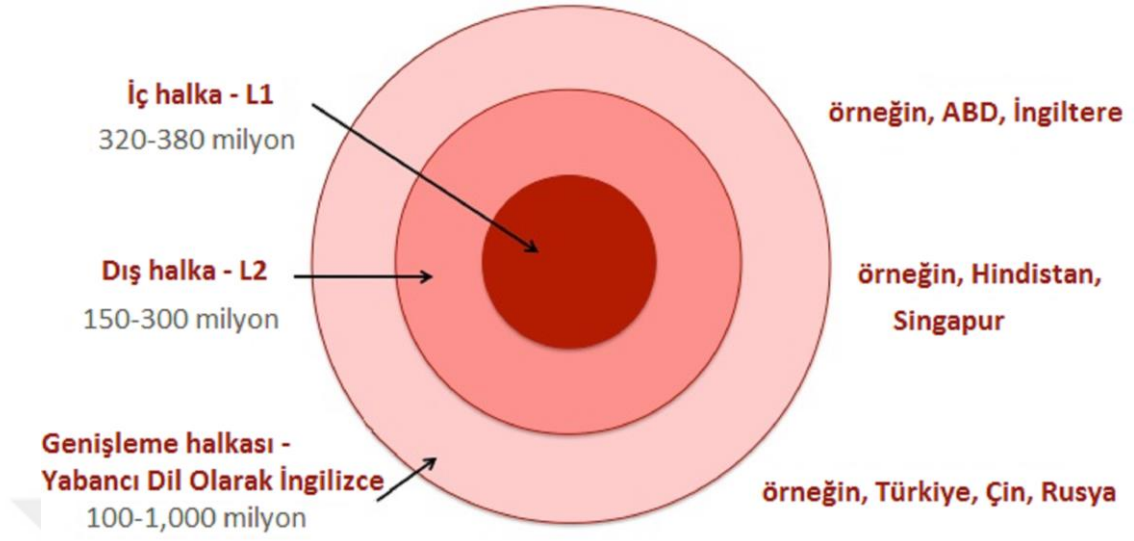
Tarih boyunca pek çok geçer dil kullanılmıştır. Örnek vermek gerekirse, Latince Roma İmparatorluğu'nun yayılması sonucunda geçer dil niteliği kazanmış geniş bir alanda kullanılmıştır. Hatta daha sonra yüzyıllar boyunca anadili olarak Latince konuşan kimse bulunmamasına rağmen bu dilin, geçer dil kimliğini koruduğu bilinmektedir. Daha önceleri ise geçer dil Yunancadır; bu durumun altında yatan sebep ise İskender'in fetihleri olarak düşünülebilir. Bu iki geçer dil örneğinden çıkarım yapılacak olunursa, bir dilin geçer dil olarak kullanılması bazı durumlarda siyasi zaferlerin ve gücün sonucudur denilebilir. Nitekim “geçer diller her zaman Batı ülkelerinin dilleriyle sınırlı değildir: Hindistan'da, özellikle kuzey bölgelerinde Hindu, Uganda'da Swahili ve Luganda, İngilizce ile birlikte geçer dil durumundadır” (İmer, 1990: 158).

İmer'in aktarımıyla geçer dil, "ortak bir doğal dile sahip olmayan bireyler arasında bildirişim aracı olarak kullanılan dildir" (1990: 157). Bu yönüyle de açıktır ki çokdilliliğin bulunduğu yerlerde bildirişimin sağlanması için genellikle geçer dile başvurulmaktadır.

Yukarıdaki tanımdan da hareketle, doğal bir ortak dil bulma zor olduğundan, çokdillilikten kaynaklanan iletişim sorunlarının çözümünde "Esperanto" adıyla yapay bir dilin geçer dil olarak kullanılabileceğini görüşü ortaya atıldığı bilinmektedir. Birçok araştırmacıya göre ise bu şekilde yapay bir dilin benimsenebilirliği pek yoktur, çünkü Avrupa topluluğu gibi çokdilli topluluklarda bile yapay bir dilden ziyade doğal dillerden birinin ya da birkaçının rağbet gördüğü gerçektir. Bu durum da büyük ihtimalle dilin canlı doğasının ve kültürle bağının bir gereği olarak görülebilir.

Hâlihazırdaki durum İngilizcenin birçok yerde ve alanda geçer dil olarak kabul edildiğini göstermektedir. Geçmişten günümüze anadili İngilizce olmayanlara öğretilen İngilizce için İkinci Dil Olarak İngilizce (İng. English as a Second Language), Yabancı Dil Olarak İngilizce (İng. English as a Foreign Language) gibi terimler kullanılmıştır. Anlaşıyor ki, bu terimlerin merkezinde anadili İngilizce olanlar ve onların kültürleri bulunmaktadır. Ne var ki, anadili İngilizce olmayıp İngilizceyi öğrenenlerin sayısı anadili İngilizce olanların sayısını neredeyse üçe katladığı günümüz gerçeğinden yola çıkarak, Güneş'in Mckay'dan aktardığına göre (2003: 207), "uluslar arası bir dil olan İngilizce artık tek bir kültüre ait değildir". Bu durum da İngilizceyi birçok değişik nedenle öğrenen ve konuşanların İngilizcelerini tanımlamak için Geçer Dil Olarak İngilizce (İng. English as a Lingua Franca) teriminin kullanılmasına önayak olmuştur.

Geçer dil olarak kullanılan İngilizce dünyanın çeşitli yerlerinde çeşitli amaçlarla öğrenilmektedir. Cinkara'nın aktardığına göre (2017: 110), Kachuru'nun İngilizcenin dünyanın farklı yerlerinde farklı şekillerde öğretilmesinin ve kullanılmasının sonucu olarak ortaya çıkan dünya İngilizcelerinin durumunu açıklayan teorisinde, geçer dil olarak İngilizce kullanımını üç halka modeliyle sınıflandırmaktadır:



Şekil 1: Kachuru'nun Üç Halka Modeli ile İngilizce (2017)

Bu model yorumlandığında, iç halkada İngilizceyi anadil olarak konuşanlar bulunur ve bu yaklaşık %20'yi oluşturur. Yaklaşık %15'e sahip dış halkada ise ikinci dil olarak İngilizce konuşulan ülkeler yer almaktadır. Yaklaşık %65'e sahip genişleme halkası ise İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere gönderme yapar. Bu halka adından da anlaşıldığı üzere sayıca en fazla yüzdeye sahip olmasının yanı sıra genişleme halindedir. Sonuç olarak, İngilizce birçok yönden ve birçok yerde geçer dil durumundadır ve bu genişleme ile de birlikte geçer dil olarak kalmaya devam etmesi kaçınılmazdır.

1.2.3.4. Kod/Dil Değiştirme

İmer'e göre, "aynı dilin ve o dilin konuşulduğu toplumlarda nasıl ki stil ve türler arasında değiştirim yapılabiliyorsa, ikidilli ya da ikiden çok dilin konuşulduğu çokdilli ortamlarda diller arasında da değiştirim yapılabilmekte ve bu olgu dil değiştirme olarak adlandırılmaktadır" (1990: 156).

Cook'a göre (2010), kod/ dil değiştirme (code-switching), ikidilli ya da çokdilli ortamlarda hemen hemen her durumda ve bağlamda gözlenebilen, gerek oldukça kişisel ya da sosyal olarak başvuru bir çeşit çeviridir. Özellikle göçmen ailelerin günlük hayatlarında kod değiştirmeye ihtiyaç duydukları sıkça görülür. Diğer bir

örnek, farklı dilleri konuşan bireylerin yaptıkları evlilik sonucu, birçok bağlamda kod değiştirmeleri kaçınılmaz olur. Benzer ihtiyaçlar, eğitim çevrelerinde de görülür. Şöyle ki, gerek dil sınıflarında gerekse de göçmenlerin yoğun olarak bulunduğu okullarda zaman zaman öğretmen ya da öğrenciler kod değiştirir. Diğer bir örnek, iş ortamlarıdır. Uluslararası şirketlerde çalışanların gün içinde diller arasında geçiş yaptıkları; hatta bazen aynı cümle içinde dahi kod değiştirdikleri görülür. Yine de, yazışma gibi resmi evraklar her iki dilde de ayrı ayrı hazırlansa da, özellikle konuşma dilinde kod değiştirme durumu bir ihtiyaç olarak algılanmaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

ÇEVİRİ VE YABANCI DİL EĞİTİMİ

Dil öğretiminde çeviri ve anadil kullanımı meselesi aslında her dil öğretmenin fikri olduğu bir konudur. Genellikle de bu fikir lehtedir denilememektedir. Bir dizi nedenle, birçok öğretmen çeviriyi isteksiz bir şekilde ve sadece öğrencilerin merkezi sınavlardaki çeviri bölümlerinde başarılı olmaları için uygulamaktadır. Buna rağmen, çeviri dünyanın birçok yerinde dil öğretiminin ana bileşenlerinden biri olarak varlığını sürdürmüş ve sürdürme eğilimindedir. Sırf bu nedenle bile elden gelenin en iyisini uygulamayı hak etmektedir. Dahası, son yıllarda dil öğretiminde çeviri ve anadil kullanımı, başta dil otoriteleri arasında olmak üzere saygınlığını tekrar kazanmaya başladığını gösteren birçok işaret vardır.

Bu bölümde ilk olarak bütünsellik sağlaması amacıyla çeviri kuramlarına genel bir bakış sergilenecek ve daha sonra yabancı dil öğretim yöntemlerinde anadil ve çeviri irdelenecektir. Son olarak ise yabancı dil sınıflarında geçmişten günümüze anadil kullanımına ve çeviriye olan bakış ortaya konulacaktır.

2.1. Çeviri Kuramlarına Genel Bir Bakış

Bu bölümde çeviri kuramlarına genel bir bakış sergilenecektir. Kuşkusuz ki çeviri farklı dillerin varoluşundan bu yana ilgi çekmiştir. Çeviri, filoloji veya dilbilim çalışmaları içinde görüldüğü süre içinde ya da tek başına bir bilim olarak kabul edildiğinden itibaren, temel yapılarıyla tanıtılmak, kesişmeleri ya da zıtlıklarıyla birbirinden ayrılmak üzere birçok yaklaşım ve kuramın birbirini tamamladığı bir süreç içine girmiştir. Nitekim tek bir kuramın, çeviri olgusunu tanımlayabileceğini düşünmek doğru değildir. Söz konusu çeviri kuramları, genellikle farklı araştırma ilgilerinin bir sonucudur ve eski olanın farklı kuramsal bir açıdan eleştirilmesiyle bilimsel bir ilerleme kaydedilmektedir. Diğer bir taraftan, çeviri uygulamalı alanı ile ön plana çıkmış olan bir alandır. Bu bağlamda, çeviri çalışmalarında uygulama alanının, özellikle de iletişimsel sorumluluğu yerine getirebilmesi için kuramsal temellere ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Kısacası, çeviri kuramları edim

bağlamında önemsiz görülmemeli, aksine uygulama alanını besleyen ve geliştiren bir konumda bulunmaktadır.

Çeviri insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen, bir bilim olarak oldukça yeni bir disiplindir. 1970’li yıllarda Avrupa’da doğmuş ve gelişmiştir. Daha sonra da diğer bölgelerde de ilgiyle karşılanmış ve günümüzde birçok üniversitede araştırma alanı olarak varlığını sürdürür hale gelmiştir. Ne var ki, karşılaştırmalı edebiyat gibi birçok alanının en önemli aracı olmasına rağmen, akademik alanda kabul görmesi 1960’lı yıllardan sonra ancak gerçekleşebilmiştir.

Çeviri uzun yıllar boyunca “bir dil öğrenme aracı olarak ikinci dil eğitimi alanının bir yan dalı, ya da uygulamalı dilbilimin bir alt dalı” olarak görülmekteydi (Tahir Gürçağlar, 2011: 112). Bu nedenledir ki çeviri bir bilim olarak dilbilimsel kuramlar bağlamında gelişmiş, daha sonraları yani 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren disiplinlerarası bir alan olarak gelişmeye devam etmektedir.

Tarihsel bağlamda irdelenecek olursa, çeviriyi kurumsallaştıran ilk toplumun Romalılar olduğu söylenebilir. Milattan önce 1. yüzyılda Cicero ve Horatius’us eski Yunan edebiyatından yaptıkları çevirilerin amacı Roma edebiyatını ve dilini zenginleştirmek olarak görülmüştür. Tahir Gürçağlar’a göre (2011), bu iki Romalı hatip ve şairin ortaya koydukları “sözcüğü sözcüğüne” ve “anlamına göre” çeviri ayrımı, çeviri dünyasını yaklaşık iki bin yıl kadar meşgul edecek temel bir sınıflama olmuştur. Onlara göre çeviri, sözcüğü sözcüğüne değil anlamına göre yapılmalıydı. Burada bahsedilen “anlamına göre” çeviri kavramının, modern çeviribilim bağlamında karşımızda çıktığı şekliyle algılanmaması gerektiğinin altının çizilmesi gerekse de, yine de bu kavramın ortaya atılması çeviri açısından çok önemli bir dönüm noktası olmuştur. Hatta 19. yüzyıl başlarına değin çeviri ile ilgili geliştirilmiş olan birçok yaklaşım, “esasinda sadece kopyalayıcı biçimde sözcüğü sözcüğüne çeviriyle anlamsal aktarım; diğer bir deyişle ‘sadık’ ve ‘serbest’ çeviri çekişmesi etrafında dönmektedir” (Stolze, akt. Durukan, 2013: 27).

Cicero ve Horatius’un sunduğu anlam aktarmaya yönelik çeviri stratejisi, ilerleyen yüzyıllarda İncil çevirilerine de büyük ölçüde esin kaynağı olmuştur. Ne var ki, 17. yüzyıla değin uzun bir süre boyunca İncil çevirisinin, çeviriyle ilgili

tartışmaların merkezinde yer aldığı söylenebilir. 16. yüzyılda İncil birçok dile çevrildi ve bu dönemde Protestanlığın yayılması ile çeviri siyasi bir işlev de kazanmış oldu (Tahir Gürçağlar, 2011). Buradan çıkacak sonuçla, İncil çevirisiyle birlikte çeviri alanındaki tartışmalar “anlamına göre” ve “sözcüğü sözcüğüne” ayrımının ötesine geçmiştir. Nitekim İncil çevirisi ulusal ve yerel birçok dilin gelişiminde büyük bir rol oynamış ve dolayısıyla siyasi bağlamda bir fonksiyon edinmiştir. Çeviri kuramcılığının gelişmesinde önemli bir basamak sayılan ve saygın bir konuma sahip olan Eugene Nida da temel çeviri kuramını İncil çevirisinden yola çıkarak meydana getirmiştir.

Gürçağlar’ın Munday’dan aktardığına göre (2011: 108), Fransız hümanist çevirmenlerden Dolet çeviriye ilişkin ilk kuramsal metinlerden birini yazarak, “Bir dilden diğerine nasıl iyi çeviri yapılır” başlıklı metninde çeviri yaklaşımını şu beş başlık altında toplamıştır:

1. “Çevirmenin kaynak ve erek dilleri çok iyi bilmesi
2. Kaynak metni çok iyi anlaması
3. Gerektiği yerde anlam belirsizliklerini açığa kavuşturması
4. Sözcüğü sözcüğüne çeviriden kaçınması
5. Erek dilde akıcı bir metin yaratması”

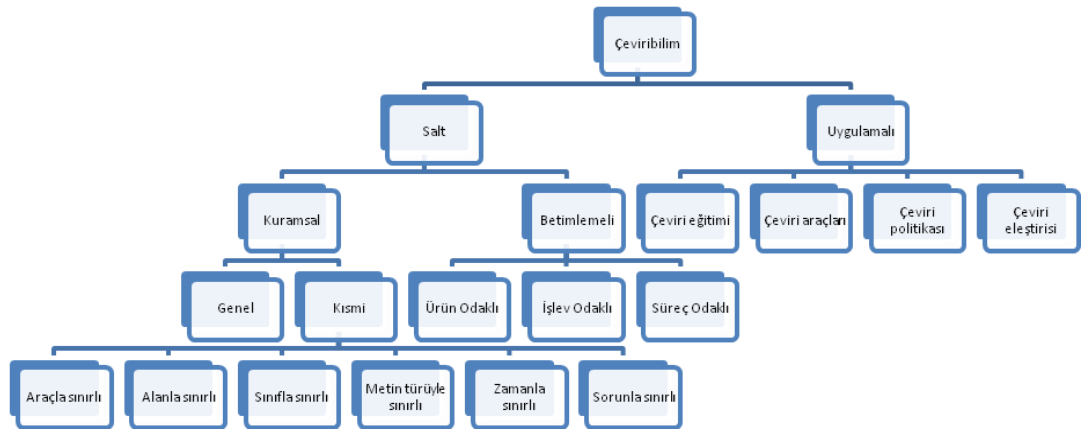
Maddelere baktığımızda, Dolet bu kuramıyla bir nevi çeviri yapan kişinin yeterlikleri üzerinde durmuştur yorumu yapılabilir. Dolet aynı zamanda, 16. yüzyılda çeviri ve din ilişkilerinin ne denli hassas olduğunu gösteren bir örnek özelliğine de sahiptir. Çünkü Dolet’in 1546 yılında çevirilerinde ölümsüzlük kavramına inanmadığını ortaya koyan bir ifadeye yer verdiği için idam edildiği bilinir.

17. yüzyıl ile birlikte, Batıda çeviri kuramları daha sistematik bir hal almaya başlamıştır. Bu dönemdeki toplumsal dönüşüm, siyasi aladaki değişimler, bilimsel ilerlemeler ile bilginin kültürlerarası aktarımında çevirinin önemi yadsınamaz. Yine bu dönemde, John Dryden çeviri stratejilerini sınıflandıran ilk kişi olmuştur. Gürçağlar’ın aktardığına göre bu çeviri stratejilerinden ikinciye yani açılmayı tavsiye eden Dryden’in sınıflaması şu şekildedir (2011: 109):

1. “Sözel çeviri (metaphrase): bir yazarı sözcüğü sözcüğüne, satırı satırına çevirmek.
2. Açıklama (paraphrase): anlam aktarımına dayalı çeviri.
3. Öykünme (imitation): çevirmenin kaynak metni özgür bir biçimde çevirmesi, gerektiği yerlerde kaynaktan ayrılması.”

Bir bilim olarak çevirinin isim babası ve kurucusu unvanını James Holmes taşır. Holmes, 1972 yılında Kopenhag’da düzenlenen Üçüncü Uluslar arası Uygulamalı Dilbilim Konferansı’nda verdiği “The Name and Nature of Translation Studies” (Çeviribilimin Adı ve Doğası) isimli bildirisi ile çeviri alanında 1960’larda başlayan kırırdanmanın adını koymuş olmakla birlikte, tek bir bildiri ile çeviri kuramı alanında izleyen yıllar içinde meydana gelecek değişimi gözler önüne sermiş oldu. Tahir Gürçağlar’a göre (2011: 102) Holmes, “hem kuramsal hem de uygulamalı bir alan olarak çevirinin akademik dünyaya girmesinde önemli rol oynayan bir çerçeve çizmiştir”.

Çeviriyi dilbilim çerçevesinde kısmi bir alan olarak değil de deneysel bir bilim olarak kabul eden Holmes’un, çevirinin kapsamını belirlediği çerçeve şu şekildedir:



Şekil 2: James Holmes’a Göre Çevirinin Kapsamı (Berk, 2005: 23)

Holmes, kuramsal, betimlemeli ve uygulamalı alanların birbirleriyle tek yönlü bir ilişkide değil iki yönlü (diyalektik) bir ilişki içerisinde bulunduklarını söyler. Bir

bilim olarak çevirinin kapsamını gösteren bu şema, birçok çeviribilimciye ışık olmuştur. Susan Bassnett, Mary Snell-Hornby, Gideon Toury, Jeremy Munday, Mona Baker gibi birçoğu onu izleyerek kendi gruplamalarını yapmışlar ve çeviri çalışmalarına katkıda bulunmuşlardır. Dahası, Holmes'un şeması Anthony Pym'in değindiği gibi, "biçem bireyselliğini, karar verme süreçlerini, süreçteki çalışma şartlarını göz ardı etse de, bugüne kadar birçok çeviribilimci için çıkış noktası olarak kalmayı başarmıştır" (Berk, 2005: 31).

Dilin bir gösterge dizgesi ve iletişim amacı taşıyan bir olgu olarak görüldüğü yaklaşımlardan ikisi, dil ve çeviri edinci bölümünde de bir açıdan ele alınmıştı. Bu iki yaklaşım olan, Saussure'un yapısalcı dilbilim çalışmalarıyla irdelediği gösterge kuramları aracılığıyla ve Chomsky'nin Üretici-dönüşümsel Dilbilgisi aracılığıyla dilin çevrilebilirliği görüşü hareketlik kazandırmıştır. Nitekim esas olarak modern dilbilimde her şeyin her dilde ifadesinin olduğu görüşü oldukça yaygındır. Buradan da her metnin herhangi bir şekilde çevrilebileceği çıkarımı yapılmıştır. Daha önceleri romantik dilbilim döneminde ortaya atılan dilin çevrilemez olduğu görüşü yerini "ilkesel bir çevrilebilirlik" gerçeğine bırakmıştır.

Saussure'den ilham alarak çeviriyi genel bir bakış açısıyla sınıflandırmaya çalışan Roman Jakobson 1959 yılında yazdığı "On Linguistic Aspects of Translation" isimli makalesinde çeviriyi üç türe ayırmaktadır (Berk, 2005: 34):

1. "Diliçi çeviri ya da 'yeniden sözcikleme' (İng. rewording), dilsel göstergelerin yine aynı dildeki başka göstergelerle yorumlanmasıdır.
2. Dillerarası çeviri ya da 'asıl çeviri' (İng. translation proper), dilsel göstergelerin başka bir dildeki dilsel göstergelerle yorumlanmasıdır.
3. Göstergelerarası çeviri ya da 'dönüştürme' (İng. transmutation), dilsel göstergelerin dildışı dizgelerin göstergeleriyle yorumlanmasıdır."

Daha sonraları betimsel araştırmalar kapsamında araştırmalar yapan Toury ise bu sınıflandırmayı oldukça "dilsel" ve dolayısıyla da "metinsel" bulmuştur. Sınıflamada yer almayan (örneğin yazınsal bir eserin yazınsal olmayan bir esere dönüştürülmesi gibi) türler için "göstergeiçi çeviri" ve "göstergelerarası çeviri" olarak iki ana sınıf önermiştir. Yine de kimi çeviribilimciler tarafından diliçi çeviri

ve göstergelerarası çevirinin çeviri kapsamında görülmediği açıktır (Berk, 2005). Dolayısıyla çok zengin örneklerle sahip bu iki alan çeviribilim içinde değerlendirilmemekte ve Jakobson'un sınıflamasında da yer alan dillerarası çeviri, çeviri araştırmalarının odağında yer almaktadır.

Dilin çevrilebilir olduğunun birçok çevrede kabul görmesinin ardından, tekrar çevirinin dilbilimin altında bir alan olarak yer aldığı zamanlara yolculuk yapılacak olunursa, 1970'lere kadar çeviriyi ele alan kuramlar dilbilimsel yönü ön plana çıkarmış ve bu yaklaşımlarda çeviri genel olarak "eşdeğerlik" düzeyinde ele alınmıştır. Örneğin, Berk'in Catford'dan aktardığına göre (2005: 44) çeviri, "bir dildeki (kaynak dil) metinsel malzemenin yerine, başka bir dildeki (erek metin) eşdeğer metinsel malzemenin konulması" olarak tanımlanır. Tanımın, metin kavramını merkeze oturttuğu ve eşdeğerlik kavramının altını çizdiği açıktır.

Daha önce bahsedildiği gibi Eugene A. Nida İncil çevirilerinden yola çıkarak çeviri kuramını temellendirmiştir. İncil çevirilerine bilimsel bir temel oluşturmak amacıyla, 1964 yılında "Toward a Science of Translating" başlıklı çalışmasıyla, çeviriyi analitik bir biçimde açıklamaya çalışmıştır. Yazıcı'ya göre (2005: 82), Nida "hem yapısal yöntemin bildiririm kuramından hem de Chomsky'nin Üretici-dönüşümlü modelinden yararlanarak, önce dilin yüzeysel düzeneğini çözüp, derin anlama inerek, erek metnin yüzeysel yapısına ulaşmayı" hedeflemiştir. Nida'nın bu çeviri modelinin önemi, erek ekini göz önüne almasından ve devingenliği çeviri sürecine katmasından kaynaklıdır. Eşdeğerlik açısından incelendiğinde, Yazıcı'nın Nida'dan aktardığına göre (2005: 83), Nida biçimsel ve devingen eşdeğerlik olmak üzere iki tür eşdeğerlikten bahseder: "Biçimsel olan şekil ve içerik açısından, devingen olan ise erek ekinde kaynak metnin yarattığı etkinin aynını erek dil ve ekinde yaratan eşdeğerlik" olarak adlandırılır.

Çeviri kuramları açısından kaynak ekin yazın geleneğine odaklanan ve metinlerarasılık kavramını gündeme getiren Anton Popovic ise "The Concept 'Shift of Expression' in Translation Analysis" başlıklı yazısıyla dikkatleri üzerine çekmiştir. Yazısında çevirinin amacının, anlıksal (zihinsel) ve güzel duyusal değerleri kaynak dilden erek dile aktarmak olduğundan bahseden Popovic, biçimsel

eşdeğerlik üzerine vurgu yapmıştır. Eşdeğerliği, “dilsel, dizisel, biçimsel ve metinsel” olmak üzere dört sınıfa ayırır. Dahası bu eşdeğerlik türlerinin birbirleriyle belirtilen sırada aşamalı olarak bir bağlantı içinde olduğunu vurgulamaktadır (Yazıcı, 2005).

Diğer bir örnekle, Stolze’nin çeviri amaçlı metin çözümlemesi terimini ilk kullanan kişi olan Koller’den aktardığına göre, dilbilimsel çevirinin görevi olarak “eşdeğerlik” vurgusu şu şekildedir (2013: 63):

“Dilbilimsel çevirinin görevi, genel anlamda birebir ilişkilerin mevcut olmamasına rağmen, metindeki potansiyel dizgeli karşılıkların etkinleştirilmesi anlamına gelen metin düzeyi (parole) temelinde kaynak dil ve erek dil metni arasında birebirlik ilişkisi kurmayı onaylayan dizge düzeyindeki (langue) karşılık ilişkilerinin tanımını yapmaktır.” (Çeviren: Emra Durukan)

Görüldüğü üzere, Koller kaynak metinden yola çıkmış ve çeviride metindışı öğelere yer vermesi itibari ile çevirideki devingen süreçlere ve çevirinin erek dil ve erek ekinle bağlantısına işaret etmiştir. Koller eşdeğerlik öğelerini hiyerarşik bir şekilde sıralamış ve metin çözümlemesiyle ilgili görüşünü ortaya koymuştur. Yazıcı’nın (2005: 88) Koller’den aktardığına göre eşdeğerlik evreleri şu şekildedir:

1. “Düzanlamsal eşdeğerlik: dildışı öğeler açısından eşdeğerlik
2. Yananlamsal eşdeğerlik: sözcük seçimi ve biçimsel düzeyde eşdeğerlik
3. Metinsel eşdeğerlik: metin türü düzeyinde eşdeğerlik
4. Edimsel eşdeğerlik: iletişim düzeyi açısından eşdeğerlik
5. Biçimsel eşdeğerlik: metnin bireysel olarak anlatımsal kimliğini ortaya çıkaran biçim ve güzel duysal değerlere seslenmesi açısından eşdeğerlik”

Özlem Berk, Çeviri Terimcesi’nde (2005) kuramlardan bahsettiği bölümde, kuramları üç ana başlığa bölmeyi uygun görmüştür. Bunlardan birinci grupta kaynak odaklı çeviribilim/ dilbilimsel yaklaşımlar, ikinci grupta süreç odaklı çeviribilim/ işlevsel-iletişimsel yaklaşım, diğer bölümde de erek odaklı çeviribilim/ betimleyici yaklaşım yer alır. Buradan çıkacak sonuçla çeviri kuramlarının kaynak odaklılıktan erek odaklılığa bir sıra halinde değiştiği ve geliştiği görülür. Bu bölümde çevirinin bir bilim olarak görülmeden önce tarihsel süreç içindeki serüvenine bakıldı. Ayrıca,

James Holmes'un bildirisiyle birlikte bir bilim olarak anılmasından itibaren çeviriyi, kaynak odaklı çeviri anlayışı bağlamında irdelenerek dilbilimsel yaklaşımlara kısaca değinildi. Dilbilimsel yaklaşımları ortaya koyan kuramcılarının birçoğunun "eşdeğerlik" kavramına odaklandıklarını belirtildi. Şimdiki bölümde ise erek odaklı işlevsel ve betimleyici çeviri kuramlarını irdelenecektir.

2.1.1. Erek Odaklı Genel Çeviri Kuramları

20. yüzyıla kadar çeviri alanında varlığını sürdüren kuramlar, genelde kaynak metnin dokunulmazlığı ilkesine dayanmaktadır. Ayrıca, önceki bölümde de bahsedildiği gibi, 20. yüzyıl öncesi bu kuramlar kaynak metnin erek kültürde "eşdeğerini" bulma kaygısını gütmüşlerdir. Hatta metnin çevrilebilirliğini sorgulayıp yaklaşık bir aktarımdan bahseden dilbilimsel çeviri yaklaşımları vardır. Bu yaklaşımların kaynak odaklı olduğu açıktır.

Zaman içinde kaynak odaklı kuramlar oldukça "buyurgan ve kuralcı" olarak nitelendirilmiştir. Bu duruma ilk olarak İsraili çeviribilimciler dikkat çekmişlerdir. Sonuç olarak da erek odaklı çalışmalar yapılmaya başlamış, kaynak odaklılık ve erek odaklılık arasındaki sınır belirginleşmiştir.

Tahir Gürçağlar'ın da (2011: 128) belirttiği gibi, erek odaklı kurallar "çevirinin kaynak metin ve kaynak kültürden bağımsız bir üretim olduğu" üzerinde durmaktadır. Ek olarak, erek odaklı kurallar "bir olgu olarak çeviriyi anlamak ve tanımlamak için, erek kültürün beklentilerinin ve çevirilerin erek bağlam içindeki yerlerinin araştırılması gerektiğini" öne sürer. Erek odaklı kuramlar, kaynak odaklı kuramların aksine kural koyucu değil "betimleyici ve açıklayıcı" kuramlardır. İşlevsel kuramlar da çevirinin kaynak değil erek kültüre hizmet etmesi gerekliliği üzerinde durmaktadırlar. Dahası kaynak metni sadece bilgilendirici bir çıkış noktası olarak alırlar ve çeviri sürecini büyük ölçüde erek kültürün gereksinimleri yönünde tanımlarlar. Bu nedenle işlevsel kuramlar da erek odaklıdır. Bu bölümde işlevsel kuramlardan ikisi olan "Eylem Odaklı Kuram" ve "Skopos Kuramı" irdelenecektir.

Çeviri özellikle bir bilim olarak kabul edildiğinden beri, alanda çalışanlar genel bir kuram oluşturma amacındadır. Nitekim özellikle 20. yüzyıl öncesi uygulama

alanının büyük etkisi altında kalan kuramsal alan için genel bir çeviri kuramı pek mümkün olmamıştır. Koş'un Holmes'dan aktardığına göre (2004: 113), “çeviri süreci ve çeviri alanına giren tüm olguları açıklamak ve önceden tahmin etmek, çeviri alanının dışındaki olguları da ayırt etmek için kullanılabilecek birçok öğeyi barındıran, eksiksiz ve kapsamlı bir kuram ‘genel çeviri kuramı’ olarak” tanımlanabilir. Ne var ki, bugüne kadar geliştirilen birçok çeviri kuramı aslında böyle bir genel kurama yalnızca bir giriş oluşturabilmiştir.

Sözün özü, bu bölümde çeviri kuramcılığında erek dil ve kültür odağıyla hareket ederek oluşturulmuş, ikisi betimleyici kuram ve ikisi işlevsel kuram olmak üzere dört çeviri kuramından bahsedilecektir. Kuramsal çeviri alanında çoğu zaman kuramcılarıyla anılan çalışmalar ile karşılaşmaktadır. Yani, birçok kuram kuramcısının adıyla özdeşleşmiştir denilebilir.

2.1.1.1. Çoğul Dizge Kuramı (Even-Zohar)

1970’li yıllarda İsraili çeviribilimci Itamar Even-Zohar tarafından geliştirilen Çoğul dizge kuramı, çeviriyi devingen bir sistem içerisinde ele alması yönüyle önemli bir yere sahiptir.

Yazıcı’ya göre bu kuram “çeviri yazını ekinsel bir bağlam içinde ele alarak, erek dizgeye ait yazınsal dizgede ona önem veren bir kuram” olma özelliğini taşımaktadır. Even-Zohar’ın belirttiğine göre ekin, yapısallaşmanın tetikleyicisi olarak toplumda sistemli bir dizge yaratmakla kalmaz, aynı zamanda toplumu harekete geçirir. Diğer yandan, “ekinsel dizelge” (repertuvar) oluşumunda ekinin içinde bulunan üyelerin payı büyüktür. Ne var ki, dışarıdan ekine giren “çeviri” gibi ithal ürünlerin, diğer bir deyişle aktarılmış ürünlerin, de etkisi yadsınamaz (Yazıcı, 2005: 126).

Diğer bir deyişle, çoğul dizge kuramında ekin birden çok dizgeden oluşan dev bir dizelge olarak kavramsallaştırılmıştır. Kuramda yazın, mevcut bir ekinde; içinde eğitim, edebiyat, siyaset, medya, çeviri gibi dizgelerin birbirleriyle ilişki halinde olması ve etkileşime girmesiyle birbirleriyle alışverişte bulunduğu bir çoğul dizge olarak görülür. Bu bağlamda da çoğul dizge kuramına göre çeviri, Durukan’ın

aktarımla (2013: 171), “daima dönüşen oldukça kinetik bir olgudur”. Tahir Gürçağlar’ın belirttiği gibi (2011: 131) çoğul dizge kuramına göre, çeviri “kendi içinde bir dizge oluşturur ama aynı zamanda edebiyat çoğul dizgesini oluşturan parçalardan biri durumundadır”.

Kısacası, çoğul dizge kuramı “bu çoğul dizgenin içinde yer alan birçok yazınsal model, tür ve geleneklerin, sürekli bir devinim ve karşıtlık durumunda olduğunu” vurgular (Berk, 2005: 59). Ek olarak, çevirileri merkez/ çevre, yüksek edebiyat/ aşağı edebiyat, saygın görünen edebiyat/ saygın görünmeyen edebiyat ikili karşıtlıklarla çok yönlü olarak inceleyip değerlendirme olanağı sağlar. Ne var ki, bu ikili kavramların bazı durumlarda çelişki ya da çekişme olarak nitelendirildiği olmuştur.

Yazıcı’ya göre bu kuram kendinden sonra gelenlere üç noktada ışık tutmuştur (2005: 129):

1. “Sistemi tanımak açısından betimleyici incelemelere ilgi artmıştır.
2. Çevirilerin sistemdeki rolünü anlamak açısından çeviribilimin inceleme gerecinin odağı, kaynak ekin ve kaynak metinden erek ekin ve çevirilere doğru kaymıştır.
3. Bu kuramla çeviribilim araştırmaları devingen bir sistem içerisinde ele alınarak, disiplinin durağanlıktan kurtulup dinginlik kazanmasında rol oynamıştır.”

2.1.1.2. Erek Odaklı Betimleyici Kuram (Toury)

İsraili çeviri kuramcısı Gideon Toury tarafından Itamar Even-Zohar’ın çoğul dizge kuramından yola çıkarak oluşturduğu bu kuram, bütünüyle erek odaklı olma özelliğini taşır. Metinleri erek kültür içerisinde kabul eder. Deneysel ve betimleyici bir çözümleme geliştirir.

Holmes’un araştırmaları sonucunda, kuram ve uygulama alanları arasında sürekli bir köprü kurulması görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüş haklı olmakla birlikte, kuram ve uygulama arasındaki ilişkidен önce, kuram ve betimleme arasındaki ilişkinin düşünülmesi gerekliliğini akıllara getirmiştir. Önceki bölümde şeması verilen Holmes’un kuramsal, betimleyici ve uygulama alanını kapsayan modelinden yola çıkan Toury, çeviri incelemelerini kuramsal alandan başlatır. Diğer bir deyişle,

“Toury ile birlikte uygulama alanının kuramsal alanı yönlendirmesi sekteye uğramış, uygulama alanının isterse kuramsal alandaki bilgiden yararlanabileceği görüşü” egemen olmaya başlamıştır (Yazıcı, 2005: 130).

Çeviriyi normların yönlendirdiği bir eylem olarak gören Toury, hem tündengelimli hem de tümevarımlı yöntemi bir arada kullanır. Toury, üç çeşit normdan söz eder. Bunlar: öncül normlar, süreç öncesi normlar ve çeviri süreci normlarıdır. Berk’in Toury’den aktardığı tanımlamalarla bu normlar şu şekilde ifade edilir (2005: 60):

“Öncül normlar, çeviri yapan kişinin kaynak metnin normlarına mı yoksa erek metnin normlarına mı bağlı kalacağı konusunda seçim yapmasına işaret eder. Çevirmen eğer birinci seçeneği seçerse ‘yeterli’, ikinci seçeneği seçerse ‘kabul edilebilir’ bir çeviri söz konusudur. Bu seçimi yaptıktan sonra, süreç öncesi normlara göre hareket edilir. Süreç öncesi normlar, çeviri politikasının belirlenmesi ve çevirinin doğrudan mı yoksa dolaylı mı olacağı konusuna açıklık getirir. Çeviri süreci normları ise matriks normları ve metin içi dilsel normlardan oluşur. Matriks normları erek metinde öğelerin yerleştirilmesini, metin içi dilsel normlar ise erek metnin dilsel öğelerinin seçimini içerir.”

Öncül normlara açıklık getirirken kullanılan “kabul edilebilir” ve “yeterli” kavramları eşdeğerliğe işaret eder. Şöyle ki, betimleyici kurama göre eşdeğerlik, erek ya da kaynak ekin kutuplarından birinin seçilmesiyle saptanır. Çünkü Yazıcı’ya göre (2005: 137), “Toury kaynak metin ve çeviri arasında ‘değişmez ve dural’ bir eşdeğerlik arayışında değil, ‘sorun+çözüm’ çifti arasında oluşan görece olduğu kadar işlevsel olan devingen bir eşdeğerlik arayışına girer”.

Toury “varsayılan çeviri” (İng. assumed translation) kavramını ortaya atmış ve bu kavramla birlikte de erek odaklılığın en önemli göstergesini oluşturmuştur. Tahir Gürçağlar’ın Toury’den aktardığına göre (2011: 134) çeviri, “hangi nedenle olursa olsun çeviri olduğu varsayılan ya da çeviri olduğu sonradan anlaşılan her tür metindir”. Toury geleneksel çeviri tanımını tersine çevirmiştir. Yani, kuramında uyarlamalar, sözde çeviriler ya da gizli çeviriler de çeviri metin olarak görülmüştür. Buradan da hareketle, Toury’nin çevirinin tanımını ve kapsamını genişlettiği su

götürmez bir gerçektir. Nitekim Toury çevirinin nasıl olması gerektiğini değil, halihazırda nasıl olduğunu inceleyen araştırmalara odaklanmıştır.

Holmes için betimleyici çalışmalar, benzerlikleri ve karşıtlıkları ortaya çıkarmayı kapsar. Toury ise benzerliklerin ve karşıtlıkların arasındaki ilişkileri bulgulandırılıp açıklamak amacıyla hareket eder. Bunun için, öne sürdüğü yöntem “karşılaştırmalı çözümleme” yöntemidir. Bu yöntem, hem çeviri sürecini ve çeviri normlarını ortaya çıkartır hem de erek ekin çeviri anlayışını ortaya çıkartmaya yarar sağlar. Bu yöntem vasıtasıyla, inceleme malzemesi olarak “bütünce”nin saptanması ağırlık kazanır. Bu kuram, Yazıcı’ya (2005) göre bütünce üzerinde disiplinlerarası araştırmalara sağlam bir zemin hazırlamıştır. Bu yönüyle söylenebilir ki Toury, ilerideki bütünce çözümlemelerine ışık tutmuştur.

Betimleyici çeviri araştırmaları yapan diğer bir kuramcı ise Andre Lefevere olmuştur. Tahir Gürçağlar’a göre Lefevere (2011: 140), “dizgesel yaklaşımın yapısalcı kökenlerini sorgulamış ve özellikle çevirinin edebiyat ve kültür dizgelerinde üstlendiği rolü” mercek altına almıştır. Lefevere, çeviriyi tanımlarken kullandığı “yeniden yazım” (İng. rewriting) kavramıyla, kaynak metinler üzerinde değişiklikler yaparak bunların kültürlerarası dolaşımını sağlayan çeviriler, özetler, açıklamalar, edebiyat tarihleri ve antolojileri, eleştirel yorum ve açıklamaların da içinde bulunduğu türlere gönderme yapmaktadır (Berk, 2005). Buradan çıkacak sonuçla, yeniden yazım kavramıyla çevirinin kapsamını genişlemiş ve bu kavram disiplinlerarası boyutta –eğitim bilimleri alanında da- ilham verici olmuştur denilebilir.

2.1.1.3. Eylem Kuramı (Holz- Mänttäre)

Justa Holz- Mänttäre tarafından “Çeviriye İlişkin Eylem Kuramı” adıyla 1980’li yılların başında geliştirilen işlevsel bir kuramdır. Holz- Mänttäre çeviriyi dilbilimden ayrılmış iletişimsel ve toplumsal bir eylem olarak görür. Nitekim kuramcı çeviriye bir amaca yönelik yürütülen bir eylem gözüyle bakar.

Diğer bir deyişle, Berk'in Holz- Mänttäre'den aktardığına göre (2005: 54), çeviriye ilişkin eylem kuramına göre “çeviri, her eylem gibi bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen bir eylem türüdür”.

Berk'e (2005) göre, Holz- Mänttäre'nin çeviri eylemini erek metnin üretim sürecinde rol oynayan geniş bir işbirlikçi bağlama yerleştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda, çevirmen, kaynak metnin yazarı, müşteri, işveren, kaynak metnin okuru gibi birçok aktör yer alır. Çevirmenin ise çeviri edincine sahip bir “iletişim uzmanı” olduğu belirtilmiştir. Holz- Mänttäre, işveren, iş, uzman gibi bu terimleri kullanarak çeviriye profesyonel bağlamda ele almıştır sonucuna varılabilir. Stolze'nin Holz- Mänttäre'den aktardığına göre çevirmen (2013: 220), “iletişimsel davranışlarda gereksinim sahipleri tarafından, işbirliğini yönlendirme amacıyla kullanılan kültürler ötesi ileti taşıyıcılarının üretim uzmanı” olarak tanımlanmıştır. Buradan hareketle, bu kuram çeviriye uzman davranışı olarak ele almıştır denilebilir.

Eylem kuramı ile “çevirinin oluşum süreci ve iletişimsel bağlamlarda konumlanması” incelenmiştir. Bu vesileyle de “çevirinin etki değerleri elde edilmeye ve çevirinin toplumsal baskınlığı saptanmaya çalışılmıştır” (Stolze, 2013: 222, akt. Durukan). Yazıcı'ya göre (2005: 144), bu kuram ile “çeviri eylemi, iş yaşamında bir tür bildirişim işlemi olarak sosyokültürel bir bağlama konulmuştur”. Genel olarak eylem kuramı, her türlü kültürlerarası aktarımı kapsamına alır.

Bir sonraki bölümde açıklanacak olan Skopos Kuramının temeli, “Çeviriye İlişkin Eylem” ve “Bağıntı Kuramı” üzerine atılmıştır. Çünkü Skopos kuramını geliştiren Vermeer Yazıcı'nın aktarımı ile (2005: 145), çeviri eylemini şu şekilde tanımlayarak eylem kuramı ile ilişkisini açıklar: “Çeviri eylemi kaynak metine dayalı olarak kültürlerarası etkileşimi sağlamak üzere bir dizi sözlü ya da yazılı yönergeden oluşan görevin başlattığı bir süreçtir.”

Sözün özü, Holz- Mänttäre eylem kuramı ile kaynak ve erek dizge arasında kültürel iletişimi sağlamak amacındadır. Bu nedenle, çeviriye bir iletişim süreci olarak tanımlayarak erek kitleye ulaşmaya yönelir.

2.1.1.4. Skopos Kuramı (Vermeer)

Alman Hans Josef Vermeer'in oluşturduğu bu kuram, çeviriyi süreç olarak ele alan işlevsel yaklaşımlar arasında en fazla öne çıkan kuram olma özelliğine sahiptir. Skopos kuramı, çeviriyi kültürlerarası iletişimsel ve eylemsel bir alan olarak görmüştür. Nitekim çeviriyi bir edim olarak kabul etmek demek, her edimin bir amacı olduğu gerçeğinden de yola çıkarak, çeviri eyleminin de bir amacı olduğu düşüncesi üzerine odaklanır. Skopos zaten kelime anlamı “amaç, niyet” olan Yunanca kökenli bir sözcüktür. Ne var ki, çeviride tek bir amaç (skopos) olmayabilir. Yani, çeviride metnin amacı kadar, çevirmenin ve işverenin amacı da önemlidir.

Vermeer'in, Skopos Kuramı'nı anlamak için ilk önce Katharina Reiss'in metin türleri ve işlevleri üzerine yaptığı çalışmalardan bahsedilmesi gerekir. Çünkü Vermeer kuramını bu çalışmalar üzerine temellendirmiş ve Reiss ile birlikte 1984 yılında yazdığı kitapta genel bir çeviri kuramı ortaya koymuştur.

Reiss'in amacı metin türlerini belirleyip sınıflandırmaktır. Böylece, çeviri yaparken kaynak metnin türüne göre erek metnin erek ekinde işlevini yerine getirmesi hedeflenmiştir. Buna bağlı olarak, Reiss “metinlerarası bağdaşıklık ilkesi” ve “sadakat ilkesi” kavramlarını ortaya atmıştır. Yazıcı'ya göre (2005: 142), “metinlerarası bağdaşıklık kuralı, karşılıklı bildirilişimin sağlanmasında metinler arasında bir bağ olduğunu öne sürerken; sadakat kuralı, çeviri metnin kaynak metinle bağlantısını kaçınılmaz kılar”. Metin türleri ise bilgilendirici, yazınsal, işlevsel, görsel ve işitsel olarak dörde ayrılır. Kaynak metin türü, çeviri metni yönlendirir. Dahası metin türlerinin her biri farklı çeviri yöntemlerine başvurulmasını gerektirir denilebilir. Metin türünü ise diliçi ve dildışı öğeler belirler. Yazıcı'nın tablolastırdığı şekliyle Reiss'in metin türü tablosu şu şekildedir (2005: 143):

Tablo 1: Reiss'in Metin Türü Tablosu (Reiss, 1989: 105- 115; akt. Mine Yazıcı)

Metin türü	Bilgilendirici metin	Yazınsal metin	İşlemsel/ işlevsel metin	Görsel ve işitsel metin
Dil	Düz yazı (Örn. ansiklopedi maddesi)	Söz sanatları içeren yazınsal dil (Örn. roman)	Söyleşisel (Örn. banka hesap bildirim formu)	Görsel-işitsel malzeme yanı sıra söyleşisel dil (Örn. reklamlar, seçim konuşması)
Odak	İçerik odaklı	Biçim odaklı	Çağrı odaklı	İçerik+ biçim+ çağrı+ görsel, işitsel malzeme odaklı
Kaynak metin türünün çeviri metne yansımaları (kaynak ve çeviri metin türü ilişkisi)				
Çeviri metnin hedefi	Bilgi aktarım (Nesne veya kavramsal düzlemde göndergesel içeriğin aktarımı)	Yazınsal biçimin aktarımı	Tepki yaratma	Tepki yaratma
Çeviri yöntemi	Erek odaklı “sade dil”	Kaynak odaklı	Erek odaklı (uyarlama)	Erek odaklı (uyarlama)

Söz konusu metin türleri bazı durumlarda kesin çizgilerle birbirinden ayrılmazsa dahi, izlenecek çeviri yöntemine ışık tutmakta ve çevirmene kaynak bir yönerge sunmaktadır. Reiss'in 1970'lerde yaptığı işlevsel bir yaklaşım getiren bu çalışmalar, 1984 yılında Vermeer ile birlikte yazdığı “Genel Bir Çeviri Kuramının Temeli” adlı eserle yeniden gündeme taşınmıştır.

Skopos kuramına geri dönülürse, Vermeer'e göre “amaç”, ereğe varmak üzere bir dizi eylemin yerine getirilmesidir. Nitekim kuramda “skopos” sözcüğü tekil olarak düşünülemez ve çoğul kapsamlıdır. Skopos ile sadece “çeviri metnin amacı”

değil, “çevirmenin niyeti” (İng. intention) ve “çevirinin işlevi” (İng. function) de kastedilmektedir. Yazıcı’nın Vermeer’den aktardığına göre (2005: 147), çeviriye ilişkin bu eylemler şu şekildedir:

1. “Çeviri süreci sırasında yerine getirilen bir dizi eylem ve hedefi (çevirmenin niyeti)
2. Çevirinin biçimi ya da kipi, (çeviri metnin amacı) bundan böyle, çevirmenin bu kipi kullanmadaki amacı
3. Çeviri ürünün hedefi, bundan böyle geleceğe yönelik işlevi (çevirinin işlevi)”

Tahir Gürçağlar’ın Munday’dan aktardığına göre (2011: 124), Skopos kuramının altı temel kuralından bahsedilir ve bu kurallar “genel bir çeviri kuramının” özetidir. Bunlara ek “bağdaşıklık kuralı” ve “sadakat kuralı” vardır. Temel kurallar şu şekilde sıralanır:

1. “Erek metni belirleyen çevirinin amacıdır.
2. Kaynak metin, kaynak dilde bir bilgi aktarımıdır. Erek metin de benzer bir aktarımı erek kültürde gerçekleştirir.
3. Ancak erek metnin gerçekleştirdiği bilgi aktarımı kaynak metne yansımaz.
4. Erek metin kendi içinde bağdaşık olmalıdır.
5. Erek metin, kaynak metinle bağdaşık olmalıdır.
6. Yukarıda anılan kurallar hiyerarşik bir düzenle verilmiştir ve skopos (amaç) kuralı hepsinden önce gelir.”

Bundan başka, “eşdeğerlik” kavramı da dilbilimsel kuramlardaki gibi kaynak ve erek metin arasında bir ilişki olarak ya da kendi başına bir amaç olarak görülmez. Bu bağlamda eşdeğerlik, “uzman olarak nitelendirilen çevirmenin görev kapsamında belirlediği bir sürü amaçtan sadece biri olarak karşımıza çıkar ve ölçütü işlevsellik olarak görülür” (Yazıcı, 2005: 148).

Skopos kuramında asıl hedef, erek kitle açısından işlevselliği en üst düzeyde olan metinler meydana getirmektir. Bu amaçtan da anlaşıldığı üzere, Vermeer’in kuramı hem erek ekinde başlayıp erek ekinde bittiği için erek odaklı kuramlar arasında hem de işlevsel kuramlar arasında yer alır.

2.1.2. Çeviri Kuramlarının Yabancı Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi

Çeviri kuramlarına genel bir bakış sergilendiğinde, kuramların genel olarak kaynak odaklılıktan erek odaklılığa doğru bir yolculuk izlediği görülmektedir. Önceki bölümlerde kaynak odaklı kuramlardan kısaca bahsedilip erek odaklı dört çeviri kuramı ele alınmıştır. Çeviri, özerk bilim olarak kabul edilmeye başlamadan önce, bir süre yabancı dil öğretiminin de bir alt dalı olarak görülmüş ve dilbilim çalışmalarına bağlı ilerlemiştir. Çeviri uygulama alanıyla ön planı çıkan bir alan olmasına rağmen kuramsal alanda da ilerlemiş ve bu kuramlar uygulama alanını da yönlendirmiştir değerlendirilmesi yapılabilir.

Yabancı dil öğretimi açısından düşünüldüğünde, yüzyıllarca dil öğretiminin merkezinde yer almış Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi, çeviri odağında ilerlemiş ve çevirinin işlevinin ve uygulama alanlarının sorgulanmasına katkıda bulunmuştur sonucuna varılabilir. Diğer yandan bakıldığında ise, çevirinin kuramsal alanında olan bazı gelişmeler yabancı dil öğretimini de uygulama alanında etkilemiştir denilebilir. Örneğin, çevirinin sözcüğü sözcüğüne çeviriden iletişimsel çeviriye giden serüvenine benzer olarak yabancı dil öğretiminde de ezbercilikten iletişimselliğe bir süreç ortaya çıkmaktadır. Çevirinin sınırlarının belirlenmesi çabalarıyla daha önce de belirtildiği gibi “yeniden yazım (rewriting)” ve “açıklama (paraphrasing)” kavramları bazı çeviribilimciler tarafından ortaya konmuş ve bu terimler dil öğretimi alanında da birçok tekniğin geliştirilmesini sağlamıştır.

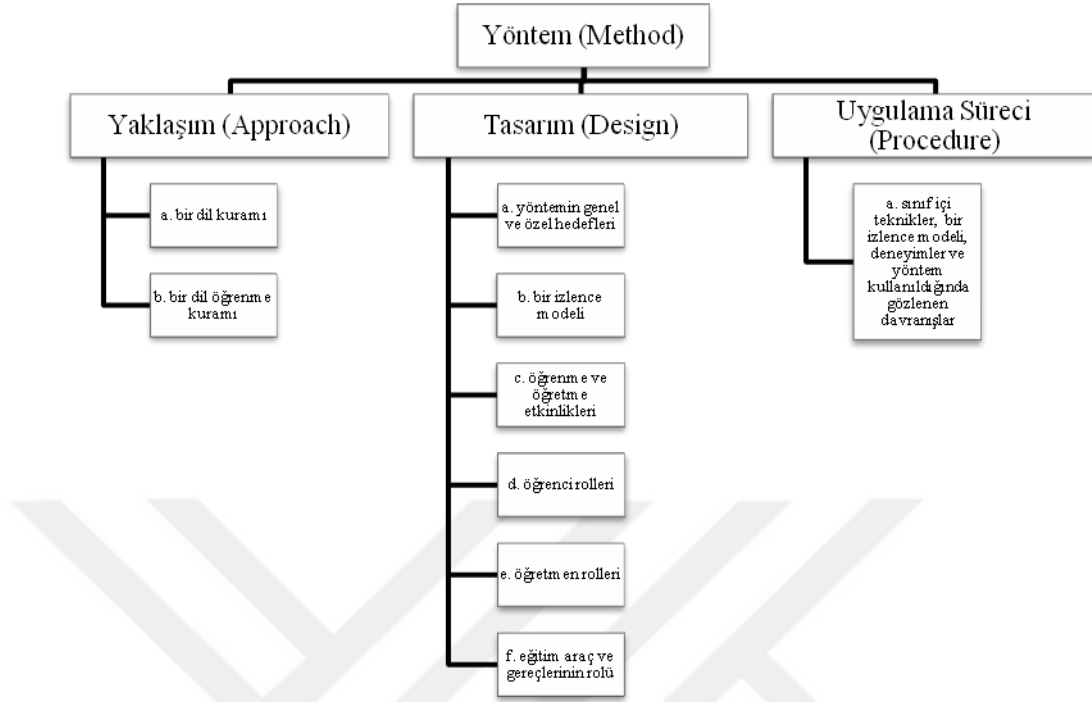
Dil ve çevirinin birbiriyle olan ayrılmaz bir bağı olduğu gerçeğinden de yola çıkarak, gerek kuramsal gerekse de uygulama alanında çeviri alanında meydana gelen değişimler ve gelişmeler dil öğretimi açısından önemlidir. Diğer yandan, dil öğretiminde meydana gelen bazı gelişmeler de tarihsel açıdan bakıldığında çevirinin işlevinin sorgulanmasına önayak olmuştur ve bu iki alanın birbiri ile ilişki içinde oldukları su götürmez bir gerçek olarak gözlenmektedir.

2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Anadil Ve Çeviri

Dünya üzerinde her dönemde her koşulda insanların kendi anadillerinden başka bir dil öğrenme ve kullanma ihtiyacı olmuştur. Bu ihtiyaç gerek siyasi ilişkiler gerek kültürel deneyimler gerekse de kişisel nedenlerden kaynaklanır. Tarih boyunca dil öğreten kişiler ideal yöntem ve teknik arayışında olmuşlar, farklı yöntem ve teknikler kullanmışlardır. Ne var ki, bu yöntem ve yaklaşımların hiyerarşik ya da tam anlamıyla birinin bitip diğerinin başladığı bağlamda kronolojik bir sırasından bahsedilememektedir. Yine de bazı yöntem ve tekniklerin, dil sınıflarında belli dönemlerde diğerlerinden baskın olarak kullanıldığını gözlenmektedir. Tarihsel akış içerisinde yöntemler, bazen birbirlerinin tamamlayıcısı olmuşlardır bazen de birbirlerine tepki olarak geliştirilmiş ve uygulanmışlardır. Günümüzde ise tek bir yöntemin her koşulda ve her ortamda daima başarılı sonuçlar veremeyeceği kanısına varılmıştır.

Başka bir deyişle, tek ve belirli bir yöntemin her dil sınıfında çok başarılı olmadığı kabul görmüş olmalıdır ki Uzun'un deyişiyle (2013), Avrupa Konseyi'nin Avrupa dillerini öğrenmeyi teşvik etmek için 2001 yılında çıkardığı "Ortak Avrupa Çerçevesi" (İng. Common European Framework) adlı kılavuzda yöntemler arka plandadır. Ne var ki, yabancı dil öğretim yaklaşımlarının ve yöntemlerinin iyi bilinmesi, gelecekteki çalışmaların gelişimi ve sürecin takibi açısından önemlidir kanısına varılabilir.

Şimdi de anlam karmaşasını önlemek adına yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarının ayrımları kısa bir şekilde ortaya koymak amacıyla aşağıdaki şema incelenebilir. Yaylı'nın Richards and Rodgers'tan aktardığına göre (2011: 8), yöntemi oluşturan bileşenler arasında "yaklaşım, tasarım ve uygulama süreci" yer alır. Teknik ise "uygulama sürecinin altında yer alan amaca yönelik her tür işlemdir". Tablolaştırıldığı durumda yöntemi oluşturan öge ve alt ögeler şu şekildedir:



Şekil 3: Yöntemi Oluşturan Öge ve Alt Ögeler (Richards ve Rodgers, 2001)

Görüldüğü üzere bu yöntem modeli, bütünlüklü bir modeldir. Ancak, her yöntem tüm bu alt öğeleri karşılamayabilir ya da sahip olmayabilir. Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde birçok yaklaşım ve yöntem geliştirilmiştir. Bazıları çok kısa süre uygulanmış hatta idealde kalmış olmasına rağmen, bazıları ise çok uzun süre etkinliğini korumuştur. Daha önce de belirtildiği üzere, tek bir yöntemin doğruluğundan bahsetmek mümkün olmasa da geçmişten günümüze bir köprü oluşturması açısından belli başlı yöntemlerin incelenmesinde yarar olduğu düşünülmektedir.

Her yöntemin ve yaklaşımın belli başlı teknik ve prensipleri vardır. Sözelimi bir yöntem öğrenenlerin anadillerini sınıf ortamlarında kullanmayı uygun görünce başka bir yöntem anadil kullanımını kendine özgü gerekçelerle yasaklayabilir.

Çeviriye geldiğimizde ise, çeviriye bir öğretim alıştırması, etkinliği ya da sınav aracı olarak kullanmak ile çeviri yapmayı birbirinden ayırmak gerekir. Değişik dönemlerde yabancı dil öğretiminde kullanılan “çeviri” etkinliği, bir öğretim yöntemi

olarak 16. ve 17. yüzyıllarda genellikle yazınsal bir metne çeşitli şekillerde uygulanmıştır (Demircan, 2013).

Bu bölümde, dil öğrenimi ve öğretimi alanında uzun süre kabul görüp uygulanmış birtakım yöntem ve yaklaşımların dil öğretimi ortamlarında anadile ve anadilin kullanımına olan bakış açısından ve bu yöntem ve yaklaşımlardaki çeviri etkinliklerinin işlevinden bahsedilecektir.

2.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Bir dilin öğrenilebilmesi o dilin dilbilgisinin (gramerinin) öğrenilmesi ile olasıdır görüşünü savunan bu yöntemde amaç, hedef dilin edebi metinlerini okuyabilmektir. Bu amaçla, dilbilgisi kuralları tümdengelimsel bir şekilde açıklandıktan sonra metinlerin öğrenciler tarafından anadillerine çevrilmesi esastır. Esasında, Durmuş'un Stern'den aktardığına göre (2013: 51), "dilbilgisi ve çevirinin dil öğretimi içindeki varlığının çok eski zamanlara dayandığı bilinmesine rağmen, ancak bu yöntem ile birlikte dilbilgisi kurallarının ve hedef dile yapılan çevirilerin düzenli birlikteliği ve prensibe dayalı alıştırma teknikleri ün kazanmıştır".

Dilbilgisi-çeviri yönteminde öğrenenlerin metin çevirisi yapılabilmeleri için, hem kendi anadillerinin hem de hedef dilin dilbilgisi kurallarını iyi bilmeleri gerektiği düşünülmektedir. İkidilli kelime listeleri sunulur ve kelime öğretimi metinle sınırlıdır. Yöntemin, anadil ve çeviri hakkındaki görüşlerini şu maddelerde toplanabilir:

- Yöntemde öğretim, kurallarının bir bağlam içinde değil de birbiriyle ilgisi olmayan cümleler halinde sunulması ve çeviri yapılması ile başlamaktadır (Durmuş, 2013: 53).
- Çeviri, okuma işleminden sonra yapılmaktadır. Hedef dilden anadile ve anadilden hedef dile iki türlü çeviri yapılabilir. Alıştırmalar, birbirinden bağımsız cümleleri çevirmek için kullanılır. Öğrencilerden beklenen üst düzey çevirilerdir (Durmuş, 2013: 53).

- Özellikle başlangıç seviyesinde, yeni bilgiler öğretilirken, diğer bir deyişle hedef dil sunulurken, hedef dilden daha çok anadilden yararlanılmakta ve hedef dilin kullanımı sadece okuma çalışmaları ile sınırlı kalmaktadır (Durmuş, 2013: 53).
- Yönteme göre öğrenme, anadil ve hedef dil arasındaki benzerliklere dikkat çekilmesi ile kolaylaşır. Hedef dilde anlama, öğrencilerin anadillerine yapılan çeviri ile sağlanır ve sınıfta çoğunlukla kullanılan dil, öğrencilerin anadilidir (Larsen-Freeman, 2003: 16). Çünkü amaç, dili kullanmak değil, doğru çeviriler yapmaktır.
- Dilbilgisi-çeviri yönteminde öğretim, ezbere dayalı (İng. rote learning), daha önce de belirttiğimiz gibi bağlam dışı, gerçekleşir. Dilbilgisi kuralları tümdengelimli (İng. deductive) olarak öğretimin başında öğretmen tarafından verilir. Verilen kuralların uygulaması olarak hedef dilden anadile, anadilden hedef dile çeviri yapılır (Demircan, 2013: 166).

17. yüzyılda ün kazanmaya başlamış ve 18. yüzyıl boyunca sadece klasik dillerin değil modern dillerin öğretimi de dâhil olmak üzere yaygın biçimde kullanılan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, 19. yüzyılın sonlarına doğru iletişimi göz ardı ettiği gerekçesiyle ağır bir şekilde eleştirilmiş ve bu yönteme tepki olarak dil öğretimi alanında reforma gidilmiştir.

Ne var ki, farklı yöntemler geliştirilmesine rağmen bu yöntem yine de kullanım alanı bulmuş, dil öğretiminde uzun süre zamana direnmiştir. Hatta değişik biçimlerde değişik dil öğretimi ortamlarında günümüzde dahi yaygın olarak kullanılmaya devam etmektedir. Demircan’a göre (2013: 168), “Osmanlı’da Arapça ve Farsça öğretimi bilgi aktarımı amacıyla metne dayalı olması dolayısıyla kullanılmış, Türkiye’de de 1950’lere kadar uygulanan bir yöntem olmuştur”. Hatta günümüzde bile Türkiye’de düzenlenen bazı merkezi sınavlarda dilden dile çeviri soruları ve anlamları denk olan cümleleri bulma türünden sorular bulunması günümüzde bu yöntemin uzantılarının kullanım alanı bulduğuna bir örnek sayılmaktadır.

2.2.2. Dolaysız Yöntem

19. yüzyılın sonlarında Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine yöneltelen eleştirilen artmıştır. Böylece, iletişime olan talep nedeniyle yeni yöntem arayışları da artmıştır. Demircan’a göre (2013: 196), Dolaysız Yöntemin biçimlenmesinde üç öge etkili

olmuştur: “Herbartçı eğitim görüşü, gestalt ruhbilimi ve Humboltçu dil-kültür yorumu”. Buna göre, ayrı dilleri konuşanlar bir ölçüde ayrı dünyalarda yaşar ve ayrı düşünme biçimlerine sahiptir. Böylece, bir dilin öğretiminde bir başka dilin aracılığına yer yoktur düşüncesini savunmuşlardır.

Diğer bir deyişle, Dolaysız Yöntem geliştirilirken ana çıkış noktası olarak “doğallık” alınmıştır. Nitekim gerçek yaşamda bebeklikte gerçekleşen anadil edinimindeki aynı sıralamanın dil sınıflarında da uygulanarak hedef dilin öğretilbileceği görüşü öne sürülmüştür. Dilbilgisi kurallarının analizi, bu yöntemde yerini dilin dolaysız olarak doğal bir şekilde kullanılmasına bırakmıştır. Böylece, dil öğretiminde odak, tümevarımsal olarak (İng. inductively) dilbilgisi öğretimine ve iletişim amacıyla konuşma ve sesletime kaymıştır. Bu yaklaşımın ürünü olarak da Dolaysız Yöntem adıyla bilinen yöntem ortaya atılmış Fransa ve Almanya başta olmak üzere etkin bir şekilde uzun yıllar uygulanmıştır. Amerika’da ise Charles Berlitz’in okullarında uygulanmasıyla “Berlitz Yöntemi” adıyla da anıldığı bilinmektedir. Dolaysız Yöntemin, anadil ve çeviri hakkındaki görüşlerini şu maddelerde toplayabiliriz:

- Dolaysız Yöntem çok açık bir şekilde, hedef dil ile buna karşılık gelen kavram arasında dolaysız bir bağlantının kurulmasını esas alır. Çeviri faktörü, hedef dildeki yeni kelime ve bu kavrama karşılık gelen kavram arasındaki dolaysız bağı engeller ve öğrenme olayını güçleştirir (Demirel, 2008: 40).
- Sınıfta öğretim hedef dilde yapılmalıdır. Hedef dilin yoğun bir şekilde kullanımı esastır. Sınıf içinde anadile ve çeviriye yer verilmez. Öğretmen anadile başvurmaksızın anlamı çeşitli yollarla açıklamak durumundadır (Demirel, 2008: 40).
- Anadil karşılıkları yerine nesneler, görsel öğeler ya da resimler anlamı aktarmak amacıyla kullanılabilir. Böylece, öğrencilerin hedef dil ve anlam arasında doğrudan bir bağlantı kurması istenir. Öğretmen açıklama ve çeviri yapmak yerine göstermelidir (Larsen-Freeman, 2003: 27).
- Hedef dilde yeni birimlerin anlamlarını bilinenlerle açıklamak için açılılamaya (İng. paraphrase) başvurulur. Bu da anadilin kullanılmasını gerektirmemektedir (Demircan, 2013: 196).

Dolaysız Yöntem, bu yönleriyle öğretmenin hedef dili anadili gibi konuşan biri olmasını zorunlu kılar. Bu bağlamda, öğretmenden çok şey beklediği ve aslında çok yorucu ve öğretmeni tüketici bir yöntem olması dolayısıyla başarıyı olumsuz etkileyebilir. Dahası sınıftaki öğrencilerin anadilini gerektiğinde kullanamayan öğretmenler için, zamanı yeterli ve etkin şekilde kullanmak zorlaşacaktır (Demircan, 2013). Ek olarak, daha çok özel kurslarda sözel becerileri geliştirmek isteyenler tarafından tercih edildiği söylenebilir (Durmuş, 2013).

2.2.3. İşitsel-Dilsel Yöntem

Dil öğretiminde hedef dili son derece önemseyen ve anadil ve çeviri kullanımını yasaklayan Dolaysız Yöntem, iki dünya savaşı arasındaki dönemde etkinliğini kaybetmeye başlamıştı. Çünkü öğrenme ortamlarında anadili yok sayan dolaysız yöntemin başarılı olması için uzun süre gerekiyordu ve Amerikan ordusuna asker yetiştirmek için o kadar uzun süre yoktu. Bu arayışlar sonucunda davranışçılık öğrenme kuramına dayanan İşitsel-Dilsel Yöntem, yapısalcı dilbilimcilerden olan L. Bloomfield öncülüğünde dilin de bir “alışkanlık geliştirme süreci” olduğu üzerine odaklanarak doğmuş ve geliştirilmiştir.

Yöntemin adına da yansıyan şekilde dil öğretiminde esas amaç, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek olmalıdır görüşü hâkimdir. Çünkü yönteme göre, okuma ve yazma gibi diğer becerilerin gelişmesi için dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi ön koşul sayılır. Bölükbaş’a göre (2013: 63), “İşitsel-Dilsel Yöntem öğrencinin hedef dildeki yapıları tekrar ve taklit yoluyla ezberleyip kullanmasını hedefler”. İşitsel-Dilsel Yöntemde anadil ve çeviriye bakış şu şekildedir:

- Her dilin kendine özgü özellikleri vardır. Bu vesileyle, dil öğrenenler için en büyük güçlükler hedef dilin ile anadilden tamamen farklı olduğu konularda yaşanır. Anadile benzeyen özellikler ise daha kolay öğrenilir. Bu nedenle benzetme (analoji), genelleme ve ayırım yapmaya katkı sağlar. Doğru benzetmeler için de mekanik örgü alıştırmalarına ihtiyaç vardır. Hedef dil ve anadil arasındaki karşıtlıkları saptamak için yapılan çalışmalar da ilerleyen yıllarda “karşıtsal dilbilim” alanının doğmasına neden olmuştur (Yaylı, 2011: 15).

- Bu bağlamda anadil ile hedef dil arasında çelişen yönler üzerinde daha çok zaman harcanır. Yine de, iletişim gerekleriyle çelişmeyen bir sıra izlenir (Demircan, 2013: 216). Anadil alışkanlıkları, hedef dilde yetkinleşmek açısından girişim (İng. interference) oluşturabilir. İki dil arasındaki karşılaştırmalı analizler sayesinde öğretmen en çok girişimin hangi konuda olacağını tahmin edebilir (Larsen-Freeman, 2003: 47).
- İşitsel-Dilsel Yöntemde önemli bir yer tutan diyalogların anadile, sözcüğü sözcüğüne değil de, sadece aynı anlama sahip olan anadil deyişlerine çevirisi yoluyla çeviriye yer verilebilir. Yine, diyalogların anlam denkliği göz ardı edilmeksizin çevirisi yapılabilir. Ek olarak, bir sözlü alıştırma türü olarak, anadildeki cümlelerin çabucak yabancı dilde anlatılması istenebilir (Demircan, 2013: 214).

Sözün özü, her yöntemin olduğu gibi bu yöntemin de katkıları ve güçlü yönleri olduğu su götürmez bir gerçektir. Ne var ki, ezbere fazla odaklanması, anadil edinimi ile yabancı dil edinimi arasında hiçbir fark yokmuşçasına kurallar koyması, dinleme ve konuşma becerilerini önceleyerek dört beceri arasında ayırım gözetmesi, diyaloglar ile dilin doğallığından uzaklaşılması, bir süre sonra otomatikleşen ezber ve taklide dayalı alıştırmaların öğrencileri dersten uzaklaştırması gibi birtakım olumsuz yönleri ve sınırlılıkları da bulunmaktadır (Bölükbaş, 2013).

2.2.4. Doğal Yaklaşım

Demircan'ın Terrell'den aktardığına göre (2013: 280), akademik bir ortamda özellikle yetişkinlere, “(1) sınıfta sadece doğal iletişim etkinliklerinden yararlanılarak, (2) aktif olarak öğrencilerin katılımını engellediği için yanlışları düzeltmeksizin, (3) gereken sürece anadil, hedef dil veya her ikisinin de kullanılmasına izin veren bir yaklaşımdır”. Doğal Yaklaşım, 1977’de Tracy Terrell tarafından ortaya atılmış, 1983 yılında Krashen tarafından geliştirilip yaklaşımın ismini taşıyan kitabında geliştirilmiştir. Doğal Yaklaşımın temel dayanağını oluşturan bir dizi varsayımdan bahsedilir. Doğal Yaklaşımın anadile bakış açısı şu şekildedir:

- Doğal Yaklaşımla işlenen derslerde öğretmen yalnızca hedef dili kullanırken, öğrenciler her iki dili de kullanabilirler. Doğal yaklaşımda, öğrenci kendini ne zaman hazır hissederse, yani aldığı girdiler ne zaman yeterli olursa, o zaman hedef dilde üretime geçmesi üzerinde durulur (Büyükkız, 2013: 89).
- Doğal Yaklaşım göre, anadil kullanımı hedef dil kullanımını etkilemez. Nitekim anadilden hedef dile olumsuz aktarmanın önüne edinim ile geçilir ve üretim yeteneği edinime dayanır (Demircan, 2013: 282). Önerilen uygulama, hedef dilin anadile benzer bir şekilde edinilmesidir.

Doğal Yaklaşımda öğrenci bilgileri alan bir işlemci konumundadır. Gerekli girdiye ulaşıncı üretime yani hedef dilde konuşmaya geçer. Bu süreç zarfında dil öğretiminde anadilini kullanması olağan karşılanır. Krashen ve Terrell Doğal Yaklaşımı iletişimsel bir yaklaşım olarak görürler.

2.2.5. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım, Ausubel ve Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle, Davranışçı Yaklaşımı temel alan İşitsel-Dilsel Yönteme tepki olarak, ortaya çıkmıştır. Demirel'in Chomsky'den aktardığına göre (2008, 45), “dil öğretimi İşitsel-Dilsel Yöntemin öngördüğü gibi bir alışkanlık ve koşullanma sonucu değildir, aksine yaratıcı bir süreçtir ve kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı ve zihinsel bir etkinliği yansıtmaktadır”. Ausubel'e göre iki tür öğrenme vardır (Demircan, 2013: 227). Biri anlamlı öğrenme (İng. meaningful learning), diğeri ise harfi harfine sorgulamaksızın ezbere öğrenmedir (İng. rote learning). Anlamlı öğrenmenin olabilmesi için, yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi, yani yeni bilginin var olan bilgi içine alınması gerekmektedir.

Bilişsel Yaklaşımın diğeri öncüsü Chomsky de, Davranışçı Kuramı eleştirerek öğrenmeyle ilgili temel ilkenin, “öğrenmenin anlamlı olması” ve “aktif zihinsel süreçlerden geçmesi gerektiği” olarak vurgular (Gün, 2013: 107). Öğrenme ve bilgileri işleme süreci, zihindeki işlem bağlamında bir bilgisayarın çalışması gibi açıklanmaktadır. Bu açıdan, Bilişsel Yaklaşım, beynin öğrenilecek olan bilgiyi işlediğini öne sürer.

Sonuç olarak, Demircan’a göre (2013: 224), Bilişsel Yaklaşımla işlenen bir derste “kural-güdümlü bir düzen olan dilin tümü öğretilmeyeceğine göre, tek tek cümleleri ezberletmek yerine, öğretmen dil üretimini gerçekleştirecek bir düzeni öğrencilere öğretmeye çalışmalıdır”. Diğer bir deyişle, Bilişsel Yaklaşımda, öğrencilere belli cümle kalıplarını ezberletmek ve öğretmek yerine öğrencilerden yeni cümleleri kendilerinin üretmeleri beklenmesi esastır. Nitekim bu yolla öğrenci ezberden kaçınacak ve doğal bir yolla uygun duruma uygun cümleyi kendisi üretecektir. Bilişsel Yaklaşımda bilişle ilgili olan farkındalık, bilinç ve dikkat kavramlarının önemli bir yere sahip olduğu görülür.

Bilişsel Yaklaşımda anadilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir (Demirel, 2008: 46).

2.2.6. İnsancıl (Hümanistik) Yaklaşım

1970’li yıllarda hayvanlar üzerinde yaptığı deneyleri insan öğrenmesi üzerine uygulayan Davranışçı Yaklaşım ve öğrenme sürecinde bireyi kişisiz bir “dil edinim aracı olarak gören” Bilişsel Yaklaşım eleştirilmeye başlanmıştır. İkisinde de yer alan eksikliğin öğrenci ile kişisel ilişki kurulmaması ve öğrenciyi tüm kişiliği ile ele almaması olduğu öne sürülmüştür. Bu nedenle de dil öğretimi açısından dilbilimin yanı sıra ruhbilimden de destek alınması savunulmuş, öğretmen-merkezli sınıflar yerine öğrencinin merkeze alınması önerilmiştir (Demircan, 2013: 239).

İnsancıl Yaklaşımda öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından başlatıldığı ve öğrencinin bilişsel ve fiziksel yönlerinin yanı sıra duyuşsal yönlerini de kapsadığı sürece anlamlı olur. Zira anlamlı öğrenme gerçekleştiğinde en iyi ve en hızlı öğrenme gerçekleşir. Ayrıca öğrenme, amaca yönelik olduğunda öğrenci motive olmakta, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal tüm yönleri göz önünde bulundurulduğu zaman öğrenme isteği artmaktadır. Bu bağlamda, İnsancıl Yaklaşımın temel varsayımlarından biri, güvenli bir sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkisinde üç temel nitelik bulunması gerekir anlayışıdır. Bunlar “insana koşulsuz saygı, empatik anlayış ve dürüstlüktür” (Bilge, 2006: 263-264). Öğretmen, öğrencisine saygı duymayı ve öğrencisini motive etmeyi öğrenmelidir. Görülüyor ki bu yaklaşımda öne çıkan öğrencilerin duyuşsal özelliklerine de önem verilmesi gerektiği anlayışıdır.

Diğer bir deyişle, İnsancıl Yaklaşım için, öğrenme ortamında öğrencinin bilişsel ve fiziksel özellikleri ne derece önemliyse duyuşsal özellikleri de o denli önemlidir. Çünkü öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin göz önüne alınmadığı takdirde öğrenci derse karşı motive olamaz ve psikolojik bir engel kurar. Bu engeller yüzünden başarısız olmaktan ve hata yapmaktan korkar, öğrenme yeteneğini kısıtlar ve nihayetinde de başarısız olur (Larsen-Freeman, 2003: 73).

İnsancıl Yaklaşımın etkileri bazı yöntemler üzerinde görülür. Bunlara Lozanov'un Telkin Yöntemi (Desuggestopedia) ve Curran'ın Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning) örnek olarak gösterilebilir. Bu iki yöntemdeki anadil ve çeviri kullanımına baktığımızda ılımlı bir yaklaşımla karşılaşılmaktadır:

- Telkin Yönteminde anadil çevirileri, özellikle diyalogları anlamayı desteklemek amacıyla uygulanır. Öğrencilere sunulan diyalogun bir tarafında yazılı biçimde kendi dillerine çevrilmiş hali de yer alır. Öğretmen ayrıca uygun bulduğu durumlarda anadili sınıfta kullanabilir. Öğrenme yaşantıları arttıkça öğretmen anadili gitgide daha az kullanır (Larsen- Freeman, 2003: 83). Yöntemde önemli bir yer tutan diyaloglar müzik eşliğinde okunur, gerekli yerlerde anadilde açıklamalar da yapılır (Demirel, 2008: 60). Bu yollarla diyalogları daha iyi anlayan öğrencilerde derse karşı bir istek yaratılmış ve öğrenme yaşantıları motive edilmiş olur.
- Telkin Yönteminde bir dil dersinin üç aşaması bulunur. Birinci aşamada öğrenciler, diyalogu anadilde çevirisiyle birlikte izlerler. Ardından öğrencilerin anadilde sorduğu sorulara yine anadilde cevap verilir. Böylelikle, öğrenciler üzerindeki baskı ve tedirginlik azaltılır (Demircan, 2013: 257).
- Grupla Dil Öğretiminde, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri amacıyla, ilk aşamalarda anadil kullanılır. Sınıfta anadil kullanmanın amacı bilinenle bilinmeyen arasında köprü oluşturmaktır. Mümkün olduğu durumlarda, hedef dil kelimelerinin anadil karşılıkları öğrencilere sunulur. Bu öğrenmeyi daha netleştirir ve öğrencileri hedef dilde yeni cümleler yaratmaya teşvik eder. Öğrencinin katılımında gönüllülük esastır ve öğrenciden aktif katılım beklenir. İlk zamanlarda talimatlar

anadilde verilebilir. Zaman içinde anadil daha az kullanılır, yerine pantomim, resim ve hedef dildeki eş anlamlılar geçer (Larsen-Freeman, 2003: 101).

- Grupla Dil Öğretimi Yönteminde, sürecin merkezinde öğrenciler vardır. 3- 4 kişilik gruplar oluşturularak tartışma yapabilirler. Hatta bu tartışmayı anadillerinde yapmaları istenir. Grup çalışmalarını dışarıdan izleyen danışman rolüne sahip öğretmen anadildeki konuşmaları hedef dile çevirerek yardımcı olmaya çalışır. Bu şekilde öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarına destek verilir (Demirel, 2008: 61).
- Grupla Dil Öğretimi Yöntemi, öğrencilerin anadillerini kullanmalarına olanak verir ki öğrenciler anadildeki yapılarla hedef dildeki yapıları karşılaştırmalı, benzer ve farklı yönleri saptamalı, anadillerinden olumlu aktarım yapmalıdır. Bu yöntemle öğrenciler, anadillerini kullanma fırsatına sahip oldukları için kendilerini daha kolay ifade ederler ve konuşma konusunda özgüvenli ve cesaretli olurlar. (Bölükbaş, 2013: 69-70). Bu vesileyle öğrenci, danışmana (öğretmene) bağımlı aşamalardan bağımsız öğrenen aşamalarına geçebilmesi desteklenir.

2.2.7. İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel Yaklaşımda dilin birinci işlevinin iletişim olması gerektiği düşüncesine paralel bir bakış açısıyla, dil öğretiminin de hedef dilde iletişim kurma işlevine hizmet etmesi gerektiği üzerinde durulur. Çünkü 1970’lerde sınıfta kusursuz şekilde cümleler üreten öğrencilerin, hedef dili sınıf dışında ve hayatın akışı içinde gerçek ortamlarda kullanamadıkları gözlemlenmiş ve bunun sonucunda iletişim kurmanın hedef dil yapılarında uzmanlaşmanın ötesinde bir şey olduğu kanısına varılmıştır. Esasında hedef dilde iletişim kurmak açıktır ki sosyal bağlam içinde söz verme, davet etme, reddetme gibi birçok işlevi yerine getirmeyi gerektirir. Kısacası, iletişim kurmak için Chomsky’nin öne sürdüğü dilsel edinçten daha fazlası gerekir. Bu bağlamda karşımıza edim ve edinç kavramlarına ek üçüncü bir kavram olarak Hymes’in (1972) öncülüğünde iletişimsel edinç kavramı çıkar. Bu edinç de kabaca “gerçek dil ortamlarında ne zaman, nasıl, kime, ne söyleyeceğini bilmektir” (Larsen-Freeman, 2003: 121).

İletişimsel Yaklaşımaya dayanan İletişimsel Dil Öğretiminde (İng. Communicative Language Teaching), edinilen hedef dil, şu ya da bu şekilde gerçek kullanım ortamlarıyla ilişki halinde bulunmalıdır anlayışı egemendir. Bu amaçla da dil öğretiminde gerçek iletişim alıştırmalarına yer verilir. İletişimsel Yaklaşımada içeriğin düzenlenmesi, genellikle daha öncede söylediğimiz gibi davet etme, reddetme gibi işlevlere dayanan İşlevsel-Kavramsal (İng. Functional-Notional) Yaklaşımaya göre yapılır.

İletişimsel Dil Öğretimi, Demirel'in de belirttiği gibi (2008), öğrencilerin kendi anadillerinde sahip oldukları iletişim stratejilerini, hedef dilde de geliştirebilmeleri amacıyla, konuyu kavrayıp yorumlamaları ve öğrenilen dilin bir bilgi dağarcığı olarak kalmaktan ziyade hedef dili kullanmaları gereken gerçek uygulama sahasında bilinmesi gerekenlerin öğretilmesi odaklıdır.

İletişimsel Yaklaşımada dil sınıflarında anadil kullanımı ve çeviriye bakış şu şekildedir:

- İletişimsel Yaklaşımada öğretmenin hem anadilde hem de hedef dilde yeterli olması istenir. Sınıf ortamında öğrencilerin anadilinin belirli bir görevi yoktur. Ne var ki, anadil kullanımı tabu olarak görülmez, gerektiğinde kullanılabilir. Çeviri ise öğrenciye yarar sağlayacaksa kullanılabilir (Demirel, 2008: 51).
- Bir söylem hangi dilde anlatılırsa anlatılsın aynı kalır. Bu uygunluk kuralları dile özel kurallar değildir. Bu nedenle de İletişimsel Yaklaşımada, öğretimde çeviriden yararlanılabilir. Çünkü söylem aykırılıkları dilsel değil, daha çok kültürelidir (Demircan, 2013: 295).
- Anadilin makul ölçüde kullanılmasına izin verilir. Ne var ki, mümkün olan her zaman, hem iletişimsel aktiviteler boyunca hem de aktiviteleri açıklarken ya da ödev verirken hedef dil kullanılmalıdır (Larsen-Freeman, 2003: 132).

İletişimsel Yaklaşımın günümüzde de güncelliğini ve etkinliğini korumakta olduğu söylenebilir. Dahası, İletişimsel Yaklaşım aynı bakış açısına sahip başka yaklaşımlar ve yöntemler için de ufuk açıcı olmuştur.

2.2.8. Kùltùrlerarası İletişim Odaklı Yaklaşım

Toplumlararası ilişkilerin oldukça yoğunlaştığı günümüzde bireylerin iletişimi sadece kendi anadilleri ve kendi kùltürleri ile gerçekleştirebilmeleri pek mümkün görünmemektedir. Dahası bir dili öğrenmek demek o dili konuşan toplum hakkında bilgi sahibi olmayı ve hedef dille meydana gelmiş kùltürü tanımayı içerir. Bu bağlamda, Melanlıoğlu'nun (2013) da belirttiği gibi, yeni bir dil öğrenmek ile farklı toplumların dünyaya bakış açısını fark etme, değer sistemlerini tanıma ve anlama da gerçekleşir. Bu nedenle de, dil öğretiminde hem hedef hem de anadilin kùltürüne ait unsurlar dikkate alınmalıdır. Çünkü dil öğretimi esasında çok kùltürlü bir yapıyı sunar.

İletişimsel Yaklaşım göre, dil öğretiminde amaç öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmelerini sağlamaktır. Esasında hedef dilde iletişimi gerçekleştirebilmeleri için hedef dilin kùltürel yapılarını da dikkate alması gereken öğrencilerin, “kùltürlerarası konuşucu” olmaları da beklenmektedir. İletişimsel edinç kavramından esinlenerek, bir alt edinç türü olarak, kùltürlerarası iletişimsel edinç kavramı da ortaya atılmıştır. Ve böylece dil öğretimi, öğrencilerin kùltürlerarası iletişimsel edinçlerini geliştirmeye yönelik düzenlenmelidir anlayışı öne sürülmüştür. Hedef dili öğrenenlerden, günümüzde kùltürlerarası etkileşimin de artmasına paralel olarak, hedef dil kùltürünün farkında olma ile farklılıklara saygı gösterme ve empati kurma gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir.

Diğer bir deyişle, Kùltürlerarası İletişim Odaklı Yaklaşım (İng. Intercultural Communication Approach), dil öğretiminde amaç, öğrenenlerin kùltürlerarası iletişimsel edinçlerini geliştirmek olmalıdır. Bu edinç, Gökmen'e göre (2005: 70), “başka dilsel kùltüre sahip insanlarla, onların dillerinde etkili ve uygun bir biçimde iletişim kurma becerisi” olarak tanımlanır.

Bu bağlamda, kùltürü insanın yarattığı her şey ışığında değerlendirdiğimizde, sınıf ortamlarında kullanabileceğimiz kùltür öğelerinden biri de dildir. Kùltürlerarası İletişim Odaklı Yaklaşım ve kùltürlerarası iletişimde dil öğretiminde kùltür öğelerinden biri olarak görülen her dile farkındalık geliştirmek önemli bir basamak olabilir. Gerek çok-kùltürlü ve çokdilli gerek tek-kùltürlü ve tekdilli sınıflarda

kültürlerarasılık bağlamında öğrencilerin anadillerine de saygı ve empatinin yüksek olması beklenir.

2.3. Çağdaş Dil Öğretimi Ortamlarında Çeviri

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ile çeviri binlerce yıl dil öğretiminin kalbinde yer almış ve dille ilgili birçok bilgi öncesinde çeviri okulu olan okullardan elde edilmiştir. Çeviriye karşı fikirler 19. yüzyılda başlayan reform hareketleri ile artmaya başlamıştır. Dolaysız Yöntemin hüküm sürdüğü ve alkışlandığı dönemde çeviri aktivitelerinin, iletişime ters düşmesi, sıkıcı, amaçsız, zor ve alakasız görülmesi gibi bir dizi nedenle; belki de esas nedenin Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin artık ihtiyaçları karşılayamaması olması ile birlikte dil öğretiminde yer alması mümkün olmamıştır. Nitekim Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ile günümüzde modern sınıf ortamlarında bir araç olarak kullanılan çeviriyi etkinliklerinin birbirinden ayrılması gerekir.

İletişimsel Yaklaşım hareketleri ile birlikte çeviri gibi geleneksel alıştırmalara olan ilgi tekrar artmaya başlamıştır ve bir bakıma yeniden dirilmiştir denilebilir. Ne var ki, çoğu durumda çeviri üzerinde gerekli çalışmalar yapılmamış, buna rağmen ölçme değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin karşısına çoğu zaman çıkmıştır. Dahası, son yıllarda uygulamalı dilbilim alanındaki literatüre bakıldığında, göze çarpan bir şekilde hem çevirinin hem de anadili kullanımının dil öğretim süreçlerinde dirildiğinin altının çizilmesi gerekecektir.

Dolaysız Yöntemin dil öğretiminde anadil kullanımını yasaklamasıyla birlikte, yüzyıllarca yabancı dil öğretiminin kalbinde yer almış olan çevirinin rafa kaldırılması amaçlanmıştır. Çünkü çeviri karşıtı birçok görüş ortaya atılmıştır. Bu karşıt görüşler arasında çevirinin amaçsız, rutin ve zevksiz olduğu ve eziyet olarak görüldüğü söylenebilir. Öğrenciyi merkeze alan İletişimsel Yaklaşımın yaygınlaşması ile birlikte çeviriye olan bakış değişmeye başlamış ve çeviri tekrar dirilmiştir denilebilir.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı 19. yüzyıl sonlarında ortaya çıkan reform hareketlerinin üç temel prensibe dayalı olduğu görülür. Bunlar; konuşma becerisinin

diğer becerilere üstün olması gerektiği, öğretme ve öğrenmede özgün metinlere önem verilmesi gerektiği ve sözel iletişimin öncelikli olması gerektiğidir. Ne var ki, 20. yüzyılda çevirinin arka plana itilmesi, eğitsel ve dilbilimsel nedenlerden daha çok politik ve ticari nedenlerledir. Dahası, 21. yüzyılın başlarında çeviriye olan dönüş yine politik sebeplerle başlamıştır; çünkü çokdilli ve küreselleşen dünyada çeviri tekrar dirilmiştir ve önemli bir yer tutmaktadır.

Dolaysız Yöntemin yoğun olarak uygulamada olduğu dönem içinde bile dil sınıflarında bazı durumlarda anadil ve çeviri kullanımının önüne geçilemediği görülmüştür. Anadil kullanımının mümkün olmadığı durumlar birçok zaman, öğretmenin öğrencilerin anadilini bilmediği durumlar ya da farklı anadiline sahip öğrencilerin aynı sınıfta bulunduğu durumlarla sınırlı kalmıştır demek yanlış olmaz. Oysa çeviri, dilbilimsel, kültürel, iletişimsel ve bilişsel faktörleri içeren karmaşık bir aktivitedir. Ne var ki, bu faktörlerin tümü yabancı dil eğitimi ile yakından ilişkilidir (Leonardi, 2011: 21).

Cook'a (2010: 3) göre, çeviri ve özellikle anadili kullanımı dil öğretim süreçlerinde hiçbir zaman yok olmamıştır. Yani, resmi olmayan bir şekilde öğretmen çeviri yapmış ya da öğrenenlerin ana dilini kullanmaktan vazgeçememiştir. Dahası, günümüzde birçok müfredatta ve ölçme aracı olarak birçok sınavda da çeviri ile karşılaşilmektedir.

Duff'ın belirttiğine göre (1989: 5), çeviriyi arka plana iten yaygın düşünceler arasında şunlar vardır:

1. Çeviri metin bağımlıdır ve okuma ve yazma olmak üzere sadece iki beceri ile sınırlıdır. İletişimsel bir aktivite değildir; çünkü sözlü iletişim içermez.
2. Sınıf ortamına uygun değildir, çünkü öğrenciler bireysel çalışmak zorundadır. Aynı zamanda gereksiz zaman israfıdır.
3. 'Farklı bir dil' ile alakalı olarak görülür. Dil öğrenen bireyin genel ihtiyaçlarına uymaz.
4. Anadil kullanımını gerektirir ki bu durum arzu edilmeyen bir durumdur.

5. Çeviri, gerek çeviri yapılması gerek de düzeltme ve kontrol aşamaları düşünüldüğünde sıkıcı bir süreç olarak algılanır.

Dil öğretiminde anadil ve çevirinin kullanımının yasaklanmasının en temel nedeni, öğrenene sonu gelmeyen kelime listeleri sunarak cümle cümle ve bağlam dışı çevirilere odaklanan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ile ilişkilendirilmesi olarak görülmektedir. Ek olarak, bu yöntemle dilbilgisi de anadil vasıtasıyla öğretildiğinden, öğrenen hedef dile yeteri kadar maruz bırakılmaz. Çünkü Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi bağlantılı metinleri, özgün dil kullanımı örneklerini, söylemi, akıcılığı, öğrenci odaklı aktiviteler gibi birçok çağdaş anlayışı göz ardı etmiştir. Diğer bir deyişle, bu yöntem konuşma becerisini ve sözel yeterliliği göz ardı eder kanısına varılabilir. Ne var ki, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi uygulamaları, dil öğretim süreçlerinde çeviri ve anadili kullanımının tek ve yegâne kullanım alanını yansıtmadığı görüşü savunulmaktadır.

Malmkjær (1998: 6- 9) da çeviriye karşıt görüşleri ve çeviri hakkındaki kendi görüşlerini şöyle özetler:

1. Çevirinin, dilsel edincin kapsadığı dört beceriden (okuma, yazma, konuşma, dinleme) bağımsız olduğu iddia edilir. Oysa çeviri dil becerilerine bağlı ve onları kapsayıcıdır. Çeviri etkinliklerine katılan öğrenciler, görevi tamamlamak için bu dört beceriyi de uygulamak durumundadır.

2. Çevirinin temel dil becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek değerli bir zaman aralığını doldurduğu öne sürülür. Ne var ki, çeviri dil becerileri ile ilgilidir. Bu nedenle de çeviri etkinlikleri diğer etkinliklerden daha fazla zaman aldığı gerçeğine rağmen, zaman kaybıdır demek yanlıştır.

3. Çeviri karşıtları, çevirinin doğal olmadığını düşünürler. İki dil sisteminin birbiri ile uygun bir şekilde ilişkilendirilmesi olumsuz aktarımı (girişimi) en aza indirirken, olumlu aktarımı maksimuma çıkabilir. Günümüzde, dünya nüfusunun çoğunun ikidilli ya da çokdilli olduğu gerçeği düşünüldüğünde diller arasında uygun bir şekilde geçiş yapılması yani bu dillerin ilişkilendirilmesinin doğal bir olay olmadığını iddia etmek için iyi bir neden yoktur. Bu durumda, çeviri etkinlikleri ve

görevleri uygun bir şekilde uygulandığında ve yerine getirildiğinde, diğer sınıf aktiviteleri gibi doğal bir alıştırma oluşturur.

4. Çeviri, öğrencileri iki dil arasındaki her ifadenin birebir uyacağı yanılıısına düşürür görüşüne sürükleyebilir. Yine de, eğer gerçek hayatta öğrencilerin karşalarına çıkabilecek metinlerle çeviriler özendirilir ve uygulanırsa, öğrenci iki dilin birbirine tamamen uyacağı yanılıısından kısa sürede sıyrılacaktır. Tabi ki bu uygun olan metinler uygun şekilde kullanıldığında mümkündür.

5. Öğrencilerin yabancı dilde düşünmelerini engelleyen unsurlardan birinin de çeviri olduğu düşünülebilir. Nitekim öğrencinin hem hedef dilde hem de anadilinde odaklanmış bir düşünme sürecinde olması yabancı dilde düşünmesini destekleyecek bir durumdur. Yani kaynak metin ve hedef metin üzerinde yapılan etkinlikler yabancı dil edincine katkı sağlar denilebilir.

6. Çeviri girişime (İng. interference/ negative transfer) neden olur ve bu da istenmeyen bir durumdur. Buna rağmen, ikidilli bireyler hangi seviyede olurlarsa olsunlar şu ya da bu şekilde girişimi deneyim ederler. Çeviri etkinlikleri, girişimin farkında olmalarını ve kontrol etmelerini destekler.

7. Çeviri, dil becerilerini ölçme-değerlendirme için kötü bir araç olarak görülür. Ne var ki, iyi bir çeviri yapmak için dört beceriyi de devreye sokmak ve kullanmak gerekir. Tabi ki sınavda kullanılacak metin türüne uygun olarak gerekli kaynağın (sözlük, ansiklopedi gibi) öğrenci tarafından sınav esnasında kullanılmasına izin verilmesi öğrencinin kaygı düzeyini azaltacaktır.

8. Bazı eğitimciler çevirinin, sadece çevirmen eğitimi için uygun olduğunu düşünürler. Oysaki dil öğrenen birçok kişinin çevirmen olmayacağı açıktır; ama temel çeviri süreçlerini deneyim etmiş olmalarının meslek hayatlarındaki başarılarını arttırması muhtemeldir. Dahası, dil öğrenenlerin hangi mesleği yapacakları kesin olmayabilir ve daha ileriki yıllarda gerekli olabilecek bir uzmanlaşmaya yardım edebilir.

Malmkjær'in görüşlerinden anladığımız üzere, çeviri etkinliğin türüne ve uygulanmasına göre çeviriden fayda sağlandığı ve sağlanacağı açıktır. Bu nedenledir

ki çeviri dil öğretimi ortamlarından hiçbir zaman tam anlamıyla yok olmamıştır. Çeviri öğrenci ve metin arasında yalnız ve amaçsız bir çaba ya da uğraşı olmak zorunda değildir. Çeviri süreçlerine birçok farklı yaklaşım eklenebilir ve sunulabilir. Burada vurgulanan çeviri kullanımının tüm yabancı dil öğretimi boyunca sıkça uygulanması değildir. Asıl vurgulanmak istenen diğer teknik ve yöntemler gibi çeviriden de fayda sağlanabilir. Dahası, Cook’a (2010: 125) göre, asıl karar verilmesi gereken çevirinin hangi metin, nasıl, ne için, kime ve kiminle uygulanması gerektiğidir ve bunlar asla birbirinden ayrı düşünülemez.

Duff’ın (1989: 6) açıklamalarında gerekçelendirdiği üzere, sınıfta çeviri etkinliğine başvurma nedenleri şunlar olabilir:

1. Anadil etkisi: Her birey bir anadile sahiptir. Bu, düşünme şeklini ve bir ölçüde yabancı dili kullanma süreçlerini (sesletim, sözcük seçimi, tonlama, kelime sıralaması gibi) de şekillendirmektedir. Çeviri de anadilin hedef dil öğrenme sürecine etkisini daha iyi anlaşılmasına yardım eder. Dahası, çeviri karşılaştırmayı içerdiğinden, her iki dilin de potansiyellerini- güçlü ya da zayıf yönlerini- keşfetmeyi sağlamaktadır.

2. Çeviri aktivitesinin doğallığı: Çeviri doğal ve gerekli bir aktivitedir. Sınıf dışında-örneğin ofislerde, bankalarda, fabrikalarda, mağazalarda ve havaalanlarında- çeviri her zaman varlığını sürdürmektedir. Sınıf ortamında neden var olamayacağı gerekçeleri sağlam olmayan bir meseledir.

3. Beceri olma açısından: Dil edinci tek yönlü değil iki yönlü bir sistemdir. Bu nedenle, dil öğrenirken anadilden hedef dile ve hedef dilden anadile olmak üzere iki yönlü iletişim kurabilmemiz gerekir. Ders kitapları, anlaşılır olduğu üzere, anadilden hedef dile geliştirilen edince büyük bir önem verir. Ne var ki, hedef dilden anadile nasıl iletişim kurulacağıyla ilgili rehberlik az yapılır ki bu beceri günlük iş hayatında birçok çalışan için gereklidir. Çeviri, bu önemli beceriyi geliştirmek için deneyim kazandırma açısından uygundur.

4. Dil gerçeği: Çevirinin materyali uydurma değil özgün dildir. Ve dil, gerek konuşma gerek yazma dizgeleri ile çeviri ile alakalıdır. Çeviri, sadece edebiyata

mahkûm olmak zorunda değildir. Çeviri yaparken, materyal özgün ve geniş kapsamlı olduğu için, öğrenen sadece ders kitabı ile yalıtılmış kısma değil dilin tamamı ile karşı karşıya getirilir. Öğrencilerin hedef dilde ifade etme gücü ve çeşitliliğini arttırmak neredeyse bütün ders hedeflerinde karşımıza çıkar ve çeviri bu hedefe hizmet eder.

5. Kullanışlı olma açısından bakıldığında çeviri aktivitesinin sahip olduğu başlıca meziyetler şunlardır:

Çeviri, doğası gereği tahmin ve tartışma süreçlerini içeren bir aktivitedir. Çeviride, nadir olarak doğru bir cevap vardır, buna rağmen birçok yanlış cevap olabilir. Çeviri, sınıf ortamında sadece bireysel ve yazarak yapılan bir iş olmak zorunda değildir. Öğrenciler, gruplar halinde sözlü olarak tartışarak çalışabilirler. Çeviri aktivitelerinde, çok kısa olan metinler bile hem okuma hem de tartışma malzemesi olarak kullanılabilir.

Çeviri, Duff'a (1989) göre, “doğruluk (İng. accuracy), açıklık (İng. clarity) ve esneklik (İng. flexibility) olmak üzere dil öğrenimi için üç önemli niteliği geliştirir”. Çeviri aktiviteleri ile öğrenen, demek isteneni aktarmak için (açıklık), en uygun olan sözcükleri (doğruluk) aramaya (esneklik) yönelterek eğitilir. Bu özgür bırakma ve baskı kurma birlikteliği ile öğrencilere kendi düşüncelerini tartışmasına izin verir.

Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve müfredata bağlı olarak, öğretmen öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektikleri dilbilgisi ve yapıları örneklendirmek için bir materyal seçebilir. Anadilde bu zor yapıları çalışarak, öğrenciler dilbilgisi ve kullanım arasındaki ilişkiyi görebilir.

Çeviren kişilere ihtiyaç her zaman vardır ve olacaktır. Çeviri olmaksızın, zirve toplantıları, film festivalleri, tıpta, bilimde ya da mühendislikte herhangi bir ilerleme, uluslar arası hukuk, olimpiyat oyunları ve daha birçoğu da olmaz. Tüm bu gerekli işleri ya uzman çevirmenler ya da yabancı dil öğrencileri yapmalıdır. Ve bu konudaki becerinin gelişmesinde çeviri aktiviteleri, dil öğrenenlere ihtiyacı olan eğitim ve deneyimi sunabilir.

Yücel ise çeviri etkinliklerinin dil öğretimi süreçlerinde kullanımını destekleyen görüş olarak şunları da ekler (2004: 54):

- Çeviri, öğrencilerin kelime, cümle ve metin ile ilgili olan bilgilerini kontrol etmeye yarayan etkili bir yoldur. Aynı zamanda, öğrencinin başarı durumunu açıkça ortaya koyabilir. Bu nedenle de bazı sınavlarda kontrol mekanizması olarak kullanılır.
- Çeviri, yeni kelimeleri ve deyimleri açıklamaya yarayan iyi bir yoldur. Öğrenci bu sayede bilgisinden emin olur. Dahası, çeviri kelime ve deyimleri açıklama bakımından en hızlı ve en emin faaliyettir.
- Çeviri, sözlü olarak gerçekleştirildiğinde öğrencinin hedef dilde konuşmasını pekiştirebilir.
- Bazı durumlarda çeviri okul dışında, özellikle mesleki alanda işe yarar. Bu yönüyle de öğrenciyi motive eden bir unsurdur.

İletişimsel Yaklaşımla yaygınlaşan Görev-Temelli Öğrenme' nin (İng. Task-Based Learning) altı görev tipini tanımlayan Willis (1996: 130) de, sınıf ortamında anadili yasaklamamak gerektiğini; onun yerine hedef dilin kullanılacağı ortamları desteklemek ve arttırmak gerektiğini vurgulamıştır.

Vivian Cook (2001), dil sınıflarında anadilin kasıtlı ve sistemli bir şekilde kullanılabileceğini belirtir ve bazı tavsiyelerde bulunur. İlk tavsiye, sınıf içindeki talimatlar verilirken ya da hedef dilin zaman açısından maliyetli olacağı bazı durumlarda açıklamalar yapılırken çeviri ve anadil kullanılabilir. İkinci tavsiye ise, öğrencinin anadil ve hedef dil bilgilerini zihinsel olarak birleştirebilmelerini desteklemek için anadil kullanılabilir. Ek olarak, sınıfta bazı durumlarda anadil kullanımı, daha sonra gerçek ortamlarda kullanabilecekleri kod değiştirme gibi hedef dil aktivitelerini geliştirir.

Cook'a (2010: 88) göre, öğrencilerin anadil bilgileri en başta hedef dil aksanları üzerinde etkili olur. Örneğin, konuşma becerisi açısından kendi dillerinde olmayan sesleri çıkarırken sorun yaşarlar; aynı sesler varsa da pek zorluk çekmezler.

Bu bağlamda, girişim ve aktarım meydana gelir. Aktarım, olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılır. Öğretmenlerin ise Lado'nun Dillerin Karşılaştırmalı Analizi (İng. Lado's Contrastive Analysis of Languages) üzerinde bilgi sahibi olması ve öğrencilerde de farkındalık yaratması gerekir. Bu da ancak dil öğretiminde belli durumlarda çeviri ve anadil kullanımı ile mümkündür. Böylece, diller çeviri bağlamında karşılaştırılarak öğrenci hatalarının ve yaşanabilecek zorlukların birçoğunun önüne geçilebilir. Ne var ki, burada odaklanılması gereken girişim ve olumsuz aktarım değildir; pek çok bağlamda anadil ve hedef dil arasında olumlu transfer deneyimleri de edinilebilir.

Bu uzun gerekçelerden çıkacak sonuçla, gerek farklı dillerin ortaya çıktığı andan itibaren gerek de modern dil öğretim ortamlarında, dil öğretiminde anadil ve çeviri bir dizi nedenle var olmaya devam etmiştir ve muhtemelen de devam edecektir diyebiliriz.

2.3.1. Çeviri Etkinliğinin Değişen İşlevi

Dolaysız Yöntem, dört temel taş üzerine kuruluydu. Bunlardan ilki tekdilliliktir. Öğretmenin temel görevi, öğrencileri birden fazla dilin kullanıldığı durumları yerine, hedef dilin tek başına kullanıldığı durumlara hazırlamaktır. İkinci temel taş, bir bebek anadili nasıl ediniliyorsa, öğrenciler de hedef dili de o şekilde doğal olarak tekdilli bir ortamda edinmeliydi. Üçüncü olarak, hedef dil öğrencileri o dili anadili olarak konuşanlar gibi öğrenmelidirler. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenleri anadil konuşuru olmalıydı. Son olarak ise Dolaysız Yöntem mutlak olarak doğru kabul edilmişti ve test edilmesine sorgulanmasına uygun bir ortam yoktu. Bu yöntem, her yaştan, her seviyeden, her ortamda ve ihtiyaçları ne olursa olsun her çeşit öğrenciye uygun olarak sunulmuştu. Görüldüğü üzere, bu yöntemde çeviri ve anadil kullanımı mümkün değildi. Ancak Cook'un aktardığına göre (2010), son dönemlerde yapılan araştırmalar (Rolin-Iantizi and Browlie 2002; Kaneko 1992; Kallkvist 2008; Laufer and Girsai 2008; Brooks-Lewis 2007) ile bu yöntem, çeviri ve anadil kullanımından daha etkili değildir. Kaldı ki, Dolaysız Yöntemin bu temel taşlarına baktığımızda da tekdilliliği bu derece öne çıkarması ve dil öğretimini sadece anadil konuşurlarına atfetmesi açısından günümüz dil dünyasına pek uygun

görülmemektedir diye düşünülmektedir. Ayrıca, son çalışmalar önceki bölümlerde de bahsettiğimiz üzere- Krashen’ın savunduğunun aksine- ilk dil edinimi ile ikinci dil ediniminin birbirinden farklı olduğunu ortaya koymuştur. Böylece Dolaysız Yöntemin temel taşları zaman içinde yerinden oynamış oldu sonucuna varılabilir.

Dil öğretiminde çeviri uygulamalarının dirilişine olan destek son yıllardaki uygulamalı dilbilim alanında yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir. Örnek vermek gerekirse, Cook’un (2010) “çokdillilik edinci (İng. multi-lingual competence)” kavramı, çeviri ve tercümeyle destekleyen görevleri fazlasıyla tavsiye eder.

Benzer şekilde, Selinker (1996: 103)’in üzerinde durduğu üzere çeviri, dillerarasılık edincinin (İng. interlanguage competence) kazanılmasında önemli bir rol oynar. Çünkü ona göre çeviri, hedef dil ve anadil dil sistemleri arasında gerçekleşen bir stratejidir. Öğrencinin çeviri becerisindeki gelişme hedef dil edincinde de gelişmeye neden olmaktadır. Eğer durum bu ise, çeviri uygulamaları hedef dil edinimini destekler konumdadır. Nitekim Selinker, dillerarasılık durumunu doğal bir süreç olarak ve öğrencinin yaptığı hataları ise pozitif bir değişim olarak görür. Bu aşamada öğrenci anadil ile hedef dil arasında bir seviyededir; hedef dili tam olarak yetkin bir şekilde kullanıyor denilemez.

Leonardi’nin (2011: 18) belirttiği üzere, Cummins’in Bağlılık Hipotezi (İng. Interdependence Hypothesis) anadil okuryazarlığını ve ikinci dil okuryazarlığını birbirine bağlı yetenekler olarak görür. Yani anadil yeterliğinin ikinci dil edinimi üzerinde ve ikinci dil yeterliğinin de anadil üzerinde olumlu bir etkisinden söz edilir. Bu ilişki, “çeviri” olarak bilinen zihinsel bir süreç yoluyla dil öğrenen her bireyin zihninde ortaya çıkar.

1960’lardaki birçok çalışma ikinci dil öğrenme ile zihinsel gelişim arasında pozitif bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Takip eden yıllarda da çeviri, durdurulamayan ve önlenemeyen; aynı zamanda doğal olarak meydana gelen ve bilişsel bir aktivite olarak görülmeye başlamıştır. Dil öğrenenler daima bilgileri filtreleyip kendi anadillerine çevirdikleri doğrudur. Bu nedenle, girişimi en aza indirmek ve diller arasında her zaman bire bir bir uyumdan bahsedilemeyeceği

gerçeğini öğrenciye sunmak olarak ana iki amaçla çeviri kullanımı iyi bir fikir olabilir (Leonardi, 2011: 18).

Curran da aynı yıllarda, yabancı dil öğrenen bireylerin hata yapma korkusu ve kaygı yüzünden kendilerini iyi ifade edemediklerini gözlemlemiştir. Bu doğrultuda çalışmalarını geliştiren Curran, ülkemizde Grupla Dil Öğretim Yöntemi (İng. Community Language Learning) olarak bilinen yöntemi geliştiren kişi olmuştur. Danışan-danışman ilişkilerinde beş aşamadan bahseden yöntem, öğrencilerin birbirleri ile hedef dilde kendiliğinden ve anadil aracılığı ile konuşmaları üzerine odaklıdır. Birinci aşamada, öğrenci anadilinde bir şey söyler ve öğretmen onu hedef dile çevirdikten sonra, öğrenciden tekrar etmesi beklenir. Diğer öğrenciler ise bu hem anadildeki hem de hedef dildeki yapıya kulak misafiri olurlar. Öğrenciler aşama kaydettikçe, anadil çevirilerine günden güne bağımlılık azalır. Sonuç olarak, bu teknik anadili, hedef dildeki anlamı vermek için bir araç olarak kullanır. Anadili, hedef dilin bir başlatıcısı olarak görür (Cook V., 2001).

Muhtemelen aynı açıdan bakılarak, Cook'un Prodromou'dan aktardığına göre (2010: 48), 2002 yılında yaptığı araştırmasında anadil kullanımı ile ilgili paradoksal ama makul görüşünü şu şekilde ortaya koymuştur: "Dil öğretiminde gerekli ve belli durumlarda anadil kullanımı, hedef dilde iletişime nitelik ve nicelik bakımından değer katar; iletişimi kısıtlamaz ya da güçsüzleştirmez."

Guy Cook 2010 yılında yazdığı "Translation in Language Teaching" isimli kitabıyla alanda büyük yankı uyandırmış ve çeviri ve anadil kullanımı adına gerekçelendirmelerde bulunmuştur. Çeviri karşıtları, çevirinin zaman kaybına yol açtığı görüşünü savunmaktadırlar. Ne var ki, Cook'un belirttiği üzere bu duruma destek sunacak kanıtları yoktur. Cook, çeviri süreci çok yönlü ve aşamalı bir süreç olduğu için bu sebeple de öğrencilerin daha çok zamana ihtiyaç duyduklarını; ancak buna zaman kaybı denmesinin edinilen deneyimlere bakıldığında haksızlık olduğu görüşündedir. Hatta zaman kaybı olarak görülmesi ona göre oldukça ilginçtir. Nasıl ki tıp öğrencilerinin anatomi ve biyoloji bilgileri zaman kaybı olarak görülüyor, aksine hastayı muayene etme süreçlerini destekleyici olarak görülüyor ve bu teorik bilgiler olmadan uygulamada öğrenenin sorun yaşayacağı düşünülüyorsa; dil bilgisi

ve teorisini destekleyen çeviri süreçleri de dil sınıflarında zaman kaybı olarak görülmemelidir. Bilakis, konuşma becerilerini destekleyen bir beceri olarak dil sınıflarında gerekli durumlarda başvurulmalıdır.

Jakobson'ın Yeni Eşzamanlı Metot'unda (İng. New Concurrent Method) ise kod değiştirme normal bir hedef dil aktivitesi olarak görülür. Yani, kod değiştirme sınıf ortamına uyarlanmış, diğer bir deyişle, adapte edilmiş gerçek ve doğal bir durumdur (Cook V., 2001). Yine birçok çalışma ile desteklenen bir görüş olarak, kod değiştirme ve onun öğrenme süreçlerine olan pozitif etkileri yadsınamaz. Cook'un (2010: 46) belirttiği üzere, Addendorff (1996), Camilleri (1996), Dörnyei-Murphey (2003) ve Cromdal (2005) yaptıkları çalışmalarda, zaman zaman anadili kullanımının, diğer bir deyişle kod değiştirmenin sınıf dayanışmasını ve ortak kimlik duygusunu artırdığını ortaya koymuşlardır.

Bunlara ek olarak, kimlik duygusu açısından ele aldığımızda; 21. yüzyılın özellikle ilk on yılında, dil öğrenme ve öğretme yaklaşım ve metotlarında meydana gelen radikal kararların bir nedeni olarak politik ve sosyal süreçlerde meydana gelen değişimlerden bahsedilmesi gerekmektedir. Bu değişimler sadece kültür uygulamaları, uluslar ve ekonomiler arasındaki güç dengeleri ve iletişim teknolojilerinde değil; aynı zamanda göçler ve küreselleşme ile birlikte, kültürel, ulusal, dilsel, ve dinsel kimlik koruma alanlarında da yaşanmaktadır. Cook'un (2010: 39) öne sürdüğüne göre, dil öğretiminde anadili ve çeviri kullanımına olan dönüş, yukarıda bahsedilen hareket ve kitlesel değişimlerin özellikle kültürel ve dilsel kimlik üzerindeki yansımalarının bir sonucudur.

Cook'un (2010: 131) aktarımıyla, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Kuruluşu (İng. The International Teacher Training Organization- ITTO) da 2009 yılında, dersin son 10 dakikasının ya da önceden öğrencilerle paylaşılmış buna yakın belli bir sürenin, anadile ayrılmasını tavsiye eder. Saatinin öğrencilerle birlikte önceden belirlenmiş olduğu bu oturumda, öğrenciler ders ve kelimeler hakkında sorular sorabilirler. Böylece sınıfta asla anadillerini göremeyecekleri kaygısından arınarak, daha motive olurlar ve diğer zamanlarda aktivitelere daha kendinden emin bir şekilde katılırlar.

2.3.2. Beşinci Dil Becerisi Olarak Çeviri

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde çeviri bir amaçtır. Ancak, günümüzde çevirinin dil öğretiminde bir araç olarak kullanılması üzerinde çalışmalar yoğunlaşmaktadır. Ne var ki, çeviri ve anadili üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla teoriktir. Bu nedenle de, anadilin dil öğretiminde neden ve nasıl kullanılacağını gösteren deneysel çalışmalar vasıtasıyla elde edilen kanıtlar, çevirinin okuma, yazma, dinleme, konuşma olarak sıralanan dört temel beceriye eklenebilecek beşinci bir yetenek olarak görülmesini desteklemeye başlamıştır.

Guy Cook'a (2010) göre, çeviri becerisi, dil öğrenen bireyin- diğer bir deyişle ikidilli olan bireyin- kişisel, profesyonel ve sosyal hayatının bir parçası durumundadır. Yani, eğer bir bireyin başarılı bir şekilde hedef dili öğrendiği öne sürülüyorsa, sözü edilen bireyin diller arası çeviri yapamadığını düşünmek ilginç olacaktır. Bu durum, söz konusu bireyin hedef dilde konuşabildiğini ancak okuyamadığını; ya da yazabildiğini ancak dinleme becerisinin olmadığını düşünmek ile paraleldir. Buradan çıkacak sonuçla da ikidilli iletişimsel edinç için, dört temel beceri gibi çeviri becerisi de gereklidir.

Pedagojik çeviri de bu bağlamda diğer dört beceriyi destekleyen ve tamamlayan bir beceridir. Aynı zamanda daha sonraki bölümlerde üzerinde durulacağı üzere Avrupa Dil Politikası'nda vurgulanan ikidilliliği destekleyen bir uygulama olarak kabul edilebilir. Dahası, çeviri analitik düşünmeyi ve problem çözme gibi bilişsel becerileri de destekler. Bu nedenle de eğitim süreçlerinde dışlanmaması gerekir.

2.3.3. Pedagojik Çeviri

Pedagojik çeviri, diğer adı ile eğitsel ya da eğitimsel çeviri, sınıfta anadil ve çeviri kullanımını belli temellere dayandırmaya çalışır. Eğitimin amacına göre ya anadil ya hedef dil ya da her ikisini birden gerekli durumlarda kullanılarak hem sözel hem de yazılı becerilerin desteklenmesini hedefler.

Bugünlerde birçok eğitimci ve dilbilimci dil sınıflarında çeviri kullanımının önemi konusunda uzlaşmış görünmektedir. Nitekim çeviri kaynak metinde kod

oluşturma ve hedef metinde kod çözmeyi amaçlayan zihinsel bir süreçtir. Bu süreç öğrenci tarafından bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde önlenemeyen bir şekilde uygulanır. Bu nedenle de hem sinirbilim hem de bilişsel bilimleri de ilgilendiren bir süreçtir.

Daha önceki bölümlerde de üzerinde durulduğu üzere eşdeğerlik kavramı çeviri açısından önemlidir. Cook’a göre (2010: 74), ideal herhangi bir çeviride amaç pragmatik eşdeğerliğı sağlamak iken, pedagojik çeviride ideal olan semantik (anlamsal) eşdeğerliliğı tutturmaaktır. Böylece öğrenci, anadili ile hedef dil arasında anlamsal bir köprü kuracak ve kendi öğrenme süreçlerinin farkına varabilecektir.

Leonardi’ye (2011: 21) göre, Schäffner çeviri ve ilgili aktivitelerin yabancı dil öğretiminde şunlar açısından faydalı olduğunu belirtir:

- Sözel beceri ve kıvraklığı geliştirmek
- Hedef dilde kelime bilgisini geliştirmek
- Öğrenenlerin biçemlerini geliştirmek
- Dillerin nasıl işledikleri bilincini arttırmak
- Etkin kullanım amacıyla hedef dil yapılarını sağlamlaştırmak
- Hedef dilin kavramasını denetlemek ve geliştirmek

Yücel’e (2014: 36) göre, çeviri amaç olarak iki temel unsura ayrılmaktadır. Bunlar, iletişimsel çeviri ve eğitimsel (pedagojik) çeviridir. İletişimsel çeviri (İng. communicative translation) “çeviriyi toplumsal bağlam içinde yer alan iletişimsel bir süreç olarak gören her türlü yaklaşım” olarak tanımlanabilir (Berk, 2005: 128). Pedagojik çeviride ise amaç yabancı dil öğrenen öğrencilere yabancı dili öğretirken çeviriden yararlanmaaktır. Nitekim pedagojik çeviride çeviri, eğitimin nihai amacı olarak asla görülemez; çünkü çeviri dil öğretim ortamlarında başvurulabilecek bir araç konumunda yer almaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar anadiline oldukça hâkim olan öğrencilerin yabancı dili daha kolay öğrendiklerini ortaya koymuştur. Çeviriyi anadil ile yabancı dil kullanımı arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyan bir mekanizma olarak görmek ve kullanmak bir seçenek olarak görölmektedir. Aynı zamanda dil

öğretiminde bir araç olarak çeviri kullanımı, anadil bilincini geliştiren bir işleve de sahip olabilir. Ayrıca, anadil bilincinin yanı sıra çeviri etkinlikleri ile öğrenici hedef dil üzerinde düşünmeye itilir. Öğrenici çeviri etkinlikleri ile, bilhassa öğrenilen dilin söyleyiş biçimlerine, tuhaflıklarına, yani sözün özü o dilin doğasına yönelmektedir (Yücel, 2004: 43).

Leonardi (2011: 18), yabancı dil eğitimi dillerden birinin ya da dillerin birbirini dışladığı bir süreç olarak değil, çapraz iletişimin de yani anadil ve çeviri kullanımının da dilleri tamamlamasına izin vermesi gerektiğini belirtir. Bu vesileyle de anadil ve çeviri, iletişimsel edinci geliştirebilir.

Leonardi (2010), Pedagojik Çeviri Çerçevesi (İng. Pedagogical Translation Framework- PTF) adıyla bir çerçeve planlamıştır. Öğrenici seviyeleri, çevirinin yönü, odaklanılan beceri, öğretme gereksinimleri, gerekli zaman, sınıfın küçük ya da büyük olması gibi birçok faktörü göz önüne alarak oluşturulan bu çerçeve, üç ana türe ve onlar da şu şekilde alt türlere ayrılır:

1. Çeviri Öncesi Aktiviteler:

- Beyin fırtınası
- Kelime ön çalışması
- Tahmin etme rehberi

2. Çeviri Aktiviteleri:

- Okuma aktiviteleri
- Konuşma ve Dinleme
- Yazma
- Bağımlı çeviri
- Özet çeviri
- Paralel metinler
- Tekrar çeviri
- Dilbilgisi açıklamaları
- Kelime geliştirici ve yönetici
- Kültürel arabulucu ve kültürlerarası edinç geliştirme

3. Çeviri sonrası aktiviteler:

- Yazılı veya sözel çeviri eleştirisi
- Kaynak metnin yazılı veya sözel özeti
- Kaynak metinle ilgili konularda kompozisyon yazma

Çeviri etkinliklerini bazı bağlamlarda dil sınıflarında kullanmak, çeviriye dayalı öğretim yöntemlerine geri dönüş olarak algılanmamalıdır. Çeviriden gerek kontrol mekanizmalarında gerekse dil öğretimi süreçlerinde yüzyıllardır vazgeçilememiştir. Bu nedenledir ki bir araç olarak pedagojik çeviriye kapsamlı bir bakış açısıyla bakılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Kuşkusuz ki yabancı dil eğitiminde amaç, gerek yazılı gerek de sözlü olarak hedef dile hâkim olmaktır. Bu süreçte, çeviri eğitiminin de katkısı olacağı su götürmez bir gerçek olarak görülmelidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANADİL VE ÇEVİRİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının Avrupa Birliği'ne katılım çalışmaları sürecinde bir ivme kazanmış olduğu bilinmektedir. Ne var ki yabancılara Türkçe öğretimi örneklerinin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Türkçe gerek çok eski bir dil olması bağlamında gerekse de birçok kaynağa göre günümüzde 220 milyondan fazla konuşuru olması bağlamında her zaman önemli bir dil olmuştur ve olacaktır diye düşünülmektedir.

Bu bölümde konu alanına bütünsellik kazandırmak ve Türkçenin çeviri açısından hangi süreçlerden geçtiğini ortaya koymak amacıyla ilk olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihsel olarak ele alınacak ve Osmanlı döneminde ve Cumhuriyet döneminde çeviri etkinliğinin tarihine odaklanılacaktır. Daha sonra ise çokdillilik ve kültürlerarasılık açısından yabancı dil olarak Türkçe ve Avrupa Dil Politikası bağlantısı, çeviri odağında ortaya konulmaya çalışılacaktır.

3.1. Tarihsel Bağlamda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine tarihsel açıdan bakıldığında, bu amaçla kullanılan eserlere değinilmesi gereklidir. Bu eserlerden bazıları ve bunlarla ilgili kısa bilgiler, Çakmak'ın (2014, 169- 177) aktarımıyla şunlardır:

1. Dîvânu Lugâti't-Türk: 11. yüzyılda kaleme alınmış, Türkçeden Arapçaya bir sözlüktür. Türk dünyası ve kültürü hakkında çok önemli bilgilere yer veren bu eşsiz eser, Türkçenin bilinen ilk sözlüğü olarak kabul edilmektedir.
2. Codex Cumanicus: 13. ve 14. yüzyıl Kuman dilinin en geniş ve kapsamlı kayıtlarındandır. Codex Cumanicus, Karadeniz'in kuzeyinde yaşayan Kıpçak Türklerinden Alman ve İtalyan misyonerler tarafından derlenmiş iki bölümlük bir eserdir. Kıpçakların o dönemki yazı dilini değil konuşma dilini esas almaktadır. İtalyan Bölümü ve Alman Bölümü olmak üzere iki bölümden oluşur. İtalyan Bölümü, 55 yaprak ve 110 sayfadır. İki sözlük listesi barındırır. Sözlükler Latince-Farsça-Kıpçakçadır. İlk liste alfabetik, ikinci liste tematiktir. İtalyan bölümünde bazı

gramer bilgilerine de yer verilmiştir. Alman Bölümü ise 27 yaprak ve 54 sayfadır. İki sözlük listesi ve bazı metinlerden oluşur. Birinci liste Kıpçakça-Almanca, ikinci liste Kıpçakça-Latince sözlükten oluşur.

3. Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk: Ebu Hayyan Muhammed bin Yusuf tarafından kaleme alınmış, Arapça- Kıpçakça şeklinde düzenlenmiş ve sözlük, biçimbilim ve sözdizimi olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır.

4. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye: 15. yüzyılın başlarında kaleme alınmış Arapça-Türkçe bir sözlük ve dilbilgisi kitabıdır. Eserde kimi zaman Arapça bir kelimeye karşılık olarak bu kelimenin Türkçedeki birden fazla eş anlamlısına yer verilmiştir.

5. Bülğatü'l-Müştâk fi-Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak: Arapça-Türkçe bir sözlük olan eser 14. yüzyılın ikinci yarısı ile 15. yüzyılın başlarında kaleme alınmıştır.

6. El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabt'l-Lûgati't-Türkiyye: 15. yüzyıl başlarında yazıldığı tahmin edilen eser Arapça bir Türkçe dilbilgisidir.

7. Kitâb-ı Mecnû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî: 14. yüzyılın ikinci yarısında yazılan eser 63 yapraktan oluşan Arapça-Türkçe ve Moğolca-Farsça bir sözlüktür.

8. Muhâkemetü'l-Lugateyn: “İki dilin karşılaştırılması veya mukayesesi” anlamına gelen eser Mir Ali Şir Nevaî tarafından Miladi 1499 yılında kaleme alınmıştır. Eserin temel yazılış amacı Türk dilinin Farsçadan üstün olduğunu ortaya koymaktır.

9. Kitâb-ı Zebân-ı Türkî: Eser Çağatayca-Farsça bir sözlüktür. 1658- 1707 yıllarında kaleme alınan eser hem sözlük hem de dilbilgisi kitabıdır.

10. Senglâh Lugati: “Mirza Mehdî Han tarafından 1758- 1760 yılları arasında yazılmış Çağatayca-Farsça bir sözlüktür.

Görüldüğü gibi, Osmanlı Dönemi'ne kadar eserler dillerin karşılaştırılması şeklinde sözlük olarak kaleme alınmıştır. Dönemin şartları ve dil öğretimi süreçleri günümüzdekinden oldukça farklı olduğu bir gerçektir. Yine de dil öğretim metodu olarak Dilbilgisi- Çeviri Yönteminin ağırlıklı olarak kullanılması, dilleri karşılaştırma yoluna gidilmesi ve sözlüklerin çok önemli olarak başat konumda yer alması dikkat çekmektedir. Bir dili sunmak için diğer bir dilden yardım alınmıştır denilebilir.

Ne var ki, Kaşgarlı Mahmut'tan sonra 1850 yılına kadar yabancılara Türkçe öğretmek için Türk yazarlar tarafından hazırlanan bir yapıta rastlanmamıştır. Ortalama sekiz yüzyıllık bir aradan sonra J.P. Sinan “Alphabet turc suivi d'une méthode” adlı kitabını 1850'de İstanbul'da yayınlamıştır. Bu yapıtı aynı yüzyılda aşağıda adları belirtilen yapıtlar izlemiştir:

- Güzeloğlu, E. Dialogues français-turcs, Précédés d'une vocabulaire, Constantinople, 1852.
- Sinan, J.P., Abrégé de Grammaire Turque, İst., 1854.
- Fuad Efendi/Cevdet Efendi, Grammatik der Osmanischen Sprache, Deutsch bearbeitet von H. Kellgren, Helsinki, 1855.
- Mehmet Mihri, Kitabü't-tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el aliyetü't-tevfikiye, Mısır, 1884. Mehmet Ruhi, Conversazione in Lingua Turca elkalion, İst. 1893.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki dilbilgisi kitapları konusunda mutlaka Jean Deny'i de anmak gerekir. Çünkü bugünkü Türkçe dilbilgisi kitaplarının, Jean Deny'in 1920 yılına Paris'te yayınladığı “Grammaire de Langue turque” adlı yapıtını esas aldığı söylenebilir.

Sözün özü, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Osmanlı dönemine değin eserler sözlükler, diller arasında karşılaştırmalar ve dilbilgisi açıklamaları üzerinde odaklıdır sonucuna varılabilir.

3.1.1. Osmanlı Döneminde Çeviri Etkinliği

Osmanlı İmparatorluğu, üç kıtada hüküm sürmüş ve yüzyıllar boyunca bünyesinde birçok milleti barındırmış olması dolayısıyla çok uluslu, çokdilli ve çokkültürlü bir devlet olma özelliğine sahipti. Hiç şüphesiz ki bu yapı imparatorlukta, birçok dilin aynı anda konuşulmasına vesile olmuştur. Bu durumun da gerek toplumsal gerek siyasal ilişkiler açısından çeviriyi gerekli kılması kaçınılmazdır. Kaldı ki çeviriye gereksinim duyulması, imparatorluğun dış uluslar ile ilişkiler ve iletişimini sağlaması amacıyla da ortaya çıkmıştır denilebilir.

Osmanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları devşirme usulü ile Yeniçeri Ocağına alınan yabancı çocuklara Türkçe öğretilmesi ile başlamıştır denilebilir. Buna ek olarak, Türkçe gerek yabancı ülke vatandaşları gerekse de

Osmanlı topraklarında yaşayan azınlıklar tarafından öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde Türkçenin resmi dil olduğu gerçeğinden de yola çıkarak, birçok coğrafyada konuşulması ve öğrenilme arzunda olması Türkçenin, dönemde “lingua franca” olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Osmanlı İmparatorluğunun, üç kıtada elçilikleri ile yürüttüğü ticari ve diplomatik ilişkiler, söz konusu elçiliklerde çalışan görevliler ve tercümanlar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini zorunlu kılmaktaydı (Biçer, 2012: 125).

Yazıcı’ya (2010: 47- 59) göre, Osmanlı döneminde çeviri etkinliği bürokrasi, elçilikler, mühendislik ve tıp okulları, tercüme büroları ve azınlık okulları olmak üzere beş alanda sürdürülmüştür denilebilir. İlk olarak elçiliklerden kısaca bahsetmek gerekirse, elçiliklerin Osmanlıya başlıca katkılarından birisi eğitim alanındadır. Elçiler, Batı’daki bilimsel konuların çeşitliğinin ve zenginliğinin farkına varmışlar ve bu konu alanlarındaki eğitimin önemine dikkat çekilmesine önayak olmuşlardır. Bu vesileyle de bazı yabancı ders kitapları Osmanlıda kullanılmaya başlamıştır. Yabancı dilde olan bu yayınlar, çeviri etkinliğinin eğitim bağlamında bilgi aktarımı ve üretimindeki öneminin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tıbbiye mekteplerinden bu dilsel değişimi başlatan ilk yüksek öğretim kurumu olan “Mektep-i Tıphane-i Amire” dikkatleri üzerine toplamasının esas nedeni, yabancı dil derslerine ek olarak, kurumda kimi derslerin de yabancı dilde yürütüldüğü öne sürülmüştür. Ne var ki, bir süre sonra yabancı dilde eğitimden beklenen sonuç elde edilememiştir ve devlet tarafından 19. yüzyılda çeviri büroları kurulmaya başlanmıştır. Bu çeviri büroları ve etkin oldukları yıllar şöyledir: Encümen-i Daniş (1851- 1862), Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye (1861- 1867), Telif ve Tercüme Cemiyeti (1865), Daireyi İlmiye (1870) ve Telif ve Tercüme Dairesi (1914- 1919). Birçok alanda çalışan bu çeviri büroları ile hem Tanzimat dönemi yazar ve aydınları yetiştirildiği hem de diplomatik çevirilerin desteklenmesi amacıyla devlet kurumlarında çalışan memurların yabancı dil eğitimleri üstlenildiği bilinmektedir. Osmanlılarda azınlık okulları konusuna gelindiğinde, Venediklilerin 1551 yılında ticari ve siyasi ilişkilerde aksaklıkların önüne geçmek amacıyla kurdukları “Dil Oğlanları” (Giovanni della Lingua) görülmektedir. Okulun müfredatında Latince, eski Yunanca, Türkçe ve Arapça yer almaktaydı. Osmanlının Avrupa içlerine doğru ilerlemesi ve denizlerde kurduğu egemenlik dolayısıyla dil oğlanları okul örneğini 1669 yılında Fransa, 1754 yılında

Avusturya, 1766 yılında Polonya ve 1814 yılında İngiltere izlemiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi, bu okul ve uzantısı olan okullar ikidilli bir eğitim değil de çokdilli bir eğitim hedeflemiştir sonucuna varılabilir.

3.1.2. Cumhuriyet Döneminde Çeviri Etkinliği

Cumhuriyetin kurulması ile birlikte birçok alanda yenilikler ortaya konmuş ve kültürel gelişmeler de desteklenmiştir. Kültürel değişimler adına yaşanan heyecanlar çeviri etkinliklerini de etkilemiş özellikle Batı kaynaklı yazınsal metinlerin çevirisine önem verildiği görülmektedir.

Cumhuriyet dönemi kuruluş yıllarında iki alandaki çeviri etkinliği dikkat çekmektedir. Bunların biri, Tercüme dergileri; diğeri ise üniversitelerdeki çeviri etkinliğidir. Birinci Türk Neşriyat Kongresi (1939) kapsamlı olarak çeviri hareketlerinin temellerinin atıldığı ve çeviri konusunun derinlemesine olarak tartışıldığı bir ortam olarak görülür. Yazıcı'ya (2010: 59- 64) göre, Hasan Ali Yücel'in önderliğinde başlatılan tercüme dergileri ve tercüme seferberliği ile 1940'lardan 60'lara kadar süregelen çeviri etkinliğinin birçok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerden birisi, 1928'de Harf Devrimi'nin kabul edilmesi süreci ile birlikte "sözlü kültürden yazılı kültüre geçişte özellikle yazınsal metinlerin çevirisine ağırlık vererek ulusu bir araya getiren en önemli etmen ortak resmi bir dilde anlaşmak ve o dilde düşünüp yazan yerleşik bir toplumun alt yapısını kurmak" olarak belirtilmektedir. Tercüme dergilerinin çıkarılmasının diğeri bir nedeni olarak, Batı dünyası ile kültürel bağlamda bir köprü kurmak ve dahası "Doğu-Batı ayrımına son vererek, Hasan Ali Yücel'in de Tercüme dergisinin önsözünde belirttiği gibi medeniyetin bir bütün olarak algılanmasına yol açmaktır" ifadesi kullanılmıştır. Böylelikle, çeviri yöntemleri ve süreçleri üzerine odaklanılmış ve çevirinin Osmanlılar döneminde anlaşıldığı gibi mekanik bir işlem olmadığı, aksine ulusal kimliği ve dili ortaya çıkarıcı ve geliştirici bir niteliğe sahip olduğu düşüncesi yaygınlaşmıştır.

Cumhuriyet döneminde yabancılara Türkçe öğretimi ise, çeşitli üniversitelerin önderliğinde gelişmiştir. Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin öncüleri olarak kabul edilir. 1984 yılında

Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile yabancılara Türkçe öğretimi kurumsallaşmış ve günümüzde Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlar tarafından da çağın koşullarına uygun bir şekilde devam etmektedir.

3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Ve Avrupa Dil Politikası

Çokdillilik ve çokkültürlülük açısından bir zenginliği bünyesinde barındıran Avrupa, bu zenginliği korumak ve geliştirmek adına karşılıklı anlayışı, farklı kimliklere hoşgörüyü ve saygıyı benimsek durumundadır. Bu vesile ile de Avrupa Birliği, kültürel çeşitliliği desteklemek ve özendirmek için etkili bir uluslar arası zemin oluşturmayı amaç edinmiştir. Çokdilliliği özendirmenin ve bireyleri çokkültürlü bir dünyaya hazırlamanın gerekli görülmesiyle birlikte dil politikaları geliştirilmiştir. Söz konusu dil politikaları ile modern dil öğretimi için gerekli görülen maddi ve manevi kaynakların yaratılmasıyla Avrupa’da konuşulan bütün ulusal ve yerel dillerin yaşam boyu öğretilmesi ve öğrenilmesi desteklenmiş ve karara bağlanmıştır.

Tahir Gürçağlar’ın (2011: 81) da üzerinde durduğu üzere, Avrupa Birliği 2008 yılında yayımladığı çokdillilik stratejisinde, her geçen gün daha uluslar arası bir hal alan Avrupa ortamında vatandaşların iletişim ihtiyaçları üzerine vurgu yapılmış ve bu ihtiyaçlar üç ana başlık altında toplanmıştır:

“Avrupa Birliği’nde herkes potansiyelini gerçekleştirmek için gerekli iletişim fırsatlarına sahip olmalıdır, herkes dil eğitimi alabilmelidir ve dil öğrenme olanağı bulunmayanlara gerekli iletişim araçları sağlanmalıdır. Yeni çokdillilik stratejisi, çevirinin sahip olduğu yer ve önemi korumuş, ancak bunun yanı sıra çokdillilik ruhunun tam anlamıyla korunabilmesi için bütün Avrupa Birliği vatandaşlarının anadillerinin yanı sıra iki dil öğrenmelerinin sağlanmasını öngörmüştür. Yeni stratejinin yayımlandığı ‘Multilingualism: An Asset and A Commitment’ başlıklı belgede Umberto Eco’nun ‘Avrupa’nın resmi dili çeviridir’ sözüne yer verilmesi de çevirinin Avrupa Birliği içinde süregelen önemine dikkat çekmektedir.”

Avrupa Birliği resmi belgeleri incelendiğinde de çokdillilik bağlamında yukarıda da değinildiği gibi üçdillilik ciddi oranda desteklenmektedir. Bu nedenle,

eğitim süreçlerinde dil öğretiminde en az üç dil vurgusu yapılmaktadır. Avrupa Birliği'ne üye ülkeler arasında dış politika, güvenlik politikası gibi birçok alanda ortaklıklar ya da benzerlikler olmasına rağmen, ortak bir resmi dil kavramından kaçınılmıştır. Böylece, Avrupa Birliği üyesi ülkelerin her biri vatandaşlarına kendi anadillerinde mevzuat sunmuş ve yasaları anlamazlıktan gelmelerinin önüne geçmiştir. Nitekim yabancı bir dilde yasa düzenlenmesi sağlıklı olmayacaktır; zira her vatandaşın birlikte yer alan kurumlara kendi anadilleri ile başvurmaları öngörülmüş ve bunun da yasal ve demokratik bir gereklilik olduğu vurgusu yapılmıştır. Bu nedenle, Avrupa Birliği doğası gereği, kültürel çeşitliliğin ayrılmaz bir parçası olan dil çeşitliliğine hoşgörülü olunmasını ve saygı duyulması konularında hassas davranmaktadır. Can'ın (2011: 178) belirttiği üzere, dil çeşitliliği konusu "Avrupa Topluluğu Antlaşmasının 3., 21. ve 149. maddeleri ve Avrupa Birliği Temel Haklar Şartının 21. Ve 22. maddeleri ile garanti altına alınmış ve üye ülkeler dil çeşitliliğine saygı duymakla yükümlü kılınıp dil sahasında ayrımcılık yasaklanmıştır" şeklinde ele alınmaktadır. Bugün üye aday devletlerin dilleri de, devletlerin temsilcileri ve Avrupa Birliği arasında yürütülen görüşmelerde sözlü çeviri dilleri arasında yer almaktadır. Dolayısı ile Türkçe de sözlü çeviri dilleri arasındadır. Ülkemizin Avrupa Birliği'nin bir üyesi olup olmayacağı bir yana, Can'a göre (2011: 187), "Türkçenin yabancı dil olarak Avrupa'da ve dünyadaki diğer ülkelerde öğretilmesi, Türkiye'nin çağdaş dünyanın geleceğinde söz sahibi olmasında önemli adımlardan biri olacaktır."

Dil Zengini Avrupa (Language Rich Europe) projesinde Türkçeye ilişkin bulgular incelendiğinde, Türkçe Avrupa ülkelerinde beş milyondan fazla bir nüfusun günlük olarak yaygın kullandığı bir dildir. Verilere göre, Türkçe Avrupa genelinde gazetelerde, kamu hizmetlerinde ve iş dünyasında en çok kullanılan 20 dil arasında 10'uncu sırada yer almaktadır (Yağmur, 2013: 193). Buradan çıkacak sonuçla, Türkçe küçümsenmeyecek ölçüde önemlidir ve yabancı dil olarak gerek Avrupa'da gerekse de tüm dünyada tercih edilir durumdadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Anadilleri birbirinden farklı olup yabancı dil olarak Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, dil öğretiminde sınıf ortamlarında anadil ve çeviri kullanımına karşı görüşlerini sorgulayan bu araştırmanın yönteminin ele alınacağı bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırmayı uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma, olayları gözlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir şekilde ortaya koyar. Diğer bir deyişle, gözlem ve ölçümlerin tekrarlanabildiği, yansız bir şekilde sayısal verilerle ortaya koyulduğu araştırmalar nicel araştırma olarak anılır. Tarama araştırması “bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar” (Büyüköztürk, 2016: 14) olarak tanımlanır. Öğrencilerin çeviri kullanımına karşı görüşlerini ölçen bu çalışmada tarama modeli seçilmiştir. Amaç, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin çeviri kullanımı ile ilgili olan görüşlerini ortaya koyarak bir betimleme yapmaktır.

4.2. Evren Ve Örneklem

Büyüköztürk’e göre (2016: 80- 81), bir araştırma için evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin yani ölçümlerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Örneklem özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen evrenin sınırlı bir parçası; örnekleme ise evrenin özelliklerini belirlemek ya da tahmin etmek amacıyla onu temsil edebilecek uygun örnekleri seçmeye yönelik süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen tüm işlemleri kapsar.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri çalışmanın evreni oluşturmaktadır. Örneklem ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesi’nde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu 152 öğrencidir. Örneklem alınmasında asıl olan, evreni temsil edebilmesidir. Balcı’ ya göre (2015: 105), temel kural “evren

ne denli büyükse, örneklemin de o denli büyük olması” gerekmektedir. Genel kural olarak korelasyon çalışmalarında en az 30 kişinin, deneysel araştırmalarda her grupta en az 15 birimin bulunması uygun görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çalışmanın bulgular kısmında tablolarda da görülecek olan her gruptaki birim sayıları da düşünüldüğünde, çalışmanın örneklemini oluşturan 152 kişi istatistiksel verilerin analizi adına makul kabul edilmektedir.

Örneklem bir araştırma için oldukça önemlidir. Örneklemeye gösterilen ilginin ilk nedeni, araştırmanın dış geçerliğine olan katkısıdır. Yani bulguların uygulanacağı ve genelleneceği evrenin bilinmesidir. “Bir örneklemden elde edilen bulguların belli bir evren için genellenmesi, örneklemin bu evrenden olasılık örnekleme planlarından birine göre seçilmesini gerekli kılar” (Balcı, 2015: 91). Bu nedenle de bu çalışma için, örnekleme planlarından yansız (random) seçme yapılmıştır. Farklı farklı milliyetlerden seviye fark etmeksizin Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler örneklemini oluşturmuştur.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılacaktır. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket, Armağan’a göre (1983), “belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da örneklemini oluşturan kaynak kişilere sorular yöneltmek suretiyle sistemli bir veri toplama tekniği” olarak tanımlanabilir. Aynı soru grubunun çok sayıdaki bireye bizzat sorulmasını içeren bu çalışmadaki anket kullanımında amaç, oldukça çok bireyden oluşan örneklemden elde edilen bilgileri sunmaktır. Sosyal bilimlerde oldukça sık olarak gözlemleri standartlaştırma adına kullanılan anketler, yazılı veri toplama araçları arasında yer alır.

Bu çalışmada verileri elde etmek için kullanılan anket, Nihan Erdemir tarafından geliştirilmiş ve “Reconsidering Translation and Mother Tongue in English Language Teaching- An Attitudinal Study of Terriary Level Students and Teachers in Austria and Turkey” isimli yüksek lisans tezi için 133 öğrenciye uygulanmıştır (Viyana, 2013). Elektronik posta yolu ile anketi hazırlayan Nihan Erdemir’den anketin bu çalışmada kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır. Kapalı uçlu sorulardan oluşan bu anket, yazar tarafından Philip Kerr’in 2012 yılında yaptığı

sunumdan etkilenilerek, beş boyuta odaklanılarak hazırlanılmıştır. Çünkü bu beş boyut ya da diğer adlandırılmasıyla kategori Philip Kerr'e göre çeviri kullanımının nedenleridir. Bu beş neden (boyut); bilişsel boyut, insancıl boyut, uygulanabilirlik boyutu, karşılaştırmalı dil analizleri boyutu ve dil becerileri boyutudur. Dahası, her bir boyutun alt boyutları yer almaktadır. Bilişsel boyut; çevirinin rolüne, sınıfta öğretmenin verdiği talimatlara ve zihinsel çeviri süreci alt kategorilerine odaklanır. İnsancıl boyut; motivasyon, kaygı düzeyi ve dilsel kimlik alt kategorilerine odaklanır. Uygulanabilirlik boyutu; zamanın etkin kullanımı ve ikidilli sözlüklerin kullanımı alt kategorileri merkezindedir. Karşılaştırmalı dil analizleri boyutu, adından da anlaşılacağı gibi öğrencilerin anadillerine olan olumlu ya da olumsuz transfer algılarını araştırırken; son boyut olan dil becerileri boyutu, anadil ve çeviri kullanımının diğer dört beceriyle olan ilişkisini ortaya koymaya odaklanır. Bu boyutlar ve ilgili oldukları alt kategoriler ve ankette hangi sorulara gönderme yaptıkları EK-1'de verilmiştir.

Likert tipi ölçekte kullanılmış her maddenin ters maddesi de mevcuttur. Böylece, öğrencilerin rastgele cevaplamalarının önüne geçilmek hedeflenmiş ve bilinçli olarak cevap vermeleri desteklenerek güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Söz konusu ters maddeler, artı ve eksi işaretler kullanılarak olumlu ve olumsuz maddeler olduklarına gönderme yapılmıştır ve EK-1'de sunulmuştur.

Çok maddeli ölçeklerden biri olan Likert tipi ölçeklerde, iki çeşit durum vardır: “(1) İstenen durum: Konuya karşı olumlu bir tutumun var olması durumudur. (2) İstenmeyen durum: Konuya karşı olumsuz bir durumu yansıtır”. Likert ölçeklerinde bu olumlu ve olumsuz durumla, eşit sayıda madde ile ifade edilirler (Balcı, 2015: 131). Bu nedenle, bir önceki paragrafta da belirtildiği üzere, çalışmanın toplam 20 anket maddesinin, 10 maddesi olumlu ve 10 maddesi olumsuzdur. Bu da istatistiksel işlemler yapılırken ters kodlama gerektirmiştir.

Anket maddeleri hem Türkçe hem de İngilizce olarak sunulmuştur. Çünkü çalışmanın evreninde Türkçe düzeyleri/ seviyeleri gözetmeksizin Türkçe öğrenen her yabancı öğrenci yer alır. Bu nedenle, A1 ya da A2, diğer bir deyişle Türkçe seviyesi düşük olan öğrencilerin de anket maddelerini anlayabileceğinden emin olmak adına,

Türkçe olan anket maddelerin, bir de lingua franca olarak kabul gören ortak dil olan İngilizce olarak sunulması uygun görülmüştür. Bu çeviriler yine daha önce bahsedilen tezden hazır ve standart olarak alınmıştır; zira tezde aynı anketin hem Türkçe hem İngilizce hem de Almanca versiyonları yer almaktadır. Teze bakıldığında, her versiyon adına gerekli uzman görüşleri alındığı ve ters çeviri uygulamaları yapıp gerekli standartlaşmanın yapıldığı görülmektedir. Buna ek olarak, görüldüğü üzere anket adı geçen çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk ve Avusturyalı öğrencilere uygulanmıştır. Bu nedenle, orijinal ankette yer alan “İngilizce öğrenirken...” gibi ifadeler; bu çalışma için yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanacağı için “Türkçe öğrenirken...” olarak değiştirilmiştir. Başka bir değişiklik yapılmamıştır. Bir tek bu kelimenin değiştirilmesi durumu uzmana sorulmuş ve gerekli onay alınmıştır; anketin geçerliği ve güvenilirliğini etkilemeyeceği belirtilmiştir.

EK-2’de de yer alan, anketi cevaplayan her öğrenciye anket ile ilgili bilgileri sunması ve gönüllü olduklarını beyan etmeleri açısından Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu sunulmuştur. Katılımcıların her birinin adı, soyadı ve imzaları alınmıştır. Bu form, bir kez de araştırmacı tarafından sesli olarak da öğrencilere okunmuştur. Nitekim araştırma için anket verilerinin toplanması yüz yüze gerçekleşmiştir. Büyüköztürk’e göre (2016: 135), yüz yüze görüşme ile anlatılmak istenen, anketlerin cevaplayıcılarla karşılıklı iletişim içinde uygulanmasını tanımlar. Yüz yüze yapılan anketlerin avantajları arasında, “araştırmacının uygulamaya ilişkin kontrolünü arttıracak ve zaman ile maliyet açısından önemli tasarruflar sağlayacağı” bulunmaktadır.

Anket uygulanabilirliği sorgulanmış ve gerekli uzman görüşü alınmıştır. Daha önce, başka bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmış ve uygulanmış olduğu belirtilerek, geçerli ve güvenilir bir anket olduğu görülmüştür.

Asıl uygulamaya girişmeden önce, bir ön güvence olması açısından Yalova Üniversitesi’nde Yabancı Diller Yüksekokulu’nda hazırlık eğitimi gören yabancı uyruklu 20 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu pilot uygulamanın birçok katkısı olmuştur. Örneğin, 4’lü Likert tipi ölçek kullanılan pilot uygulamada, 20

öğrenciye, 1 tamamen katılıyorum ifadesiyken, 4 hiç katılmıyorum olarak sunulmuştur. Ancak, öğrencilerden bunun yanı sıra sürükleyebileceği yönünde dönüt alınmış ve asıl uygulamada 1 hiç katılmıyorum ve 4 tamamen katılıyorum ifadesi olarak olumluya doğru artan şekilde değiştirilmiştir.

Araştırmanın deseni bölümünde bahsedilenlere ek olarak, anket üç bölümden oluşmaktadır. Her bölüm Roma rakamları kullanılarak birbirinden ayrılmış ve her bölümün başında gerekli talimatlar verilmiştir.

Birinci bölümde hem çoktan seçmeli maddelerin hem de açık uçlu maddelerin yer aldığı kişisel ve demografik bilgileri içeren olgusal sorular vardır. Büyüköztürk (2016: 125) olgusal soruları, “cevaplayıcıların cinsiyeti, yaşı, mesleği, eğitim düzeyi gibi betimlemeye yönelik sorular” olarak tanımlar.

İkinci bölümde, (a) öğretmenin derste ne sıklıkla çeviri ve anadil kullanıldığını sorgulayan çoktan seçmeli bir soru ve (b) Likert tipi ölçeğin kullanıldığı 20 adet kapalı uçlu soru yer almaktadır. Büyüköztürk (2016: 128) kapalı uçlu soruları, “cevaplayıcıya olası cevap seçeneklerinin verildiği soru türü” olarak tanımlar. Yapılandırılmış sorular ismiyle de bilinen bu tür sorularda, cevaplayıcı soruları güvenilir ve hızlı bir şekilde cevaplar, araştırmacı da cevapları hızlı ve güvenilir bir şekilde analiz etme olanağına sahiptir. Kapalı uçlu sorular sınıflama, sıralama ve dereceleme soruları olmak üzere üç grupta incelenebilir. Likert tipi ölçek kullanılarak hazırlanmış bu anketin ikinci bölümünün (b) bölümünde, kapalı uçlu dereceleme (İng. rating) soruları yer alır.

Üçüncü bölümde ise dil becerilerini en çok etkiliden en az etkiliye sıralamayı gerektiren kapalı uçlu sıralama (İng. ranking) soruları yer almaktadır. Anket toplam üç sayfadan oluşmaktadır ve cevaplanması yaklaşık olarak 10 dakika sürmektedir. EK-3’de öğrencilere sunulan anket formu yer almaktadır.

Çalışmanın anketinde, dörtlü Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Büyüköztürk (2016: 139), cevap düzeyinin altıdan veya yediden daha fazla olması durumunda, cevaplayıcıların güvenilir bir şekilde ayırım yapamadıklarını belirterek, dört ya da beş ölçek noktası sunmanın yeterince güvenilir bir sonuca varmak için genellikle yeterli

olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada, beşli değil de dörtlü ölçek noktası kullanılması da, cevaplayıcılara ortak nokta (nötr ya da diğer adıyla tarafsız) ölçek sunmaktan kaçınılmak istenmesinin bir sonucudur. Ne var ki, beşli Likert tipi ölçeklerde cevaplayıcılara üçüncü ölçek noktası “Kararsızım” ya da “Fikrim Yok” şeklinde sunulduğunda, kişinin bu seçeneği tercih etmesi aldırma ve kaçınma eğiliminden, okuma zorluğundan veya cevap vermeye isteksizliğinden kaynaklanabilir. Bu durumun önüne geçilmek istenerek, araştırmada dörtlü Likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Güvenilirlik analizi sonuçları aşağıdadır. Tablo 2’de ankette yer alan toplam 20 maddenin boyutları ve bunların Cronbach Alpha değerleri görülmektedir.

Tablo 2: Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Madde sayısı	Cronbach Alpha
Bilişsel Boyut	8	0,574
İnsancıl Boyut	6	0,573
Uygulamalı Boyut	4	0,692
Karşılaştırmalı Boyut	2	0,647

4 boyut incelendiğinde bilişsel boyutta 8 madde yer almaktadır ve bu maddeler ile ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,574 olarak elde edilmiştir. Bu da ölçeğin orta güvenilirlikte olduğunu göstermektedir. İnsancıl boyutunda da toplam 6 madde yer almaktadır ve bu boyutta elde edilen değer 0,573’tür. Uygulamalı boyutta toplam 4 madde yer almaktadır ve ölçek güvenilir bir ölçektir (Alpha değeri 0,692). Karşılaştırmalı boyutunda toplam 2 madde vardır ve Alpha değeri 0,647 olarak elde edilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Yapılan araştırmalar sonucunda ölçekten elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak istatistik programı Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (SPSS) yardımıyla istatistik işlemlerine tabi tutulmuştur. Toplanan verilerin çözümlenmesinde, araştırmanın amacına uygun olarak gerekli testler ve teknikler

uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, yüzde ve frekans hesaplamaları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Büyüköztürk'e göre (2015: 153), "t testi iki ortalama arasındaki farkları tespit etmede kullanılan parametrik bir sistemdir". Bu araştırmamızda bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. İki bağımsız örneklem grubundan elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını karşılaştırmak için kullanılmıştır. Bu iki bağımsız değişken kadın ve erkek olmak üzere cinsiyettir. Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda t testi kullanılmıştır.

Kısaca ANOVA (İng. Analysis of Variance) olarak isimlendirilen varyans analizi, Büyüköztürk'e göre (2015: 178) "iki ya da daha çok evrene ait ortalama puanları karşılaştırmada kullanılan güçlü bir parametrik istatistiktir". Tek yönlü ANOVA, bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan tek bir bağımsız değişken olduğunda yapılır. Örneğin, bu çalışmamızda da Türkçe seviyelerine göre (A, B ve C) karşılaştırmalarda ve Türkçe öğretmeninin çeviri kullanma sıklığına göre (hiç, nadiren, bazen) karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Bunlarda tek bağımsız değişken seviye ve sıklık, bağımlı değişken ise anadil ve çeviriye karşı olan görüştür.

Sözün özü, veriler IBM SPSS V23 ile analiz edilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile bağımsız örnekler t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları nicel veriler için ortalama $\pm$ s.sapma, nitel veriler için frekans (yüzde) olarak sunulmuştur. Önem düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma verilerinin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda ele alınmıştır. İlk olarak olgusal sorulardan elde edilen cevaplara göre tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. İkinci olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anadil kullanımı ve çeviri odaklı etkinliklerin kullanımına olan görüşler, frekans dökümleri ve ortalama değerler bağlamında ele alınmıştır. Daha sonra sırasıyla; Türkçe seviyesine göre, Türkçe öğretmenin derste çeviri kullanım sıklığına ve cinsiyete göre öğrencilerin anadil kullanımına ve çeviri uygulamalarına olan görüşlerinde bir fark var mıdır alt problemlerine cevap aranmaya çalışılmıştır. Altıncı bölümde, anketin bir boyutu olan dil becerileri boyutuna odaklanılmıştır. Öğrenciler dört temel dil becerisini anadil ve çeviri kullanımına göre sıraladıklarında hangi beceriyi en etkili ve en az etkili buldukları frekans dökümleri ile açıklanmış; dahası dil becerilerine olan bakış açılarına göre birtakım karşılaştırmalar yapılmıştır. Son olarak ise, ankette yer alan ve daha önceki bölümlerde de bahsedilmiş olan dört boyutunun (bilişsel, insancıl, uygulanabilirlik, karşılaştırmalı dil analizleri) arasındaki korelasyon analizleri sunulmuştur.

5.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin, anketin birinci bölümündeki olgusal sorulara verdikleri cevapların analizleri ve yorumları yapılacaktır.

İlk olarak, ankete katılan öğrencilerin yaş dağılımları Tablo 3’de görülmektedir. Araştırma, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nde yapıldığı için büyük çoğunluğun 18- 22 yaş arasındaki gençlerden oluştuğu görülmektedir. Yine de, frekans dökümlerine bakıldığında 15 öğrencinin 33 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Yaş Dağılımları

Yaş	Frekans (f)	Yüzde (%)
18- 22	75	49,3
23- 27	41	27
28- 32	21	13,8
33 ve üzeri	15	9,9

Tablo 4’de cinsiyet dağılımları yer almaktadır. Erkek katılımcılar yüzde 9,2 oranında daha fazla olmasına rağmen, kadın ve erkek öğrencilerin sayıları birbirinden çok da farklı değildir.

Tablo 4: Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	69	45,4
Erkek	83	54,6

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda her milliyetten öğrenci yer alabilmektedir. Öğrencilerin milliyete göre sınıflara yerleştirilmesi tercih edilmemektedir. Bu nedenle de sınıfların çokdilli ve çokkültürlü bir yapıda oldukları görülmektedir. Tablo 5’te araştırmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkeler yer almaktadır:

Tablo 5: Uyruk Dağılımları

Ülke	Frekans (f)	Ülke	Frekans (f)
Suriye	29	Fas	1
Filistin	17	İran	1
Afganistan	11	Endonezya	1
Pakistan	9	Romanya	1
Çin	8	Tanzanya	1
Irak	7	Fildişi Sahili	1
Cibuti	5	Kenya	1
Güney Kore	5	Yunanistan	1
Somali	5	Cezayir	1
Ürdün	5	Moğolistan	1
Mısır	4	Sudan	1
Yemen	3	Arabistan	1
Özbekistan	3	Tataristan	1
Tunus	2	Kosova	1
Kamerun	2	Gürcistan	1
Benin Cumhuriyeti	2	Litvanya	1
Arnavutluk	2	Lübnan	1
Nijerya	2	Ukrayna	1
Bolivya	1	Madagaskar	1

Böylesi uluslararası bir toplulukla dil eğitiminde, ortak dil olarak kullanılacak üç durum bulunmaktadır ve bunlar şöyle sıralanabilir: Bu sınıflarda lingua franca gerçeği düşünüldüğünde, eğitimin hedefleri ve amaçları da düşünüldüğünde, ortak dil Türkçedir ve Türkçe olmalıdır. Ancak kuruma A1 seviyesinde başlamış, daha ilk

günlerini geçiren bir öğrenci düşünüldüğünde ders içi ya da çoğunlukla ders dışı durumlarda çevresindekilerle iletişime geçebilmesi için ya aynı anadile sahip olduğu arkadaşları ile bir araya gelip ortak dil olarak anadillerini kullanacaklardır. Yahut da son bir seçenek olan tüm dünyada lingua franca gerçeği düşünüldüğünde ortak dil olarak İngilizceyi kullanmak durumunda kalacaklardır. Diğer bir deyişle, aynı milliyetten olan- şöyle izah edilecek olursa aynı anadile sahip öğrenciler- birbirleriyle iletişim kurarken anadillerini kullanabilmektedirler. Fakat öğrencinin sınıfında kendi anadilinden kimse yoksa ya Türkçe ya da duruma göre İngilizce ortak dil olabilmektedir. Bu da belki başka bir araştırmaya konu olabilecek nitelikte önemde bir konudur; ancak elimizdeki verilerle bunların çıkarımı yapılabilmektedir.

Tablo 6’da öğrencilerin “Türkçeyi hangi kurumda öğrenmeye başladınız?” sorusuna verdikleri cevaplar sunulmuştur. Görüldüğü üzere, öğrencilerin neredeyse tamamı Türkçeyi Türkiye’de öğrenmeye başlamıştır. Bu durum da katılımcıların Türkçe’ye oldukça fazla maruz kaldıkları ve anadili konuşurları ile iletişimlerinin çok yoğun olduğu gerçeklerini çıkarım yapılmasını olağan kılar.

Tablo 6: Öğrencilerin Türkçe Öğrendikleri Kurum

Kurum	Frekans (f)	Yüzde (%)
İÜ Dilmer	142	93,4
Kendi ülkemde bir lisede	9	5,9
Türkiye’de bir lisede	1	0,7

Şimdi de öğrencilerin “Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara bakılabilir. Tablo 7’de frekans dökümleri ve yüzdeler yer almaktadır. 121 öğrenci ile, öğrencilerin büyük bir kısmı 1 yıldan daha az süredir Türkçe öğrendiğini belirtmiştir. Anketin öğrencilere yaz döneminde uygulandığı gerçeğinden yola çıkar isek bu katılımcıların büyük bir kısmı Eylül ayı gibi eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamışlardır çıkarımında bulunulabilir.

Tablo 7: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreleri

Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz?	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 yıldan daha az	121	79,6
1- 3 yıl	19	12,5
3- 5 yıl	3	2,0
5 yıl ve üzeri	9	5,9

Öğrencilerin seviye dağılımları ise Tablo 8’de verilmiştir. Görüldüğü üzere, öğrencilerin yarısından çoğu C1 seviyesinde, yani ileri düzey öğrencilerdir. Bu durumda, yukarıda da bahsedildiği gibi anketin yaz aylarında uygulanması gerçeğinin yansımaları bulunmaktadır diye düşünülebilir. Yine buna ek olarak, daha sonraki bölümlerde de üzerinde daha fazla duracağımız gibi, bu durum seviyeler açısından karşılaştırma yapıldığında, anlamlı bir farkın görülmemesine de kaynak olmuştur; çünkü görüldüğü gibi öğrencilerin büyük kısmı üst orta ve ileri düzey öğrencileridir. Ne var ki, bu durumun öğrencilerin anket maddelerini okuduklarında Türkçe seviyelerinin iyi olmasına bağlı olarak, anketi daha iyi anlamalarına katkıda bulunduğunu ve dolayısıyla da anketin geçerliği ve güvenilirliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Tablo 8: Seviye Dağılımları

Türkçe seviyeniz nedir?	Frekans (f)	Yüzde (%)
A1	2	1,3
A2	17	11,2
B1	23	15,1
B2	22	14,5
C1	88	57,9

Son çoktan seçmeli soru olan ve ikinci bölümün (a) bölümünde yer alan tek soru olan: “Türkçe öğretmeniniz ders esnasında ne kadar sıklıkla çeviri (İngilizce veya anadilinizi) kullanmaktadır?” yer almaktadır. Öğrencilerin cevapları Tablo 9’daki gibidir. Bir ders saati 40 dakika olarak düşünülmüş ve dakika bazında

öğrencilere seçenekler aşağıdaki gibi sunulmuştur. Yüzde 46,7 ile 71 öğrenci nadiren diye yanıt verirken, yüzde 28,9 ile 44 öğrenci hiç cevabını vermiştir.

Tablo 9: Türkçe Öğretmenin Çeviri ve Anadili Kullanma Sıklığı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç	44	28,9
Nadiren (1-2 dakika)	71	46,7
Bazen (5-10 dakika)	37	23,4
Sık sık (15-20 dakika)	0	0
Her zaman	0	0

Hiçbir öğrenci sık sık ya da her zaman diye cevap vermemiştir. Yüzde 23,4 ile 37 öğrenci ise derslerinde bazen çeviri etkinlikleri kullanıldığını belirtmiştir. Buradan çıkacak sonuçla, çeviri etkinlikleri ya da uygulamaları ya da kod/ dil değiştirme durumları öğretmen tarafından nadiren kullanılmakta ya da hiç kullanılmamaktadır. Bunun altında yatan en büyük sebep, öğrencilerin anadillerinin farklı olması olabilir diye düşünülebilir. Ortak dil olarak İngilizce gerçeğini düşündüğümüzde de, öğretmenin sınıfta İngilizce kullanmamasının birçok sebebi olabilir.

5.2. Öğrencilerin Çeviri Ve Anadili Kullanımı Üzerine Olan Görüşü

Bu bölümde araştırmanın ana problemine cevap bulunmaya çalışılacaktır. Tablo 10’da, anketin ikinci bölümünün (b) bölümünde yer alan dörtlü Likert tipi ölçek kullanılarak hazırlanmış 20 soruya verilen cevapların frekans dökümleri ve parantez içlerinde de verilen cevapların yüzdeleri yer almaktadır. Sorulara verilen cevapların frekans dökümlerinde ters maddelerde dönüştürme yapmadan frekanslar sunulmuştur.

Tablo 10: Anket Maddelerine Verilen Cevapların Frekans Dökümleri ve Yüzdelikleri

	Hiç Katılmıyorum f (%)	Kısmen Katılmıyorum f (%)	Kısmen Katılıyorum f (%)	Tamamen Katılıyorum f (%)
S1	7(4,6)	4 (2,6)	91(59,9)	50(32,9)
S2	47(30,9)	85(55,9)	12(7,9)	8(5,3)
S3	23(15,1)	26(17,1)	79(52)	24(15,8)
S4	69(45,4)	63(41,4)	12(7,9)	8(5,3)
S5	30(19,7)	21(13,8)	66(43,4)	35(23)
S6	25(16,4)	59(38,8)	32(21,1)	36(23,7)
S7	14(9,2)	22(14,5)	80(52,6)	36(23,7)
S8	99(65,1)	46(30,3)	5(3,3)	2(1,3)
S9	2(1,3)	6(3,9)	59(38,8)	85(55,9)
S10	71(46,7)	68(44,7)	11(7,2)	2(1,3)
S11	68(44,7)	67(44,1)	11(7,2)	6(3,9)
S12	6(3,9)	11(7,2)	87(57,2)	48(31,6)
S13	15(9,9)	45(29,6)	43(28,3)	49(32,2)
S14	9(5,9)	11(7,2)	62(40,8)	70(46,1)
S15	11(7,2)	62(40,8)	41(27)	38(25)
S16	30(19,7)	27(17,8)	68(44,7)	27(17,8)
S17	30(19,7)	62(40,8)	35(23)	25(16,4)
S18	2(1,3)	8(5,3)	68(44,7)	74(48,7)
S19	73(48)	66(43,4)	5(3,3)	8(5,3)
S20	5(3,3)	8(5,3)	52(34,2)	87(57,2)

Tablo incelendiğinde, 91 öğrenci birinci madde olan “*Sınıfta yaptığımız herhangi bir etkinlik sırasında, Türkçe öğretmeni bazen sözlü olarak kendi dilime ya da İngilizceye çevirdiğinde daha iyi anlıyorum.*” maddesi için görüşünü “Kısmen katılıyorum” olarak işaretlerken, ikinci en yüksek frekans olan 50 öğrenci de “Tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir.

İkinci madde şöyledir: *“Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmek için Türkçeden kendi anadilime çeviri etkinliklerine hiç ihtiyaç duymuyorum.”* ve 85 öğrenci kısmen katılmadıklarını belirtmişlerdir. İkinci en yüksek frekans ise 45 öğrenci ile *“Hiç katılmıyorum”* seçeneğidir.

Üçüncü madde olan *“Türkçe dersinde yaptığımız etkinliklerin yönergeleri, ne yaptığımızı netleştirmek için bazen kendi anadilimde ya da İngilizce verilebilir.”* ifadesi, 79 öğrenci tarafından *“Kısmen katılıyorum”* olarak seçilmiştir. Diğer seçeneklerin frekans değerleri ise birbirine oldukça yakın olduğu görülür. 23 öğrenci hiç katılmadığını, 26 öğrenci kısmen katılmadığını, 24 öğrenci ise tamamen katıldığını belirtmiştir.

Dördüncü madde, *“Türkçe konuşulduğunda kelimeleri veya cümleleri aklımdan hiç çevirmiyorum.”* şeklindedir. 69 öğrenci hiç katılmadığını, 63 öğrenci kısmen katılmadığını söylemiş; ama 12 öğrenci kısmen katıldığını ve sadece 8 öğrenci tamamen katıldığını söylemiştir.

Beşinci madde olan *“Türkçe öğretmeni bazen İngilizce ya da anadilimde konuştuğunda, sınıf etkinliklerine katılmak için kendimi motive hissediyorum.”* maddesine olan fikrini, 66 öğrenci *“Kısmen katılıyorum”* olarak belirtirken 35 öğrenci tamamen katıldığını ve 30 öğrenci de hiç katılmadığını belirtmiştir.

Altıncı madde şöyledir: *“Sınıf etkinliklerinde yalnızca Türkçe kullanmam gerektiğinde kendimi rahat hissediyorum.”* 59 öğrenci bu maddeye kısmen katılmadığını belirtirken, 32 öğrenci kısmen katıldığını ve 36 öğrenci ise tamamen katıldığını belirtmiştir.

Yedinci madde *“Türkçe öğrenirken kendi anadilimin sınıfta bazı durumlarda bir araç olarak kullanılması, dilsel ve kültürel kimliğimin onaylandığının göstergesidir.”* şeklinde düzenlenmiştir. 80 öğrenci kısmen katıldığını ve 26 öğrenci de tamamen katıldığını söylemişlerdir.

Sekizinci madde olarak öğrencilere, *“Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından çevrilmesi zaman kaybıdır.”* sunulmuş ve 99 öğrenci hiç katılmıyorum olarak fikrini belirtmiştir. 46 öğrenci de kısmen katılmıyorum olarak işaretlemiştir.

Görüldüğü gibi sadece 5 öğrenci kısmen katılıyorum ve 2 öğrenci tamamen katılıyorum diyerek, olumsuz tarafta yer almışlardır.

Dokuzuncu madde, *“Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan ikidilli sözlükler daha iyi anlamama yardımcı oluyor.”* şeklindedir. 85 öğrenci tamamen katıldığını ve 59 öğrenci kısmen katıldığını vurgulamışken; 6 öğrenci kısmen katılmıyorum ve sadece 2 öğrenci, hiç katılmıyorum, demiştir.

Onuncu maddede yer alan *“Ders sırasında, çeviri etkinlikleri kafamı karıştırdığı için kullanışsızdır.”* ifadesine, 71 öğrenci hiç katılmadığını ve 68 öğrenci kısmen katılmadığını söylemiştir.

On birinci madde şu şekildedir: *“Türkçe derslerinde anlamak için sözlü olarak kendi dilime veya İngilizceye çeviriye hiç ihtiyaç duymuyorum.”* 68 öğrenci hiç katılmadığını ve 67 öğrenci kısmen katılmadığını belirtmiştir.

On ikinci madde olan, *“Ne okuduğumu daha iyi anlamayabilmem için, Türkçeden kendi anadilime veya İngilizceye çeviri etkinlikleri bazen uygulanmalıdır.”* maddesini 87 öğrenci kısmen katılıyorum olarak işaretlemiş ve 48 öğrenci, tamamen katılıyorum olarak fikrini belirtmiştir.

On üçüncü madde, *“Derste etkinliğe başlamadan önce, öğretmen yönergeleri sadece Türkçe vermelidir.”* şeklindedir. Bu madde için üç frekans değeri oldukça yakındır. 49 öğrenci tamamen katılıyorum ve 43 öğrenci, kısmen katılıyorum olarak işaretlerken 45 öğrenci, kısmen katılmıyorum ve 15 öğrenci, hiç katılmıyorum olarak tercihte bulunmuştur.

On dördüncü madde olarak öğrencilere, *“Öğretmen Türkçe konuştuğunda bazı kelime veya cümleleri aklımdan kendi anadilime çeviriyorum.”* sunulmuştur. 70 öğrenci tamamen katılıyorum ve kısmen katılıyorum olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu fikrini olumlu yönde belirtirken, 11 öğrenci, kısmen katılmıyorum ve 9 öğrenci de, hiç katılmıyorum olarak seçimde bulunmuştur.

On beşinci madde şöyledir: *“Bütün ders boyunca yalnızca Türkçe konuşulması gerektiğinde, duygu ve düşüncelerimi ifade etmek için kendimi motive*

hissediyorum.” 62 öğrenci kısmen katılmadığını ve 11 öğrenci hiç katılmadığı belirtmiş, 41 öğrenci kısmen katılıyorum ve 38 öğrenci de tamamen katılıyorum demiştir.

On altıncı maddede yer alan, “*Etkinliklerde yalnızca Türkçe kullanmam gerektiğinde kaygı duyuyorum.*” ifadesine, 68 öğrenci kısmen katılıyorum demiştir. Diğer üç frekans değeri ise birbirine oldukça yakın olup; 30 öğrenci hiç katılmıyorum, 27 öğrenci kısmen katılmıyorum ve diğer bir 27 öğrenci de tamamen katılıyorum olarak fikrini belirtmiştir.

On yedinci madde, “*Derste yalnızca Türkçe kullanıldığında, dilsel ve kültürel kimliğime herhangi bir yaptırım/ zorlama hissetmiyorum.*” şeklindedir. 62 öğrenci kısmen katılmıyorum seçeneğini işaretlemiştir. 35 öğrenci kısmen katılıyorum ve 25 öğrenci de tamamen katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

On sekizinci maddede yer alan “*Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından bazen çevrilmesi zaman kazandırıcıdır.*” ifadesine 74 öğrenci tamamen katılıyorum ve 68 öğrenci kısmen katılıyorum derken, sadece 8 öğrenci kısmen katılmıyorum ve 2 öğrenci de hiç katılmıyorum olarak tercihte bulunmuşlardır.

On dokuzuncu madde şu şekildedir: “*Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan ikidilli sözlükler anlamamı güçleştiriyor.*” 73 öğrenci hiç katılmıyorum ve 66 öğrenci kısmen katılmıyorum olarak fikirlerini belirtmişlerdir. Buna rağmen, 8 öğrenci tamamen katılıyorum ve 5 öğrenci de kısmen katılıyorum demiştir.

Son maddemiz şöyledir: “*Çeviri etkinlikleri, kendi anadilim ve Türkçe arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri fark etmemi sağladığı için faydalıdır.*” Bu maddeye 87 öğrenci tamamen katılıyorum ve 52 öğrenci kısmen katılıyorum diyerek öğrencilerin oldukça büyük bir çoğunluğunun olumlu bir tercihte bulunduğu açıktır.

Aşağıda yer alan Tablo 11’de ise frekans dökümlerini henüz irdelediğimiz bu 20 soruya verilen cevaplara ait ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 11: Anket Maddelerine Verilen Cevaplara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Ortalama	Standart Sapma
S1	Sınıfta yaptığımız herhangi bir etkinlik sırasında, Türkçe öğretmeni bazen sözlü olarak kendi dilime ya da İngilizceye çevirdiğinde daha iyi anlıyorum.	3,21	0,71
S2	Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmek için Türkçeden kendi anadilime çeviri etkinliklerine hiç ihtiyaç duymuyorum.	3,13	0,77
S3	Türkçe dersinde yaptığımız etkinliklerin yönergeleri, ne yaptığımı netleştirmek için bazen kendi anadilimde ya da İngilizce verilebilir.	2,68	0,92
S4	Türkçe konuşulduğunda kelimeleri veya cümleleri aklımdan hiç çevirmiyorum.	3,27	0,82
S5	Türkçe öğretmeni bazen İngilizce ya da anadilimde konuştuğunda, sınıf etkinliklerine katılmak için kendimi motive hissediyorum.	2,70	1,04
S6	Sınıf etkinliklerinde yalnızca Türkçe kullanmam gerektiğinde kendimi rahat hissediyorum.	2,48	1,03
S7	Türkçe öğrenirken kendi anadilimin sınıfta bazı durumlarda bir araç olarak kullanılması, dilsel ve kültürel kimliğimin onaylandığının göstergesidir.	2,91	0,86
S8	Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından çevrilmesi zaman kaybıdır.	3,59	0,62
S9	Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan iki dilli sözlükler daha iyi anlamama yardımcı oluyor.	3,49	0,64
S10	Ders sırasında, çeviri etkinlikleri kafamı karıştırdığı için kullanışsızdır.	3,37	0,68
S11	Türkçe derslerinde anlamak için sözlü olarak kendi	3,30	0,77

	anadilime veya İngilizceye çeviriye hiç ihtiyaç duymuyorum.		
S12	Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmem için, Türkçeden kendi anadilime veya İngilizceye çeviri etkinlikleri bazen uygulanmalıdır.	3,16	0,72
S13	Derste etkinliğe başlamadan önce, öğretmen yönergeleri yalnızca Türkçe vermelidir.	2,17	1,00
S14	Öğretmen Türkçe konuştuğunda bazı kelime veya cümleleri aklımdan kendi anadilime çeviriyorum.	3,27	0,84
S15	Bütün ders boyunca yalnızca Türkçe konuşulması gerektiğinde, duygu ve düşüncelerimi ifade etmek için kendimi motive hissediyorum.	2,30	0,93
S16	Etkinliklerde yalnızca Türkçe kullanmam gerektiğinde kaygı duyuyorum.	2,61	1,00
S17	Derste yalnızca Türkçe kullanıldığında, dilsel ve kültürel kimliğime herhangi bir yaptırım/ zorlama hissetmiyorum.	2,64	0,98
S18	Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından bazen çevrilmesi zaman kazandırıcıdır.	3,41	0,65
S19	Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan iki dilli sözlükler anlamamı güçleştiriyor.	3,34	0,78
S20	Çeviri etkinlikleri, kendi anadilim ve Türkçe arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri fark etmemi sağladığı için faydalıdır.	3,45	0,74

Her bir soru için ortalama değerleri ve standart sapma değerleri Tablo 11’de sunulmuştur. Ortalama değerler alınırken ters maddelerde dönüşüm yapılarak sonuçlar sunulmuştur.

Görüldüğü üzere: “Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından çevrilmesi zaman kaybıdır”, “Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan iki dilli sözlükler daha

iyi anlamama yardımcı oluyor”, “Çeviri etkinlikleri, kendi anadilim ve Türkçe arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri fark etmemi sağladığı için faydalıdır” ifadeleri en yüksek ortalama değere sahip ifadelerdir. Buna karşın, “Sınıf etkinliklerinde yalnızca Türkçe kullanmam gerektiğinde kendimi rahat hissediyorum”, “Bütün ders boyunca yalnızca Türkçe konuşulması gerektiğinde, duygu ve düşüncelerimi ifade etmek için kendimi motive hissediyorum” ve “Derste etkinliğe başlamadan önce, öğretmen yönergeleri yalnızca Türkçe vermelidir” ifadeleri en düşük ortalama değere sahip ifadelerdir.

Standart sapma değerlerine bakıldığında ise, sıfıra yakın olan maddelerde görüş birliğinin yani öğrenciler arasındaki benzerliklerin çok fazla olduğu söylenebilir. Değerler sıfırdan uzaklaştıkça öğrenciler birbirinden farklı cevaplar vermeye başlamış, diğer bir deyişle, öğrenciler birbirinden farklı seçenekler işaretlemişlerdir. Bu çıkarımlar, frekans dökümleri sunulan Tablo 10’dan faydalanarak da yapılabilir.

Burada kesinlikle vurgulanması gereken ortalama değerlerin bu denli yüksek olmasıdır. Bu nedenle, 0 - 2 arası ortalama değerlerinin hiç katılmıyorum ya da kısmen katılmıyorum şeklindeki sonuçlara göndermede bulunduğu ve 2 - 4 arası ortalama değerlerinin kısmen katılıyorum ya da tamamen katılıyorum şeklindeki sonuçlara göndermede bulunduğu gerçeklerinden yola çıkarak anketin sorularına verilen ortalama değerlerin tümünün 2’nin üzerinde olması şaşırtıcıdır. Öğrencilerin cevapladıklarına göre şekillenmiş tüm bu ortalama değerlerini irdeleyerek denilebilir ki, öğrenciler ders esnasında uygulanacak etkinliklerde çeviri ve anadil kullanılması yönünde bir görüşe ve algıya sahiptirler.

Bir önceki bölümde tanımlayıcı istatistikler bölümünde “*Türkçe öğretmeniniz ders esnasında ne sıklıkla çeviri (İngilizce ya da kendi anadilinizi) kullanmaktadır?*” çoktan seçmeli sorusuna verilen öğrenci cevaplarının frekanslarına bakılmıştır ve cevaplarda sık sık ya da her zaman seçeneklerini hiçbir öğrencinin işaretlemediği görülmüştür. Öğrencilerin oldukça büyük bir çoğunluğu hiç ya da nadiren seçeneğindeki görüşlerini belirtmiştir. Buradan çıkacak sonuçla, öğrenciler şu an çeşitli nedenlerden dolayı uygulamayan ya da uygulanmayan çeviri odaklı

etkinliklerin dil öğretimi süreçlerinde kullanılması arzusunda oldukları görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Sözün özü, anket maddelerine verilen cevapların ortalama değerleri yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğretiminde anadil ve çeviri kullanımına karşı oldukça olumlu bir görüş takındıklarını göstermektedir. Böylece araştırmanın problemi olan anadilleri birbirinden farklı olup, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, sınıf ortamlarında anadilleri (kendi dilleri) ve çeviri kullanımına karşı görüşleri nelerdir sorusunun cevabı bulunmuştur.

5.3. Öğrencilerin Türkçe Seviyesine Göre Anadili Kullanımına Olan Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 12’de Türkçe seviyesine göre soruların karşılaştırıldığı analiz sonuçları verilmiştir. Görüldüğü gibi, seviyeler A1 ve A2 seviyesindeki öğrenciler birlikte alınarak A, B1 ve B2 seviyesindeki öğrenciler birlikte alınarak B ve C1 seviyesindeki öğrenciler de C olarak tabloda sunulmuştur. A, B ve C seviyelerindeki öğrenci gruplarının dil öğretiminde anadil kullanımı ve çeviri uygulamalarına karşı olan görüşleri karşılaştırılacaktır.

Tablo 12: Öğrencilerin Türkçe Seviyesine Göre Çeviri Kullanımına Olan Görüşlerinin Karşılaştırılması

	A	B	C	F	p
S1	3,16 ± 0,9	3,24 ± 0,61	3,2 ± 0,71	0,107	0,899
S2	2,84 ± 0,6	3,11 ± 0,8	3,19 ± 0,77	1,666	0,193
S3	3,05 ± 0,52	2,69 ± 0,87	2,6 ± 0,99	1,910	0,152
S4	3,21 ± 0,98	3,4 ± 0,72	3,22 ± 0,84	0,802	0,451
S5	3,21 ± 0,92	2,56 ± 1,06	2,66 ± 1,03	2,882	0,059
S6	2,42 ± 0,96	2,56 ± 1,1	2,45 ± 1,02	0,177	0,838
S7	3,05 ± 0,52	2,8 ± 0,92	2,93 ± 0,89	0,648	0,524
S8	3,47 ± 0,84	3,49 ± 0,63	3,67 ± 0,56	1,668	0,192
S9	3,32 ± 0,75	3,31 ± 0,76	3,63 ± 0,51	4,618	0,011
S10	3,26 ± 0,81	3,29 ± 0,76	3,43 ± 0,6	0,923	0,400

S11	3,26 ± 0,87	3,09 ± 0,85	3,41 ± 0,69	2,646	0,074
S12	3,05 ± 0,71	3,13 ± 0,81	3,2 ± 0,68	0,401	0,670
S13	2,11 ± 1,05	2,29 ± 0,99	2,13 ± 0,99	0,448	0,640
S14	3,05 ± 0,71	3,38 ± 0,75	3,26 ± 0,9	1,017	0,364
S15	2,47 ± 0,9	2,44 ± 0,84	2,19 ± 0,97	1,469	0,234
S16	2,47 ± 0,84	2,6 ± 0,99	2,64 ± 1,04	0,206	0,814
S17	2,68 ± 0,95	2,78 ± 0,95	2,56 ± 1	0,778	0,461
S18	3,16 ± 0,76	3,44 ± 0,62	3,44 ± 0,64	1,596	0,206
S19	3,21 ± 0,98	3,2 ± 0,81	3,44 ± 0,71	1,767	0,174
S20	3,42 ± 0,77	3,42 ± 0,72	3,48 ± 0,76	0,101	0,904

(F: tek yönlü varyans analizi test istatistiği, p: önem düzeyi)

“Sınıfta yaptığınız herhangi bir etkinlik sırasında, Türkçe öğretmeni bazen sözlü olarak kendi dilime ya da İngilizceye çevirdiğinde daha iyi anlıyorum” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir (p=0,899). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,16 iken B seviyesinde olanlarda 3,24 ve C seviyesinde olanlarda 3,2 olarak elde edilmiştir.

“Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmek için Türkçeden kendi anadilime çeviri etkinliklerine hiç ihtiyaç duymuyorum” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir (p=0,193). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 2,84 iken B seviyesinde olanlarda 3,11 ve C seviyesinde olanlarda 3,19 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe dersinde yaptığımız etkinliklerin yönergeleri, ne yaptığımı netleştirmek için bazen kendi anadilimde ya da İngilizce verilebilir” ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir (p=0,152). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,05 iken B seviyesinde olanlarda 2,69 ve C seviyesinde olanlarda 2,6 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe konuşulduğunda kelimeleri veya cümleleri aklımdan hiç çevirmiyorum” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık

göstermemektedir ($p=0,451$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,21 iken B seviyesinde olanlarda 3,4 ve C seviyesinde olanlarda 3,22 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe öğretmeni bazen İngilizce ya da anadilimde konuştuğunda, sınıf etkinliklerine katılmak için kendimi motive hissediyorum” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,059$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,21 iken B seviyesinde olanlarda 2,56 ve C seviyesinde olanlarda 2,66 olarak elde edilmiştir.

“Sınıf etkinliklerinde yalnızca Türkçe kullanmam gerektiğinde kendimi rahat hissediyorum” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,838$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 2,42 iken B seviyesinde olanlarda 2,56 ve C seviyesinde olanlarda 2,45 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe öğrenirken kendi anadilimin sınıfta bazı durumlarda bir araç olarak kullanılması, dilsel ve kültürel kimliğimin onaylandığının göstergesidir” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,524$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,05 iken B seviyesinde olanlarda 2,8 ve C seviyesinde olanlarda 2,93 olarak elde edilmiştir.

“Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından çevrilmesi zaman kaybıdır” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,192$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,47 iken B seviyesinde olanlarda 3,49 ve C seviyesinde olanlarda 3,67 olarak elde edilmiştir.

“Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan iki dilli sözlükler daha iyi anlamama yardımcı oluyor” ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermektedir ($p=0,011$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,32 iken B seviyesinde olanlarda 3,31 ve C seviyesinde olanlarda 3,63 olarak elde edilmiştir.

“Ders sırasında, çeviri etkinlikleri kafamı karıştırdığı için kullanışsızdır” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,4$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,26 iken B seviyesinde olanlarda 3,29 ve C seviyesinde olanlarda 3,43 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe derslerinde anlamak için sözlü olarak kendi anadilime veya İngilizceye çeviriye hiç ihtiyaç duymuyorum” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,074$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,26 iken B seviyesinde olanlarda 3,09 ve C seviyesinde olanlarda 3,41 olarak elde edilmiştir.

“Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmem için, Türkçeden kendi anadilime veya İngilizceye çeviri etkinlikleri bazen uygulanmalıdır” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,67$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,05 iken B seviyesinde olanlarda 3,13 ve C seviyesinde olanlarda 3,2 olarak elde edilmiştir.

“Derste etkinliğe başlamadan önce, öğretmen yönergeleri yalnızca Türkçe vermelidir” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,64$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 2,11 iken B seviyesinde olanlarda 2,29 ve C seviyesinde olanlarda 2,13 olarak elde edilmiştir.

“Öğretmen Türkçe konuştuğunda bazı kelime veya cümleleri aklımdan kendi anadilime çeviriyorum” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,364$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,05 iken B seviyesinde olanlarda 3,38 ve C seviyesinde olanlarda 3,26 olarak elde edilmiştir.

“Bütün ders boyunca yalnızca Türkçe konuşulması gerektiğinde, duygu ve düşüncelerimi ifade etmek için kendimi motive hissediyorum” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,234$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 2,47 iken B seviyesinde olanlarda 2,44 ve C seviyesinde olanlarda 2,19 olarak elde edilmiştir.

“Etkinliklerde yalnızca Türkçe kullanmam gerektiğinde kaygı duyuyorum” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,814$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 2,47 iken B seviyesinde olanlarda 2,6 ve C seviyesinde olanlarda 2,64 olarak elde edilmiştir.

“Derste yalnızca Türkçe kullanıldığında, dilsel ve kültürel kimliğime herhangi bir yaptırım/ zorlama hissetmiyorum” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,461$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 2,68 iken B seviyesinde olanlarda 2,78 ve C seviyesinde olanlarda 2,56 olarak elde edilmiştir.

“Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından bazen çevrilmesi zaman kazandırıcıdır” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,206$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,16 iken B seviyesinde olanlarda 3,44 ve C seviyesinde olanlarda 3,44 olarak elde edilmiştir.

“Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan iki dilli sözlükler anlamamı güçleştiriyor” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,174$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,21 iken B seviyesinde olanlarda 3,2 ve C seviyesinde olanlarda 3,44 olarak elde edilmiştir.

“Çeviri etkinlikleri, kendi anadilim ve Türkçe arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri fark etmemi sağladığı için faydalıdır” ifadesinin ortalama değerleri dil seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,904$). A seviyesinde olanlarda ortalama değer 3,42 iken B seviyesinde olanlarda 3,42 ve C seviyesinde olanlarda 3,48 olarak elde edilmiştir.

Kısacası, seviyeye göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeviri ve anadil kullanımına karşı olan görüşü karşılaştırıldığında dokuzuncu madde olan *“Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan iki dilli sözlükler daha iyi anlamama yardımcı oluyor”* maddesi haricinde herhangi bir fark ortaya çıkmamıştır. Nitekim tüm seviyelerdeki öğrencilerin ders esnasında anadil ve çeviri kullanımına karşı olumlu bir görüşte olduğu görülmektedir.

5.4. Öğretim Sürecinde Çeviri Kullanım Sıklığının Öğrencilerin Çeviri Ve Anadili Kullanımı Üzerine Olan Görüşlerine Etkisi

Tablo 13'te, Türkçe öğretmenin destek olma, diğer bir deyişle derste çeviri kullanım sıklığına göre karşılaştırmalar verilmiştir. Önceki bölümlerde vurgulandığı gibi, öğrenciler hiç, nadiren ya da bazen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anadil kullanımı ve çeviri uygulamaları olduğunu belirtmişlerdi. Şimdi hiç cevabını veren, nadiren cevabını veren ve bazen cevabını veren öğrenci grupları arasında çeviri ve anadil kullanımına karşı olan görüşler arasında fark var mıdır ona bakılacaktır.

Tablo 13: Öğretim Sürecinde Çeviri Kullanım Sıklığının Öğrencilerin Çeviri Ve Anadili Kullanımı Üzerine Olan Görüşlerine Etkisi

	Hiç	Nadiren	Bazen	F	p
S1	3,16 ± 0,57	3,2 ± 0,8	3,3 ± 0,66	0,406	0,667
S2	3,16 ± 0,83	3,1 ± 0,74	3,14 ± 0,75	0,088	0,916
S3	2,57 ± 0,87	2,73 ± 0,96	2,73 ± 0,9	0,493	0,612
S4	3,55 ± 0,66a	3,18 ± 0,74ab	3,11 ± 1,05b	3,717	0,027
S5	2,8 ± 1,00	2,66 ± 1,07	2,65 ± 1,03	0,277	0,759
S6	2,57 ± 1,04	2,38 ± 1,01	2,57 ± 1,07	0,626	0,536
S7	2,73 ± 1,04	2,97 ± 0,79	3 ± 0,75	1,373	0,257
S8	3,61 ± 0,49	3,66 ± 0,67	3,43 ± 0,65	1,701	0,186
S9	3,43 ± 0,73	3,51 ± 0,61	3,54 ± 0,61	0,317	0,729
S10	3,5 ± 0,51	3,25 ± 0,77	3,43 ± 0,65	2,042	0,133
S11	3,27 ± 0,79	3,3 ± 0,82	3,32 ± 0,67	0,044	0,957
S12	3,16 ± 0,68	3,21 ± 0,75	3,08 ± 0,72	0,393	0,676
S13	2,25 ± 0,99	2,08 ± 1,04	2,24 ± 0,93	0,501	0,607
S14	3,43 ± 0,79a	3,34 ± 0,72ab	2,95 ± 1,03b	3,975	0,021
S15	2,48 ± 0,88	2,32 ± 0,95	2,05 ± 0,91	2,157	0,119
S16	2,64 ± 1,12	2,52 ± 1	2,73 ± 0,84	0,558	0,573

S17	2,68 ± 1,03	2,61 ± 0,98	2,65 ± 0,95	0,084	0,920
S18	3,43 ± 0,59	3,38 ± 0,68	3,43 ± 0,69	0,117	0,890
S19	3,23 ± 0,89	3,42 ± 0,73	3,32 ± 0,75	0,859	0,426
S20	3,5 ± 0,59	3,38 ± 0,83	3,54 ± 0,73	0,679	0,509

(F: tek yönlü varyans analizi test istatistiği, a,b: ilgili madde için aynı harfe sahip destek sıklıkları arasında fark yoktur.)

“Sınıfta yaptığınız herhangi bir etkinlik sırasında, Türkçe öğretmeni bazen sözlü olarak kendi dilime ya da İngilizceye çevirdiğinde daha iyi anlıyorum” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,667$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 3,16 iken nadiren cevabını verenlerde 3,2 ve bazen cevabını verenlerde 3,3 olarak elde edilmiştir.

“Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmek için Türkçeden kendi anadilime çeviri etkinliklerine hiç ihtiyaç duymuyorum” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,916$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 3,16 iken nadiren cevabını verenlerde 3,1 ve bazen cevabını verenlerde 3,14 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe dersinde yaptığımız etkinliklerin yönergeleri, ne yaptığımı netleştirmek için bazen kendi anadilimde ya da İngilizce verilebilir” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,612$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 2,57 iken nadiren cevabını verenlerde 2,73 ve bazen cevabını verenlerde 2,73 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe konuşulduğunda kelimeleri veya cümleleri aklımdan hiç çevirmiyorum” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermektedir ($p=0,027$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 3,55 iken nadiren cevabını verenlerde 3,18 ve bazen cevabını verenlerde 3,11 olarak elde edilmiştir. Burada yorumlanması gereken, hiç cevabını veren öğrencilerin akıllarından çeviri süreçlerine daha çok başvurdukları görülmektedir.

“Türkçe öğretmeni bazen İngilizce ya da anadilimde konuştuğunda, sınıf etkinliklerine katılmak için kendimi motive hissediyorum” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,759$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 2,8 iken nadiren cevabını verenlerde 2,66 ve bazen cevabını verenlerde 2,65 olarak elde edilmiştir.

“Sınıf etkinliklerinde yalnızca Türkçe kullanmam gerektiğinde kendimi rahat hissediyorum” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,536$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 2,57 iken nadiren cevabını verenlerde 2,38 ve bazen cevabını verenlerde 2,57 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe öğrenirken kendi anadilimin sınıfta bazı durumlarda bir araç olarak kullanılması, dilsel ve kültürel kimliğimin onaylandığının göstergesidir” ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,257$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 2,73 iken nadiren cevabını verenlerde 2,97 ve bazen cevabını verenlerde 3 olarak elde edilmiştir.

“Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından çevrilmesi zaman kaybıdır” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,186$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 3,61 iken nadiren cevabını verenlerde 3,66 ve bazen cevabını verenlerde 3,43 olarak elde edilmiştir.

“Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan iki dilli sözlükler daha iyi anlamama yardımcı oluyor” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,729$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 3,43 iken nadiren cevabını verenlerde 3,51 ve bazen cevabını verenlerde 3,54 olarak elde edilmiştir.

“Ders sırasında, çeviri etkinlikleri kafamı karıştırdığı için kullanışsızdır” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,133$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 3,5 iken

nadiren cevabını verenlerde 3,25 ve bazen cevabını verenlerde 3,43 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe derslerinde anlamak için sözlü olarak kendi anadilime veya İngilizceye çeviriye hiç ihtiyaç duymuyorum” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,957$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 3,27 iken nadiren cevabını verenlerde 3,3 ve bazen cevabını verenlerde 3,32 olarak elde edilmiştir.

“Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmem için, Türkçeden kendi anadilime veya İngilizceye çeviri etkinlikleri bazen uygulanmalıdır” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,676$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 3,16 iken nadiren cevabını verenlerde 3,21 ve bazen cevabını verenlerde 3,08 olarak elde edilmiştir.

“Derste etkinliğe başlamadan önce, öğretmen yönergeleri yalnızca Türkçe vermelidir” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,607$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 2,25 iken nadiren cevabını verenlerde 2,08 ve bazen cevabını verenlerde 2,24 olarak elde edilmiştir.

“Öğretmen Türkçe konuştuğunda bazı kelime veya cümleleri aklımdan kendi anadilime çeviriyorum” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermektedir ($p=0,021$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 3,43 iken nadiren cevabını verenlerde 3,34 ve bazen cevabını verenlerde 2,95 olarak elde edilmiştir.

“Bütün ders boyunca yalnızca Türkçe konuşulması gerektiğinde, duygu ve düşüncelerimi ifade etmek için kendimi motive hissediyorum” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,119$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 2,48 iken nadiren cevabını verenlerde 2,32 ve bazen cevabını verenlerde 2,05 olarak elde edilmiştir.

“Etkinliklerde yalnızca Türkçe kullanmam gerektiğinde kaygı duyuyorum” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,573$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 2,64 iken nadiren cevabını verenlerde 2,52 ve bazen cevabını verenlerde 2,73 olarak elde edilmiştir.

“Derste yalnızca Türkçe kullanıldığında, dilsel ve kültürel kimliğime herhangi bir yaptırım/ zorlama hissetmiyorum” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,92$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 2,68 iken nadiren cevabını verenlerde 2,61 ve bazen cevabını verenlerde 2,65 olarak elde edilmiştir.

“Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından bazen çevrilmesi zaman kazandırıcıdır” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,89$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 3,43 iken nadiren cevabını verenlerde 3,38 ve bazen cevabını verenlerde 3,43 olarak elde edilmiştir.

“Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan iki dilli sözlükler anlamamı güçleştiriyor” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,426$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 3,23 iken nadiren cevabını verenlerde 3,42 ve bazen cevabını verenlerde 3,32 olarak elde edilmiştir.

“Çeviri etkinlikleri, kendi anadilim ve Türkçe arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri fark etmemi sağladığı için faydalıdır” ifadesinin ortalama değerleri öğretmenin destek olma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p=0,509$). Hiç cevabını verenlerde ortalama değer 3,5 iken nadiren cevabını verenlerde 3,38 ve bazen cevabını verenlerde 3,54 olarak elde edilmiştir.

5.5. Cinsiyetin Çeviri Ve Anadili Kullanımı Üzerine Etkisi

Tablo 14’te cinsiyete göre ortalama değerlerin karşılaştırılması sunulmuştur:

Tablo 14: Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Ortalama Değerlerin Karşılaştırılması

	Kadın	Erkek	t	p
S1	3,16 ± 0,7	3,25 ± 0,71	-0,813	0,418
S2	3,16 ± 0,8	3,1 ± 0,74	0,504	0,615
S3	2,54 ± 0,96	2,81 ± 0,86	-1,810	0,072
S4	3,28 ± 0,84	3,27 ± 0,81	0,077	0,939
S5	2,52 ± 1,04	2,84 ± 1,02	-1,923	0,056
S6	2,49 ± 1,02	2,47 ± 1,04	0,136	0,892
S7	2,97 ± 0,82	2,86 ± 0,9	0,820	0,413
S8	3,59 ± 0,63	3,59 ± 0,63	0,038	0,970
S9	3,43 ± 0,67	3,54 ± 0,61	-1,029	0,305
S10	3,39 ± 0,67	3,35 ± 0,69	0,378	0,706
S11	3,23 ± 0,84	3,35 ± 0,71	-0,936	0,351
S12	3,13 ± 0,77	3,19 ± 0,69	-0,528	0,598
S13	2,17 ± 0,97	2,17 ± 1,02	0,032	0,974
S14	3,28 ± 0,84	3,27 ± 0,84	0,075	0,940
S15	2,3 ± 0,9	2,3 ± 0,96	0,021	0,983
S16	2,58 ± 1,09	2,63 ± 0,92	-0,283	0,778
S17	2,72 ± 0,98	2,57 ± 0,98	0,992	0,323
S18	3,41 ± 0,65	3,41 ± 0,66	-0,036	0,971
S19	3,45 ± 0,68	3,25 ± 0,85	1,549	0,124
S20	3,39 ± 0,79	3,51 ± 0,7	-0,946	0,346

(t: Bağımsız örnekler t test istatistiği)

“Sınıfta yaptığınız herhangi bir etkinlik sırasında, Türkçe öğretmeni bazen sözlü olarak kendi dilime ya da İngilizceye çevirdiğinde daha iyi anlıyorum”

ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,418$). Kadınlarda ortalama değer 3,16 iken erkeklerde 3,25 olarak elde edilmiştir.

“Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmek için Türkçeden kendi anadilime eviri etkinliklerine hiç ihtiyaç duymuyorum” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,615$). Kadınlarda ortalama değer 3,16 iken erkeklerde 3,1 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe dersinde yaptığımız etkinliklerin yönergeleri, ne yaptığımızı netleştirmek için bazen kendi anadilimde ya da İngilizce verilebilir” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,072$). Kadınlarda ortalama değer 2,54 iken erkeklerde 2,81 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe konuşulduğunda kelimeleri veya cümleleri aklımdan hiç çevirmiyorum” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,939$). Kadınlarda ortalama değer 3,28 iken erkeklerde 3,27 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe ğretmeni bazen İngilizce ya da anadilimde konuştuğunda, sınıf etkinliklerine katılmak için kendimi motive hissediyorum” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,056$). Kadınlarda ortalama değer 2,52 iken erkeklerde 2,84 olarak elde edilmiştir.

“Sınıf etkinliklerinde yalnızca Türkçe kullanmam gerektiğinde kendimi rahat hissediyorum” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,892$). Kadınlarda ortalama değer 2,49 iken erkeklerde 2,47 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe öğrenirken kendi anadilimin sınıfta bazı durumlarda bir araç olarak kullanılması, dilsel ve kültürel kimliğimin onaylandığının göstergesidir” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,413$). Kadınlarda ortalama değer 2,97 iken erkeklerde 2,86 olarak elde edilmiştir.

“Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından çevrilmesi zaman kaybıdır” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,97$). Kadınlarda ortalama değer 3,59 iken erkeklerde 3,59 olarak elde edilmiştir.

“Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan iki dilli sözlükler daha iyi anlamama yardımcı oluyor” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,305$). Kadınlarda ortalama değer 3,43 iken erkeklerde 3,54 olarak elde edilmiştir.

“Ders sırasında, çeviri etkinlikleri kafamı karıştırdığı için kullanışsızdır” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,706$). Kadınlarda ortalama değer 3,39 iken erkeklerde 3,35 olarak elde edilmiştir.

“Türkçe derslerinde anlamak için sözlü olarak kendi anadilime veya İngilizceye çeviriye hiç ihtiyaç duymuyorum” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,351$). Kadınlarda ortalama değer 3,23 iken erkeklerde 3,35 olarak elde edilmiştir.

“Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmem için, Türkçeden kendi anadilime veya İngilizceye çeviri etkinlikleri bazen uygulanmalıdır” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,598$). Kadınlarda ortalama değer 3,13 iken erkeklerde 3,19 olarak elde edilmiştir.

“Derste etkinliğe başlamadan önce, öğretmen yönergeleri yalnızca Türkçe vermelidir” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,974$). Kadınlarda ortalama değer 2,17 iken erkeklerde 2,17 olarak elde edilmiştir.

“Öğretmen Türkçe konuştuğunda bazı kelime veya cümleleri aklımdan kendi anadilime çeviriyorum” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,94$). Kadınlarda ortalama değer 3,28 iken erkeklerde 3,27 olarak elde edilmiştir.

“Bütün ders boyunca yalnızca Türkçe konuşulması gerektiğinde, duygu ve düşüncelerimi ifade etmek için kendimi motive hissediyorum” ifadesinin ortalama

değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,983$). Kadınlarda ortalama değer 2,3 iken erkeklerde 2,3 olarak elde edilmiştir.

“Etkinliklerde yalnızca Türkçe kullanmam gerektiğinde kaygı duyuyorum” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,778$). Kadınlarda ortalama değer 2,58 iken erkeklerde 2,63 olarak elde edilmiştir.

“Derste yalnızca Türkçe kullanıldığında, dilsel ve kültürel kimliğime herhangi bir yaptırım/ zorlama hissetmiyorum” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,323$). Kadınlarda ortalama değer 2,72 iken erkeklerde 2,57 olarak elde edilmiştir.

“Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından bazen çevrilmesi zaman kazandırıcıdır” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,971$). Kadınlarda ortalama değer 3,41 iken erkeklerde 3,41 olarak elde edilmiştir.

“Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan iki dilli sözlükler anlamamı güçleştiriyor” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,124$). Kadınlarda ortalama değer 3,45 iken erkeklerde 3,25 olarak elde edilmiştir.

“Çeviri etkinlikleri, kendi anadilim ve Türkçe arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri fark etmemi sağladığı için faydalıdır” ifadesinin ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p=0,346$). Kadınlarda ortalama değer 3,39 iken erkeklerde 3,51 olarak elde edilmiştir.

5.6. Temel Dil Becerilerini Geliştirmek Amacıyla Çeviri Kullanımına Yönelik Görüşler

Tablo 15’te, anketin üçüncü bölümünde yer alan kapalı uçlu sıralama sorusu olan *“Eğer çeviri etkinlikleri ve kendi anadiliniz ders sırasında belli oranda sistemli bir şekilde kullanılsaydı, hangi dil becerileri için daha etkili/ faydalı olurdu? Aşağıdaki dil becerilerini, kendi anadilinizin kullanımı ve çevirinin etkililiğine göre*

en çok etkiliden(1)... en az etkiliye(4) doğru sıralayınız. Lütfen aynı sayıyı birden fazla **kullanmayınız.**” maddesine verilen cevapların frekans analizleri sunulmuştur.

Tablo yorumlandığında okuma becerisine 52 (% 39, 1) öğrencinin ve dinleme becerisine de 47 (% 35, 6) öğrencinin çok etkili olarak sıraladığını görülmektedir. Bu da okuma ve dinleme becerilerinin algılayıcı beceriler (İng. receptive skills) olduğu gerçeğini hatırlatır. Diğer bir deyişle, toplam 99 (% 74,7) öğrencinin algılayıcı beceriler olan okuma ve dinleme becerileri ile ilgili alıştırmalarda sınıf ortamlarında anadil kullanımı ve çeviri uygulamalarını görmeyi arzu ettiklerini gösterir.

Konuşma becerisini 37 (% 28, 0) öğrenci ve yazma becerisini 47 (% 35,6) öğrenci en az etkili olarak sıralamıştır. Yani üretken beceriler (İng. productive skills) diye adlandırılan konuşma ve yazma becerileri toplam 84 (% 63,6) öğrenci tarafından en az etkili olarak sıralanmıştır. Yani öğrenciler kendilerinin daha aktif olduğu durumlarda anadil kullanımını ve çeviri etkinliklerini pek arzu etmemişler; ancak okuma ve dinleme gibi algılayıcı becerilerde anadil ve çeviriyi etkili bulmuşlardır.

Tablo 15: Öğrencilerin Temel Dil Becerilerini Geliştirmek Amacıyla Çeviri Kullanımına Yönelik Bakış Açılarının Frekans Dökümleri ve Yüzdelikleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okuma		
Çok etkili	52	39,1
Etkili	26	19,5
Az etkili	34	25,6
En az etkili	21	15,8
Konuşma		
Çok etkili	22	16,7
Etkili	34	25,8
Az etkili	39	29,5

En az etkili	37	28,0
Yazma		
Çok etkili	11	8,3
Etkili	37	28,0
Az etkili	37	28,0
En az etkili	47	35,6
Dinleme		
Çok etkili	47	35,6
Etkili	35	26,5
Az etkili	22	16,7
En az etkili	28	21,2

Şimdi de öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek amacıyla çeviri kullanımı üzerine olan bakış açılarına göre çeşitli karşılaştırmalara bakılacaktır. Tablo 16’da Türkçe seviyesine göre dil becerilerine olan görüşlerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Türkçe Seviyelerine Göre Dil Becerilerine Olan Görüşlerinin Karşılaştırılması

	A	B	C	F	P
Okuma	2,6 ± 1,12	2,3 ± 1,02	2,04 ± 1,16	1,933	0,149
Dinleme	2,2 ± 1,08	2,7 ± 1,04	2,78 ± 1,05	1,915	0,151
Yazma	3,07 ± 0,96	2,9 ± 1,03	2,88 ± 0,97	0,218	0,804
Konuşma	2,13 ± 1,19	2,1 ± 1,24	2,32 ± 1,11	0,563	0,571

(F: tek yönlü varyans analizi test istatistiği)

Dil becerilerinden okuma, dinleme, yazma ve konuşma ortalama değerleri Türkçe seviyelerine göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 17’de Türkçe öğretmenin derste çeviri kullanım sıklığına göre dil becerilerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 17: Türkçe Öğretmeninin Derste Çeviri Kullanım Sıklığına Göre Dil Becerilerine Olan Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması

	Hiç	Nadiren	Bazen	F	P
Okuma	1,95 ± 1,07	2,3 ± 1,17	2,23 ± 1,06	1,232	0,295
Dinleme	2,79 ± 1,13	2,57 ± 1,06	2,8 ± 0,96	0,748	0,475
Yazma	3,03 ± 0,93	2,79 ± 0,99	3 ± 1,05	0,833	0,437
Konuşma	2,23 ± 1,04	2,33 ± 1,2	2,03 ± 1,19	0,687	0,505

(F: tek yönlü varyans analizi test istatistiği)

Öğrencilerin dil becerilerinde gelişim sağlamak amacıyla derste çeviri kullanımına olan görüşlerinin ortalama değerleri, Türkçe öğretmenin derste çeviri kullanıp kullanmamasına göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 18’de ise cinsiyete göre dil becerilerinin karşılaştırılması verilmiştir:

Tablo 18: Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dil Becerilerinde Gelişim Sağlamak İçin Çeviri Kullanımı Üzerine Olan Görüşlerinin Karşılaştırılması

	Kadın	Erkek	t	p
Okuma	2,2 ± 1,16	2,16 ± 1,09	0,182	0,856
Dinleme	2,69 ± 1,13	2,68 ± 1	0,054	0,957
Yazma	2,81 ± 0,94	2,99 ± 1,02	-1,003	0,318
Konuşma	2,32 ± 1,15	2,16 ± 1,15	0,781	0,436

(t: Bağımsız örnekler t test istatistiği)

Öğrencilerin dil becerilerinde gelişim sağlamak amacıyla derste çeviri kullanımına olan görüşlerinin ortalama değerleri, cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

5.7. Ankette Yer Alan Dört Boyut Arasındaki Korelasyon Analizinin Sonuçları

Tablo 19’da, daha önce bahsedildiği gibi Ek-1’de de yer alan anketin boyutları arasındaki korelasyon analizinin sonuçları sunulmuştur. Yöntem kısmında da değinildiği gibi anketin beş boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birisi dil becerileri boyutudur ve bir önceki bölümde tüm analizleri yapılmıştır. 20 maddelik Likert tipi ölçek kullanılarak hazırlanmış ikinci bölümde (b) ise dört boyut yer almaktadır. Bunlar; bilişsel boyut, insancıl boyut, uygulanabilirlik boyutu ve karşılaştırmalı dil analizleri boyutlarıdır.

Tablo 19: Ankette Yer Alan Boyutlar Arasındaki Korelasyon Analizinin Sonuçları

		Bilişsel	İnsancıl	Uygulanabilirlik
İnsancıl	r	0,440		
	p	0,000		
Uygulanabilirlik	r	0,275	0,033	
	p	0,001	0,691	
Karşılaştırmalı	r	0,344	0,136	0,349
	p	0,000	0,096	0,000

(r: Spearman sıra korelasyonu)

İnsancıl boyut ile bilişsel boyut arasında pozitif orta düzey anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,440$). Bilişsellik ile; uygulanabilirlik ve karşılaştırmalı dil analizleri boyutları arasında ise pozitif zayıf düzey istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır (r değerleri sırasıyla 0,275 ve 0,344). Karşılaştırmalı ile uygulamalı arasında da pozitif orta düzey istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,349$).

Bu durumun yorumlanması gerekirse, ankette yer alan boyutlar Philip Kerr’in (2011) dil öğretiminde çeviri kullanımının nedenlerini kategoriler halinde ele aldığı ve açıkladığı çevrimiçi yazısından etkilenilerek oluşturulmuştur. Bu durumda da çeviri kullanımının nedenlerinin sunulduğu bu anket maddelerinde ortalama değerlerin 2- 4 arasında çıkmasıyla birlikte, yabancı dil olarak Türkçe

öğrencilerinin, dil öğretim süreçlerinde anadil kullanımına ve çeviri odaklı uygulamalara karşı olumlu görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşler, çeviri kullanımının nedenlerin yani boyutların arasındaki anlamlı ilişkilerle de desteklenmiş bulunmaktadır.



SONUÇ

Bireyler doğdukları anda kendilerini içine doğdukları toplumun, kültürün ve dil öğelerinin içinde bulurlar. Sosyal olarak bireylerin kendilerini sözü edilen bu öğelerden soyutlamaları pek mümkün görülmemektedir. Sosyokültürel bağlamda da anadilleri ile algılar, anadilleri ile düşünürler. Nitekim küreselleşen dünyada bireylerin sadece anadilleri ile hayatlarına devam etmeleri olanaksız görülmektedir. Birçok nedenle bireyler, yabancı bir dil öğrenmek durumundadırlar. Ne var ki, bilimsel araştırmaların da desteklediği şekilde yabancı dil edinimi süreçlerinin anadilinden soyutlanamadığı ortaya koyulmuştur. Günümüzde birçok birey, en az iki yabancı dile hakim olabilmek, çokdilli olmak arzusuyla farklı farklı dil öğretimi süreçlerinde bulunabilmektedirler. Avrupa Dil Politikası dâhilinde de üzerinde durulmakta olan bu çokdillilik olgusu bağlamında, Türkçenin de yabancı dil olarak öğrenilmesi ve öğretilmesi önem kazanmıştır ve gün geçtikçe önem kazanmaya devam etmektedir. Bu nedenle de yabancı dil olarak Türkçenin, modern ve çağdaş dil öğretim yöntemleri ışığında nasıl ve hangi bağlamlarda daha iyi öğretileceği konusunda yapılan araştırmaların sayısı ve dolayısıyla önemi de her geçen gün artmaktadır.

Dil, bildirişimin bir gereği olarak esastır. Çeviri ise farklı dillerin olduğu ortamlarda kaçınılmazdır. Ne var ki, dil sınıflarındaki çeviri kullanımına çok uzun yıllar yer verilmemeye çalışılmıştır. Bunun en büyük nedeni olarak da sadece dilbilgisi kurallarına ve ezbere odaklanan Dilbilgisi-Çeviri yöntemiyle doğrudan ve sorgulanmaksızın ilişkilendirilmesi olduğu söylenebilir. Bir dizi nedenle çevirinin karşısında olanlar, çeviri uygulamalarının öğrencide girişime (İng. interference) neden olduğunu savunmuşlardır. Kaldı ki Dolaysız Yöntemin anadil ve çeviriyi dil öğretiminde yasakladığı durumlarda da öğrencilerin girişim deneyimleri yaşamaları, bu durumu çürütmüş ve girişim nedeninin anadil ve çeviri kullanımı olmadığı görülmüştür. Zaten yabancı dil öğretiminde çeviri yöntemi çok eskilere dayanmakla birlikte geçmişten günümüze dil öğretim derslerinde tamamen kullanılmadığı kesinlikle söylenememektedir. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalarda ise, çevirinin öğrenmeye yardım etmek, öğrendiğini uygulamak, öğrencinin kaygı düzeyini azaltmak, sınıf ortamındaki iletişimin hızını arttırmak, problemleri tespit

etmek, sınıf disiplinine katkıda bulunmak, zaman tasarrufu sağlamak ve merkezi sınavlardaki başarıyı arttırmak gibi bir dizi nedenle işlevsel olarak kullanılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Hatta beşinci bir yetenek olarak çeviri becerisi fikri ortaya atılmıştır. Bu bağlamda pedagojik çeviri üzerine odaklanılmıştır ve sınıf ortamlarında anadil ve çeviri kullanımı oldukça genel bir ifade ile tekrar dirilmiştir görüşü ortaya atılmıştır. Ne var ki, diller arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların yani bir başka ifade ile çeviri sürecinin, dil öğretimine nasıl yansıtılacağına dair yaygınca kabul edilen teknik ve yöntemlerin henüz gelişmemiş olduğu apaçık bir gerçektir.

Bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anadil ve çeviri kullanımı üzerine olan öğrenci görüşleri üzerine odaklanmıştır. Bu amaçla da İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde Türkçe öğrenen 152 yabancı uyruklu öğrenciye uygulanan anketin analizleri sonucunda, öğrencilerin anadil ve çeviri kullanımına karşı olumlu bir görüşe sahip oldukları bulgulanmıştır. Ne var ki, dil öğretiminde birçok nedenden dolayı anadil kullanımı ve çeviri odaklı etkinliklerin kullanılmadığı açıktır. Çünkü öğrencilerin, ders esnasında ne sıklık ile anadil ve çeviri ile karşı karşıya kalmaktasınız sorusuna verdikleri cevaplar hiç ve nadiren üzerine yoğunlaşmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin anadil ve çeviriye karşı bu olumlu görüşlerinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle aşağıda yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerine çokdilli ve çokkültürlü sınıflarında uygulayabilecekleri bazı etkinlik önerileri sunulmuştur (Cook, 2010: 151- 153):

1. Aynı anadile sahip en az iki öğrencinin olması durumunda, bu öğrenciler birlikte çalışarak, hedef dil metnini birbirlerine ya da birlikte çevirebilirler.
2. Öğrenciler karşılaştıkları çeviri problemlerini açıklamak veya derinlemesine düşünmek için yüreklendirilebilirler.
3. Öğrenciler sınıfa kendi anadillerinde yazılmış ve kendi seviyelerine uygun olduğunu düşündükleri kısa metinler getirebilirler ve bu metinleri hedef dile çevirerek arkadaşlarına sunabilirler. Bu etkinlik ile öğrenciler anadil kimliği ve hedef dil kimliği arasında bir bağlantı kurmuş olacaktır.
4. Öğrenciler sınıf içinde ya da sınıf dışında, sözlükler veya altyazılı filmler gibi ikidilli kaynakları kullanmak adına cesaretlendirilebilirler. Öğrenciler aynı

zamanda çevrimiçi kaynakları da kullanabilirler. Örneğin, aynı anadili paylaştıkları bireylerden oluşan bir internet günlüğüne üye olup, hedef dili öğrenirken yaşadıkları deneyimleri paylaşabilirler. Bu deneyimlerinin içinde çeviri yaşantıları da yer alabilir.

Çokdilli ve çokkültürlü sınıflarda anadil kullanımının ve çeviri etkinliklerinin birçok kısıtlamalarının olduğunu farkında olmak gereklidir. Ancak öğrencilerin dil öğretiminde kendi dillerinin- bir bakıma kendi kimliklerinin- varlığını ve anadilleri ile hedef dilin alakasını görmeleri, gerçek dünyada hedef dili kullanırken çevirinin önemini anlamalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim araştırmanın verileri ile yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin çeviriye karşı olumlu görüşleri da ortadadır.

İlk derslerde uygulanabilecek bir etkinlik olarak, örneğin öğrencilere “Merhaba” kelimesinin sınıftaki öğrencilerin anadillerinde olan karşılıkları sunulabilir ve öğrencilerden hangi kelimenin hangi dilde olduğunu tahmin etmeleri istenilebilir. Böyle bir etkinliğin amacı, öğrencide yabancı olana karşı bir merak uyandırma fikrinin yanı sıra, dolaylı olarak çevirinin gerçekleştirilmiş olmasıdır. Sayılar, renkler ya da meslekler kullanılarak da aynı aktivite yapılabilir. Aynı zamanda farklı ülkelerdeki farklı kültürlere ait benzerlikler ya da farklılıklar sınıf ortamına taşınmış olacaktır. Böylece sınıf ortamındaki kültür aktarımının ve kültürlerarasılığın desteklenmesine olanak sağlanmış olacaktır. Dil öğretiminde sınıfta var olan tüm dillerden faydalanmak, özellikle ilk derslerde motive etmek amacıyla da bir ayrıcalık olarak düşünülebilir. Çünkü bu bir zenginliktir ve olumlu yönlerine odaklanması, bir bakıma diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya koyularak eğitim süreçlerinin desteklenmesi avantaj olacaktır.

Öte yandan öğretmenin öğrencilerin anadilini bildiği, yani tekdilli dil sınıflarında, özellikle de son yıllarda yapılan birçok araştırmanın ortaya koymuş olduğu şekilde anadilin ve çeviri uygulamalarının hâlihazırda kullanıldığı aşîkârdır (Malmkjaer, 1998). Ne var ki, anadil kullanımının ve çeviri uygulamalarının çağdaş yaklaşımları destekler nitelikte iletişimsel olmaları ve eğitim süreçlerinde bir amaç değil de bir araç olarak görülmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, tekdilli sınıflarda uygulanabilecek ve çeviriden bir araç olarak faydalanılabilecek bir dizi teknik ve çeviri odaklı etkinlikler bulunmaktadır. Aşağıdaki etkinlikler Philipp Kerr’in (2011),

Guy Cook'un (2010) ve Alan Duff'ın (1990) görüş ve düşüncelerinden ilham alınarak oluşturulmuştur. Tekdilli sınıflarda başvurulabilecek birtakım çeviri odaklı uygulamalar şöyle sıralanabilir:

1. Otantik bir metin hem anadilde hem de hedef dilde öğrencilere sunulur. Ancak hedef dilde sunulan metinde bazı kelime ya da dilbilgisi yanlışları ya da metinler arası karşılaştırma yapıldığında anadilde sunulan metinle farklılıklar vardır. Öğrenciden iki metinle de çalışarak hedef dildeki metni düzenlemesi, düzeltmesi ya da yeniden yazması istenebilir. Bu aktivite için öğrenciler bireysel ya da grupta çalışma yapabilir.
2. Başka bir etkinlik olarak, hedef dilde bir metnin anadile çevrilmiş iki farklı versiyonu öğrencilere sunulur ve bu iki versiyonu kelime kullanımı ve dilbilgisi açısından karşılaştırmaları istenebilir. Kültürel açıdan doğru olmayan ya da bağlama uygun olmayan çeviri varsa daha doğrularını önermeleri istenebilir. Bu metin karşılıklı konuşmaya dayalı bir telefon görüşmesi ya da bir restoranda sipariş verme olabilir. Sonrasında ise öğrencilerden bu metni drama ve rol yapma ile sunmaları istenebilir.
3. Diğer bir uygulama olarak, sınıf ortamında öğrenciler sesi kapalı ancak anadilde altyazısı açık şekilde öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine uygun bir filmi ya da belgeseli (İng. film shadowing) birkaç dakika izleyebilirler (Cook, 2010). Bu esnada, filmdeki oyuncu ya da oyuncular hedef dilde ne demiş olabilir diye grup çalışması yapabilirler. Daha sonra sesi açık bir şekilde film tekrar izlenir ve öğrencilerden not ettikleri cevaplarını kontrol etmesinin yanı sıra hedef dil kelimelerini tekrar etmeleri istenebilir. Bu bir oyuna dönüştürülebilir ve en çok doğruya ulaşan grup birinci sayılır. Aynı etkinlik altyazıların hedef dilde sunulduğu ve öğrencilerden cevapların anadilde istendiği şekilde de uyarlanabilir.
4. Bir diğer etkinlikte ise öğrencilerden iki gruba ayrılarak çember oluşturmaları istenir. Öğretmen öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hedef dilde yazılmış aynı cümleyi (bu cümle hedef dilde henüz öğrenilmiş bir dilbilgisi konusu ile ilgili olabilir) ayrı ayrı kâğıtlara not ederek her bir gruptan bir öğrenciye verir. İlk öğrenciden verilen cümleyi anadiline çevirmesi ve kendi yazdığı anadildeki cümleyi yanındaki arkadaşına vermesi istenir. Sonra, ikinci öğrenci anadilinde aldığı cümleyi hedef dile çevirir ve diğer yanındaki öğrenciye iletir. Gruptaki

herkes tamamlanınca öğretmen verdiği cümle ile gruptaki en son öğrencinin ortaya sunduğu cümlelerin aynı olması beklenir. Cümleyi doğru bir şekilde ileten grup o puanı kazanmış olur. Tabi ki hedef dilde verilen cümlelerin en son yine hedef dile çevrilerek oyunun bitirilmesi için grup sayılarının çift sayı olmasına özen gösterilmelidir. Bu etkinlik, tek bir kelime ile de yapılabilir. Bu durumda süreç hızlı ilerleyeceği için ve hata oranı çok aza indirileceği için, turu en hızlı bitiren grup puanı almış sayılır.

5. Öğretmen hedef dilde yazılmış bir metni ve bu metnin anadilde olan çevirisini paragraflarından keser. Öğrenciler ikili çalışırlar ve önce hedef dil paragraflarıyla anadil çevirilerini eşleştirirler. Daha sonra ise paragrafları metin bütünlüğüne uygun bir şekilde sıraya koymaları istenebilir. Son olarak ise karşılaştırmalı olarak iki metin üzerinde çalışılabilir ve okuma sonrası yaratıcı düşünmeyi destekleyici etkinlikler yapılabilir.
6. Okuma dersinde uygulanabilecek bir etkinlik olarak, öğrencilerden okuma yapılan hedef metin üzerinde anlamadıkları ya da çevirmekte zorluk yaşayacaklarını düşündükleri bölümlerin altını çizmeleri istenir. Daha sonra ikili gruplar halinde altını çizdikleri bu bölümleri anadillerine çevirmeleri istenebilir.
7. Dinleme dersinde uygulanabilecek bir etkinlik olarak, öğrencilerin dinledikleri parçayı anadil kullanarak not almaları ve daha sonra arkadaşlarına anlatmaları istenebilir.
8. Bu etkinlik için öğrencilerden seviyelerine uygun hedef dildeki bir metni anadillerine çevirmeleri istenir. Anadil çevirileri öğretmen tarafından toplanır ve ertesi gün tekrar dağıtılarak bu sefer hedef dile geri çevirmeleri ve orijinal metin ile karşılaştırmaları istenir. Bu etkinlikte son aşama olarak kendi çevirisi ile arkadaşının çevirisini karşılaştırması da istenebilir.
9. Öğrencilerden, işlenen konuya uygun (yer-yön sorma, ziyaret edilecek yerlerle ilgili bilgi alma gibi) bir turist ve yerli iki kişi arasında geçen karşılıklı bir konuşma yazmaları beklenir. Yerli kişilerden birisinin rol gereği hedef dili bilmediği farz edilir ve diğer yerli kişi, turist ve yerli arkadaşı arasında çevirmen olur. Drama ve rol yapma tekniğini kullanarak öğrencilerden hem uygun bir metin hazırlamaları hem de bunu sunmaları beklenir.

10. Öğretmen bazı durumlarda (özellikle dersin son dakikalarına doğru dersin özetinin yapıldığı durumlarda), öğrencilerden konuşma etkinliğinin ortasında bir oyun gibi kod-değiştirmelerini isteyebilir. Bu da dil öğretim süreçlerine bir renk katmasının yanı sıra örneğin önemli kelimelerin anadilde tekrarı ile kalıcılığını arttıracaktır. Öğretmen söz verdiği öğrencinin kod değiştirdiği anda diğeri öğrencilerden de arkadaşı anadilde konuşurken kurduğu cümleleri hedef dile geri çevirmelerini isteyebilir.
11. Bu aktivite için, öğretmen kelime çalışmaları ve yazma dersinde sınıfı ikiye bölerek bir gruptaki öğrencilerden tekdilli sözlükler kullanmalarını isteyerek diğeri gruptaki öğrencilerden ikidilli sözlükler kullanmalarını ister ve dersin sonunda öğrencilerden deneyimlerini paylaşmaları ve her iki sözlük türü hakkında artılar ve eskiler üzerinde konuşmalarını isteyebilir.
12. Öğretmen öğrencilere hedef dilde bir metin verip bunu anadile çevirmelerini isteyebilir. İkili gruplar halinde metin çevirme işi bittiğinde ise orijinal anadil çevirisini öğrencilere sunar ve kendi çevirileri ile karşılaştırma yapmalarını ve tartışmalarını bekler. Bu etkinlik anadilden hedef dile şeklinde de olabilir.

Bu şekilde anadili ve çeviri odağında etkinlik önerileri uzayıp gidebilir. Tekrar üzerinde durmak istenilen nokta, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anadili ve çeviri kullanımı kesinlikle bir amaç olarak görülmemeli, aksine bir araç olarak görülmeli ve faydalanılmaya çalışılmalıdır. Birçok araştırmanın da bu araştırmanın da verilerinin ortaya koyduğu şekilde, bilişsel bağlamda zihinsel süreçler irdelendiğinde öğrencilerin hedef dilden anadile ya da anadilden hedef dile zihinlerinde çeviri yapmalarının ve anadillerinde düşünmelerinin önüne geçilememektedir. Bu bağlamda, öğrencilere anadilden ve çeviri etkinliklerinden İletişimsel Yaklaşımına uygun, etkili ve doğru bir şekilde yararlanmalarının yollarını sunmanın faydalı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Ayşe N.: “Söylenceden Gerçekliğe: Çeviri Eğitimine İlişkin Düşünce, Gözlem ve Uygulamalar”, İstanbul: Multilingual, 2004
- Aksan, Doğan: “Anadilimizin Söz Denizinde”, Ankara: Bilgi Yayınevi, 2006
- Aksan, Doğan: “Dilbilim ve Türkçe Yazıları”, İstanbul: Multilingual, 2004
- Aksan, Doğan: “Dil, Şu Büyülü Düzen...”, Ankara: Bilgi Yayınevi, 2006
- Aksan, Doğan: “Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim”, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2009
- Aksan, Doğan: “Türkçenin Bağımsızlık Savaşımı: Son 75 Yılda Türkiye Türkçesi”, Ankara: Bilgi Yayınevi, 2007
- Aksan, Doğan: “Türkçenin Gücü”, Ankara: Bilgi Yayınevi, 2011
- Aksan, Doğan: “Türkçenin Zenginlikleri İncelikleri”, Ankara: Bilgi Yayınevi, 2011
- Aksan, Doğan: “Türkçeye Yansıyan Türk Kültürü”, Ankara: Bilgi Yayınevi, 2011

- Aksan, Doğan: “Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını”, Ankara: Bilgi Yayınevi, 2007
- Baker, Mona: “Translations: (Re)Shaping of Literature and Culture”, İstanbul: Boğaziçi University Press, 2002
- Balcı, Ali: “Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler”, 11. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2015
- Banguoğlu, Tahsin: “Türkçenin Grameri”, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011
- Berk, Özlem: “Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi”, İstanbul: Multilingual, 2005
- Bulut, Alev: “Çeviride Dil ve Metin”, İstanbul: Emek Matbaacılık, 2002
- Büyüköztürk, Şener: “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, 20. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2016
- Büyüköztürk, Şener; Çokluk, Ömay; Köklü, Nilgün: “Sosyal Bilimler İçin İstatistik”, 15. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2015
- Cook, Guy: “Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment”, China: Oxford University Press, 2010

- Cook, Guy;
Hall, Graham: “Own Language Use in ELT: Exploring Global Practises and Attitudes”, ELT Research Papers 13-01, London: King’s College & Northumbria University,
- Cook, Vivian: “Using the first Language in the Classroom”, The Canadian Modern Language Review, 57,3 (March), 2001
- Çakır, Abdülkadir: “Teaching Translation: Theory and Practice”, İstanbul: Nüve Kültür Merkezi Yayınları, 2006
- Çakmak, Cihan: “Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi”, Dr. Gaziosman Üniversitesi (GOÜ-TÖMER), Temmuz 2014/ Cilt 4 Sayı: 2
- Demircan, Ömer: “Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri”, İstanbul: Der yayınları, 2013
- Demirel, Özcan: “Öğretme Sanatı: Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Ankara: Pegem Akademi, 2008
- Demirel, Özcan: “Yabancı Dil Öğretimi”, Ankara: Pegem Akademi, 2008
- Develi, Hayati: “Dil Doktoru: Dile ve Türkçeye Dair Yazılar”, İstanbul: Kesit Yayınları, 2013
- Doğan, Aymil: “Sözlü ve Yazılı Çeviri Odaklı Söylem Çözümlemesi”, Ankara: Siyasal Kitabevi, 2014

- Duff, Allan: “Translation”, Resource Books for Teachers Series
Editor: Maley, Allan, Oxford: Oxford University Press,
1990
- Durmuş, Mustafa; Okur, Alpaslan: “Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı”, Ankara: Grafik Yayınları, 2013
- Erdemir, Nihan: “Reconsidering Translation and Mother Tongue in English Language Teaching: An Attitudinal Study of Terriary-Level Students and Teachers in Austria and Turkey”, Master of Arts, Master Thesis, Wien University, 2013
- Ergin, Muharrem: “Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi”, İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım, 2013
- Ersoy, Hüseyin: “Kavram, Kuram ve Süreç Açısından Tercüme Etkinliği”, Ankara: Araştırma Yayınları, 2012
- Fromkin, Victoria; Rodman, Robert; Hyams, Nina: “An Introduction to Language”, Boston, Massachusetts: Thomson Heinle, 2003
- Göktürk, Akşit: “Çeviri: Dillerin Dili”, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2011
- Güven, Ali: “Toplumsal Dilbilimin Kapsam Alanı”, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:13, 2012, Sayfa 55- 62

- İmer, Kamile: “Dil ve Toplum”, İstanbul: Gündoğan Yayınları, 1990
- Koçak, Mustafa: “Çok-Kültürlülük Açısından Dil Hakları”, Ankara: Liberte Yayınları, 2013
- Korkmaz, Zeynep: “Türk Dili Üzerine Araştırmalar”, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 629/1, 2005
- Larsen-Freeman, Diane: “Techniques and Principles in Language Teaching”, Oxford: Oxford University Press, 2003
- Leonardi, Vanessa: “The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From Theory to Practice”, Bern, 2010
- Malmkjaer, Kirsten: “Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation”, Brooklands Manchester: St. Jerome Publishing, 1998
- Öz, Hüseyin: “Research Techniques in ELT: Writing a Research Paper Step by Step”, Ankara: Şafak Matbaacılık, 2000
- Özkan, Mustafa; Tören, Hatice; Esin, Osman: “Yüksek Öğretimde Türk Dili: Yazılı ve Sözlü Anlatım”, İstanbul: Filiz Kitabevi, 2006
- Paker, Saliha: “Translations: (Re)shaping of Literature and Culture”, İstanbul: Boğaziçi University Press, 2002

- Rifat, Mehmet: “Çeviri Seçkisi I: Çeviriyi Düşünenler”, İstanbul: Sel Yayıncılık, 2008
- Rifat, Mehmet: “Çeviri Seçkisi II: Çeviri(bilim) Nedir?”, İstanbul: Sel Yayıncılık, 2012
- Stolze, Radegundis: “Çeviri Kuramları: Giriş”, 6. Baskıdan Çeviri, Çeviren: Emra Durukan, İstanbul: Değişim Yayınları, 2013
- Tahir Gürçağlar, Şehnaz: “Çevirinin ABC’si”, İstanbul: Kurtiş Matbaası, Say Yayınları: ABC Dizisi, 2011
- Teres, Ersin: “Divanu Lugati’t Türk’ten Seçmeler”, İstanbul: Antik Dünya Klasikleri, 2011
- Uygur, Nermi: “Dilin Gücü”, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2011
- Vardar, Berke: “Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü”, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1980
- Yaylı, Derya;
Bayyurt, Yasemin: “Yabancılar Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler”, Ankara: Anı Yayıncılık, 2011
- Yazıcı, Mine: “Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları”, İstanbul: Multilingual, 2005
- Yücel, Faruk: “Tarihsel ve Kuramsal Açıdan Çeviri Edimi”, Ankara: Dost Kitabevi, 2007

Yücel, Oğuz: “Yabancı Dil Öğretiminde Çevirinin Yeri ve Önemi”,
Ankara: Yelken Yayınları, 2004

Elektronik Kaynaklar:

- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b473fe8710382.45886269, 12 Temmuz 2018.
- <http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/06.php>, 6 Mart 2018.
- <https://translationhandout.wordpress.com/2011/11/14/the-reasons-for-using-translation/>, 1 Şubat 2019

EKLER

EK- 1: ANKETİN BOYUTLARI VE ALT BOYUTLARI

1.BİLİŞSEL BOYUT

a) Çeviri Alt Boyutu

(+) 1. Sınıfta yaptığımız herhangi bir etkinlik sırasında, Türkçe öğretmeni bazen sözlü olarak kendi dilime ya da İngilizceye çevirdiğinde daha iyi anlıyorum.

(-) 11. Türkçe derslerinde anlamak için sözlü olarak kendi anadilime veya İngilizceye çeviriye hiç ihtiyaç duymuyorum.

(+) 12. Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmem için, Türkçeden kendi anadilime veya İngilizceye çeviri etkinlikleri bazen uygulanmalıdır.

(-) 2. Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmek için Türkçeden kendi anadilime çeviri etkinliklerine hiç ihtiyaç duymuyorum.

b) Sınıfta Kullanılan Talimatlar Alt Boyutu

(+) 3. Türkçe derslerinde yaptığımız etkinliklerin yönergeleri, ne yaptığımı netleştirmek için bazen kendi anadilimde ya da İngilizce verilebilir.

(-) 13. Derste etkinliğe başlamadan önce, öğretmen yönergeleri yalnızca Türkçe vermelidir.

c) Zihinsel Süreç Alt Boyutu

(+) 14. Öğretmen Türkçe konuştuğunda, bazı kelime veya cümleleri aklımdan kendi anadilime çeviriyorum.

(-) 4. Türkçe konuşulduğunda kelimeleri veya cümleleri aklımdan hiç çevirmiyorum.

2. İNSANCIL BOYUT

a) Motivasyon Alt Boyutu

(+) 5. Türkçe öğretmeni bazen İngilizce ya da anadilimde konuştuğunda, sınıf etkinliklerine katılmak için kendimi motive hissediyorum.

(-) 15. Bütün ders boyunca yalnızca Türkçe konuşulması gerektiğinde, duygu ve düşüncelerimi ifade etmek için kendimi motive hissediyorum.

b) Kaygı Düzeyi Alt Boyutu

(+) 16. Etkinliklerde yalnızca Türkçe konuşmam gerektiğinde kaygı duyuyorum.

(-) 6. Sınıf etkinliklerinde yalnızca Türkçe kullanmam gerektiğinde kendimi rahat hissediyorum.

c) Dilsel Kimlik Alt Boyutu

(+) 7. Türkçe öğrenirken kendi anadilimin sınıfta bazı durumlarda bir araç olarak kullanılması, dilsel ve kültürel kimliğimin onaylandığının göstergesidir.

(-) 17. Derste yalnızca Türkçe kullanıldığında, dilsel ve kültürel kimliğime herhangi bir yaptırım/ zorlama hissetmiyorum.

3. UYGULANABİLİRLİK BOYUTU

a) Zamanın Etkin Kullanımı Alt Boyutu

(+) 18. Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından bazen çevrilmesi zaman kazandırıcıdır.

(-) 8. Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından çevrilmesi zaman kaybıdır.

b) İkidilli Sözlüklerin Kullanımı Alt Boyutu

(+) 9. Hem kendi anadilimde hem de hem de Türkçe olan ikidilli sözlükler daha iyi anlamama yardımcı oluyor.

(-) 19. Hem kendi anadilimde hem de hem de Türkçe olan ikidilli sözlükler anlamamı güçleştiriyor.

4. KARŞILAŞTIRMALI DİL ANALİZLERİ BOYUTU

(Anadile olan olumlu ya da olumsuz transfer durumlarına karşı olan öğrenci görüşleri)

(+) 20. Çeviri etkinlikleri, kendi anadilim ve Türkçe arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri fark etmemi sağladığı için faydalıdır.

(-) 10. Ders esnasında, çeviri etkinlikleri kafamı karıştırdığı için kullanışsızdır.

5. DİL BECERİLERİ BOYUTU

(Anketin üçüncü bölümünde kapalı uçlu sıralama sorusu olarak yer almaktadır.)

Eğer çeviri etkinlikleri ve kendi anadiliniz ders sırasında belli oranda sistemli bir şekilde kullanılsaydı, hangi dil becerileri için daha etkili/ faydalı olurdu?

Aşağıdaki dil becerilerini, kendi anadilinizin kullanımı ve çevirinin etkililiğine göre en çok etkiliden(1)... en az etkilie(4) doğru sıralayınız.

Lütfen aynı sayıyı birden fazla kullanmayınız.

___ Okuma

___ Dinleme

___ Yazma

___ Konuşma

EK- 2: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler

Sizi Öğr. Gör. Çisem GÖÇMEN tarafından yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çeviri Kullanımı Üzerine Öğrenici Görüşleri” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Söz konusu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin dil sınıflarında çeviri kullanımına olan genel algılarını ve pedagojik bir araç olarak çeviri kullanımının fayda ve zararlarını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 150 öğrenci katılacaktır. Anketlerin cevaplanması yaklaşık olarak 5-10 dakika sürmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir **anda çalışmayı bırakma** hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya cisem.gocmen@yalo.edu.tr e-posta adresi ve 0226 815 56 82 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

2. Çalışmaya Katılım Onayı

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce araştırmacının kendisi tarafından sözlü olarak yapılan açıklamaları, katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının Adı-Soyadı	İmza

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Çisem GÖÇMEN

İmzası:

EK- 3: ANKET FORMU

Değerli katılımcı,

Merhaba, benim adım Çisem GÖÇMEN. İstanbul Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam için bir araştırma yürütmekteyim. Bu anket formuyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin sınıf içinde çevirinin ve kendi anadillerinin kullanımına karşı olan görüşlerini araştırmaktayım. Tez çalışmamın başlığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çeviri Kullanımı Üzerine Öğrenici Görüşleri”dir. Cevaplarınızla araştırmama katkıda bulunmanızı rica ediyorum. Görüşlerinizi samimi bir şekilde belirtmeniz araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından çok önemlidir.

Anketin sonuçları sadece bu araştırma için kullanılacaktır ve kişisel cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Anket sizin görüşlerinizi almak için oluşturulmuştur. Bu sebeple de sorulara verilecek “doğru” veya “yanlış” cevaplar yoktur. Anketi cevaplamak yaklaşık olarak 5-10 dakikanızı alacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim!

Dear participant,

My name is Çisem GÖÇMEN and I am a Master’s student at Istanbul University. In the course of my master thesis in the Turkish as a Foreign Language Department, I am undertaking an investigation. With my questionnaire form, I wish to investigate Turkish language learners’ opinions on the use of translation and their own-language in the classroom. The working title of my master thesis is “The Learner’s Opinions on Using Translation in Teaching Turkish as a Foreign Language”. I am now kindly asking you to contribute to my research project with your answers. It is absolutely essential that you express your views sincerely.

The results of the questionnaire will be exclusively used for research purposes, and your individual responses will be kept strictly confidential and anonymous. The questionnaire is designed to ask for your opinions, so there are no “right” or “wrong” answers to any questions. The completion of the questionnaire will take only for five to ten minutes.

Thank you very much for your participation!

BİRİNCİ BÖLÜM (PART I)

Yaşınız (Age) : ☐ 18-22 ☐ 23-27 ☐ 28-32 ☐ 33 ve üzeri

Cinsiyetiniz (Sex) : ☐ Kadın (Female) ☐ Erkek (Male)

Uyruğunuz (Nationality) : _____

Okuduğunuz okul ve bölüm nedir? (Which institution do you study now and what is your major?) _____

Türkçeyi hangi kurumda öğrenmeye başladınız? (Which institution did you start learning Turkish?):

☐ TÖMER

☐ İstanbul Üniversitesi

☐ Kendi ülkemde bir lisede (At a high school in my country)

☐ Türkiye’de uluslararası bir lisede (At an international high school in Turkey)

Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz? (How long have you been learning Turkish?):

☐ 1 yıldan daha az (less than a year)

☐ 1-2 yıldır (1-2 years)

☐ 2-3 yıldır (2-3 years)

☐ 3-4 yıldır (3-4 years)

☐ 4-5 yıldır (4-5 years)

☐ 5 ve üzeri (more than 5 years)

Türkçe seviyeniz nedir? (Which level is your Turkish?):

☐ A1- Başlangıç (Beginner)

☐ A2- Alt Orta (Elementary)

☐ B1- Orta (Intermediate)

☐ B2- Üst Orta (Upper- intermediate)

☐ C1- İleri (Advanced)

İKİNCİ BÖLÜM (PART II)

- a) Türkçe öğretmeniniz ders esnasında ne kadar sıklıkla çeviri (İngilizce ya da kendi anadilinizi) kullanmaktadır?

How often does your Turkish language teacher use translation (English or your own-language) while teaching?

☐ Hiç (Never)

☐ Nadiren (40 dakikalık ders boyunca 1-2 dakika- bir ya da iki kez)

Rarely (1-2 minutes during a class time out of 40 minutes- once or twice)

☐ Bazen (40 dakikalık ders boyunca 5-10 dakika)

Sometimes (5-10 minutes during a class time out of 40 minutes)

☐ Sık sık (40 dakikalık ders boyunca 15-20 dakika)

Often (15-20 minutes during a class time out of 40 minutes)

☐ Her zaman (Always)

- b) Lütfen aşağıda bulunan ifadeler için doğru bulduğunuz yargıyı işaretleyiniz(X):

Please indicate your agreement on the following statements of the list below:

	Hiç katılmıyorum <i>I totally disagree</i>	Kısmen katılmıyorum <i>I somewhat disagree</i>	Kısmen katılıyorum <i>I somewhat agree</i>	Tamamen katılıyorum <i>I totally agree</i>
	1	2	3	4
1. Sınıfta yaptığınız herhangi bir etkinlik sırasında, Türkçe öğretmeni bazen sözlü olarak kendi dilime ya da İngilizceye çevirdiğinde daha iyi anlıyorum. <i>I understand better when Turkish language teacher sometimes translates to my own-language or English orally in language tasks.</i>				

	Hiç katılmıyorum <i>I totally disagree</i>	Kısmen katılmıyorum <i>I somewhat disagree</i>	Kısmen katılıyorum <i>I somewhat agree</i>	Tamamen katılıyorum <i>I totally agree</i>
	1	2	3	4
2. Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmek için Türkçeden kendi anadilime çeviri etkinliklerine <u>hiç</u> ihtiyaç <u>duymuyorum</u> . <i>I do <u>not need</u> translation activities from Turkish to my own-language to understand better what I am reading.</i>				
3. Türkçe dersinde yaptığımız etkinliklerin yönergeleri, ne yaptığımı netleştirmek için bazen kendi anadilimde ya da İngilizce verilebilir. <i>When I undertake a task in a Turkish lesson, instructions can sometimes be given in my own-language or English to make clear what I am doing.</i>				
4. Türkçe konuşulduğunda kelimeleri veya cümleleri <u>aklımdan hiç</u> <u>çevirmiyorum</u> . <i>When Turkish is spoken, I do <u>not</u> translate any words or sentences <u>in my mind</u>.</i>				
5. Türkçe öğretmeni bazen İngilizce ya da anadilimde konuştuğunda, sınıf etkinliklerine katılmak için kendimi motive hissediyorum. <i>When the Turkish language teacher sometimes speaks English or my own-language, I feel motivated to participate in classroom activities.</i>				
6. Sınıf etkinliklerinde <u>yalnızca</u> Türkçe kullanmam gerektiğinde kendimi rahat hissediyorum. <i>I feel relaxed when I am supposed to use <u>only</u> Turkish in language tasks.</i>				

	Hiç katılmıyorum <i>I totally disagree</i>	Kısmen katılmıyorum <i>I somewhat disagree</i>	Kısmen katılıyorum <i>I somewhat agree</i>	Tamamen katılıyorum <i>I totally agree</i>
	1	2	3	4
7. Türkçe öğrenirken kendi anadilimin sınıfta bazı durumlarda bir araç olarak kullanılması, dilsel ve kültürel kimliğimin onaylandığının göstergesidir. <i>When my own-language is used as a means to teach Turkish in certain situations in the classroom, it accepts my linguistic and cultural identity.</i>				
8. Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından çevrilmesi zaman kaybıdır. <i>When new vocabulary and idioms are translated by the teacher, it is a waste of time.</i>				
9. Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan iki dilli sözlükler daha iyi anlamama yardımcı oluyor. <i>Bilingual dictionaries, which are both in my own-language and in Turkish, help me to understand better.</i>				
10. Ders sırasında, çeviri etkinlikleri kafamı karıştırdığı için kullanışsızdır. <i>Translation activities in the classroom confuse my mind, so they are useless.</i>				
11. Türkçe derslerinde anlamak için sözlü olarak kendi anadilime veya İngilizceye çeviriye <u>hiç</u> ihtiyaç <u>duymuyorum</u>. <i>I do <u>not</u> need oral translation to understand in Turkish language lessons.</i>				

	Hiç katılmıyorum <i>I totally disagree</i>	Kısmen katılmıyorum <i>I somewhat disagree</i>	Kısmen katılıyorum <i>I somewhat agree</i>	Tamamen katılıyorum <i>I totally agree</i>
	1	2	3	4
12. Ne okuduğumu daha iyi anlayabilmem için, Türkçeden kendi anadilime veya İngilizceye çeviri etkinlikleri bazen uygulanmalıdır. <i>Translation activities from Turkish to my own-language or English should be sometimes done so that I can understand better what I am reading.</i>				
13. Derste etkinliğe başlamadan önce, öğretmen yönergeleri <u>yalnızca Türkçe</u> vermelidir. <i>Before undertaking a language task, the teacher should give classroom instructions <u>only</u> in Turkish.</i>				
14. Öğretmen Türkçe konuştuğunda bazı kelime veya cümleleri <u>aklımdan</u> kendi anadilime çeviriyorum. <i>When the teacher speaks Turkish, I translate some words or sentences <u>in my mind</u>.</i>				
15. Bütün ders boyunca <u>yalnızca</u> Türkçe konuşulması gerektiğinde, duygu ve düşüncelerimi ifade etmek için kendimi motive hissediyorum. <i>I feel motivated to express my opinions and feelings when <u>only</u> Turkish is supposed to be spoken during the whole class time.</i>				
16. Etkinliklerde <u>yalnızca</u> Türkçe kullanmam gerektiğinde kaygı duyuyorum. <i>I feel really anxious when I am supposed to use <u>only</u> Turkish in language tasks.</i>				

	Hiç katılmıyorum <i>I totally disagree</i>	Kısmen katılmıyorum <i>I somewhat disagree</i>	Kısmen katılıyorum <i>I somewhat agree</i>	Tamamen katılıyorum <i>I totally agree</i>
	1	2	3	4
17. Derste <u>yalnızca</u> Türkçe kullanıldığında, dilsel ve kültürel kimliğime herhangi bir yaptırım/ zorlama <u>hissetmiyorum</u>. <i>I do <u>not</u> feel any enforcement into my linguistic and cultural identity when <u>only</u> Turkish is used in the classroom.</i>				
18. Yeni kelime ve deyimlerin öğretmen tarafından bazen çevrilmesi zaman kazandırıcıdır. <i>It is time-saving when new vocabulary and idioms are sometimes translated by the teacher.</i>				
19. Hem kendi anadilimde hem de Türkçe olan iki dilli sözlükler anlamamı güçleştiriyor. <i>Bilingual dictionaries, which are both in my own-language and in Turkish, make it difficult to understand.</i>				
20. Çeviri etkinlikleri, kendi anadilim ve Türkçe arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri fark etmemi sağladığı için faydalıdır. <i>Translation activities are useful because they help me realize the differences and similarities between my own-language and Turkish.</i>				

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM (PART III)

Eğer **çeviri etkinlikleri ve kendi anadiliniz** ders sırasında belli oranda sistemli bir şekilde kullanılsaydı, hangi dil becerileri için daha etkili/ faydalı olurdu?

Aşağıdaki dil becerilerini, kendi anadilinizin kullanımı ve çevirinin etkililiğine göre **en çok etkiliden(1)... en az etkiliye(4)** doğru **sıralayınız.** Lütfen aynı sayıyı birden fazla **kullanmayınız.**

*If **translation activities and your own-language** were systematically used to some extent in the classroom, for what language skills of yours would they be more effective/ beneficial?*

Rank the following language skills **from most effective (1) to least effective (4)** in terms of your own-language-use and the effectiveness of translation. Please do **not** use the same rank for more than once.

- _____ Okuma (Reading)
- _____ Dinleme (Listening)
- _____ Yazma (Writing)
- _____ Konuşma (Speaking)

EK- 4: İZİN BELGESİ

Tarih ve Sayı: 10/07/2018-193683



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Merkezi Başkanlığı



Sayı :95432000-199-
Konu :Çisem GÖÇMEN

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Enstitünüzde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans programında öğrenim gören 2501131226 numaralı Çisem GÖÇMEN, 09-10 Temmuz 2018 tarihlerinde merkezimizde öğrenim gören öğrencilerimiz ve Öğretim Görevlilerimiz ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi konulu anket çalışması yapmıştır.

e-İmzalı
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın YILMAZ
Başkan

Doğrulamak için: <http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BEKA0D00V>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Ebru ATIK Dahili : 41128

Kemeraltı Cad.No:29 Tophane Beyoğlu/İSTANBUL
Tel : 0 212 243 67 29 – 212 243 67 25 Faks : 0 212 243 67 28
e-posta : dilmerk@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : istanbul.edu.tr

