

ÇEVİRİBİLİM TARTIŞMALARI GÖLGESİNDE ÇEVİRİ ÖĞRETİMİ VE ÇEVİRİ DİDAKTİĞİ GEREKSİNİMİ

Aytekin KESKİN[□]

ÖZET

Kültürlerarasında köprü işlevi gören ‘çeviri’nin tarihi, dilin tarihi kadar eskidir. Çeviri etkinliğinin gözlemlenerek bilimsel araştırmanın nesnesi olma süreci ise oldukça yenidir.

Çevirinin çok boyutluluğundan dolayı, alana yakın diğer bilim disiplinlerinin verilerinden yararlanılmaktadır. Bu yönüyle çeviri araştırmalarının disiplinlerarasılık özelliğine vurgu yapılmaktadır.

Çevirinin akademik bir disiplin olarak yükseköğretim programları arasında yerini alması, bu etkinliğin öğrenilmesi ve öğretilmesinin kuramsal alt yapısının da oluşmasını gerektirir. Çeviri eğitimi söz konusu ise didaktik altında çeviriye özgü yaklaşımların bulgulanması beklenir. Çevirinin akademik bir disiplin olmasının çıkış noktası, çeviri uygulamalarının betimlenebilir olduğu ilkesidir. Belli bir kuramsal çerçevenin varlığında çeviri öğretilbilir ve öğrenilebilir. “Kesin ve tek bir çeviri anlayışı elbette yoktur,” ancak, “nasıl” sorusunun cevapsız bırakıldığı bir öğrenme ortamı da düşünülemez.

Bu çalışmada, akademik bölümlerin eylem alanını belirleyecek çeviri didaktiğinin gerekliliği tartışılacaktır. “Çeviribilim çalışmalarında bütüncü bir kuram gerekli midir?” sorusu bu çalışmada irdelenmeyecektir.

Üniversitelerde çevirinin öğretilirliği ve çeviri uygulamalarına ilişkin veri oluşturabilecek deneysel bir gözlem Mersin Üniversitesi Almanca Mütercim-Tercümanlık öğrencilerinin çeviri uygulaması bağlamında değerlendirilmiştir. Çeviri sürecinde kaynak dilde [burada öğrencilerin anadilinde; yani, Türkçede] metinsellik boyutunda yeterlilik süreci değerlendirilmiştir. Türkçede metin oluşturma alışkanlığının eksikliği başat sorun olarak saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çeviribilim, Çeviri öğretimi, Çeviri didaktiği, Akademik çeviri eğitimi.

[□] Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümü,
aytekinkes@gmail.com

**TRANSLATION EDUCATION AND THE NECESSITY OF TRANSLATING
DIDACTICS IN THE SHADE LINE OF ARGUMENTS CONCERNING THE
SCIENCE OF TRANSLATION****ABSTRACT**

The history of “translation” that functions as a bridge in the world of intercultural is as old as the history of the language. But nonetheless it is relatively a new date that the operation of translation is seen as an object of scientific observation and research.

Because of complexity of translation, the results and instruments of near or neighbour disciplines are preferred. Due to this perspective the translation studies are emphasised as an interdisciplinary field. In the development of this field, these interdisciplinary processes were often shown as a reason for the disorder.

The fact that translation as an academic discipline ranks in the curricula of higher education requires that the base for learning and teaching this subject matter and furthering the theoretical supplements must be built up. Concerning the translation education, the discovering of translation-specific approaches beneath the didactics is expected. As far as the conception of the theoretical base is completed, the translation didactics that is a need of the discipline can be built up. The starting point for the academic discipline of translation is founded on the principle that the translation acts can be described. With such a methodical and theoretical base, translation can be taught and learned. “Surely, there is no precise and one only translation conception”, but, one can’t figure out that in the situation of learning the question “how” has no response.

In this study, the necessity of translation didactics which helps determining the strategic spaces of the academic departments established will be discussed. The question “whether there is a need for a complementary theory in the studies of the science of translation?” will not be argued in this study.

In the study, concerning the teachability of translating at universities it is assessed an experimental observation of a translation application at the departement of German Translation and Interpreting of the University Mersin (Turkey). This assessment can deliver some datas regarding the apply of translation. It is evaluated the capacity of the students in improving their textual knowledges during the translation process in the source language (in the *native language* of the students, that means turkish). It has been stated, that the primarily problem is the deficit of praxis in producing texts in turkish.

Key Words: *Science of translation, Translation education, Translation didactics, Academic translation teaching.*

Giriş

Dil ve iletişim tarihi kadar eski bir etkinlik olan çeviri etkinliğinin tarihini MÖ 4. bin yıla kadar götürmek olanaklıdır. Antik Mısır'da çeviri bağlamında ilk akla gelen “sözlü çeviri=tercümanlık/dilmaçlık”tır. Yazılı çeviri=mütercimlik ise görece olarak MÖ. 1900'lü yıllara tarihlenir (Doğan 2009: 10 ve Eruz 2003: 22-23).¹ Kültürlerarası iletişimde köprü işlevi gören dilsel bir etkinlik olarak “çeviri” 20. yüzyılın ikinci yarısında bilimin de araştırma nesnesi olmuştur.²

Bilimlerin her türlü gelişmesini çabuklaştıran bilim kişileri, sürekli geçerli olacak bilginin tekeli olmadıkları için kuramların çeşitliliği yanı sıra zamanla ortaya çıkan sürekli yanlış gelişmeler de olmuştur. Böylece başka gelişmelere koşut olarak bilim tarihinde sürekli var olan gelişme ve gerileme karşıtlığına tanık olunur.

Çeviri olgusunu betimleyip açıklamayı amaçlayan, çeviri araştırmaları da bilim-tarihsel bu gerçekliği doğrular (Stolze 2003: 17, Zybatow 2002:58, Stolze 2001:9).³ Öyleyse çeviri veya çeviribilim araştırmaları nasıl bir gelişim çizgisi izlemiştir?

Çeviri araştırmalarında izlenen yol, bugünün çeviri anlayışı ve çevirinin bir bilim etkinliği olarak evrilmesine hangi katkıları yapmıştır?

Bu sorulara yanıt, sadece çok genel bir yanıt olur. Böyle bir yanıtta da çok kapsamlı dizgesel araştırmaları hesaba katmamak gerekir. Didaktik

¹ Çeviri etkinliğinin bir meslek olarak evrilmesi süreci; diyesi (yani), çeviri tarihi ve Türkiye boyutunda, Osmanlı İmparatorluğu döneminde çevirmenlik mesleği için bkz. Sâkine Eruz, *Çeviriden Çeviribilime*, Multilingual, İstanbul 2003, s.22-40 ve Aymil Doğan, *Sözlü Çeviri-Çalışmaları ve Uygulamaları- Güncelleştirilmiş 2. Baskı*, SFN, Ankara 2009, s. 12-24. [Türkçe olmayan ve Türkçeye çevrilmeyen, yararlanılan kaynakların Türkçesi köşeli ayraç içinde verilmiştir. A.K.]

² Çeviribilim çalışmalarının, dilbilim verilerinden beslenerek evrildiği süreç olarak tanımlanan “çeviri kuramı”, “betimleyici çalışmalar” ve “çeviri uygulamaları temelli çalışmalar” 20. yüzyıl, 70'li yılların ikinci yarısında belirginlik kazanır. Bu bağlamda James S. Holmes (1972), Wolfram Wilss (1977), Ittemar Ivan-Zohar (1978), Gideon Toury (1980), Justa Holz-Mänttäeri (1984), Katharina Reiß/Hans Vermeer (Reiß/Vermeer) (1984) vd. anılabilir (bkz. Eruz 2003: 47-55).

³ Radegundis Stolze, *Hermeneutik und Translation*. [Yorumbilim ve Çeviri], Gunter Narr Verlag, Tübingen 2003, Lew N. Zybatow, “Sprache-Kultur-Translation oder Wieso hat Translation etwas mit Sprache zu tun?” [Dil-kültür-Çeviri veya Çevirinin Dille Nasıl bir İlişkisi Var?], *Translation zwischen Theorie und Praxis*. L. N. Zybatow (Hrsg.), Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main; Berlin; Bern 2002, s. 57-87, Radegundis Stolze, *Übersetzungstheorien* [Çeviri Kuramları], 3. Aufl., Gunter Narr Verlag, Tübingen 2001.

nedenlerden dolayı gelişmeler deneysel olarak gösterilir ve olabildiğince kaba genellemeler göze alınabilir; ama, bütün bunlar sorunu görünür kılmaya yetmeyecektir.

Bu durumun iki temel sebebi vardır: Birincisi, bilim alanlarının bilgiye ulaşmasının özgünleşme ve ayrışmaya dayanan, bilimin genel özelliğinden kaynaklanıyor olmasıdır. Diğer sebep ise, bu bilimlerin herhangi bir yerde dünyevi alanda boş bir mekânda dolaşıp durmadığı, tam tersine bilimlerin çok temel, kendine has sorunlarının görüldüğü, somut yaşam alanı ile çok sıkı bir bağıntı içinde bulunmasıdır.

Bilim, toplum içinde farklı gelişme ve akımlara karşı tepki gösteren, içinde yaşanan zamanın bir görüntüsüdür. Çokça dile getirildiği gibi, yaşadığımız dünya olabildiğince karmaşık; başka bir ifadeyle, çok katmanlı bir yapıdır. Buradan hareketle bilimin de çok katmanlı olduğu ve bu yapısından dolayı da farklılaştığı söylenebilir. Çeviribilim ve onunla birlikte çeviri öğret-bilimi de bu tarzda toplumsal yaşam ile kopmaz bir biçimde bağlı olan farklılaşma süreçleridir.

Çeviribilim mi?

Her bilimin kendine has, içselleşmiş kategorileri vardır. Bilim olma yolundaki çeviribilimin kendine özgü kavram ve temel olguları (fenomenleri) şöyle tanımlanabilir: Dil, iletişim, metin, aktarım, kültür vb. Çeviribilim bu olguları, özgün koşullarından bağımsız ve olabildiğince genel tarzda konuşturırken, çeviri olgusuna dayalı araştırma evreninde çeviri olgusunun bireşenleri ayrı ayrı ele alınıp irdelenebilir.

Süreç içinde çeviribilim bağımsız bir disiplin olma yolunda evrilmiş; ancak, genel kabul gören ve bilim-kuramsal zemini sağlam, araştırma nesnesi tanımlanmış, kavram örgüsü oluşturulmuş, metodolojisi somutlaşmış, bilim-uygulama ilişkisi saptanmış bir alan olamamıştır (İşcen 2005:7, Stolze 2003: 13 ve 17, İşcen 2002: 23, Bengi-Öner 2001: 77, Snell-Hornby, Höning, Kußmaul, Schmitt 1999: önsöz).⁴ Diğer yandan çeviri

⁴ İsmail İşcen, “*Problemebezeichnung und Problemerlebnis–Gedanken zum problematischen Selbstverständnis einer Übersetzungswissenschaft.*” [Problem Tanımı ve Problemi Deneyimleme – Çeviribilimin Sorunlu Varlığına İlişkin Düşünceler] *Linguistik online* 23: 2/05; 2005. www.linguistik.online.de=erişim, (10.07.2009). İsmail İşcen, *Çevrim Kuramı*, Seçkin, Ankara 2002; Işın Bengi-Öner, *Çeviri Kuramlarını Düşünürken*, Sel Yay., İstanbul 2001; Mary Snell-Hornby, Hans G.Höning, Paul Kußmaul und Peter A. Schmitt, [Hrsg.] *Handbuch Translation.* [Çeviri El Kitabı], Stauffenburg Verlag, Tübingen 1999.

olgusunun farklı yönlerinin araştırılması ve bulgulanması, çeviribilimin özerk bir bilim olmasına da katkı yapacaktır. Burada yol gösterici ilke, bilimin süreçsellliği ve birikimliliğidir. Bu arada son yıllardaki Türkçe yayınlarda “çeviribilimin özgün ve bağımsız bir bilim” olduğu yönünde yaklaşımlar da vardır; ancak bu yargıları destekleyen veriler söz konusu çalışmalarda ayrıntılı olarak yer almamaktadır (Akbulut 2004: 116, Yazıcı 2005: 191 ve Yücel 2007: 185).⁵ Bu çalışmada, “Çeviribilim özerk bir bilim midir?” sorusuna ayrıntılı yanıt aranmayacak, genel değinilerle yetinilecektir. Çalışmada kullanılan çeviribilim terimi de çeviriye dönük araştırma evreni bağlamında kullanılmıştır.

Çeviribilimin bilim evreninde özgünleşme çabaları ile “çevirinin öğretilbilir bir etkinlik” olarak belirmesi, birbirini izleyen süreçler olarak değerlendirilebilir (Wilss 1980: 72; Stolze 2001: 68).⁶ Bu doğrultuda üniversitelerde çeviri eğitiminin konuşturıldığı yükseköğrenim alanları (mütercim-tercümanlık programları) ortaya çıkmıştır. Bu birimlerde çeviri olgusunu tanımlamaya yönelik bilim-dizgesel çalışmalar yanında, çeviri eğitiminin kuramsal alt yapısı da hazırlanmaktadır (Doğan 2009: 1, Kurultay 1997⁷, Eruz 2003: 96 vd.).⁸ Var olan bu gerçeklik, çevirinin nasıl

⁵ Çeviribilim özerk bir bilim dalı olmasını, çeviribilim odaklı yaklaşımlara borçludur. “Çeviribilim yeni bir bilim dalıdır.” Ayşe Nihal Akbulut, *Söylenceden Gerçekliğe-Çeviri Eğitime İlişkin Düşünce, Gözlem ve Uygulamalar*, Multilingual, İstanbul 2004, s. 78.” Çeviribilim özerk bir bilim dalı olduğundan kendi alanını betimlemekte, bu alana özgü kuramı ve yöntem bilgisini geliştirmektedir. (Akbulut 2004, s.116). “Çeviribilimi dilbilim kapsamından kurtaran bakış açısı, bu bilim dalının yönünü değiştirmiştir” (Mine Yazıcı, *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları*, Multilingual, İstanbul 2005, s. 192). “Çeviribilimin altmışlı yıllardan sonra bilimsel ve özerk bir bilim dalı olduğu günümüzde artık tartışmasız kabul edilmektedir. [Vurgu bana ait. A.K.] (Faruk Yücel, *Tarihsel ve Kuramsal Açından Çeviri Edimi*, Dost kitapevi Yay., Ankara 2007, s. 185).

⁶ Wolfram Wilss, *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. [Çeviribilim: Sorunlar ve Yöntemler], 4. Aufl., Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1980.

⁷ Bkz. Turgay Kurultay, “Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz? -Çeviri Eğitiminde Temel İlkeler Belirlemeye Yönelik Bir Deneme.” *Türkiye’de Çeviri Eğitimi – Nereden Nereye?* Turgay Kurultay ve İlkur Birkandan (Yay.), Sel Yay. İstanbul 1997, s.23-30.

⁸ Türkiye’de üniversite düzeyinde çevirmenlikle ilgili bölümlerin adlandırımında farklılıklar söz konusudur. Genel eğilim bu bölümlerin Mütercim-Tercümanlık Bölümü başlığı altında toplanmasıdır, son yıllarda çeviribilim alanındaki gelişmeler ve yükseköğrenimin amaçsallığını yansıtması açısından Çeviribilim Bölümü olarak adlandırılması bir seçenek olarak belirmiştir. Boğaziçi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü; Yeditepe Üniversitesi (Vakıf Üniversitesi-İstanbul) Çeviribilim Bölümü; diğer üniversitelerdeki bölümler Fen-Edebiyat veya Edebiyat Fakültesi bünyesinde Mütercim-Tercümanlık bölümleri olarak adlandırılıp, yapılandırılmıştır. İlk Bölüm 1982-83 eğitim-

öğretileceğine ilişkin bilim-kuramsal ilkeleri de gerekli kılmıştır. Çeviribilim araştırmaları koşutunda gelişecek çeviri didaktiği çalışmaları, birbirini besleyen ve veri transferini olanaklı kılan bir çalışma evreni olarak süreç içinde olgunlaşacaktır.

Çeviri öğret-bilimi, bir yandan genel öğret-bilimin bir parçası diğer yandan da çeviribilimin bir parçası olarak düşünülebilir. Bu özelliğinden dolayı çeviri öğret-bilimi, çalışma malzemesi ortak komşu disiplinlerle ilişki kuracak ve onların verilerinden de yararlanacaktır.

Araştırma Nesnesi ve Çevirinin Öğretilmesi

Araştırma nesnesi belirleme her bilim alanının vazgeçilmezidir; çünkü, sınırları belirlenmiş bir araştırma nesnesi ile, ilgili bilim alanında bilgiye, üretime dönüşecek, alana ilişkin düşünceler geliştirilebilir (Albert 2001: 15⁹, İşcen 2002: 25). Araştırma nesnesini saptama yoluyla, özgün bir bilim disiplini içinde araştırılması gereken ve araştırmaya değer olan saptanır. Araştırma nesnesini saptamaya ilişkin bilim geleneği içinde yerleşik genel bir yaklaşım vardır; ancak, “çeviri araştırmalarındaki öznellik olgusu, paradigma yönelimini” de belirleyecektir (Stolze 2003:17).

Bilim etkinliğinde araştırma nesnesi çok genel tutulur ve bu da söz konusu alanın tarihsel gelişim süreciyle ilişkilidir. Araştırma nesnesini belirleme süreci, değişmez ve sürekli geçerli olabilecek biçimde saptanmış durağan (statik) değildir. Farklı bilim disiplinleri içinde farklı yaklaşımlar söz konusu olabilir. Bu saptamaların hemen hepsi çeviribilimin tarihsel gelişimi ve araştırma nesnesini saptama yaklaşımları için de geçerlidir. Bu aşamada ortak kabuller ve “bilim-kuramsal temellendirmelere uygun bir

öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde, daha sonra Boğaziçi Üniversitesi ve onu izleyen diğer üniversitelerle birlikte sayısı her geçen gün artan çeviri alanında yüksek öğrenim olanağı sunan bölümler söz konusudur. Çince, Rusça, Bulgarca yaygın olmayan Mütercim-Tercümanlık programlarını dışarıda bırakırsak, Türkiye’de ağırlıklı olarak Almanca, Fransızca ve İngilizce Mütercim-Tercümanlık programlarında eğitim-öğretim etkinlikleri sürdürülmektedir. 2009 yılı ÖSYM verilerine göre, lisans düzeyinde (10 Vakıf üniversitesi -çoğunca İngilizce- ve 10 devlet üniversitesinde) çeviri alanında akademik eğitim olanağı sunan yükseköğretim programı var. Devlet üniversitelerinde Mütercim-Tercümanlık programları: Dokuzeylül (Tr. Alm. İng. tek bölüm), Ege (Alm. ve İng.), Hacettepe (Alm. Fr. ve İng.), İstanbul (Alm., Fr. ve İng.), Kırıkkale (Fr.), Marmara (Alm. Fr., ve İng.), Mersin (Alm ve Fr.), Trakya (Alm. Bulg. ve İng.); ayrıca Boğaziçi Üni. Fen-Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü (İng.).

⁹ Bkz. Sandör Albert, *Übersetzung und Philosophie* [Çeviri ve Felsefe], Edition Präsenz, Wien 2001.

araştırma nesnesi tanımının olmaması” (Zybatow 2004: 43¹⁰; İşcen 2002: 32), çeviri araştırmalarının yakın tarihi ile ilişkilendirilebilir.

Çeviribilim bağlamı bu yaklaşıma göre araştırma nesnesi ‘çeviri’ olarak adlandırılabilir. Bu genel adlandırmada elbette, çevirinin ve çeviribilimin tarihsel izleri görülür. Araştırma nesnesini belirleme bağlamında çeviribilim araştırmalarının geçirdiği evre, uluslararası iletişim süreçlerinde yaşanan değişim ve bu gelişmelere koşut ‘çeviri’nin yeri ve etkinliği, çeviribilimin araştırma nesnesini saptama süreçlerini de etkilemiştir. Bu etkilenme gelecekte de farklılaşarak sürecektir.

Çeviri araştırmaları bağlamında öğretici olan, yukarıda anıldığı gibi farklı adlandırmalarla, alanın araştırma nesnesinin zamandan bağımsız olmadığı tezini güçlendirecek farklı sorun (problem) saptama yaklaşımının ortaya çıkacağı gerçekliktir. ‘Çeviribilim kuramı’ ve ‘çeviri öğret-bilimi (didaktiği)’¹¹ ve bu adlandırmadan ortaya çıkan araştırma nesnesi saptamasını birbiriyle karşılaştırdığımızda şu saptamayı yapabiliriz: Çeviribilimde gereksinim duyulan kapsayıcı ve bütünleyici bir çeviribilim kuramına karşı günümüz gerçekliğinden çıkan çeviri öğret-bilimi, alanın araştırma nesnesi eleştirisi olarak da tanımlanabilir. Deneysel olarak bu yaklaşım aşağıdaki alanlarla ilişkilendirilir:

1) Çeviri öğret-bilim kuramı, bu yaklaşımla çeviri eylemini iletişimsel bir gerekçelendirmeye indirgemıştır. Görünürde daha kapsayıcı olan, toplumsal bireşenleri gözetken kavram olan iletişim gözetilmediğinden, iletinin aktarımı ve toplumsal anlamı dikkate alınmamıştır.

2) Sınırlandırılmış bir görüş öğret-bilimin öncü anlayışında öne çıkmaktadır; zira ilkesel olarak öğret-bilimsel olan öğretim ve eğitimle sınırlanır. Bu yaklaşım için diğer ayrıntıların yanısıra, 60’lı yıllardan bu yana sosyalizasyon olarak anlaşılan, eğitim ve öğretimin toplumsal çevreni, dikkate alınmalıdır. Öğret-bilime ilişkin gittikçe yaygınlaşan bu anlayış,

¹⁰ Lew N. Zybatow (Hrsg.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerbildung*. [Global Dünyada Çeviri: Dil Eğitimi ve Çeviri Eğitiminde Yeni Yollar] Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft II, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2004.

¹¹ Didaktik kavramı Eski Yunanca *didáskein* (öğretmek) sözcüğünden türemiş bir kavramdır. Bu kavram, hem ders işlemenin kuramsal boyutu hem de öğretme eyleminin kuram ve uygulaması olarak algılanır. Kavram farklı biçimlerde içeriklendirilmiştir. Bir yandan “öğretme sanatı” [Johann Amos Comenius (1592-1670)] olarak tanımlanırken; bir yandan da tamamen öğrenme ve öğretmenin betimlendiği kuramsal bir disiplin (bkz. Wolfgang Klafki) olarak da içeriklendirilebiliyor. Bu çalışmada *didaktik* daha çok bir bilim etkinliği olarak değerlendirildiğinden Türkçeye *öğret-bilim* olarak taşıyıp kavramlaştırılması öncelenmiştir.

öğret-bilim kavramını eğitim pratiği ile sınırlayan başka bir görüş açısı ile açıklanabilir.

3) Öğret-bilim bir anlamda, eğitim etkinliğinin pratiğidir. Bir başka anlamda ise öğretmenin bilimidir; yani bir pratiğin (edimin) kuramıdır. Çeviri öğretiminin kuramında öğret-bilim, neredeyse tam anlamıyla eğitim pratiği olarak ortaya çıkar. Bu anlayışla değerlendirdiğimizde öğret-bilimin buradaki ikinci anlamı, çeviri öğret-bilimini açıklamaya yetmez. Çeviri öğret-biliminin kuramı, yöntemsel özellikleri ve kuramın bilimsel yerine ilişkin soruları bastırır/öteler.

Çeviribilim araştırmaları içinde sürdürülen bilim-kuramsal tartışmalar, sınırları çok belirgin olmasa da çeviribilimin bilimler içindeki yerini belirleme etkinliği olarak algılanıp, çeviribilimin kayda değer özelliklerini açığa çıkarmıştır. Bu yaklaşımla, tarihsel ve bilim sistematığına yakınlık, araştırma nesnesini saptama girişiminde ortaya çıkmıştır. Her şeye rağmen, çeviribilimin bilim karakterine ilişkin çok önemli bir soru tamamen yanıtız kalmıştır. Haklı bir beklenti ufku oluşturmak ve alan için gerekli 'çeviri öğret-bilimi' ile ilişkilendirilecek çeviribilimin bilim yapısına ilişkin minik saptamalar yapmak yerinde olacaktır.

Çeviribilim ve Çeviri Öğret-bilimin Bilim Karakteri

Bilim evrenine ve onun kendi içinde sınıflandırılmasına bakıldığında bir çeşitlilik göze çarpar. Bu durumu farklı üniversitelerin ders programlarında görmek mümkündür. Geleneksel olarak kendi içinde ayrıştırılmış iki büyük bilim kümesi söz konusudur: *Doğa bilimleri ve düşün bilimleri*.¹² Bu ayrıştırma ile yetinilmeyip, genellikle düşün bilimleri yerine, *sosyal bilimler veya beşeri bilimler/insan bilimleri* adıyla tanımlanan bir bilim kümesi ile bilim evreni kendi içinde zenginleşmiştir. Bu tür düzenleme ve sınırlamalar, alanın kullandığı araştırma yöntemi ve araştırma nesnesi ile gerekçelendirilmiştir.

Bu durumun bilinen/geleneksel yaklaşımı şöyle ifade edilir: Doğa bilimleri, düşün bilimlerinden farklı bir araştırma nesnesini irdelediğinden, doğal olarak farklı bir araştırma yöntemi kullanmalıdır. Tamamen geleneksel olarak zihinlere yerleşmiş, aslında pek de sorunsuz olmadığı bilinen

¹² Bu kavramların Almanca karşılıkları doğa bilimleri için *Naturwissenschaften*, düşün bilimleri için de *Geisteswissenschaften*. Almanyanın ve Almancanın bilim tarihindeki yeri ve Türkiye'nin üniversite geleneğinde Almanya (Humboldt) anlayışının etkinliği, böyle bir gruplandırma için ölçüt olarak tercih edilmiştir.

yaklaşım, doğa bilimlerinin araştırma nesnesini tanımladığı, düşün bilimlerinin ise araştırma nesnesi boyutunu anlamayı arzuladığı biçiminde yerleşen anlayıştır. Bir defa bilimsel bilgi edinimi *açıklama* ile güvencelenir; başka bir zamanda da *anlama* öncelikli ve vazgeçilemez bilgi kaynağı olarak öne çıkarılır. Bu ayrıştırma şöyle gerekçelendirilmeye çalışılır: Doğa bilimleri geniş anlamda doğa ile ilgilidir; diğer yanda düşün bilimleri ise, *tarihsel ve toplumsal gerçekliği; yani, insan ürünü olanı araştırmayı* hedefler.

Bu çalışma kapsamında bizi özellikle şu soru ilgilendirir: Çeviribilim ve ondan beslenen “çeviri öğret-bilim” nasıl bir bilim olabilir? Bu çalışma kapsamında vurgulanan araştırma nesnesini belirleme tarzına göre “çeviribilimin” çok farklı alanlarda eyleyen insanlarla ilgili bir alan olduğuna vurgu yapılabilir (Albert 2001). Bu yaklaşımdan hareketle henüz özerk bir bilim disiplini olma sürecini yaşayan çeviribilimin düşün bilimleri ve sosyal bilimlerle akraba bir alan olabileceğini; ancak, bu bilimlerle tamamen örtüşmediğini söyleyebiliriz.

Çeviri etkinliği dil kullanımı ile doğrudan ilişkilendirilen bir alandır. Dil kullanımı da insan merkezli ve göstergeler kullanılarak gerçekleştirilen bir etkinliktir. Bu durum dil-içi, dil-dışı ve diğer belirleyenlerin etkili olduğu çok katmanlı bir süreç olarak da tanımlanabilir.

Benzer soruları çeviri öğret-bilimi için de sormak olanaklıdır. Günümüzde öğret-bilim genellikle bir davranış bilimi olarak anlaşılmaktadır. Hem çeviribilim hem de çeviri öğret-bilimi davranış-bilimsel karakteri ile tanımlanabilir. Öyleyse, öğret-bilim ve çeviribilim içinde ayrışan çeviri öğret-bilimi, neden davranış bilimi başlığı altında adlandırılmasın?

Bu ilk yüzeysel tanımlamada, zamanla daha da derinleştirilmesi gereken içeriksel temel yaklaşım belirleyici olacaktır. Bu tasarımlar, burada anılan bağlamda, çok geniş ve bütün ayrıntılarıyla açıklanmayı gerektirdiği için, çok hızla ‘kuram – uygulama sorunu’ boyutunda evrilmektedir.

Çeviri Öğret-bilimin Temel Sorunu olarak ‘Kuram-Uygulama’ ilişkisi ‘Davranış bilimi’ kavramını, davranış ve bilim gibi temel bileşenlerine ayrıştırdığımızda, kendimizi uygulama ve kuramın geriliminde buluruz. Uygulama, davranışın başka biçimde açıklanmasıdır/anlatımıdır; bilim ise zorunlu olarak kuramdan beslenir. Başka bir ifadeyle bilim, kuramı içselleştirmiştir. Bundan dolayı da davranış bilimi adlandırımı dolaysız olarak kuram-uygulama ilişkisine gönderme de bulunur. Davranış bilimi olarak çeviri öğret-bilimi, bir kuram bağlamında değerlendirildiğinde, kuram boyutuyla araştırmaya değer bir pratikten hareket eder. Pratik, sonuç olarak

her davranış biliminin merkezindeki olgudur. Çeviri de iletişime dayalı dilsel eylem olduğundan, çıkış noktamızı güçlendirmiş olduğumuzu var sayabiliriz.

Davranış bilimleri insanın yaşamsal pratiklerinin dışında değildir; tam tersine yaşam pratikleri ile içiçedir. Davranış bilimi kendine has bir biçimde, uygulamaya dayalı bir kuramın çıkış noktası olabildiği için, ele aldığı bütün sorunların çözümünü de uygulamadan alır. Böylece, çeviri öğretilimin gerekliliği, bizzat değişen yaşam evreni; diyəsi (yani), değişen insan pratiğinden kaynaklanır. Örnekleme gerekirse, günlük yaşam pratiğimizin temel ögesi olarak iletişim, kuramı bu pratiğe tepki vermeye zorlamaktadır.

Davranış bilimi çeviri öğretilimin hareket noktasını uygulamada gördüğünden, bu durumu açıklayabilir. Burada şöyle bir soru sorulabilir: *Uygulama, kuramın neden çıkış noktası olsun ki?* Bu bağlamda, alanın ihtiyaç duyduğu çeviri öğretilimin kuramı, çeviri öğretiminin hizmetine sunulmalıdır.

Ayrıştırılması ve vurgulanması gereken bir gerçeklik de şudur: Çeviri öğretilimi çeviribilim kuramından beslenecektir; ama, çevirinin uygulama alanı veya öğretim boyutu doğrudan çeviribilimle ilişkilendirilemez. Çeviri araştırmaları alanında üzerinde uzlaşılan bütünlüklü bir çeviri kuramı olmadığı düşünülürken, çeviri uygulamaları alanında, çevirinin nasıl öğretileceği hakkında öğretilimsel veriler, çeviribilimin geldiği, görece olarak çıkmaz diye tanımlanabilecek duruma olumlu katkı olarak değerlendirilebilir. Çeviri öğretimini ve çeviri uygulamalarını besleyecek kaynak bir davranış-bilim olarak görülebilecek çeviri öğretilimidir.

Davranış bilimi olarak çeviri öğretilimin kuramı, uygulama için olmalıdır. Bu yaklaşıma uygun olarak, çeviri öğretilimin ideal görevi pratiğin kuramı ve pratik için kuram olarak saptanabilir. Bu durum çeviri öğretilimi ile ilişkilendirildiğinde şöyle bir sonuç ortaya çıkar: Çeviri öğretilimi bir yandan konusu ve tepisini (çıkış noktasını) pratikten alırken, diğer yandan pratiğe etki yapmak ister. Böylece çeviri öğretilimi zorunlu olarak pratik için bir tür 'hizmet işlevi' üstlenmiş olacaktır. Bu doğrultuda oluşan "kuramsal bilgi de çeviri uygulamalarını destekleyecek"tir (Kurultay 1997: 29).

Çeviri araştırmaları alanındaki temel sorunlar, kuram-uygulama ilişkisine yönelik genel ifadeler, olgunlaştırılmak ve ayrıntılaştırılmak istendiğinde, belirginleşecektir. "Pratik (edim/uygulama) nedir ve Kuram ne işe yarar?" gibi sorular sorulduğunda, yanıtlayanın bulunduğu yere göre açılan sorunlar netleşecektir. Sorun, bir bilim etkinliğinin çıkış noktası

olarak da tanımlanabilir. Sorunu olmayan bir alanın bilim etkinliğine de gereksinimi yoktur; zira, sorulacak soru kalmamıştır diye düşünülür. Bilim sorular soracak ve sorduğu soruları bilim-kuramsal temelde gerekçelendirerek anlaşılır kılacaktır.

Farklı kuram ve uygulama tasarımlarına rağmen, yine de uygulama ve kuramın kapsayıcı ortak özellikleri vardır. Bu ortak özelliklere göre kuram, genellikle soyut olan ve çelişkisiz olması gereken, sistematik, yöntemsel bilinçle donanmış ve gerekçelendirici bir çizgi izlemelidir. Uygulama (pratik), genel olarak belli motifler ve amaçların konulması; planların tasarlanması; bilinç, önleme, belli bir zaman ve belli bir mekânla tanımlanır.

Burada sadece öylece anılan ortaklık, daha çok dışsaldır. Kuram ve uygulama kavramları arasındaki görece ilişkisizlik, herhangi bir sorunun özgün bireysel çalışılması ve bununla sınırlı pratiğe ilişkin değişken kavrayış belirleyicidir.¹³ Bu durum, çeviribilim ve daha çok çeviri öğretilimle ilgili bütün alanlar için, ‘uygulama (pratik) şoku’ olarak özellikle öne çıkan, sayılamayacak kadar çok sorunun oluşmasına neden olur.

Bu sorunların gizini çözme ve gerçekliğin örtüsünü kaldırmak için, alanla dolaysız bir düşünsel bağın oluşması önkoşuldur. Çeviri olgusunun binlerce yıla dayalı geçmişi ve çeviribilimin henüz çok yeni bir bilim disiplini olarak evrilme çabası, karşıtlık gibi görünse de bu durum, alan çalışanları için çok verimli ve ürüne dönüşebilecek bir ortamın varlığına işaret eder. Bu bağlamda, çeviri eğitiminin ve uygulamalarının “kuramı falan olmaz yaklaşımı alanda bir başıboşluğun” kalıcılışmasına da katkı yapacaktır (Atayman 1997: 19).¹⁴

Çevirinin öğretilmesinde temel didaktik öğeler bu bağlamda anlabilir. Dersin *amacı*, dersin *içeriği* (ne sorusunun yanıtı olarak), konuları işleyip amacımızı gerçekleştirmek için nasıl bir yol izleneceği; başka bir söyleyimle *yöntem* ve son unsur olarak da bu süreçte kullanılacak *araç* ne olacaktır? Çeviri etkinliği için belirleyici olan nedir? Soruların yanıtları bütün diller için geçerli bir kuramsal çerçeve sunacak mı?

Çeviri eğitimi verenlerin (tek tek öğretim elemanlarının) öznel çeviri tutumları, süreç içinde alanın (çeviri eğitiminin) temel sorunsalı olarak

¹³ Türkçede bu doğrultuda tekil çalışmaların olduğunun vurgulanması gerekir (bkz. Eruz 2003 ve Akbulut 2004).

¹⁴ Veyssel Atayman; “Kültür Politikaları Açısından Çeviri Eğitimi ya da Çeviri Eğitimindeki Kültürel Birikim Sorunu”. *Türkiye’de Çeviri Eğitimi – Nereden Nereye?* Turgay Kurultay ve İlknur Birkandan (Yay.) Sel Yay., İstanbul 1997, s. 13-22.

belirebilir. Bu durum süreç içinde alanın gerekliliğinin sorgulanmasına da neden olabilir.

Çeviri Öğretimi ve Metin Üretme Alışkanlığı [Uygulamalı bir Çalışma]

Bir sonraki çalışma için yönelim: *Çeviri, metin oluşturma etkinliğidir.* Bu temel yönelimden hareketle ve bu sınırlılıklar içinde çeviri süreci ve çeviri ürünü didaktik açıdan çözümlenip betimlenebilir. Çeviri etkinliği içindeki birey de dil kullanıcıdır. Dilin kullanımı (parole) boyutunda, metin oluşturma sürecindeki bütün etmenler, çeviri etkinliği bağlamında da betimlenmelidir. Böylece, çeviri sürecinde sorun olarak öne çıkan durumlar saptanabilir ve çeviri eğitiminde yol gösterici genel ilkelere ulaşılabilir.

Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Çeviri Bölümü Almanca Mütercim-Tercümanlık programı öğrencileriyle¹⁵ yapılan farklı çeviri uygulamalarından bir örnek:

Örnek Çeviri Uygulaması:

Blume ist Kind von Wiese

¹⁵ Uygulamaya katılan öğrenciler, üniversite sınavında İngilizce soruları yanıtlayarak, Almanca Mütercim-Tercümanlık programına kayıt yaptıran öğrenciler. Almanca soruları yanıtlayarak programa kayıt yaptıran, Almanya'da belli bir süre yaşayıp, Türkiye'ye dönüş yapan ailelerin çocukları yok denecek kadar azdır. Son iki yılda MEÜ. Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümü Almanca Mütercim-Tercümanlık programına Yabancı Öğrenci Kontenjanı tercihi ile kayıt yaptıran, Alman uyruğu olan öğrenciler [2008 girişli 2; 2009 girişli 1] de vardır. Almanya'da veya Almanca konuşulan ülkelerde belli süre yaşamış, okul yaşamını bu ülkelerin birinde geçiren veya Alman uyruğunda öğrenciler, Almanca yeterlik sınavını başarabiliyorlar. Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin hepsi, 1 yıl veya 2 yıl yoğun Almanca hazırlık eğitiminden sonra lisans öğrenimine başlayabiliyorlar. Son iki yılda programa kayıt yapan öğrenci sayısı 50'nin üzerindedir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Almanca Mütercim-Tercümanlık programına toplam 54 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Bu öğrencilerden ikisi yabancı uyruklu öğrenci kontenjanından gelmişlerdir. Alman uyruklu öğrenci hazırlık muafiyet sınavını başararak lisans öğrenimine başlamıştır. Almanca bilmeyen öğrenciler iki grup halinde haftada 24 saat yoğun Almanca dersleri görerek, **B1** (Avrupa Konseyi Diller için Ortak Çerçeve Programı) düzeyinde Almanca bilgisine ulaştıklarında lisans programına kayıt yaptırabiliyorlar. Çeviri etkinliğine katılan öğrenciler, 1. sınıf öğrencileri, üniversiteye 2007 ve 2008 yılında kayıt hakkı kazanan öğrencilerdir.



Gesammelte Wortschätze ausländischer Kinder

Foto

Suzuki (11 Jahre) aus Japan, weiß genau, was Liebe ist,

Foto

Ruiz (6 Jahre), aus Brasilien, hat Probleme mit den Zahlen

Sie heißen Güllü oder Ferdane, Xiao-Su oder Borban. Sie sind in Glamoc geboren oder in Ostrow oder in Kulu. Sie sind sieben, acht, neun oder zehn Jahre alt. Sie sind die Kinder von polnischen, bosnischen, türkischen oder chinesischen Eltern. Sie leben in Wien und lernen Deutsch an der Volksschule in der Sonnenuhrgasse, bei Helga Glantschnig, ihrer Lehrerin. Und wenn Tadzedin und Ranko, Semra und Suna sich die Welt erklären, sperrt ihre Lehrerin die Ohren auf. Und macht sich Notizen: ‘Blume ist Kind von Wiese’ heißt der bei Luchterhand erschienene Band, in dem sie die Wortschätze der Kinder versammelt hat”.¹⁶

Örnek Çeviriler:

1. Örnek:

[Başlık ve alt başlıklar çevrilmemiş. A.K.]

Onlar Güllü ya da Ferdane, Xiao-Su ya da Baron. [Tr.] Onlar Glamoc ya da Ostrow ya da Kulu doğumlu. [Tr. Sözcük seçimi] Yaşları yedi, sekiz,

¹⁶ aus: Langenscheidts Sprach-Illustrierte, Heft 4, Oktober –Dezember 1996, 42. Jahrgang: Brelm München: 111. [130 Wörter/sözcük] Metin seçiminde, metnin konusunun öğrencilerin buldukları yaşam ortamıyla da ilişkili (çok kültürlü yaşam ortamı) ve ilgilerini çekebilecek, ilişki kurabilecekleri bir konu olduğu düşünülmüştür.

dokuz ya da ondur. Onlar polanyalı, Bosnalı, türk ya da Çinli ailelerin çocuklarıdır. [Tr.] Onlar Wiende yaşıyorlar ve Sonnenuhrgasse Halk Yüksekokulunda¹⁷ Almanca öğreniyorlar öğretmenleri Helga Glantschrig eşliğinde. [Tr./Alm.]

Tadzedin ve Ranko, Semra ve Suna dünyayı açıkladıkları, betimledikleri zaman öğretmenleri onların kulaklarını çekti. [Alm./Tr.] Bir not belirtti: “Çiçek Çimenin Çocuğu” Luchterhand’ın yayınında görülen, çocukların kelime bilgisine örnek verdi.[Alm.]^{T. K. 100:50/60}

2. Örnek: Çiçek, çimenin çocuğudur.

[Alt başlık ve resim altları atlanmış; çevrilmemiş! A.K.]

Onların adı Güllü yada Ferdane, Xiau-Su yada Barban’dır. [Tr.] Onlar Galamac’ta doğdular yada Ostrow’da ya da Kulu’da. [Tr.] Onlar yedi, sekiz, dokuz ya da on yaşındalar. [Tr.] Onlar polanyalı, bosnalı, tür-k yada çinli ailelerin çocukları. [Tr.] Onlar Viyana’da yaşıyorlar ve öğretmenleri Helga Glantschnig’in sayesinde halk okulunda almanca öğreniyorlar. [Alm.]

Ve eğer Tadzedin ve Ranko Semra ve Suna dünyayı açıklarsa öğretmenleri kulaklarını çeker. ve notta: “çiçek çimenin çocuğudur” yazmaktadır. [Alm.]^{A. D., 100:40/50.}

3. Örnek: “Çayırın Cocuğu Çiçektir [Alm.]

Yabancı çocuklar.[Alm.]

“Suziki, 11 yaşında japonyalı Ruiz 6 yaşında, Brezilyalı
[Tr.] Dişlerinde sorun var. [Alm.]
Sevginin ne olduğunu iyi bilir.

Onların isimleri Güllü veya Ferdane, Xiau-Su veya Barban’dır. [Tr.] Onlar Glamoede veya Ostrow veya Kuluda doğmuştur. [Tr.] Onlar yedi, sekiz, dokuz veya on yaşındadırlar. Onlar Polanyanın, bosnanın, türklerin, çinlerin çocuklarıdır. [Tr.] Onlar Wien’da yaşarlar ve yazın halk okullarında almanca öğrenirler. [Alm./Tr.]

Tadzedin ve Ranko, Semra ve Suna dünyadan bahsederken, öğretmenlerinin kulağını çınlattılar ve bir not: Çimenin çocukları çiçektir.”

¹⁷ “Volksschule die, İsviçre ve Avusturya’da: (Zorunlu) İlk öğretim okulu (toplam sekiz yıldır).” Almanca-Türkçe Sözlük. (1993). tdk. Ankara: s.1241. Rastgele seçilen ve bu çalışmaya taşınan örneklerde bu sözcüğün karşılığını doğru yazan öğrenci yok. Bu durumda öğrencilerin hangi durumda sözlüğe baktıkları da ayrıca konulabilir.

[Alm./Tr.] ^{100:40/50}

4. Örnek:“ÇİÇEK ÇİMENİN ÇOCUĞUDUR.

[Alt başlık ve resim altları atlanmış; çevrilmemiş! A.K.]

Onların isimleri Güllü ya da Ferdane'dir, Xiao-Su ya da Barban'dır. Onlar Glamoce'de ya da Ostrow'da ya da Kulu'da doğmuştur. Onlar yedi, sekiz, dokuz ya da on yaşındadırlar. Onlar Polanyalı, Boşnak, türk ya da Çinli ebeveynlerin çocuklarıdır. [Tr.] Helga Glantschnig'in öğretmenlerinin yanında Almanca öğrenirler. [Alm./Tr.]

Ve Tadzedin ve Ranko, Semra ve Suna dünyayı açıkladıkları zaman, öğretmenleri söylediklerine çok şaşırır. Ve son olarak (...) [Alm.] ^{M. Ö. 100: 50/60.}

Yukarıdaki örnekler genel olarak değerlendirildiğinde, metin diye tanımlanabilecek ürünlerin oluşmadığı saptanabilir. Bu durumun olası nedenlerini çözümlenmek ve betimlemek çeviri didaktiğinin çalışma alanında değerlendirilebilir.

Verileni ezberlemek ve yapılan sınavlarda aktarmak, yerleşmiş bir öğrenme alışkanlığı olarak benimsendiğinden, yaratıcı her türlü etkinlik, yeni bir öğrenme biçimini gerektirecektir. Öğrencilerin yazma gibi yaratıcılığa dayalı bir üretim etkinliği içine girmeleri zaman alacaktır. Dolayısıyla, çeviri uygulamasında ortaya çıkan durumlar çok yönlü bir değerlendirme ile çözümlenip betimlenebilir. Yukarıdaki örnekler bağlamında öğrencilerin dil öğrenme, çevirme ve metin oluşturma üzerinde etkin düşünmedikleri savlanabilir.

Öğrencilere yazdıkları metinler yeniden okutulduğunda, kendileri de “Bunu ben mi yazmışım?” gibi dönüt alındı.

Öğrenciler, çeviride *kabul edilebilir* ölçüde bir çeviri yapmadıklarının farkında olduklarını belirttiler. Gerekçe olarak, uzun süredir ve hatta hazırlık eğitimi sürecinde de çeviri yapmadıklarını sundular. Diğer değerlendirmeler (özetle):

“*Sunulan zaman, çeviri için yeterli değildi. Ders ortamında yapmamız üzerimizdeki baskıyı artırıyor. Evde yapsaydık daha başarılı olurduk.*

Çeviride nasıl bir yöntem izlememiz gerektiğini henüz bilmiyoruz.

Evet, metin elimdeydi. Uzun süredir de yanımdaydı; ama, metne bakılması gerektiğini bana kimse söylemedi. Burada baktığım kadarıyla çevirdim.”

Burada öğrencilerin andığı ve ortak kabul gören yaklaşımları, farklı

metinlerle, farklı zamanlarda test edilip, sonuçları öğretilimsel veriler ışığında değerlendirilebilir.

Öğrencilere buldukları yüksek öğrenim programını [Almanca Mütercim-Tercümanlık] değerlendirmelerine yönelik bir sormaca (anket) (açık uçlu sorularla) hazırlandı. Sormaca sonuçları kısaca şöyle özetlenebilir:

“Üniversite sınavlarında tercih yaptım ve burayı kazandım!

Ben aslında İngilizce ile ilgili bir bölümü tercih etmek isterdim; ama, puanım o bölümlere yetmediği için buradayım.

İngilizce ile ilgili bir programı bitirdiğimde öğretmen olarak atanabilirim. Bu bölüm mezunları öğretmen olarak atanmıyor.

Bu bölümü bitirip diploma alacağım.

Zaman zaman sıkılıyorum.

Buradan mezun olunca ne olacağımı bilmiyorum (...)”

Okuma alışkanlıklarına ilişkin değerlendirmeleri şöyle özetlenebilir:

“Okumayı pek sevmem.

Okumayı ve edebiyatı hiç sevmiyorum!

En son okuduğum öykü, roman vb. bir kitap hatırlamıyorum.”

Almanca hazırlık eğitimi, bir dil kursu niteliğinde yürütülmektedir. Programlanması ve yürütülmesi ile öğrencilerin süreci algılaması da bir koşutluk içermektedir. Öğrenciler hazırlık eğitiminde sadece Almanca öğrenmeye yöneldikleri için lisans öğrenimiyle birlikte, yaratıcı düşünme bağlamı üniversite ile tanıştıkları bir tespit olarak anılabilir. Bu durum, öğrencilerde alana ilgisizlik ve daha önce erteledikleri etkinliklere katılma veya tembellik etme haklarını kullanma eğilimini de yaratmış olabilir.

Çeviri ürünü metinler değerlendirildiğinde, dil-düşünce ilişkisi öğrencilerin bir gerçekliği olmamış izlenimi doğmaktadır. Çeviri, kaynak metindeki sözcüklerin karşılığının bulunup yazılması olarak bilince taşınmış. Dolayısıyla metin oluşturmanın yaratıcı bir dilsel etkinlik olduğu gerçekliği âdeta ötelenmiş...

Çeviri metinlerini değerlendirmede nasıl bir yol izleneceğine ilişkin, bu alanda yapılmış, üzerinde uzlaşılan bir ölçek ve bir yaklaşımın da olmadığını da altı çizilmelidir.

Yukarıdaki metinleri değerlendirmede metin oluşturma süreçlerinde geçerli, metinsellik ölçütlerini temele alan bir değerlendirme yolu izlenmiştir. Öğrencilerin metin üretimindeki ve dil kullanımındaki yeterliklerinin aslında her iki dili de kapsayan birbirine benzeyen temel sorunlardan kaynaklandığından hareket edilmiştir.

Öğrencinin 1. dildeki (Türkçe) dilsel yeterliği ve metin üretme

alışkanlığının, 2. dil (Almanca) metin üretme alışkanlığının oluşmasına da katkı yaptığı didaktik ilkedен hareket edilmiştir. Metindeki sapmalar ve yanlışlarda, Türkçe yetersizlik olarak tanımlanabilecekler [Tr] ve Almanca yetersizlikten kaynaklanan eksiklikler [Alm.] olarak gösterilmiştir.

Çalışmanın yapıldığı öğrenci grubunun özellikleri ve Almanca dil deneyimleri:

En az bir yıllık yoğun Almanca dersinden (yaklaşık 600 saat yoğun Almanca) sonra, lisans eğitim-öğretimine hak kazanan, 2007 ve 2008 yılında üniversiteye kayıt yaptıran öğrenciler; 45 öğrenci, 35 K+10 E.- 1. sınıf öğrencileri ile bu araştırma yapılmıştır. Araştırmada olası bir manipülasyon (güdüleme) kaygısı oluşmaması için düzenli bir ders etkinliği araştırma evreni olarak seçilmiştir. Kaynak metin öğrencilere 15 gün önceden dağıtılmıştır. Çalışma, eğitim-öğretim yarıyılıının 5. haftasında; arasınav yerine geçecek 5 etkinlikten birisi olarak, Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliğe, derste hazır bulunan 38 öğrenci katılmıştır (29 K. + 6 E.). Süre 25 dakika olarak saptanmış ve öğrencilerin çeviri sürecine müdahale edilmemiştir.

Öngörülen süre içinde metnin tamamını çeviren öğrenci sayısı 10; son başlamı (paragraf) hiç çevirmeyen öğrenci sayısı 15 olarak saptanmıştır.

Metinler kendilerine 15 gün önce dağıtılmış olmasına rağmen, metni okuyan ve metin üzerinde çalışan öğrenci sayısının, çalışma sonrası soru-cevap biçimindeki değerlendirmede, 7-8 kişi olduğu anlaşılmıştır. Çeviri sürecinde, sözlükten sözcük arayarak zamanı kullanan öğrencilerin oldukça fazla olduğu gözlemlenmiştir. Çeviri metin oluşturma sürecinde, kaynak dildeki sözcüklerin Türkçe karşılıklarını yazarak, 'metin' oluşturduğunu düşünenlerin çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır.

Çeviri gerçekliği içinde bilinmeyen sözcüklerin her durumda olabileceği yadsınmaz; çeviri etkinliğinde sözlükler ve diğer yardımcı araçlar kullanılır; öğrencilerin sözlükten sözcük aramaları sadece zamanı kullanmada bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Çeviri için tanınan sürenin *kabuledilebilir metinler* üretmede belirleyici bir etkisinin olmayacağından hareket edilmiştir. Aynı metin için öğrenci grubuna 2 saat süre tanınsa da ortaya çıkarılan ürünlerin metin niteliği çok değişmeyecektir yargısı bu çalışmada bulgulanmıştır. Çeviri sürecini yaşayan öğrencilerin kaynak metinde (bu çalışmada Almanca metin) anlamını bilmediği sözcük olmadığı varsayılmıştır; bilinmeyen sözcüklerin Türkçe karşılıkları bulunsa da bütünlüklü erek metin (bu çalışmadaki örnek bağlamında Türkçe) üretilmeyebilir. Bu durumda dil kullanıcısının, metin üretme alışkanlığı

sorgulanmalıdır. Metin üretme alışkanlığı da bu çalışma kapsamında kuşkusuz öncelikle Türkçede metin üretme alışkanlığı olarak anlaşılmalıdır.

¹⁸

Örnek çeviri etkinliği bu çalışmaya sadece değini boyutunda taşınmıştır. Çeviri çalışmaları, metin üretme alışkanlığı bağlamında çeviri didaktiğinin konusu yapılıp, sosyal bilimlerdeki temel ilkelerden sayılan “Gözlemlediğimiz gerçekliği belirleyen veya değiştiren bizim gözlemimizdir.” yaklaşımı ile ayrıntılı betimlenebilir. Çalışmalar makale olarak yayımlanıp paylaşıldığında diğer başka çalışmaların da malzemesi olabilir.

Sonuç

Çeviri araştırmaları içinde yer alan ‘çeviri öğretimi’, özgün bir alan olarak üniversitelerde çok yakın sayılacak bir zamanda yüksek öğrenim programına dönüştürülmüştür.¹⁹ Uygulamaya dayalı bir etkinlik olduğu gerçekliğinden hareket ederek çevirinin didaktik (öğret-bilim) kuramının tartışılması bir zorunluluk olarak belirmiştir. Yabancı dil öğretimi didaktiği alanında özellikle üniversitelerde, yetişkinlere yönelik bir öğretim etkinliği olduğu için çok sayıda yayına ulaşmak mümkündür. Çevirinin öğretilmesi, dillerarası ve yetişkinlere yönelik bir öğrenme ve öğretme etkinliği olduğu için Türkiye’de Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği ve ilgili dillerin filolojilerinde yapılan çalışmaların verilerinden de yararlanılabilir.

Yükseköğretim programı olarak uygulandığı gerçeği, “çeviri didaktiğinin (öğret-biliminin)” tartışılmasını önceliklelerdir. Çeviri didaktiği tartışmaları, çeviribilimin araştırma çizgisinin netleşmesine ve alanın bir bilim disiplini olarak olgunlaşmasına da katkı yapacaktır.

Çeviri didaktiği içinden yanıtları aranacak diğer sorular şöyle

¹⁸ Eğitim sürecinde bireyin koşullanması ve metin üretimi arasındaki ilişki için bkz. Aytekin Keskin, “Dil Kültür İlişkisi ve Okuma Kültürü = Okuduğunu Anlamama, Koşullanma ve Öğrenme Sorunu mu?” *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Sedat Sever (Ed.). II., Ankara Üni. Basımevi, Ankara 2007, s. 629-640.

¹⁹ Çevirinin akademik bir disiplin olması Avrupa’da 30’lı (20.yüzyıl) yıllarda, Türkiye’de ise 80’li yıllarda (20.yüzyıl) başlamıştır. Bu bölümlerin öğretim elemanı gereksinimi de genellikle filoloji (dil ve edebiyat) bölümleri veya yabancı dil öğretmenliği bölümlerinden karşılanmıştır. Ayrıntı için bkz. Erüz 2003: 70-133. Filoloji (Alman Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı) ve Yabancı Dil Öğretmenliği (Almanca, Fransızca ve İngilizce) bölümleri ders programlarında çeviri dersleri her dönemde yer almıştır.

özetlenebilir:

Öğrencilerin öğrenme stratejileri, öğrenme amaçlarıyla örtüşüyor mu?

Didaktik ilkeler geliştirmek için neler yapılabilir?

Öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları, çeviri öğrenimi sürecine nasıl uyumlu hâle getirilebilir?

Çeviri öğreniminde özöğrenme (kendi kendine öğrenme) süreci nasıl etkinleştirilebilir?

Öğrenme sürecini düzenlemek ve değerlendirmek için meta-bilişsel stratejiler gerekli midir?

“Çeviri yanlışları”, çeviri öğreniminde etkin bir öğrenme stratejisi olarak kullanılabilir mi?

KAYNAKÇA

Akbulut, Nihal Ayşe, *Söylenceden Gerçekliğe-Çeviri Eğitimine İlişkin Düşünce, Gözlem ve Uygulamalar*, İstanbul 2004.

Albert, Sandör, *Übersetzung und Philosophie* [Çeviri ve Felsefe], Wien 2001.

Atayman; Veysel, “Kültür Politikaları Açısından Çeviri Eğitimi ya da Çeviri Eğitimindeki Kültürel Birikim Sorunu”. *Türkiye’de Çeviri Eğitimi – Nereden Nereye?* Turgay Kurultay ve İlknur Birkandan (Yay.), İstanbul 1997

Bengi-Öner, Işın, *Çeviri Kuramlarını Düşünürken*, İstanbul 2001.

Doğan, Aymil, *Sözlü Çeviri-Çalışmaları ve Uygulamaları- 2. Baskı*, Ankara 2009.

Eruz, Sâkine, *Çeviriden Çeviribilime*, İstanbul 2003.

İşcen, İsmail, *Çevrim Kuramı*, Ankara 2002.

İşcen, İsmail, *Problembezeichnung und Problemerlebnis-Gedanken zum problematischen Selbstverständnis einer Übersetzungswissenschaft*. [Problem Tanımı ve Problemi Deneyimleme – Çeviribilimin Sorunlu Varlığına İlişkin Düşünceler] *Linguistik online* 23: 2/05; 2005. www.linguistik.online.de=erişim, (10.07.2009).

İşcen, İsmail, *Transformation und Übersetzungswissenschaftliche Forschung. Zu den Grundproblemen der Übersetzungswissenschaft*. [Dönüştürüm (Çevrim) ve Çeviribilimsel Araştırma. Çeviribilimin Temel Sorunlarına ilişkin], Hamburg 2008.

Keskin, Aytekin, “Dil Kültür İlişkisi ve Okuma Kültürü = Okuduğunu Anlamama, Koşullanma ve Öğrenme Sorunu mu?” *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Sedat Sever (Ed.). II., Ankara 2007.

Kurultay, Turgay, “Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz? –Çeviri Eğitiminde Temel İlkeler Belirlemeye Yönelik Bir Deneme.” *Türkiye’de Çeviri Eğitimi – Nereden Nereye?* Turgay Kurultay ve İlknur Birkandan (Yay.), İstanbul 1997.

Snell-Hornby, Mary/Hönig, Hans G./Kußmaul, Paul und Schmitt, Peter A. [Hrsg.] *Handbuch Translation*. [Çeviri El Kitabı], Tübingen 1999.

Stolze, Radegundis, *Übersetzungstheorien* [Çeviri Kuramları] 3. baskı, Tübingen 2001.

Stolze, Radegundis, *Hermeneutik und Translation*. [Yorumbilim ve Çeviri], Tübingen 2003.

Wilss, Wolfram, *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. [Çeviribilim: Sorunlar ve Yöntemler], Stuttgart 1980.

Wilss, Wolfram, *Übersetzungsunterricht: Eine Einführung: Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen*. [Çeviri Dersi: Bir Giriş Kitabı: Kavramsal Temeller ve Yöntemsel Yönelimler], Tübingen 1996.

Yazıcı, Mine, *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları*, İstanbul 2005.

Yücel, Faruk, *Tarihsel ve Kuramsal Açından Çeviri Edimi*, Ankara 2007.

Zybatow, Lew N., “Sprache-Kultur-Translation oder Wieso hat Translation etwas mit Sprache zu tun?” [Dil-kültür-Çeviri veya Çevirinin Dille Nasıl bir İlişkisi Var?], *Translation zwischen Theorie und Praxis*. L N. Zybatow (Hrsg.), Frankfurt am Main; Berlin; Bern 2002.

Zybatow, Lew N. (Hrsg.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerbildung*. [Global Dünyada Çeviri: Dil Eğitimi ve Çeviri Eğitiminde Yeni Yollar] Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft II, Frankfurt am Main 2004.